

OBSERVAR

13/2019 Vitoria 2019

SUMARIO / SUMMARY

ARTÍCULOS / PAPERS

María Lería, Roser Masip

Propuesta de autoevaluación para favorecer el aprendizaje de dibujo en el ámbito universitario.....1

Itsaso Madariaga-López, Pablo Lekue

Evaluación mediante una rúbrica de las guías docentes de másteres universitarios de arte de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). La valoración de expertos internos y externos.....26

Ricard Ramon, María Dolores Arcoba

La creación de conocimiento compartido entre profesorado y alumnado a partir de narrativas artísticas audiovisuales.....39

Alfonso Revilla

Las máscaras contemporáneas de Romuald Hazoumè. Un enfoque didáctico para educación visual y plástica.....61

José María Mesías-Lema

ARTISTAS HABITANTES: una metodología contemporánea, participativa y colectiva en Educación Artística.....74



Área de Didáctica de la Expresión Plástica

Propuesta de autoevaluación para favorecer el aprendizaje de dibujo en el ámbito universitario

Self-evaluation proposal to enhance learning process in Drawing in an university context

María Lería

Universitat de Barcelona

marialeria@ub.es

Roser Masip¹

Universitat de Barcelona

rmasipbo@ub.edu

Fecha de recepción del artículo: 23 de octubre de 2019

Fecha de aceptación: 5 de noviembre de 2019

Resumen

En el Grado de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona (UB) la disciplina de Dibujo se imparte de forma eminentemente práctica. Ocurre a menudo que el alumnado presenta dificultades para elegir los trabajos que ha de entregar. Bien por dudas sobre los objetivos de la asignatura, o porque no son conscientes de sus propios progresos. El objetivo del presente trabajo es aportar una herramienta de reflexión y autoevaluación, para favorecer en el alumnado la autoconsciencia sobre el propio aprendizaje. El profesorado elabora una plantilla de autoevaluación, con los conceptos relevantes de dibujo que han de asimilar. El alumnado lo cumplimenta individualmente, en base a los trabajos escogidos. Finalmente, se comparan los resultados de la autoevaluación elaborada por el grupo con los resultados de la evaluación elaborada por el profesorado, que ha usado los mismos criterios. Las primeras aplicaciones de dicha herramienta ofrecen un resultado positivo en la percepción del alumnado.

Palabras clave: autoevaluación, evaluación formativa, dibujo universitario.

Abstract

Drawing at the Undergraduate Program of Fine Arts is a rather practical subject. Very often, the students show difficulties to choose their work to submit. The aim of this study is to offer a tool for the students to reflect and self-evaluate their drawings, with the intention to help them to be aware of their own learning process. The teacher creates a self-evaluation list, with the most important concepts of drawing that the students have to learn. The student will complete the list, based on the selected drawings. Finally, the teacher will evaluate the work of the students and compare these results with the students' self-evaluation. Both of the evaluations' criteria will be the same. The first results show that this process is being of help on students' self-perception.

Keywords: Self-evaluation, formative grading, university drawing.

¹ Correspondencia: Departamento de Artes y Conservación-Restauración, Facultad de Bellas Artes, C/ Pau Gargallo, 4. 08028 Barcelona, España.

Introducción

El presente trabajo recoge los pasos seguidos en un proyecto de mejora docente, aplicado en la asignatura “Proyectos de Creación Artística” del segundo curso del grado de Bellas Artes, desde el segundo semestre del curso 2016-17, y cuyos objetivos siguen vigentes en la actualidad.

La disciplina de dibujo en el grado de Bellas Artes se imparte a través de asignaturas eminentemente prácticas. Los conceptos necesarios de dibujo se adquieren durante un proceso constante y prolongado en el tiempo. Desde los primeros cursos se espera de los alumnos que elaboren proyectos creativos, incluyendo conceptos y estrategias propias de las materias. En muchos casos no tienen los conocimientos básicos para conseguirlo. Ocurre frecuentemente que el alumnado presenta dificultades para elegir los trabajos que ha de entregar al profesor, porque duda sobre conceptos de calidad del propio trabajo. En algunos casos no tienen bastante claro los objetivos de la asignatura. En otros, no son conscientes de sus propios progresos. El objetivo del presente estudio, enmarcado dentro de un proyecto de innovación docente, consiste en aportar al alumno herramientas de reflexión y autoevaluación, como forma de autocontrol, para hacerlos conscientes de su propio aprendizaje.

Para ello se pretende establecer un protocolo para la autoevaluación de los ejercicios, por medio de la creación de una “plantilla de autoevaluación” o cuestionario. A partir de la cumplimentación de dicha plantilla por el estudiante, se procede a la selección de aquellos ejercicios que representan sus mejores trabajos. Cumplimentando dicha plantilla, los estudiantes serán capaces de argumentar su elección. Después, se elabora una segunda plantilla para la evaluación de los trabajos de dibujo, esta vez de forma colaborativa.

Con el objetivo de averiguar si ha tenido lugar una mejora, se realizará una comparación entre los valores otorgados por el alumnado y por el profesorado. Además, una vez realizado el proceso de evaluación, se pedirá al alumnado una valoración del cuestionario.

La asignatura de Proyectos de Creación Artística. Propuesta de mejora

Descripción de la asignatura

Proyectos de Creación Artística es una asignatura obligatoria del segundo curso del grado de Bellas Artes, planificada en el segundo semestre. Consta de 12 créditos ECTS, los cuales se dividen por igual en tres disciplinas diferentes. La especialidad de dibujo se imparte en sesiones de tres horas semanales, con un total de 4 créditos ECTS. Cada una de las 3 disciplinas (dibujo, pintura y escultura) son llevadas a cabo por tres profesores especialistas en dichas disciplinas.

Las horas dedicadas a taller y el enfoque de desarrollo del alumnado la hacen eminentemente práctica. En definitiva, se aplican los conocimientos de las disciplinas artísticas (en este caso, el dibujo) a un proyecto artístico propio.

Equipo docente de la asignatura

Como hemos citado, la docencia de la asignatura se distribuye en tres disciplinas diferentes e independientes. En el grupo asignado para aplicar el proyecto se ha dado una circunstancia particular, puesto que se fusionaron dos grupos. Dichos grupos contaban con sus respectivos profesores en escultura y pintura, es decir, junto al profesor de dibujo del grupo completo (fusionando los grupos 1A y 1B), hay otros cuatro profesores, dos de pintura y dos de escultura.

En total, en todo el grado de Bellas Artes hay 12 grupos en segundo que cursan esta asignatura. Normalmente hay 12 profesores de dibujo, 12 de escultura y 12 de pintura que imparten la misma asignatura, en total son 36 profesores que imparten la asignatura, desde 3 disciplinas diferentes, con criterios tanto académico-docentes como artísticos que pueden ser dispares. Es fácil entender que la coordinación es compleja y en la práctica los profesores adaptan el plan docente a los objetivos de aprendizaje que estiman más oportuno. Por otro lado, las evaluaciones también son diferentes en cada parte de la asignatura.

El alumnado, por lo tanto, tiene que aprender qué se espera de él para cada parte de la asignatura. Esta situación supone el desconcierto del alumnado, al que le surgen dudas sobre cómo plantear la asignatura en global.

Plan docente de la asignatura

A continuación, desgranamos el plan docente de la asignatura “Proyectos de Creación Artística”. Hay que tener en cuenta que el bloque temático no diferencia en el plan docente las tres disciplinas que componen la asignatura (llevadas a cabo en distintos días y por distintos profesores, como se explica en el apartado anterior). Además, creemos oportuno remarcar el carácter abstracto del plan docente, motivo por el cual se puede generar mayor confusión en el alumnado.

Contenidos de la asignatura.

- El proceso creativo como dinámica del conocimiento de: las constantes personales emotivas, conceptuales, autónomas y libres que llevan a la creatividad.
- El entorno propio como fuente de experiencia perceptiva y cognitiva que puede llegar a ser base procesual creativa.
- Distinguir las metodologías más adecuadas.
- Lenguajes y códigos inherentes al proceso propio.
- Fidelidad, transformación o abandono del proceso inicial. Motivos i causas.

- Interacciones. Integración visual i formal en el espacio (estrategias de concreción)
- Ideas fundamentales y aproximación a la obra creada (capacidad de lectura del lenguaje y presentación).
- Modificaciones para otros campos afines (complementar el lenguaje con otras posibilidades de ejecución).

Competencias de la asignatura.

A continuación, se describen las competencias específicas de la asignatura que se trabajan, recogidas en el plan docente. Se incluyen en el PD las competencias transversales de la UB [se contemplan todas: capacidad creativa y emprendedora, capacidad de aprendizaje y responsabilidad, trabajo en equipo, compromiso ético y capacidad comunicativa] y las competencias propias del grado de Bellas Artes [emplear pensamiento convergente y divergente (...), conocimiento de las metodologías de investigación (...), conocimiento de vocabulario (...), conocimiento de técnicas y tecnologías de producción artística (...), conocimiento de procesos multidisciplinares (...)]. Además, se describen las competencias específicas de la asignatura:

- Capacidad de analizar, sintetizar y tomar decisiones.
- Capacidad creativa y emprendedora. Capacidad de investigación.
- El entorno como posible fuente de investigación.
- Capacidad de plantear las estrategias adecuadas para resolver el proyecto propio.
- Capacidad de materialización, en función de los propósitos creativos.

Resultados de aprendizaje.

Con respecto a los conocimientos, los alumnos han de ser capaces de:

- Conocer los aspectos conceptuales de la práctica artística basados en la reflexión y la investigación.
- Cuestionar el por qué y el cómo trabajo propio, desde una visión plural y contemporánea.
- Conocer las metodologías y estrategias más adecuadas al proyecto propio y ponerlas en práctica.
- Descubrir las capacidades personales.
- Contextualizar la obra propia y relacionarla con otros discursos.
- Desarrollar el proyecto y materializarlo.
- Diversificar los procesos creativos utilizando herramientas y técnicas plurales.
- Tener una visión crítica y comparativa del proyecto inicial y el resultado final.

Con respecto a las habilidades y destrezas, los alumnos han de ser capaces de:

- Desarrollar la reflexión, el análisis y la investigación.
- Comunicarse verbalmente mediante la exposición pública del proceso.

Metodología.

Adaptado del plan docente de la asignatura, la metodología consiste en:

- Clases eminentemente presenciales, excepto en los casos en los que el proyecto requiera otras circunstancias, que deberán ser consultadas al profesor.
- Seguimiento continuado, tanto en grupo como individualmente, en la misma clase o en espacios de tutoría.
- Coloquios grupales o profesor-alumno, ante los trabajos de los alumnos, comprobando la adecuación de los objetivos.
- Análisis teórico y aplicación práctica de conceptos de dibujo, relacionados con la representación de la figura humana, análisis y síntesis de la forma y creatividad y expresividad.
- Exposición teórica, con soporte audiovisual y propuestas de trabajo.
- Trabajo en grupos reducidos, de tres o cuatro personas.
- Trabajo activo de los alumnos: dibujo de modelo, desde diferentes puntos de vista e iluminación.
- Contextualización de la obra propia en relación con otros discursos.
- Comparación de la propuesta de proyecto con otras similares, desde una perspectiva crítica.
- Plantear una propuesta de manera argumentada.
- Trabajo de campo previo al proyecto.
- Desarrollo del proyecto.
- Comparación crítica del proyecto inicial y el resultado final.
- Diversificación de procesos creativos, utilización de técnicas y herramientas plurales.
- Control de asistencia y entrega de los trabajos pautados.

Evaluación.

La evaluación está fundamentada en el seguimiento y control de los procesos de cambio que desarrollan los alumnos y en el proceso creativo. La evaluación es continuada, de carácter presencial, tutorial y en el taller. Se valora lo siguiente:

- Calidad de los procesos creativos, por medio de la originalidad, la innovación conceptual y creativa. (Esfuerzo, iniciativa personal en la experimentación y la búsqueda de estilo propio).
- La capacidad de observación, análisis y reflexión de los trabajos.
- Calidad en la aplicación de técnicas, procedimientos empleados en cada propuesta.

- Calidad de acabados y la presentación.
- La implicación y la participación en la dinámica del taller, sesiones colectivas de crítica y debate.
- Actividades externas y autónomas complementarias oportunas.
- No se aceptan trabajos realizados fuera del contexto y la dinámica del taller, y que el profesorado no haya supervisado con un mínimo del 80% de presencialidad, excepto proyectos que requieran infraestructuras o condiciones no disponibles en el aula. En esos casos, ha de pactarse con el profesorado.

Se evalúa el trabajo de los alumnos mediante la entrega de las propuestas hechas en clase y también trabajo autónomo, debidamente pautados por el profesor. Para superar la asignatura, el estudiante deberá presentar y aprobar todos los trabajos.

En el Plan Docente de la asignatura quedan reflejados los siguientes ítems y porcentajes de evaluación:

- Originalidad del planteamiento, investigación artística. 10%
- Coherencia y proceso. 45%
- Metodología de trabajo, recopilación de información. 15%
- Implicación y participación. 15%
- Trabajo externo, valoración crítica y conclusiones. 15%

Visto el contenido curricular de la asignatura, se hace patente lo que venimos considerando hasta el momento y que representa la base de apoyo de nuestra propuesta de trabajo, es decir, la abstracción en que son planteados los términos, induce al alumno a tener múltiples dudas y confusiones, por lo cual necesita ayuda para poder asumir con claridad las propuestas de enseñanza-aprendizaje a partir de las cuales debe trabajar.

Por ese motivo, también se adaptan los ítems de evaluación del plan docente y su proporción en la nota final, ponderando la valoración en los trabajos requeridos en el ámbito de dibujo, que se explican a continuación.

Trabajos requeridos y su peso en la evaluación.

Para superar *la parte de dibujo* de la asignatura, los trabajos que deben presentar los alumnos son:

- Selección de dibujos realizados en clase, estudios de la figura humana desde diferentes objetivos de aprendizaje de dibujo. Se realizarán dos entregas, una a mediados de curso (20% de la nota) y otra cerca del final (30% de la nota).

- Cuestionario de autoevaluación (10%) a partir de la 1ª entrega y elaboración de cuestionario y evaluación por parejas (15%) de la 2ª entrega. Su participación y correcto cumplimiento será tenido en cuenta.
- Cuaderno de campo con las ideas y bocetos del proyecto común de la asignatura, compartido con al menos una de las otras materias (el que van a desarrollar en pintura o escultura) (10%).
- Trabajo final de dibujo para unirlo al proyecto de pintura/escultura, con soporte de papel, técnicas de dibujo (libre), tema perteneciente al proyecto, con una condición: ha de ser un resultado “positivista” aunque el tema sea conflictivo (15%).
- Trabajo optativo adicional (máximo 1 punto, adicional): preparación de la sesión con modelo, en grupo de un máximo de 4 personas.
- Además, se ofrecerá la opción de realizar un proyecto independiente, adicional. El alumno, individualmente, puede decidir si lo entrega bien como trabajo optativo (máximo un punto, añadido a la nota final), bien como sustitución del dibujo presentado en el proyecto.

Las dos primeras entregas, así como las evaluaciones, son los ítems evaluables relacionados directamente con el trabajo de investigación docente, y ocupan una parte del semestre y 75% del peso total de la evaluación (Tabla 1).

Tabla 1. Resumen de la ponderación de ejercicios en la parte de dibujo y su correspondencia con los ítems de evaluación del plan docente de la asignatura en general.

	1ª entrega	2ª entrega	Cuaderno	Proyec.	Auto-Evaluación	Evaluación pares	Optativo
Ponderación dibujo	20%	30%	10%	15%	10%	15%	+1
Del plan docente (Asignatura)	Coherencia y proceso Metodología de trabajo		Originalidad del planteamiento, investigación artística Metodología de trabajo, recopilación de información		Implicación y participación Trabajo externo, valoración crítica y conclusiones		

Fuente: original de las autoras.

Resultados académicos primer semestre (muestra 16-17).

Los resultados del primer semestre muestran los siguientes datos:

- El 13,7% de los alumnos obtuvo sobresaliente (de 9,0 a 10,0)
- El 47 % obtuvo notable (de 7,1 a 8,9)
- El 27,5 % aprobó (con notas desde 5,5 a 6.9)
- Un 3,9% suspendió y un 7,8 % no se presentó.

Descripción del proyecto de mejora docente

Análisis y diagnóstico de la situación de partida

Durante las clases, algunos alumnos muestran malestar por medio de expresiones “no me sale”, “no me gusta”, “no está bien”, en ocasiones en las que se ha producido un claro avance. Es decir, es evidente que no son conscientes de sus propios progresos. Es cierto que seguramente hay aspectos que aún pueden mejorar, pero también han de ser conscientes de los aciertos.

También se observan alumnos que presentan dificultades a la hora de elegir los dibujos que han de entregar al profesor. La evidencia de este hecho es que antes de la entrega muestran inquietud y piden consejo sobre qué dibujos están mejor para la entrega. Posiblemente no tienen bastante claro los objetivos de la asignatura.

Sería interesante reforzar los objetivos, explicitando los contenidos, tanto conceptuales como procedimentales, haciendo al alumno más consciente de dichos objetivos desde el inicio de la asignatura, haciéndole partícipe y protagonista de su propio aprendizaje.

Objetivos de la mejora y sus indicadores de logro

A partir de la situación detallada, se plantean los siguientes objetivos, redactados como resultados de la mejora:

- El alumnado identificará los requerimientos de los ejercicios antes de su realización.
- Los estudiantes desarrollarán criterios de evaluación y juicio crítico.
- Serán capaces de crear una herramienta efectiva que refleje criterios de calidad y una guía para el seguimiento del trabajo del alumnado.
- Reflexionar sobre el propio aprendizaje.

En definitiva, el proyecto pretende aportar al alumno herramientas de reflexión y autoevaluación, como autocontrol para hacerlos conscientes de su propio aprendizaje. Si son capaces de entender los objetivos, comprender los contenidos y lo que se espera del aprendizaje, será más fácil que puedan valorar sus propios avances, y se mitigará la inquietud de no saber qué trabajos son más idóneos para presentar en las entregas y de evaluar de forma eficiente su progreso en el dibujo.

Argumentación de la propuesta

En el entorno universitario se han realizado estudios que enfocan a la evaluación como clave para la adquisición del aprendizaje, siendo Boud (1995) o Slavin (1990) algunos de los referentes en propuestas de evaluaciones colaborativas. Se ha comprobado la importancia la evaluación como eje de la programación docente supone una guía y un antecedente de lo que se espera del alumno. En España, Ibarra Sáiz, Rodríguez Gómez y Gómez Ruiz (2012) y Rodríguez Gómez,

Ibarra Sáiz y Gómez Ruiz (2011) hablan de cómo la implicación del alumnado en su propia autoevaluación puede llegar a suponer un gran avance en la trayectoria personal del mismo. Al conocer cómo será evaluado, sabrá en qué punto del aprendizaje se encuentra y qué camino le queda para llegar a la consecución de los objetivos.

Plan de actuación

El proyecto se ha llevado a cabo a partir del siguiente planteamiento:

- Elaboración, por parte del profesor, de un protocolo de autoevaluación; es decir, un listado de ítems observables, que recoge todos los aspectos de dibujo trabajados (Anexo 1).
- Selección, por parte del alumnado, de los trabajos a entregar. Éstos deben reunir el mayor número de ítems del cuestionario facilitado por el profesor (punto anterior). Es decir, deben elegir los dibujos que cumplan la mayor cantidad de aciertos del listado.
- Creación de un nuevo cuestionario, esta vez elaborado colaborativamente por el alumnado, que recoja los ítems clave de la segunda entrega de dibujo.
- Evaluaciones por grupos, para enriquecerse con los conocimientos de los compañeros.
- Creación de un portafolios elaborado a partir de plantillas de autoevaluación y las reflexiones que de ellas derive, que tendrá un valor en la nota final de un 20%.

Ejecución de la acción de mejora

La implantación del proyecto se ha realizado en un grupo con el cual se había trabajado ya el primer semestre. Por lo tanto, se tenía conocimiento del trabajo del alumnado, su comportamiento y opinión, a través de los datos del cuestionario de satisfacción del profesorado (Anexo 3).

Introducción a la propuesta de evaluación.

Es necesario explicar al grupo en qué consiste el trabajo de autoevaluación y cómo se valorará. Se exponen en clase los objetivos de dibujo a conseguir en la primera entrega y se facilitará desde el principio el cuestionario de autoevaluación. Se les explicó en clase al alumnado el ejercicio de dibujo que deberían hacer. Debido a que el semestre anterior se observaban deficiencias en la apreciación y dominio del claroscuro, se determinó que el primer ejercicio de autoevaluación estaría enfocado a construir el sombreado y la relación fondo-figura en una sesión de tres horas. Para ello, se le aportó a cada alumno la hoja de autoevaluación, pidiéndole que la leyera e hicieran los comentarios oportunos. No se observó reacción alguna en el alumnado, no se recibieron quejas ni comentarios positivos. Tampoco plantearon preguntas.

Debate y reflexión grupal.

Una vez comenzado el curso, dos semanas después de la explicación de los contenidos y la muestra de ejemplos, se realizó un debate en clase sobre los aspectos del dibujo, conceptos y

procedimientos necesarios para la asimilación de la asignatura. Es el momento previsto para realizar ajustes en el tipo de cuestiones analizadas (cuestionario), tanto en relación a su contenido como en la forma.

Durante las sesiones dedicadas al ejercicio (3 sesiones), se observó una actitud de creciente distanciamiento del alumnado. De los 48 alumnos que formaban el grupo, asistieron con puntualidad 15. Además, también salían de clase antes de la finalización de la misma, mostrando una actitud cansada o desinteresada. Para alentar la participación en clase del alumnado, se añadió un trabajo optativo por grupos, que podía sumar un punto a la nota final (ya citado en el apartado “evaluación”, tabla 1). En el debate diseñado para profundizar en la comprensión o dificultades del listado de autoevaluación, ningún alumno hizo aportación alguna, ni tuvieron objeción al cuestionario ni opinaban diferente, al menos en público. Tampoco mostraron entusiasmo, es decir, no estaban dispuestos a comunicar su opinión, ni positiva ni negativa.

Primera evaluación (autoevaluación).

El día de la entrega del primer bloque de aprendizaje, media hora antes de la misma, aparecieron las primeras preguntas de los alumnos, tanto formales como conceptuales. En lugar de hacerlo en público, las planteaban en privado. No habían comprendido cómo rellenar el cuestionario.

Las respuestas a los ítems de observación son cerradas (sí/no), pero algunos les dieron una puntuación del 1 al 10, otros señalaban “conseguido parcialmente”. Con respecto a la formalización, y para hacer una revisión ciega de los trabajos, se les pedía que escribieran el nombre detrás del dibujo y del cuestionario. Tres personas no escribieron su nombre y unos 10 lo escribieron por delante. Dos no entregaron la hoja de autoevaluación.

Retroacción del profesorado.

El profesor corrige los trabajos y entrega la plantilla corregida, con los comentarios oportunos. En este punto nos volvemos a encontrar con una situación difícil. Por cada trabajo entregado (47) había que corregir un cuestionario de 16 preguntas, las cuales se analizan punto por punto. Además, una muestra de 11 alumnos aportó todos los trabajos realizados para esa entrega, de los cuales se seleccionaba uno, para ver si coincidía con el que el alumno había decidido entregar y en los casos en que no coincidían, se evaluaron los dos, para averiguar en cuántos puntos se encontraban diferencias.

Se da la circunstancia de que los tamaños de los dibujos son de 100x70cm. Por lo tanto, la evaluación se debía realizar dentro de la clase, en horarios en que el aula no estaba ocupada por otro grupo.

La evaluación de los trabajos se realizó en varias sesiones, buscando corregir con equidad, evitando el desgaste por el cansancio. Se obtuvieron una lista de ítems conseguidos en cada dibujo, que aportan una nota concreta para cada estudiante. A su vez, otra lista con los datos de la autoevaluación del alumnado. Ante la cantidad de datos, se determinó hacer un recuento numérico de los aciertos globales.

Así, también se optó por una realizar una retroacción grupal, no individualizada, dando la opción al alumnado de explicar el resultado individual punto por punto, en una tutoría. En horario de clase, al momento de la devolución de trabajos, se realizó una selección de dibujos ejemplares de los alumnos, se les explicó cuáles fueron los aciertos y cuáles los errores en la elección de los trabajos, a partir de los conceptos trabajados en clase y registrados en el listado. En el caso de dos alumnos, se les citó aparte para explicarles el resultado, debido a la divergencia de la observación del profesor con respecto a la autoevaluación. Aparte de estas observaciones, ningún otro estudiante solicitó explicación de los resultados.

Construcción de la segunda evaluación (colaborativa).

Para la segunda entrega evaluativa, con objetivos de dibujo diferentes, se les da la oportunidad a los alumnos de construir una nueva plantilla de evaluación. La planificación contemplaba un debate y la puesta en marcha de un trabajo colaborativo.

A la altura de la segunda entrega, el grupo había demostrado reticencias a trabajar en equipo presencialmente, y también se mostraban cerrados al debate. Por lo tanto, en lugar de trabajar presencialmente, se optó otra opción: el trabajo colaborativo desde el campus virtual. Con la creación de una “wiki”, se puede generar un documento compartido por todo el grupo, en el cual pueden participar al ritmo y en el horario que a ellos les vaya mejor.

Cada alumno debía hacer al menos una aportación al cuestionario, ya fuera planteando una cuestión o ítem a analizar o corrigiendo/mejorando una ya planteada por otra persona del grupo. A partir de dicho documento, también el profesor podía actuar, aconsejar y comentar, hasta conseguir un listado lo más completo y coherente posible.

La dificultad consistió en tener dos grupos diferentes, que no compartían el aula virtual. En otras circunstancias se podrían introducir virtualmente en el mismo grupo, matriculando a los alumnos de uno de los grupos al otro. Tal y como está diseñada la asignatura es inviable, porque los profesores de las otras materias tendrían en las listas unos alumnos que realmente no tienen matriculados en sus clases. Por lo tanto, hubo que crear dos documentos, con el compromiso de ir actualizando los dos documentos con las aportaciones del otro grupo.

Finalmente, el documento final tuvo que ser adaptado y redactado a partir de los dos documentos grupales, y fue repartido en papel el día de la segunda entrega (Anexo 3).

Segunda evaluación.

Para la segunda entrega, cada alumno disponía de su segundo listado de evaluación, a partir del cual debían seleccionar 5 dibujos a entregar, tamaño A4, tratando de que el conjunto de dibujos cumpliera el máximo número de ítems. El plan consistía en hacer la evaluación por grupos, analizando cada trabajo en conjunto y compartiendo las reflexiones entre 3-4 alumnos. Debido a las características del grupo, se optó por hacer evaluaciones por parejas.

Entregaron los dibujos a un compañero, que debía evaluar el trabajo a partir de la lista. De nuevo se presentaron varias dificultades, porque numerosos estudiantes desoyeron la advertencia de escribir el nombre por detrás, tanto en la hoja de evaluación como en los dibujos. También apareció el dilema de si colocar la evaluación junto con sus propios dibujos o con los del compañero al que han evaluado.

Resultados de la aplicación de la propuesta

Para comprobar cómo ha influido la acción en el aprendizaje de los alumnos, es decir, saber si la aplicación del cuestionario de autoevaluación ha tenido una influencia directa en la toma de conciencia del aprendizaje y en la elección de los trabajos a entregar, se han planteado los siguientes parámetros:

- La concordancia de las observaciones, reflexiones y resultados de la plantilla en las dos entregas, con respecto a las observaciones del profesorado.
- Para observar el proceso de elección en los estudiantes, se seleccionaron al azar 11 personas, que entregaron todo el trabajo realizado para cada entrega, marcando cuáles fueron los trabajos elegidos, para comparar su decisión con la opinión del profesorado.
- La encuesta realizada con la opinión de los alumnos, que aportará una reflexión sobre la experiencia y el efecto que ésta ha tenido en su aprendizaje.

Concordancia en la primera evaluación.

El cuestionario de autoevaluación consiste en una batería de 16 aspectos observables. Cada aspecto ha de marcarse si se considera válido, es decir si en el dibujo está correctamente aplicado. Se han comparado, alumno por alumno, las respuestas coincidentes y discordantes con la evaluación realizada por el profesorado.

Hay que tener en cuenta que el porcentaje de coincidencia significa que la observación del ítem ha sido la misma entre estudiante y profesorado. No significa que se haya conseguido aprender y aplicar el concepto de dibujo. Solo quiere decir que, en ese aspecto concreto, el alumnado ha sa-

bido observar el acierto o carencia de su dibujo con respecto al ítem observado. Presentamos los datos obtenidos, en porcentajes y agrupados por conceptos de dibujo en la Tabla 2, donde aparecen resaltados en negrita los porcentajes (%) más altos en las respuestas coincidentes. Subrayado y en cursiva, se resaltan los porcentajes (%) más bajos en las coincidencias profesor/estudiante.

Tabla 2. Datos globales del resultado de la autoevaluación, comparados con la evaluación del profesorado.

Conceptos	Ítem	Observación profesorado (%)	Observaciones Coincidentes (%)	Observación alumnado (%)
Observaciones previas	1	20,8	56,3	22,9
	2	8,3	54,2	37,5
Encaje y proporción	3	6,3	77,1	16,7
	4	12,5	64,6	22,9
	5	12,5	<u>45,8</u>	41,7
Sombreado	6	8,3	62,5	29,2
	7	10,4	58,3	31,3
	8	47,9	<u>47,9</u>	4,2
	9	18,8	50,0	31,3
	10	2,1	<u>41,7</u>	56,3
	11	4,2	<u>47,9</u>	47,9
Finalización	12	20,8	77,1	2,1
	13	37,5	62,5	-
	14	16,7	83,3	-
	15	20,8	70,8	8,3
	16	10,4	83,3	6,3

Fuente: original de las autoras.

Mostramos un resumen de los resultados de la autoevaluación.

Enunciados con mayor coincidencia:

- Ítem 16: La técnica es adecuada al papel (relacionado con el resultado). Coinciden: 83,3 %.
- Ítem 14: No está roto (relacionado con el resultado). Coinciden: 83,3 %.
- Ítem 12: No presenta arrugas (resultado). Coinciden: 77,1 %.
- Ítem 3: El modelo aparece situado en los límites del papel (relacionado con el encaje). Coinciden: 77,1 %.

Y los de mayor discordancia:

- Ítem 10: Visión comparativa de las situaciones de negro/blanco (relacionado con aspectos de sombreado). Coinciden: 41,7 %. En cambio, el 56,3% no coincide.
- Ítem 11: Se ha respetado el matiz del papel (relacionado con aspectos de sombreado). Discordancia: 47,9 %.

- Ítem 8: El tratamiento fondo/figura se ha trabajado en conjunto (relacionado con aspectos de sombreado). Discordancia: 47,9 %.
- Ítem 5: Se respetan las proporciones reales del modelo (relacionado con las proporciones). Se produce un 41,5 % de discordancia.

Concordancia segunda evaluación.

En esta ocasión se ha realizado el cuestionario con 23 ítems. La evaluación se ha realizado por parejas. En este caso se han comparado las respuestas de los alumnos evaluadores con la evaluación realizada por la profesora a cada alumno evaluado. Presentamos los datos obtenidos, en porcentajes, y agrupados por conceptos de dibujo, que no coinciden necesariamente con el orden de ítems (Tabla 3). Están resaltados en negrita los porcentajes (%) más altos en las respuestas coincidentes. Subrayado y en cursiva, se resaltan los porcentajes (%) más bajos en las coincidencias profesor/estudiante.

Tabla 3. Datos globales del resultado de la evaluación por pares, comparados con la evaluación de la profesora.

Conceptos	Ítem	Observación profesorado (%)	Observaciones coincidentes (%)	Observación alumnado (%)
Encaje	1	10,4	79,2	10,4
	2	4,2	75,0	20,8
	3	6,3	87,5	6,3
	4	6,3	72,9	20,8
Proporción	5	6,3	89,6	4,2
	6	10,4	72,9	16,7
	7	10,4	58,3	31,3
	8	18,8	77,1	4,2
	9	12,5	60,4	27,1
Sombreado	10	16,7	<u>50,0</u>	33,3
	11	14,6	<u>45,8</u>	39,6
	12	20,8	79,2	-
Fondo/figura	16	22,9	52,1	25,0
	17	20,8	<u>47,9</u>	31,3
Trazo	18	25,0	64,6	10,4
	19	22,9	50,0	27,1
Acabado	20	14,6	81,3	4,2
	21	37,5	<u>45,8</u>	16,7
	22	22,9	72,9	4,2
	23	12,5	66,7	20,8
	13	16,7	77,1	6,3
	14	29,2	52,1	18,8
	15	8,3	81,3	10,4

Fuente: original de las autoras.

Comparemos ahora los datos de la segunda entrega.

En primer lugar, mostramos un resumen de los resultados con mayor coincidencia:

- Ítem 6: ¿Hay una relación correcta entre las medidas de la altura y anchura de la figura? (proporciones). Coinciden: 89,6 %.
- Ítem 4: ¿La posición del papel (horizontal/vertical) es adecuada para la pose? (encaje). Coinciden: 87,5 %.
- Ítem 14: ¿La técnica escogida es la idónea para el papel? (técnica). Coinciden: 81,3 %.
- Ítem 21: ¿Hay partes del dibujo que permitan al observador completar la imagen? (expresividad). Coinciden: 81,3 %.

Los de mayor discordancia son:

- Ítem 12: ¿Se ha estudiado el recorrido de la luz? (Trabajo de volumen y sombras que explique el foco de luz principal y la postura del modelo) (relacionado con aspectos de sombreado). Coinciden: 45,8 %, frente a un 39,6% de discordancia.
- Ítem 22: ¿Se ha buscado representar el modelo alternando la importancia de la línea respecto a la figura y el fondo? (expresividad). Coinciden: 45,8 %, frente al 37,5%.
- Ítem 18: ¿Se ha buscado dibujar los perfiles, recortando la figura con el fondo en lugar de usar el trazo? (fondo/figura). Coinciden: 47,9 %, frente al 31,3%.
- Ítem 11: ¿Se ha logrado crear sensación de volumen? (relacionado con aspectos de sombreado). Coinciden: 50 %, frente al 33,3%.

Comparativa de resultados en las dos entregas.

Comparamos también los resultados estadísticos de las dos entregas. Observamos los ítems acertados, comparando los resultados en global, es decir, sin entrar a comparar punto por punto. El resultado es más positivo en la segunda evaluación, porque los promedios se acercan en la media, igualándose en la mediana, y ocurre lo mismo con la moda. Es decir, en grupo y globalmente, el número de aciertos detectado en media por los alumnos es igual a la media de los detectados por el profesorado (Tabla 4).

Tabla 4. Datos estadísticos globales.

		1ª Entrega		2ª Entrega	
		Profesor	Estudiante	Profesor	Estudiante
Alumnos	Estudiados	47	47	47	45
	Perdidos	1	1	1	3
Media		6,2	6,8	16,7	17,6
Mediana		5,6	7,5	18,0	18,0
Moda		5,6	7,5	19,0	19,0
Desviación estándar		1,3	2,2	4,0	2,5

Fuente: original de las autoras.

Alumnado seleccionado.

Con respecto al estudio sobre la muestra escogida de once alumnos, para ver la influencia de la propuesta en la selección de los trabajos a entregar, se recogen los siguientes datos:

- En la primera entrega, cuatro de ellos eligen el trabajo que refleja mejor los criterios solicitados, coincidiendo con el criterio de la profesora. Entre los siete alumnos que han escogido de forma diferente, la discordancia es de 1 ítem para dos estudiantes, 3 ítems para una persona y 4 ítems para cuatro.
- En la segunda entrega, la comparación ha sido global; es decir, al haber 5 dibujos seleccionados en lugar de uno, se ha valorado el conjunto de dibujos en lugar de individualmente cada dibujo.

En esta ocasión también 4 estudiantes eligen su trabajo con los mismos criterios, otras 3 estudiantes han cubierto parcialmente los requisitos de la entrega, es decir, de los cinco dibujos presentados, una parte de ellos sí cumple con dichos requisitos. Solamente una estudiante seleccionó 5 dibujos que no se amoldaban a la propuesta, teniendo otros 5 en su carpeta que hubieran satisfecho más ítems del cuestionario. Finalmente, tres de las estudiantes han hecho la entrega completa sin seleccionar los dibujos, por lo que no se puede determinar en qué grado les afectó el proyecto para elegir los dibujos que cumplieran con los objetivos de la entrega.

Encuesta de satisfacción.

Una vez publicadas las notas y devueltos los trabajos, se realizó un cuestionario online, al cual se les dio acceso a través de un enlace en un mensaje del campus virtual (ver Anexo 3). La respuesta fue de 13/47 (un 28% de participación).

Ante la pregunta ¿Crees que el uso del listado de autocorrección ha supuesto alguna mejora en el proceso de aprendizaje y/o análisis del propio dibujo o de los compañeros? Un 89 % ha respondido que sí, frente a un 11% que responde que no ha supuesto mejora.

En una de las preguntas se pide que repartan 10 puntos, entre cuatro conceptos: los debates para realizar el cuestionario de autoevaluación, las instrucciones de la profesora, el cuestionario en sí o si piensan que ha sido de ayuda para mejorar conceptos de dibujo, el cuestionario es el que se lleva menos cantidad de votos (Figura 1).

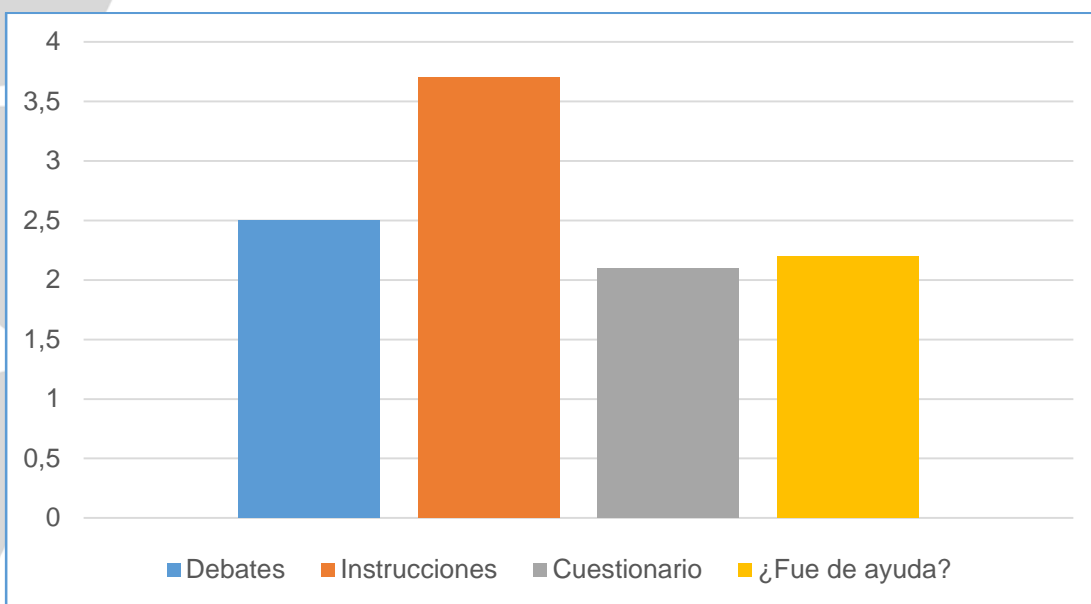


Figura 1: ¿Cómo valoras los siguientes aspectos del cuestionario de autoevaluación? Resultados de la encuesta de satisfacción acerca del cuestionario de autoevaluación. Se les pide repartir 10 puntos entre los cuatro aspectos. Fuente: original de las autoras, a partir de los datos recogidos en el cuestionario online.

Como se aprecia en la Figura 2, con respecto al cuestionario por parejas, el cuestionario es el apartado menos valorado, frente a la elaboración colaborativa en el campus, el debate y la sensación de que el cuestionario ha sido de ayuda.

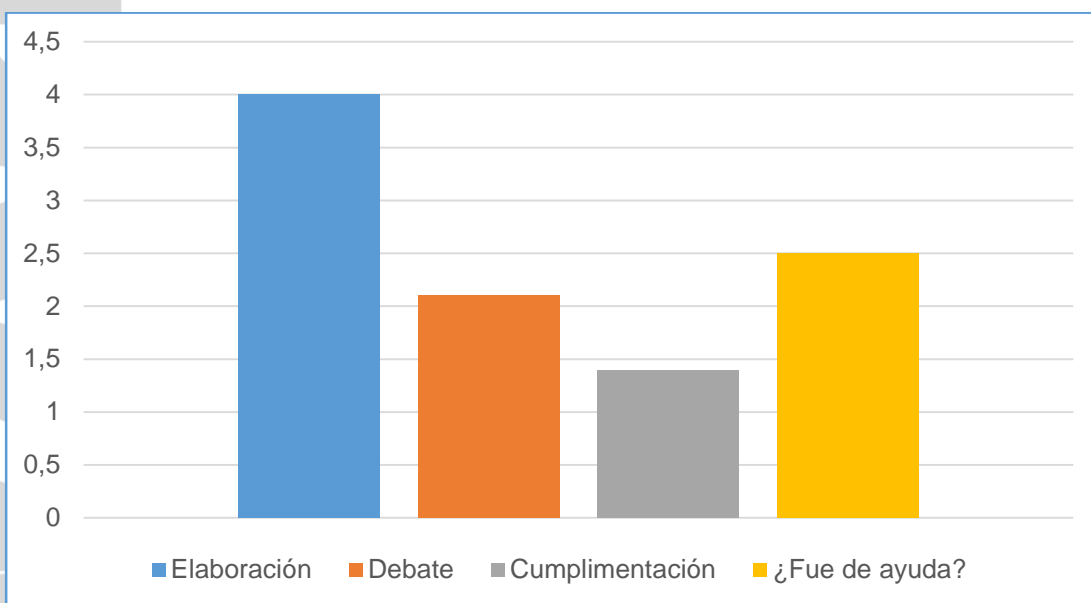


Figura 2: Sobre el cuestionario por parejas. Resultados de la encuesta de satisfacción acerca de la evaluación grupal. Fuente: original de las autoras, a partir de los datos recogidos en el cuestionario online.

Finalmente, extrayendo los resultados del cuestionario de satisfacción, en la última pregunta, un 69,2 % piensa que el planteamiento del curso ha favorecido el aprendizaje entre compañeros, frente al 30,8 % que opina que el planteamiento del curso no ha favorecido el aprendizaje.

Conclusiones

Contemplando los objetivos al inicio del proyecto, pasamos a dilucidar el grado de consecución de los mismos. El planteamiento inicial era aportar una mejora en los resultados de aprendizaje de dibujo. Por un lado, se pretendía dotar al alumnado de una herramienta para conocer los criterios de evaluación de los ejercicios, por otro, favorecer la autoconsciencia de su aprendizaje.

¿Han sabido identificar el alumnado los requerimientos de los ejercicios? Si nos detenemos a observar los resultados en los cuestionarios, la tendencia en la segunda evaluación es mucho más positiva que en la primera. El grado de consecución del objetivo no se puede definir sólo por estos datos. Una mejora en la evaluación puede suponer que han progresado, aunque no necesariamente haya condicionado el cuestionario la mejora, ha sido una herramienta que ha influenciado positivamente hacia la concienciación selectiva en la elección de los ejercicios correctos, se puede observar tanto en el grado de mejora de la elección de trabajos como en las respuestas del cuestionario de satisfacción.

Como decíamos, el centro de atención de este proyecto ha ido enfocado a la observación de los dibujos realizados, con una correcta cumplimentación del cuestionario, para facilitar la elección del dibujo. Las respuestas muestran que no hay uniformidad en el criterio. Al observar las respuestas en preguntas prácticas y objetivas, como si el papel está roto, es llamativo que aparezcan diferencias ante observaciones tan obvias. Si aspectos objetivos como la presentación de un trabajo roto crea diferencias de opiniones, cuánto más dudas presentarán conceptos más complejos, como la proporción o la riqueza de valores de gris.

Lo que es difícil determinar es la causa de tal ambigüedad. ¿Han sido comprendidos los objetivos de la autoevaluación? ¿Existe una falta de interés del alumnado en usar los listados para analizar sus trabajos? Este tipo de respuestas abren la puerta a otras reflexiones, acerca de cómo ciertos comportamientos de los alumnos pueden influenciar en las respuestas a sus aprendizajes.

En el estudio sobre la selección al azar de alumnos, a pesar de que sólo 4 de 11 han elegido los dibujos que más ítems reunían, la divergencia global ha sido menor que el acierto, puesto que la mayor diferencia ha sido de 4 ítems/16, en 4 de los seleccionados.

Con respecto a la muestra de estudiantes, solo una alumna difería completamente de los objetivos marcados. No es un número muy alto que 4 de 11 escogieran los dibujos con los mismos criterios. Por otro lado, es mayor que el número de personas que escogieron trabajos medianamente coin-

cidentes, que son 3 estudiantes. En cualquier caso, ilustra la actitud general de la clase que tres de las 11 estudiantes no hayan seleccionado sus dibujos a entregar, pues era un requisito en el que se insistió. Al haber hecho la entrega completa sin seleccionar los dibujos, no se puede determinar en qué grado les afectó el proyecto a esas 3 personas.

También aparece la duda de si los resultados son diferentes cuando se trata de autoevaluación o evaluación por pares, ¿es posible que sea más difícil ser autocrítico y más fácil ver los errores y aciertos en los trabajos de los compañeros?

La realización del segundo cuestionario ha podido colaborar al desarrollo del pensamiento crítico y criterios de evaluación. El hecho de plantearse las cuestiones y tratar de resolver sobre sus trabajos, es una evidencia de reflexión sobre el propio progreso. Los datos de la segunda entrega muestran que la discordancia en el tema de sombreado sigue siendo mayor. Por otro lado, parece que ha mejorado el criterio sobre las proporciones.

Entrando en detalle en la redacción de las preguntas, se ha observado que algunas de ellas condicionaban la realización de los dibujos, es decir, la lectura previa permite también una intencionalidad y una búsqueda en la realización, por ejemplo, en cuanto se refiere a la relación fondo-figura. Sin embargo, la tendencia general ha sido seguir en su “zona de confort”, en lugar de experimentar el tratamiento y los conceptos que se les sugería en clase. A partir del hecho que hay alumnado que no presentó el trabajo solicitado se puede inferir que, o bien no han leído ni escuchado lo que se pedía, o bien no han dado importancia a los ejercicios.

Queda evidente que todo este proceso de análisis puede hacer aflorar otras cuestiones inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier disciplina. Queda reflejada en este proyecto piloto la incidencia en los resultados de la actitud, el interés, o el colaboracionismo por parte del alumnado. Aquellos que se han implicado en su aprendizaje, han percibido una mejora, que ha quedado de manifiesto tanto en la resolución del cuestionario de evaluación como en las encuestas de satisfacción. Es de esperar que una aplicación continuada del cuestionario, unido a datos comparativos entre diferentes cursos y años puede dar una información más global, evitando las anomalías de un proyecto puntual e incipiente.

Propuestas para el futuro

La propuesta partía de dar recursos a los alumnos para comprender cómo son evaluados, poder evaluarse a sí mismos (favoreciendo la reflexión y autocrítica), y elegir los trabajos según la evaluación. En cuanto a su diseño, la propuesta ha resultado ser ambiciosa, al analizar punto por punto aspectos que normalmente se observan en conjunto. La realidad es que en un grupo de casi 50 alumnos el diseño ha supuesto una envergadura mayor de la que se esperaba, con la consecuencia de ajustar la implantación a una situación viable. Este hecho, junto a una poca

proactividad del grupo, ha ocasionado que las retroacciones individualizadas y las reflexiones del alumnado hayan sido menores que las deseadas.

Es cierto que la situación del alumnado ha influido en la desmotivación. ¿Hubiera ocurrido lo mismo en un grupo motivado, participativo? ¿Se hubieran implicado más en la puesta en marcha de las listas de autoevaluación? ¿Se hubieran observado mejoras significativas?

En cualquier caso, pensamos que el solo hecho de facilitar las listas a los estudiantes es muy útil. Los resultados de la segunda evaluación han mostrado una tendencia positiva. A pesar de la difícil situación de encontrarse divididos los grupos, los alumnos han participado en la elaboración del segundo cuestionario. Eso nos indica que es una buena herramienta para implicarlos.

Este proyecto sigue vigente. El conjunto de la experiencia ha requerido expansión, el campo de experimentación se ha extendido transversalmente a otras asignaturas de Dibujo de los distintos cursos del Grado de Bellas Artes. Seguimos trabajando en la obtención de resultados de la utilización de la autoevaluación como herramienta de aprendizaje.

Agradecimientos

Agradecemos al profesor Antoni Vallés, que ha inspirado y alentado la aplicación de la mejora. Este estudio se enmarca dentro del proyecto de innovación docente titulado “La autoevaluación, herramienta para favorecer la autoconsciencia del aprendizaje”, financiado por la Universidad de Barcelona (2017PID-UB/044).

Referencias

- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self assessment*. London: Kogan Page.
- Ibarra Sáiz, M. S., Rodríguez Gómez, G. y Gómez Ruiz, M. Á. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 206–231. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-092>
- Rodríguez Gómez, G., Ibarra Sáiz, M. S. y Gómez Ruiz, M. Á. (2011). E-Autoevaluación en la universidad: un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, 356, 401–430. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-356-045>
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Michigan: Allyn and Bacon. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>

Para citar este artículo: Lería, M., y Masip, R. (2019). Propuesta de autoevaluación para favorecer el aprendizaje de dibujo en el ámbito universitario. *Observar*, 13, 1–25.

Anexos**Anexo 1. Listado de autoevaluación, foco atención: Sombreado****Consideraciones previas**

- Valoración de las características del papel, 5 pruebas o más
- Elección adecuada del papel, responde adecuadamente a la técnica

- Visión comparativa de las situaciones de negro/blanco
- Se ha respetado el matiz del papel

Proceso**Encaje**

- El modelo aparece situado dentro de los límites del papel
- La disposición del modelo responde a una intención lógica

Resultado Cuidado y revisión final**Soporte**

- No presenta arrugas
- No está sucio
- No está roto

Proporciones

- Se respetan las proporciones reales del modelo

Tema

- El dibujo guarda coherencia con los objetivos

Sombreado

- El sombreado está en consonancia con el foco lumínico
- Riqueza de valores de gris, matices
- El tratamiento del fondo y la figura se ha trabajado en conjunto
- La iluminación responde a los bocetos previos

Presentación

- La técnica es adecuada al papel

Anexo 2. Cuestionario elaborado de forma colaborativa

Requisitos: elección de 4 a 6 apuntes realizados en clase, en formato de A4.

De ellos al menos uno ha de reflejar el dominio de las proporciones, uno el dominio del sombreado y uno el dominio del trazo. Aspectos a observar en los apuntes:

(Marcar con una X cada respuesta positiva, que se cumpla en, al menos, un dibujo)

Del encaje

- ¿Aparece situado el modelo dentro de los límites del papel?
- ¿La posición dentro del papel responde a una intención lógica?
- ¿La posición del papel (horizontal/vertical) es adecuada para la pose?
- ¿La composición es coherente?

Proporción

- ¿Hay una relación correcta entre las medidas de la altura y anchura de la figura?
- ¿Hay una relación correcta entre las distintas partes del cuerpo del modelo?
- ¿Se respetan las proporciones del modelo?
- ¿El gesto es correcto?
- ¿Hay parecido entre el retrato y el modelo de referencia, evitando la idealización excesiva?

Claroscuro

- ¿Se ha logrado crear sensación de volumen?
- ¿Se ha estudiado el recorrido de la luz? (Trabajo de volumen y sombras que explique el foco de luz principal y la postura del modelo)
- ¿Es coherente la selección del papel con la representación de la iluminación?

Técnica

- ¿La técnica escogida es la idónea para el papel?
- ¿Se ha experimentado con distintas técnicas en los apuntes?
- ¿La técnica escogida ha sido acertada para el propósito del dibujo?

Fondo

- ¿Se establece una relación fondo/figura que ayude a entender mejor el apunte?

¿Se ha buscado dibujar los perfiles, recortando la figura con el fondo en lugar de usar el trazo?

Trazo

¿El trazo presenta distintas intensidades?

¿El trazo es intencionado? Ej: más grueso en las partes con más peso y menos en las zonas con más luz.

Expresividad

¿Hay partes del dibujo que permitan al observador completar la imagen?

¿Se ha buscado representar el modelo alternando la importancia de la línea respecto a la figura y el fondo?

Acabado

¿El papel se encuentra limpio, sin arrugas ni roto?

Anexo 3. Evaluación del curso de dibujo

He elaborado este cuestionario anónimo porque me interesa mucho vuestra opinión para poder mejorar como profesora. Es muy importante que las respuestas sean lo más sinceras posibles. El tiempo estimado de elaboración es de 5 minutos. ¡Muchas gracias!

1. Consideras que has aprendido técnicas y conceptos que puedes aplicar en tu futuro o en otras asignaturas?

- Sí
- Sólo algunas técnicas
- Sólo algunos conceptos
- No he aprendido nada nuevo
- No usaré nada de lo que he aprendido
- Otro...

2. Preparación de las sesiones (trabajo optativo)

Grado de satisfacción, 1: más bajo. Si es menor de 2, por favor, explica los motivos.

- 1
- 2
- 3
- 4
- Otro...

3. Primera entrega (100x70, sombreado)

Valora del 1 al 4 tu grado de satisfacción, si es 2 o menos, por favor, añadir el motivo

- 1
- 2
- 3
- 4
- Motivo/s...

4. Segunda entrega (apuntes)

- 1
- 2
- 3
- 4
- Motivo/s (si la satisfacción es baja, de 2 o menos)...

5. ¿Cómo valoras los siguientes aspectos del cuestionario de autoevaluación?

Repartir entre estos conceptos un total de 10 puntos.

Debates sobre el cuestionario

Instrucciones del profesorado

Cuestionario en sí

¿Crees que ha sido una ayuda para reforzar o reconocer conceptos de dibujo?

6. Sobre el cuestionario por parejas

Repartir entre estos conceptos un total de 10 puntos.

Elaboración colaborativa del cuestionario (campus virtual)

Debates sobre el cuestionario

Realización del cuestionario por parejas

El cuestionario ha sido una ayuda para elegir los trabajos a entregar

7. ¿Crees que el uso del listado de autocorrección ha supuesto alguna mejora en el proceso de aprendizaje/análisis del propio dibujo o de los compañeros?

Sí No Otra respuesta...

8. Trabajo sobre el retrato

1 2 3 4 Motivo/s...

9. ¿El planteamiento del curso ha favorecido aprender de los compañeros/as?

Sí No

10. ¿Qué actividad te ha gustado más y por qué?**11. ¿Modificarías alguna cosa en concreto para mejorar la docencia?**

¿Qué cambiarías, qué te ha faltado, qué te ha sobrado, ... propón lo que quieras que pueda servir para mejorar :)

12. ¿Les recomendarías este curso a otros estudiantes?**13. Si la respuesta es NO, dinos porqué:****14. Por último, ¿cuál ha sido tu implicación en la asignatura?**

Poca implicación Mucha implicación

Muchísimas gracias por participar. ¡Feliz verano!

Fuente: cuestionario creado por las autoras, a través de la plataforma online *Survio.com*.

Evaluación mediante una rúbrica de las guías docentes de másteres universitarios de arte de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). La valoración de expertos internos y externos

A Rubric Based Evaluation of the Syllabi of University Art Masters of the University of the Basque Country (UPV/EHU). The Scoring of Internal and External experts

Itsaso Madariaga-López

Universidad del País Vasco (UPV/EHU) Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

itsaso.madariaga@ehu.eus

Pablo Lekue¹

pablo.lekue@ehu.eus

Fecha de recepción del artículo: 15 de octubre de 2019

Fecha de aceptación: 21 de octubre de 2019

Resumen

Las guías docentes se consideran recursos educativos que establecen los elementos nucleares de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el presente estudio, siete profesores universitarios analizan las guías docentes de dos másteres universitarios de la Universidad del País Vasco mediante una rúbrica desarrollada por el grupo de investigación ODAS, con los objetivos de evaluar la calidad informativa de las guías docentes y analizar la consistencia de dicha rúbrica. Las hipótesis presuponen óptima calidad informativa de dichas guías así como una evaluación homogénea de los expertos, si bien los resultados obtenidos muestran destacadas deficiencias informativas a la vez que significativas diferencias entre las valoraciones de los evaluadores, lo que conduce a pensar en la necesidad de mejorar la consideración de las guías como herramienta educativa, así como en la necesidad de reflexionar sobre una más ajustada conceptualización de los términos de la rúbrica que permita evaluaciones más homogéneas y precisas.

Palabras clave: máster de arte, guía docente, rúbrica, evaluación, educación artística.

Abstract

Syllabi are considered educational resources that establish the nuclear elements of teaching and learning processes. In this study, seven university professors analyse the syllabi of two University Master's Degrees of the University of the Basque Country using a rubric developed by the research group ODAS, with the objectives of evaluating the informative quality of the syllabi and analysing the consistency of the rubric. The hypotheses presuppose optimal informational quality of these guides as well as a homogeneous evaluation of the experts, although the results obtained show deficient information and significant differences between the assessments of evaluators, which leads to the need to improve the consideration of syllabi as educational tool, as well as the need to reflect on a more tight conceptualization of the terms of the rubric that make further evaluations be more homogeneous and precise.

Keywords: art Master, syllabus, rubric, evaluation, art education.

¹ Correspondencia: Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Facultad de Educación y Deporte, Universidad del País Vasco (UPV/EHU), Juan Ibáñez de Santo Domingo, 1. 01006 Vitoria-Gasteiz, España.

Las guías docentes y los desempeños en el aula

La organización determinada y estructurada de experiencias de aprendizaje recibe el nombre de programa educativo, término un tanto genérico que alude, a un tiempo, a planes de estudio y a guías docentes de una asignatura (Alcón, Menéndez y Arbesú, 2017). Se trata de un documento que, al mismo tiempo que ofrece al estudiante una primera panorámica de la asignatura que se dispone a cursar, establece los contenidos, indica los recursos educativos, requisitos sobre las tareas académicas, plazos de entrega de trabajos y criterios de calificación (Richmond, Morgan, Slattery, Mitchell, y Cooper, 2018).

Existe cierto consenso entre los expertos (Denton y Veloso, 2018; Ludy, Brackenbury, Folkins, Peet, Langendorfer y Beining, 2016) sobre las ventajas de generar dicho programa desde un modelo educativo centrado en el alumnado y que persigue la implicación activa de éste en su propio proceso formativo. Desde este punto de vista, los programas educativos o guías docentes generados mediante acuerdo, promueven mejores rendimientos académicos y mayores niveles de implicación y de motivación en el alumnado (Ahmadi y Hasani, 2018).

Las rúbricas como recurso para la evaluación de las guías docentes

Las rúbricas se consideran documentos que articulan las expectativas ante una tarea mediante el listado de los criterios de evaluación y describiendo los niveles de calidad en relación a cada uno de esos criterios (Reddy y Andrade, 2010).

La investigación previa (Panadero y Jonsson, 2013), señala relación entre el empleo de rúbricas y los desempeños en el aula, si bien no existe unanimidad sobre la intensidad y sentido de esa relación. Algunos estudios (McCormick, Dooley, Lindner y Cummins, 2007) indican sólidas y positivas relaciones entre rúbricas y actuaciones del alumnado mediante la implicación de éstos en el diseño de esas rúbricas, mientras que otros trabajos no pueden concluir la mencionada relación entre ambos factores (Reitmeier y Vrchota, 2009).

Las rúbricas como instrumento de evaluación de programas educativos es una línea menos desarrollada de investigación y donde se incide en el análisis de los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Holliday et al., 2015; Schen, 2013) o, por el contrario, en el análisis del contenido de los programas educativos (Menéndez y Gregori, 2017; Stanny, González y McGowan, 2015)

Másteres universitarios en el sistema educativo español

La declaración de Bolonia de 1999 dio inicio al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y a la implantación en Europa de un modelo de universidad de vocación empresarial, regido por los intereses del capital y que abandona paulatinamente su tradicional objetivo de servicio a la socie-

dad. En este contexto, las universidades privadas han tomado protagonismo con el imparable aumento de su oferta educativa, principalmente en estudios de postgrado (Lorente, 2015).

La Unión Europea promovió, en 2010, la *European Higher Education Area (EHEA)*, con objeto de armonizar y desarrollar la educación superior en los países de Europa occidental en tres niveles educativos (grados, másteres y doctorados), iniciativa a la que se adhirieron 47 países, entre ellos España (Pérez, Medina y Cachón, 2019).

Los estudios de postgrado, entre los que se encuentran los másteres, han transitado en el estado español desde una primera orientación laboral en los años 60 hasta su actual oferta, altamente diversificada y especializada, entre la que se encuentran una infinidad de postgrados de Artes Plásticas, Historia del Arte y Educación Artística. Se identifican tres tipos de máster, los másteres profesionalizantes, orientados a la formación laboral con vistas a una inserción profesional futura, existen los másteres de investigación, tendentes a la obtención de un doctorado y existen, además, los másteres académicos, dirigidos a profundizar en el conocimiento en las distintas áreas de conocimiento (Elduque, 2011).

Evaluación de las guías docentes de másteres universitarios de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

El Máster Universitario en Arte Contemporáneo Tecnológico y Performativo y el Máster Universitario en Conservación y Exhibición De Arte Contemporáneo

Se ha llevado a cabo la evaluación de dos de los másteres universitarios de arte que oferta la Universidad del País Vasco (en adelante UPV/EHU): el Máster Universitario en Arte Contemporáneo Tecnológico y Performativo (en adelante ACTP) y el Máster Universitario en Conservación y Exhibición De Arte Contemporáneo (en adelante CEAC). Tratándose de un estudio exploratorio, la elección de esos dos másteres ha resultado aleatoria y, ante la inexistencia de una única guía docente para cada uno de los másteres, se ha optado por el análisis de las guías docentes de todas las asignaturas de cada máster recuperadas del sitio *web* de la UPV/EHU (2019).

El máster ACTP consta de cinco asignaturas, 1) Arte y contexto en el arte tecnológico, 2) El espacio tecnológico como nuevo espacio público, 3) Prácticas artísticas colectivas y nuevas relaciones con la autoría y sus derechos, 4) Prácticas artísticas, discursos teóricos y articulaciones comisariales en el arte contemporáneo, y 5) Registro y Performatividad: Tiempo Registrado y Tiempo Real.

El máster CEAC consta de siete asignaturas, 1) Aspectos instrumentales, documentales y metodológicos para la investigación de Arte Contemporáneo, 2) Conservación Preventiva de Arte contemporáneo, problemas y nuevas alternativas, 3) Contenido y discurso expositivo, 4) Metodología

para la conservación de A.C. y Criterios de intervención,5) Nuevas tendencias en la gestión expositiva del Arte Contemporáneo,6) Origen y referencias iconográficas en el Arte Contemporáneo; formas, temas y motivos, y 7) Tipologías de Arte Contemporáneo: iconografía e industria.

Dimensiones estudiadas en cada máster

Se ha realizado el análisis general de todas las asignaturas de cada máster, sin entrar en el estudio individual de cada asignatura, con objeto de obtener una panorámica general de cada uno de esos másteres.

La terminología empleada en los documentos analizados difiere de la que figura en la rúbrica utilizada para el análisis. En este sentido, las guías docentes contienen los siguientes apartados: a) Datos generales (incluye idioma de impartición y número de créditos y no se ha analizado), b) Competencias (en la rúbrica se denominan "Resultados de aprendizaje"), c) Tipo de docencia (en la rúbrica señalado como "Modalidad docente"), d) Actividades formativas (en la rúbrica, "Actividades de aprendizaje"), e) Sistemas de evaluación (en la rúbrica, "Evaluación"), f) Temario (en la rúbrica "Contenido de la asignatura"), g) Bibliografía (en la rúbrica, "Recursos de aprendizaje").

Dentro de cada guía docente se han analizado seis dimensiones consideradas nucleares en la explicitación de un proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en el alumnado (Menéndez, Gregori y Arbesú, 2017): a) Resultados de Aprendizaje (las competencias recogidas en la guía docente, su conexión con los objetivos de aprendizaje asociados, y la relevancia de dichas competencias en el ejercicio profesional), b) Contenido de la asignatura (la materia de la asignatura en la guía docente, su relación explícita con las competencias y su aplicación en contextos profesionales), c) Recursos de aprendizaje (materiales de que dispone el alumnado para la consecución de las competencias vinculadas con la asignatura), d) Actividades de aprendizaje (tareas que los estudiantes realizarán a lo largo del curso, su nexo con las competencias, y la aplicación práctica que suponen del contenido de la asignatura), e) Modalidad de aprendizaje (la potenciación de la construcción colectiva del conocimiento, que depende de la interacción entre los estudiantes y entre estos y el profesor), y f) Evaluación (los criterios y estándares de evaluación, los esquemas de ponderación y puntuación, y el calendario de realización o entrega de las pruebas o productos evaluados. Se valora también la alineación del sistema de evaluación con las competencias que deben ser alcanzadas y con las actividades realizadas por los estudiantes durante el curso. Asimismo, se valora que haya una realimentación útil sobre los resultados de las pruebas de evaluación para que el estudiante pueda subsanar los errores y progresar en su aprendizaje).

Objetivos

Dos son los objetivos de este estudio, planteados de modo consecutivo y complementario:

- Estudiar la calidad informativa de las guías docentes de los dos másteres universitarios de la UPV/EHU arriba mencionados (ACTP y CEAC), entendiendo calidad informativa como descripción detallada, comprensible y congruente de los elementos constitutivos del proceso de enseñanza y aprendizaje (Resultados de Aprendizaje, Contenido de la asignatura, Recursos de aprendizaje, Actividades de aprendizaje, Modalidad de aprendizaje, y Evaluación).
- Analizar la solidez de la rúbrica empleada en el estudio de las guías docentes mediante la comparación de los resultados obtenidos por los expertos internos, dos profesores de la propia UPVEHU, con los resultados obtenidos por los expertos externos, seis profesores de la Universidad de Barcelona (en adelante UB).

Método

Hipótesis

- La calidad informativa de las guías docentes de las asignaturas que componen cada uno de los dos másteres se presupone alta, en consonancia con unos estudios superiores de postgrado.
- La rúbrica empleada en la evaluación de las guías docentes de las asignaturas de los dos másteres analizados debe mostrar homogeneidad en las valoraciones de los siete expertos, dos internos y cinco externos.

Participantes

Han sido siete los profesores universitarios encargados de evaluar las guías docentes de las asignaturas de los dos másteres analizados. Dos docentes están adscritos a la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y cinco pertenecen a la Universidad de Barcelona (UB).

Instrumento de medida

Para desarrollar la evaluación se ha empleado la rúbrica diseñada por el grupo de investigación ODAS (Menéndez, Gregori y Arbesú, 2017), que ha permitido valorar seis dimensiones de las guías docentes de las asignaturas de los dos másteres (resultados de aprendizaje, contenido de la asignatura, recursos de aprendizaje, actividades de aprendizaje, modalidad de aprendizaje y evaluación). Se han puntuado las seis dimensiones en cada una de las asignaturas de los dos másteres estudiados en una escala de 0 a 10, con cuatro niveles de desempeño, de menos a más: A (puntuación entre 0 y 2 puntos), B (puntuación entre 3 y 4), C (puntuación entre 5 y 7) y D (puntuación entre 8 y 10).

La mencionada rúbrica ha sido previamente empleada en la evaluación de guías docentes de Arte, tanto en asignaturas de grado (Almansa y Mantas, 2017; Andrieu, Gómez Pintado y Lekue,

2017; Moral, 2017), como en másteres universitarios (Luque, 2017) con unos resultados que señalan, en general, una pobre calidad informativa, de las guías docentes analizadas.

Resultados

Se presentan a continuación las puntuaciones medias de todas las asignaturas en conjunto de cada máster y según la puntuación media otorgada por los siete evaluadores. De los resultados obtenidos de la aplicación de la rúbrica a las asignaturas de los másteres ACTP (Tabla 1) y CEAC (Tabla 2), destacan las bajas calificaciones obtenidas en todas las asignaturas impartidas en esos másteres. En ninguna de las 12 asignaturas (cinco en el máster ACTP y siete en el máster CEAC) se alcanza el 5 que representa la mitad de la máxima puntuación obtenible en ninguna de las seis dimensiones estudiadas.

Tabla 1. Máster ACTP. Estadísticos descriptivos totales por dimensiones.

	Resultados de aprendizaje	Contenido de la asignatura	Recursos de aprendizaje	Actividades de aprendizaje	Modalidad de aprendizaje	Evaluación
N	35	35	35	35	35	35
Media	2,28	2,42	2,51	1,22	0,88	1,0
D.T.	0,86	0,92	1,5	0,59	0,58	0,00
Mediana	3	3	2	1	1	1
Moda	3	3	3	1	1	1
Mínimo	0	1	1	1	0	1
Máximo	3	0	6	4	3	1

Fuente: original de los autores

Atendiendo a las puntuaciones medias totales (N=35, cinco asignaturas por siete evaluadores), obtenidas en las seis dimensiones del máster ACTP (Tabla 1), todas ellas se sitúan en el nivel inferior de consecución señalado por la rúbrica, denominado nivel A, si bien el valor más repetido en las puntuaciones otorgadas por los siete evaluadores es el 3, en las dimensiones "Resultados de aprendizaje", "Contenido de la asignatura" y "Recursos de aprendizaje"

Tabla 2. Máster CEAC. Estadísticos descriptivos totales por dimensiones.

	Resultados de aprendizaje	Contenido de la asignatura	Recursos de aprendizaje	Actividades de aprendizaje	Modalidad de aprendizaje	Evaluación
N	49	49	49	49	49	49
Media	1,87	2,49	3,26	0,69	0,61	1,00
D.T.	1,11	1,13	1,57	0,46	0,49	0,00
Mediana	2	3	3	1	1	1
Moda	1	3	3	1	1	1
Mínimo	0	1	1	0	0	1
Máximo	6	7	6	1	1	1

Fuente: original de los autores

En el caso del máster CEAC (Tabla 2), las seis dimensiones valoradas (N=49, siete asignaturas por siete evaluadores), se hallan en el nivel más bajo de consecución, excepto la dimensión "Recursos de aprendizaje", que alcanza el segundo nivel, el B. No obstante, las dimensiones "Contenido de la asignatura" y "Recursos de aprendizaje", presentan como puntuación más repetida el 3, que las sitúa en el nivel B de consecución.

El nivel A (entre 0 y 2 puntos) de la dimensión "Resultados de aprendizaje", significa que no se mencionan en las guías docentes los resultados de aprendizaje principales (competencias) de las asignaturas o se mencionan de un modo poco claro.

La dimensión "Contenido de la asignatura", en su nivel más bajo, señala que, en general, no se menciona el contenido de las asignaturas o no se menciona de un modo claro y concreto. En "Recursos de aprendizaje", el nivel A significa que o no hay recursos de aprendizaje o estos no tienen relación con los resultados de aprendizaje principales (competencias) de las asignaturas, o esta relación no se comprende. Algún resultado de aprendizaje principal (competencia) de las asignaturas carece de recursos de aprendizaje específicos.

La rúbrica señala, en este nivel A y para la dimensión "Recursos de aprendizaje", que no aparecen recursos de aprendizaje o que estos no tienen relación con los resultados de aprendizaje principales (competencias) de la asignatura, o bien que esta relación no se comprende. Algún resultado de aprendizaje principal (competencia) de la asignatura carece de recursos de aprendizaje específicos.

La dimensión "Actividades de aprendizaje" indica, en este nivel inferior, que no se mencionan las actividades de aprendizaje de la asignatura o no se mencionan de un modo claro y concreto. Las actividades de aprendizaje no tienen relación con los resultados de aprendizaje principales (competencias) de la asignatura o esta relación no se comprende. La mayoría de las actividades de aprendizaje se orientan hacia la reproducción de la información temática de la asignatura.

La dimensión "Modalidad de aprendizaje", en su nivel más bajo, significa que la mayor parte de las actividades de aprendizaje se realizan individualmente. El estudiante no puede elegir nada del contenido de la asignatura, de las actividades de aprendizaje ni del sistema de evaluación.

En la dimensión "Evaluación" se dice (nivel A) que no se menciona el sistema de evaluación o no se menciona de un modo claro y concreto: no se indican el tipo de pruebas de evaluación o los criterios y estándares o el porcentaje de cada prueba sobre la calificación final o el calendario de entrega. El sistema de evaluación no sirve para valorar los resultados de aprendizaje principales (competencias) de las asignaturas o no mantiene una relación directa con las actividades de aprendizaje realizadas en las asignaturas. No se mencionan los procesos de revisión y comentario

de los resultados de evaluación con el estudiante o dicho comentario tiene lugar al final del curso o no se deja un margen de 15 días entre la revisión y la próxima prueba de evaluación del mismo tipo.

No obstante, teniendo en cuenta que la moda en "Contenido de la asignatura" y en "Recursos de aprendizaje" es de 3 puntos en ambos másteres, además de en "Resultados de aprendizaje", en el máster ACTP, esas tres dimensiones son susceptibles de alcanzar el nivel B de consecución determinado por la rúbrica.

La rúbrica señala, en "Resultados de aprendizaje" y para este nivel B, que en las dos guías docentes analizadas se mencionan de un modo claro y concreto todos los resultados de aprendizaje principales (competencias) de la asignatura. Se desglosan algunos resultados principales en componentes (objetivos de aprendizaje).

La dimensión "Contenido de la asignatura", en su nivel B (3-4 puntos), indica que en las guías docentes estudiadas se menciona de un modo claro y concreto el contenido de la asignatura. Se conectan todos los aspectos del contenido con los resultados de aprendizaje principales (competencias) de la asignatura. El contenido se orienta hacia un conocimiento exclusivamente temático de la asignatura.

El nivel B (entre 3 y 4 puntos), en "Recursos de aprendizaje", significa que existen recursos de aprendizaje específicos para cada uno de los resultados de aprendizaje principales (competencias). La mayoría de los recursos de aprendizaje han sido editados o elaborados hace más de 15 años. La mayoría de los recursos de aprendizaje son libros. Se utiliza algún recurso online para informar a los estudiantes sobre la asignatura.

En relación con la segunda hipótesis planteada sobre la homogeneidad de la evaluación realizada por los siete expertos, se presentan a continuación las puntuaciones otorgadas por cada evaluador a cada una de las seis dimensiones (figuras 1 y 2) junto a la prueba no paramétrica que debe señalar o no, estadísticamente, dicha homogeneidad (tablas 3 y 4).

Las puntuaciones se pueden considerar dispares atendiendo al evaluador y para todas las dimensiones (Figura 1), destacando por su variabilidad la dimensión "Recursos de aprendizaje" que obtiene una puntuación media máxima de 5,4 puntos y una puntuación mínima de 1,2 puntos (desviación típica, 1,5). La dimensión "Evaluación", por el contrario, presenta unanimidad en la puntuación otorgada por los siete evaluadores, 1 punto. En el gráfico 1, cada evaluador aparece identificado con las iniciales de su universidad (UB para Universidad de Barcelona, UPV para Universidad del País Vasco) más un número consecutivo.

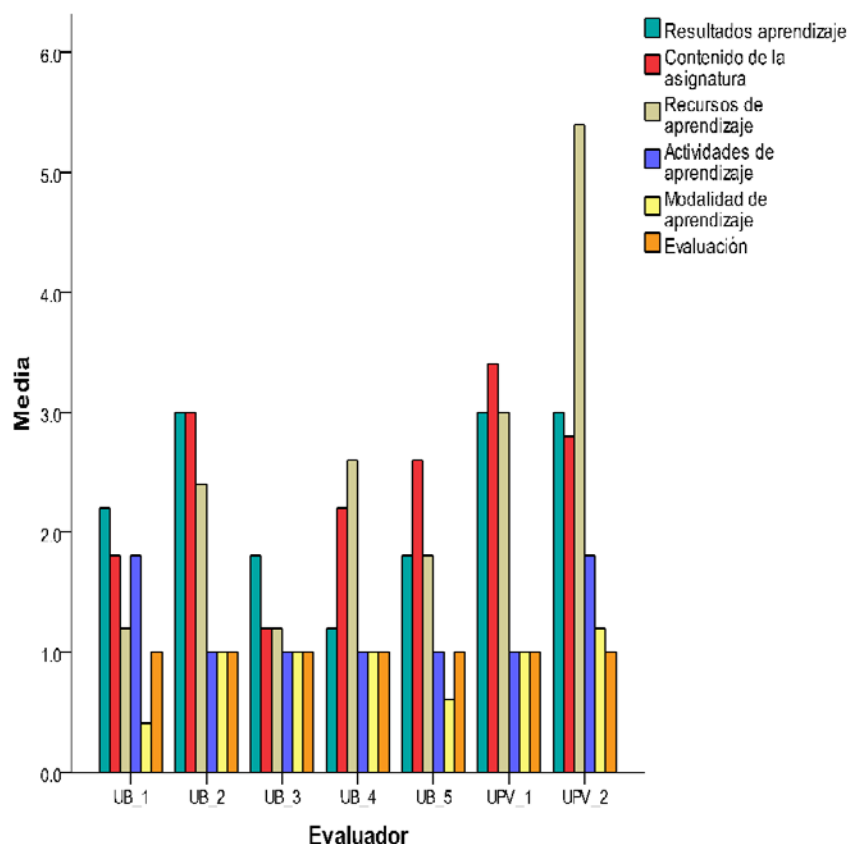


Figura 1. Puntuaciones por dimensiones según evaluadores en el máster ACTP. Fuente: original de los autores.

Con objeto de comprobar si las diferencias observadas entre las puntuaciones de los siete expertos resultan significativas, se realiza la prueba no paramétrica correspondiente que permita descartar o no la hipótesis nula de igualdad entre los valores de la evaluación de cada experto (Tabla 3). Dicha hipótesis nula indicaría, en este caso, la homogeneidad presupuesta entre expertos.

Tabla 3. Las dimensiones del máster ACTP según evaluador. Prueba de Kruskal Wallis.

	Resultados aprendizaje	Contenido de la asignatura	Recursos de aprendizaje	Actividades de aprendizaje	Modalidad de aprendizaje	Evaluación
Chi-cuadrado	22,688	20,387	26,534	19,636	13,705	0,000
g.l.	6	6	6	6	6	6
Sig. asintótica	0,001	0,002	0,000	0,003	0,033	1,000

Fuente: original de los autores

Los valores de todas las dimensiones del máster ACTP (tabla 3), presentan diferencias estadísticamente significativas (< 0,05) en relación a la variable evaluador, excepto la dimensión “Evaluación”. Sólo en este último caso, las puntuaciones de los siete evaluadores se pueden considerar homogéneas, mientras que en las otras cinco dimensiones no es posible rechazar la hipótesis nula que presupone diferencias no significativas entre las valoraciones de los expertos, con lo que

se puede afirmar que los resultados, en este punto, sólo se compadecen muy tangencialmente con la hipótesis de investigación.

Se procede de modo idéntico con el máster CEAC, estudiando primeramente las medias otorgadas por cada evaluador a cada una de las seis dimensiones objeto de estudio (Figura 2), para a continuación analizar si existen diferencias estadísticamente significativas entre dichas medias (Tabla 4). Los evaluadores se identifican en este gráfico de idéntico modo al anterior.

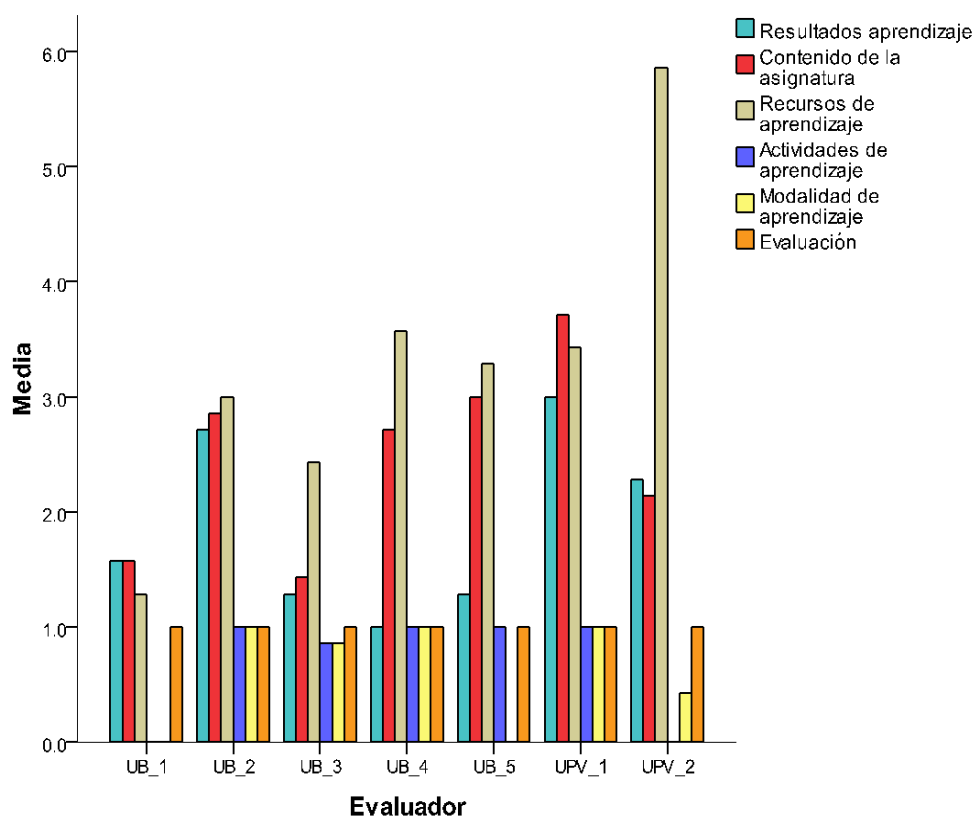


Figura 2. Puntuaciones por dimensiones según evaluadores en el máster CEAC.
Fuente: original de los autores

La dimensión "Recursos de aprendizaje" obtiene, también en este máster, la mayor variabilidad con una puntuación media máxima de 5,8 puntos y una puntuación media mínima de 1,2 puntos (desviación típica, 1,57). La dimensión "Actividades de aprendizaje" obtiene 0 puntos en un caso y hay dos evaluadores que otorgan 0 puntos a la dimensión "Modalidad de aprendizaje" (Figura 2).

Se procede a estudiar la significación de las diferencias entre las evaluaciones realizadas por los siete evaluadores mediante el test de Kruskal Wallis (Tabla 4) con objeto de contemplar si esas diferencias son significativas.

Tabla 3. Las dimensiones del máster CEAC según evaluador. Prueba de Kruskal Wallis.

	Resultados aprendizaje	Contenido la asignatura	de Recursos aprendizaje	de Actividades aprendizaje	de Modalidad aprendizaje	de Evaluación
Chi-cuadrado	24,365	24,048	33,647	44,047	37,389	0,000
g.l.	6	6	6	6	6	6
Sig. asintótica	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000	1,000

Fuente: original de los autores

Únicamente la dimensión "Evaluación" permite descartar la hipótesis nula que supone la no diferencia entre evaluadores, de acuerdo con la hipótesis de investigación que planteaba homogeneidad entre los expertos. El resto de dimensiones presenta diferencias estadísticamente significativas ($< 0,05$) entre las puntuaciones de los evaluadores, lo que impide corroborar, en ese caso, la segunda hipótesis de investigación (Tabla 4).

Conclusiones

El análisis de las guías docentes de dos másteres de la UPV/EHU, primer objetivo del presente trabajo, señala serias evidencias sobre la ínfima calidad informativa de dichas guías y, en última instancia, plantea preocupantes dudas sobre la importancia otorgada por los equipos docentes de esos másteres al propio documento. Las carencias informativas de esas guías no están justificadas en la información accesible en la red y sólo es posible entender esas deficiencias bajo la consideración de las guías como un documento carente de relevancia para el posterior desarrollo de la asignatura.

Las muy bajas puntuaciones otorgadas por los siete evaluadores se repiten, con variaciones, en las seis dimensiones analizadas para cada uno de los dos másteres objeto de estudio, ACTP y CEAC, lo que indica una información sintética hasta el extremo, incompleta en ocasiones e invisible con demasiada frecuencia, en las guías analizadas.

Las diferencias significativas entre las valoraciones de los evaluadores es otro aspecto que plantea dudas, no tanto sobre el instrumento de medida, la rúbrica, sino sobre la aplicación que ha realizado el equipo de evaluadores. Se considera que el consenso entre expertos sobre la conceptualización de los grados de consecución reflejados en la rúbrica merece una reflexión a la vista de estos resultados.

El modelo educativo centrado en un alumnado que dirige su propio proceso formativo, requiere una información clara, integral y pública accesible a dicho alumnado sobre los elementos del itinerario académico reflejada en la guía docente de cada asignatura. El estudiante necesita conocer con antelación los resultados de aprendizaje esperados para él, los contenidos que se desarrollarán para trabajar dichos resultados, los recursos que deben ayudar al alumnado en el proceso, las actividades propuestas y la modalidad de aprendizaje para que éste sea autónomo, significativo y

colaborativo y, finalmente, deben quedar claros al estudiante los criterios que guiarán la evaluación del proceso.

Agradecimientos

Esta investigación fue financiada por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona [REDICE18-1980]; el Vicerrectorado de Política Docente y el Programa de Mejora e Innovación Docente de la Universidad de Barcelona [GINDOC-UB/103].

Referencias

- Ahmadi, R., y Hasani, M. (2018). Capturing student voice on TEFL syllabus design: Agentivity of pedagogical dialogue negotiation. *Cogent Education*, 5, 1–17.
doi:<https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1522780>
- Alcón Latorre, M., Menéndez Varela, J. L., y Arbesú García, I. (2017). “Closing the Loop”: rúbricas en la evaluación de programas académicos. *Observar*, 11(2), 115–130.
- Almansa Moreno J. M., y Mantas Fernández, R. (2017). Aplicación de una rúbrica de evaluación en los Grados de Historia del Arte de Andalucía. *Observar*, 11(1), 25–54.
- Andrieu, A., Gómez Pintado, A., y Lekue, P. (2017). Evaluación de las guías docentes para la Educación en Artes Visuales del profesorado en formación de los grados de Educación Infantil y Primaria. *Observar*, 11(1), 75–96.
- Denton, A. W., y Veloso, J. (2018). Changes in syllabus tone affect warmth (but not competence) ratings of both male and female instructors. *Social Psychology of Education*, 21(1), 173–187.
- Elduque, A.I. (2011). Másteres: pasado, presente y futuro. *Conciencias. Digital*, 11, 67–75.
- Holliday, W., Dance, B., Davis, E.; Fagerheim, B., Hedrich, A., Lundstrom, K. y Martin, P. (2015). An Information Literacy Snapshot: Authentic Assessment across the Curriculum. *College & Research Libraries*, 76(2), 170–187.
- Ledoux, M. W., y McHenry, N. (2006). Electronic portfolio adoption for teacher education Candidates. *Early Childhood Education Journal*, 34(2), 103–116.
- Lorente Campos, R. (2015). El proceso de degradación de la universidad y de su función en la sociedad en España: el tránsito de la universidad española desde el modelo continental europeo al modelo anglosajón. *Arxius*, 32, 139–160.
- Ludy, M. J., Brackenbury, T., Folkins, J. W., Peet, S. H., Langendorfer, S. J., y Beining, K. (2016). Student Impressions of Syllabus Design: Engaging Versus Contractual Syllabus, *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), artículo 6, 1–25.
doi:<https://doi.org/10.20429/ijstl.2016.100206>

- Luque Rodrigo, L. (2017). Análisis de las guías docentes de los másteres con contenidos de historia del arte en Andalucía mediante rúbrica. *Observar*, 11(2), 145–170.
- McCormick, M. J., Dooley, K. E., Lindner, J. R., y Cummins, R. L. (2007). Perceived growth versus actual growth in executive leadership competencies: An application of the stair-step behaviorally anchored evaluation approach. *Journal of Agricultural Education*, 48(2), 23–35.
- Menéndez Varela, J. L., Gregori Giralt, E., y Arbesú García, I. (2017). Discusión de una rúbrica para valorar la calidad educativa de las guías docentes en la educación superior. *Observar*, 11(1), 1–24.
- Moral Ruiz, C. (2017). La calidad educativa a través de la evaluación por rúbricas. Titulaciones de Bellas Artes y Restauración. *Observar*, 11(2), 131–144.
- Panadero, E., y Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review, *Educational Research Review*, 9, 129–144.
- Pérez Navío, E., Medina Domínguez, M., y Cachón Zagalaz, J. (2019). Perception of the professional competences of last year's students of Pre-Primary Education and Primary Education Degrees and students of Training Teachers Master. *Journal of new approaches in Educational Research*, 8(1), 58–65.
doi:<https://doi.org/10.7821/naer.2019.1.344>
- Reddy, Y. M., y Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435–448.
doi:<http://dx.doi.org/10.1080/02602930902862859>
- Reitmeier, C. A., y Vrchota, D. A. (2009). Self-assessment of oral communication presentations in food science and nutrition. *Journal of Food Science Education*, 8(4), 88–92.
- Richmond, A. S., Morgan, R. K., Slattery, J.M., Mitchell, N. G., y Cooper, A. G.(2018). Project Syllabus: An Exploratory Study of Learner-Centered Syllabi. *Teaching of Psychology*, 46(1), 6–15.
- Schen, M. (2013). A comparison of biology majors written arguments across the curriculum. *Journal of Biological Education*, 47(4), 224–231.
- Stanny, C., Gonzalez, M., y McGowan, B. (2015). Assessing the culture of teaching and learning through a syllabus review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 40(7), 898–913.
- UPV/EHU (2019). Oferta de másteres universitarios. Recuperado el 13 de octubre de 2019 desde <https://www.ehu.eus/es/web/estudiosdeposgrado-graduondokoikasketak/master-eskaintza>

Para citar este artículo: Madariaga-López, I., y Lekue P. (2019). Evaluación mediante una rúbrica de las guías docentes de másteres universitarios de arte de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). La valoración de expertos internos y externos. *Observar*, 13, 26–38.

La creación de conocimiento compartido entre profesorado y alumnado a partir de narrativas artísticas audiovisuales

The creation of shared knowledge among teachers and students from audio-visual artistic narratives

Ricard Ramon¹

Universitat de València
ricard.ramon@uv.es

María Dolores Arcoba

Florida Universitaria
mdarcoba@gmail.com

Fecha de recepción del artículo: 1 de abril de 2019

Fecha de aceptación: 5 de junio de 2019

Resumen

Este artículo plantea la importancia y la necesidad de reflexionar sobre determinados procesos, que se generan en la relación de aprendizaje mutuo entre los actores que participan en la experiencia educativa. En este sentido, nos planteamos una inmersión en la relación pedagógica que se produce en la formación universitaria, en el encuentro entre profesorado y alumnado, donde la experiencia aportada por ambas partes en este proceso crea una relación recíproca de generación de conocimientos que se integran, favorecen y refuerzan la propia identidad colectiva, e inciden en la identidad personal y profesional de ambos. Todo ello, a partir de estrategias comunicativas y narrativas basadas en los lenguajes audiovisuales y artísticos, y cuyo centro gira en torno a la visualización de las biografías y el autorretrato.

Palabras clave: aprendizaje, estudiantes, pedagogías visuales, relación pedagógica, proceso educativo.

Abstract

This article lays out the importance and the need of reflecting about certain processes, which are generated in the relation of mutual learning between the actors involved in the educational experience. In this regard, we set out an immersion in the pedagogical relation that occurs in the university training, in the encounter between teachers and students, where the experience provided by both parties in this process creates a reciprocal relation of knowledge generation that integrates, enhances and reinforces the own collective identity, and affects the personal and professional identity of both of them. All of this, starting from communicative strategies and narratives based on audio-visual and artistic languages, whose centre revolves around the display of the biographies and the self-portrait. It has been used the methodology of the Self Study and Arts Based Research.

Keywords: learning, students, visual pedagogies, pedagogical relationship, educational process.

¹ Correspondencia: Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Facultad de Magisterio, Universidad de València, Avda. Tarongers, 4. 46022 València, España.

Investigar la relación pedagógica a partir del *self-study*

En este artículo, planteamos la importancia de las relaciones pedagógicas que se establecen entre los distintos agentes activos en los intercambios de educación formales. En nuestro análisis, nos centramos en concreto en la triangulación de experiencias y aprendizajes entre profesorado universitario, alumnado universitario y alumnado de educación secundaria, con las prácticas y experiencias artísticas audiovisuales como mediadoras y activadoras de todos estos procesos creativos de conocimiento.

Es importante establecer, como punto de partida, que existen una serie de relaciones complejas en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, entre los que participan en ella, y que recorren caminos de ida y vuelta permanente, que deben ser investigados y reflexionados. “En este flujo de doble dirección resulta obvio decir que cualquier miembro de la comunidad aprende del otro, una situación cotidiana en las aulas, pero en contadas ocasiones explicitada” (Acaso & Megías, 2014, p. 84).

Es por ello, que siendo conscientes de que el análisis de todos estos procesos resulta fundamental en la comprensión de lo que implica la práctica docente, y en la necesidad de la mejora constante, hemos desarrollado una investigación compartida, utilizando la metodología del *self-study* o autoexploración de las prácticas docentes (Buck & Akerson, 2016; Cornejo Abarca, 2016; Lassonde, Galman, & Kosnik, 2009; Mitchell & Weber, 2014; Tidwell, Heston, & Fitzgerald, 2009), como instrumento principal de abordaje de la misma. Así mismo, hemos incorporado de manera lógica la Investigación Basada en Artes (Haywood Rolling, 2018; Irwin, LeBlanc, Yeon Ryu, & Belliveau, 2018; Leavy, 2018), como metodología de investigación esencial en los trabajos vinculados a la educación artística.

Uno de los elementos para tener en cuenta, tanto en la investigación basada en artes como en la metodología del *self-study*, que son los marcos metodológicos en los que nos movemos, es su aparente limitación a unas condiciones contextuales y contingentes específicas, pero precisamente es este aspecto, el que la dota de un valor especial como metodología para trabajar el ámbito educativo. En este sentido, partimos de que todo ámbito educativo está vinculado en extremo a las condiciones de un entorno específico sobre el que hay que trabajar en el diseño y la puesta en práctica de acciones e investigaciones educativas, para que sean efectivas y repercutan de forma positiva, consistente y transformadora en ese entorno y condiciones.

Aunar, en nuestro caso, la metodología de la Investigación Basada en Artes (ABER) junto al método del autoestudio docente, es un camino en cierto modo casi natural referido al tipo de trabajo y reflexión que hemos desarrollado. Este, está centrado en una práctica y una experiencia artística, pero cuyo objetivo final es el análisis de cómo, a partir de esa práctica, establecemos diferentes

tipos de relaciones en las experiencias docentes entre los principales implicados en todo ese proceso de construcción y creación de conocimiento conjunto.

Dos aspectos que tienen en común el *self-study* y la Investigación Educativa Basada en las Artes, además de su génesis en el ámbito de la educación, es su necesidad de establecer estrategias constantes de diálogo, retroalimentación y construcción creativa colaborativa. Todos ellos aspectos imprescindibles en cualquier proyecto de investigación asociado a las prácticas educativas. En la propia esencia de la metodología del *self-study* se incorporan desde sus inicios modelos vinculados a la investigación basada en las artes, entre otras aportaciones como las de los métodos de las narrativas autobiográficas: “self-study may incorporate other methods, such as personal history, narrative inquiry, reflective portfolios, memory work, or artsbased methods” (Lassonde et al., 2009, p. 5).

El *self-study* emerge como medio de investigación educativa en la década de los años 1990, y desde ese momento, ha tenido un desarrollo importante, esencialmente en el ámbito de la formación de futuros docentes y profesionales de la educación, aunque su repercusión y presencia ha sido hasta ahora muy limitada. Para nosotros resulta fundamental y pertinente enmarcar nuestra investigación en esta metodología de trabajo.

La investigación se ha estructurado utilizando diferentes instrumentos y fuentes, todas ellas con el objetivo puesto en el análisis profundo de las relaciones pedagógicas, entendidas como práctica docente, y del ejercicio docente. Estos instrumentos de investigación han implicado esencialmente acciones vinculadas con esta metodología. Se han utilizado de forma prioritaria entrevistas en profundidad a través de los dos investigadores participantes entre sí, así como hacia el alumnado que también participó en el proceso. Se han utilizado como fuentes de la investigación: relatos autobiográficos propios, análisis de las memorias críticas de los procesos y de los ejercicios docentes, creación de propuestas artísticas y su análisis, así como el análisis del proceso de trabajo de la creación del TFM implicado en esta investigación.

El vínculo entre los implicados en el proceso de aprendizaje

En la relación clásica entre profesorado y alumnado, o siendo más concretos, en la percepción general que muchas veces se suele tener de ella, esta se entiende como un tipo de relación en la que el profesor se pone a disposición del alumno para ayudarle, motivarle y guiarle durante el proceso formativo. El alumno, en cambio, suele convertirse en un receptor pasivo del conocimiento que se supone también recibe del maestro y al que se le supone también como el transmisor de esos conocimientos. Se establece por tanto un tipo de vinculación lineal y jerárquica, que incluso es aquello que muchos alumnos esperan obtener de esa relación. Una relación distante, puramente formal, interesada y que no tiene en cuenta muchas otras facetas que lógicamente están presentes en toda relación humana.

Y es que la relación pedagógica se articula como un proceso que refleja un encuentro que por incierto se inscribe en la esfera de lo posible. Por tanto, es un encuentro que afecta (de algún modo) a nuestro sentido de ser estudiantes y profesores, a ellos y a nosotros. De todos los que participan en el tejido de relaciones... también por parte de aquellos que por alguna razón se desvinculan de lo que podría haber sido y no llegó a ser. Porque la relación pedagógica tiene que ver con el deseo, no solo de aprender, sino de ser... juntos y en reciprocidad. Desde los lugares que cada cual ocupa (Hernández, 2011, p. 16).

No obstante, como se constata a través de la propia experiencia, entre docente y discente, se establece una relación que rompe por completo con esa visión unilateral y fragmentaria, si se produce un análisis profundo, partiendo del propio auto análisis docente, y se establecen conclusiones reveladoras de cómo se articula esta relación en múltiples dimensiones y vías que van más allá incluso del binomio profesor-alumnado. En nuestro marco de análisis e investigación, tanto profesorado como alumnado están construyendo un proceso de formación orientado precisamente a la práctica docente, en el marco de unos estudios de Máster de preparación de futuros profesionales de la educación secundaria.

Nuestro análisis se enmarca en un proceso de tutorización de un trabajo de investigación (Trabajo Final de Máster), donde se generan vínculos todavía mayores entre ambas experiencias personales y profesionales, se aumenta la necesidad del encuentro con el otro y permite generar una tercera vía de conexión entre el alumnado, que es a su vez, objeto de investigación por parte de, en este caso, la alumna-investigadora tutorizada. Se trata por lo tanto de un proceso que implica a varios actores, como ya hemos visto, en una retroalimentación y triangulación de conocimientos mutuos y experiencias y prácticas pedagógicas y biográficas.

Todo ello se articula mediante un trabajo de investigación que tiene al audiovisual como recurso pedagógico central que permite construir un acercamiento a las problemáticas de identidad y elabora narrativas multidireccionales que facilitan una comprensión de las problemáticas de identidad del alumnado de educación secundaria. Estas, se vinculan de forma directa a la exploración de las relaciones pedagógicas, en el sentido que el alumnado participante desarrolla con su aportación video gráfica una relación importante entre docente y estudiante.

Dentro de la relación pedagógica en la formación universitaria de futuros docentes, entre un profesor con experiencia y su alumnado, mediando como contexto la disciplina de la educación artística, se pueden rastrear diferentes niveles de influencias entre los dos. Según Navarro Coy (2010) es en este proceso educativo recíproco, donde se produce un cambio de rol del profesor, con respecto a aquel desempeñado por la figura más tradicional. No es fácil de asumir y requiere tiempo y preparación, como de la misma manera el estudiante lo requiere para dejar de ser receptor pasivo de conocimientos e ir consiguiendo destrezas que le conduzcan a tomar las riendas de su aprendizaje y convertirse en aprendiz independiente. Estos patrones de influencia recíproca se

establecen en la relación entre futuro profesor-profesor universitario, y se amplían hacia la triple relación profesor universitario la futura profesora tutorizada y el alumnado de la futura profesora en prácticas, analizados en nuestro caso.

Entendemos al docente como un profesional que no solo actúa, sino que reflexiona sobre la educación, y que por consiguiente es capaz de generar conocimiento sobre su propia práctica docente, de tomar decisiones para intentar mejorarla y adecuarla al contexto (Cuadrado Gordillo & Fernández Antelo, 2011, p. 57) de aquí la necesidad de nuestra investigación basada en la auto observación docente, específicamente centrada en las relaciones pedagógicas, y demostrando que esas relaciones forman parte esencial del aprendizaje y de las experiencias educativas profesionales en ámbitos de educación formal. Coincidimos plenamente con las reflexiones de Aberasturi, Correa y Guerra (2016) cuando afirman que

Buscamos conocer las relaciones que tienen las personas con otros individuos y de qué manera estas relaciones posibilitan o obstaculizan la generación de conocimiento (colectivo o individual). Nos centramos en la construcción del conocimiento y en su representación: cómo nos narramos y relatamos lo que hacemos. ¿Lo ponemos en relación y reflexionamos de manera crítica? (p. 21).

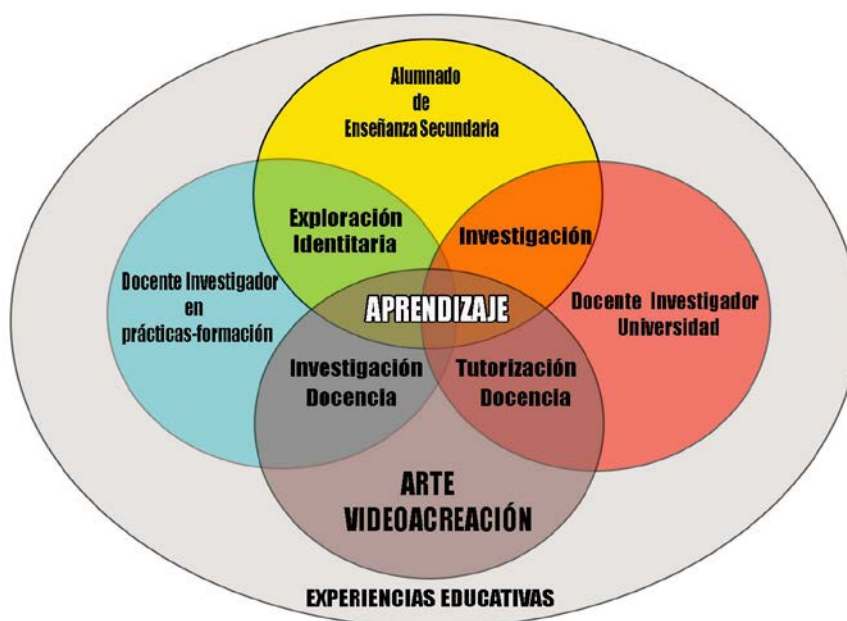


Figura 1. Esquema visual de las relaciones pedagógicas de aprendizaje establecidas en el caso estudiado. Fuente: Original de los autores.

Fruto de todo este proceso hemos elaborado un esquema visual (Fig. 1) que explica los complejos procesos de relación pedagógica que se producen en el caso analizado, y que son perfectamente

extrapolables a otros casos de relaciones en entornos educativos formales similares. Vamos a analizar este esquema para profundizar de manera más clara en todo el proceso e ir viendo cómo se van estableciendo estas relaciones y porqué son especialmente importantes en la producción de conocimiento, que siempre es un proceso compartido.

Tal como se puede apreciar a partir de nuestra síntesis visual, el aprendizaje se establece como el eje principal de todo este proceso que implica a múltiples actores, entornos y prácticas educativas, especialmente prácticas artísticas. Todas estas relaciones se establecen en el marco de una serie de experiencias educativas producidas en diferentes entornos mediáticos de aprendizaje. El proceso de creación de conocimiento es por tanto el eje mediador y la clave unificadora de todos los implicados en ese proceso. Todo ello, se genera gracias a la interacción de múltiples experiencias y acciones entre las personas implicadas mediadas por el arte y a través de diferentes niveles de relación.

La primera relación pedagógica que se establece parte del contacto entre el docente-investigador y la alumna-investigadora-docente en prácticas dentro del entorno mediático-pedagógico de la enseñanza reglada universitaria del Máster de formación de profesorado de secundaria. Tal y como queda visualizado gráficamente en el esquema, esta relación, se produce a través de la tutorización y dirección de las prácticas docentes de la alumna, así como de su trabajo de investigación de final de Máster, en dos vías de contacto principales, la relación docente y la relación investigadora. Estos dos ámbitos están íntimamente vinculados al ejercicio profesional de la formación de formadores en el que nos movemos.

Las prácticas artísticas se establecen como el elemento mediador por excelencia en este caso, y como veremos suponen una vía que facilita el proceso de conocimiento entre docentes y discentes en cualquier nivel educativo. Estas prácticas focalizan el proceso de aprendizaje en la relación de los tres agentes implicados en el mismo y lo articula todo y a todos los participantes mediante cuatro grandes ejes de producción de conocimiento: la tutorización, la docencia, la investigación y la exploración identitaria. El primero de ellos, la docencia desde la perspectiva de la tutorización, parte del profesorado universitario y conecta a su vez con el alumnado tutorizado en prácticas en su propia función docente. La docencia desde la perspectiva del aprendizaje práctico y la investigación vuelve a conectar de nuevo a estos dos agentes de una manera directa y se vincula y relaciona con la acción de tutorización docente anterior. En el ámbito educativo, la investigación, está en su mayor parte conectada con la propia práctica y experiencia docente por eso la incorporamos en el esquema junto con la práctica docente. A su vez, requiere también un marco de referencia propio e independiente que engloba todos los procesos de investigación que se activan en relaciones pedagógicas complejas pero cotidianas en el marco de referencia de la educación formal y la investigación educativa como el caso analizado.

El audiovisual como práctica artística y eje mediador en las relaciones pedagógicas y los procesos de aprendizaje sobre el otro y el nosotros

Las sinergias pedagógicas mediadas a través de prácticas artísticas

Dentro del marco de investigación planteado en este artículo, presentamos un proceso analítico, derivado de una experiencia concreta centrada en la aplicación práctica del audiovisual y el videoarte como recurso artístico-pedagógico. Se establece una autoreflexión sobre cómo se producen estos procesos en el marco universitario analizando las características de nuestro caso concreto, y estudiando hasta donde llegan esos procesos de la relación pedagógica que parte de un entorno universitario, pero tiene como destino final, a un grupo de alumnos de educación secundaria.

El área donde se desenvuelve el estudio vincula la educación artística con la formación de futuros docentes de dicha área. En el desempeño del rol de profesor-tutor, se produce desde un primer momento el trabajo que se le supone al mismo, orientación y ayuda principalmente. Se parte también de que ambos tenemos vínculos relacionados con el arte y la educación artística, es decir, se realiza un intercambio de conocimiento y experiencia para formalizar el proceso de creación del trabajo, en un código compartido de conocimientos y en un universo de significaciones común, no se parte de cero, lo que facilita todo el proceso. Lógicamente, para que se produzca aprendizaje, se debe ir siempre más allá del marco de referencia conocido, para superarlo y de esta manera ampliarlo y diversificarlo. Pero más allá del rol supuesto del profesor, este siempre asume el papel de alumno permanente, o debería hacerlo, y esto se descubre en el desarrollo de un proceso de autoanálisis docente de forma muy clara. El docente como tal se construye cada día en relación con las múltiples dimensiones de conocimiento que va adquiriendo en la relación diaria con su alumnado.

Concretamente, dentro del área artística, se utiliza como recurso pedagógico material audiovisual, en este caso la utilización del videoarte como acción artística para poder explorar la identidad del alumnado que está a cargo de la alumna-profesora en formación. Los ejercicios audiovisuales realizados por la futura docente aportan nuevos conocimientos al profesor de tal manera que este se enriquece a nivel profesional y personal, esta relación recíproca de intercambio de conocimientos entre ambas partes, confirma el intercambio de saberes que se produce entre profesor, alumna y profesora en formación y el alumnado de secundaria a su cargo.

La universidad es un espacio donde se amplía el conocimiento y se investiga para generar nuevas formas de aprendizaje y enseñanza. Si incluimos en las relaciones pedagógicas, el medio audiovisual como recurso para generar estéticas identitarias, producimos un enriquecimiento a nivel personal y profesional, entre todos los agentes que participan en ese proceso, que no deja de ser un proceso de autoaprendizaje permanente.

Esa relación fructifica de manera notable, al ser el profesor el que percibe, mediante el proceso de reflexión sobre los modos de su propio aprendizaje, la manera en la cual su relación con la alumna tutorizada, le supone una implicación directa, tanto en la relación enseñanza-aprendizaje que establece junto a su alumna, especialmente a través de observar e investigar como ella desarrolla y trabaja las propuestas videográficas que plantea a sus alumnos en su período de prácticas. Todo ello acaba repercutiendo tanto en la creación de conocimiento del propio profesor, como en la propia relación personal que se establece más allá de los roles vinculados a cada situación, que, si son superados de manera honesta, permiten una mayor y más compleja construcción de conocimiento mutuo que repercute sin duda en la labor profesional de un educador.

Esta relación vincula a dos personas que, en la asunción de roles diferentes, acaban sintiendo de qué forma se produce la generación de conocimiento entre ellos, mediante ese intercambio, donde precisamente el trabajo artístico y la creatividad, en este caso en el ámbito del audiovisual, que los dos habíamos trabajado previamente en nuestra faceta de desarrollo artístico e incluso docente.

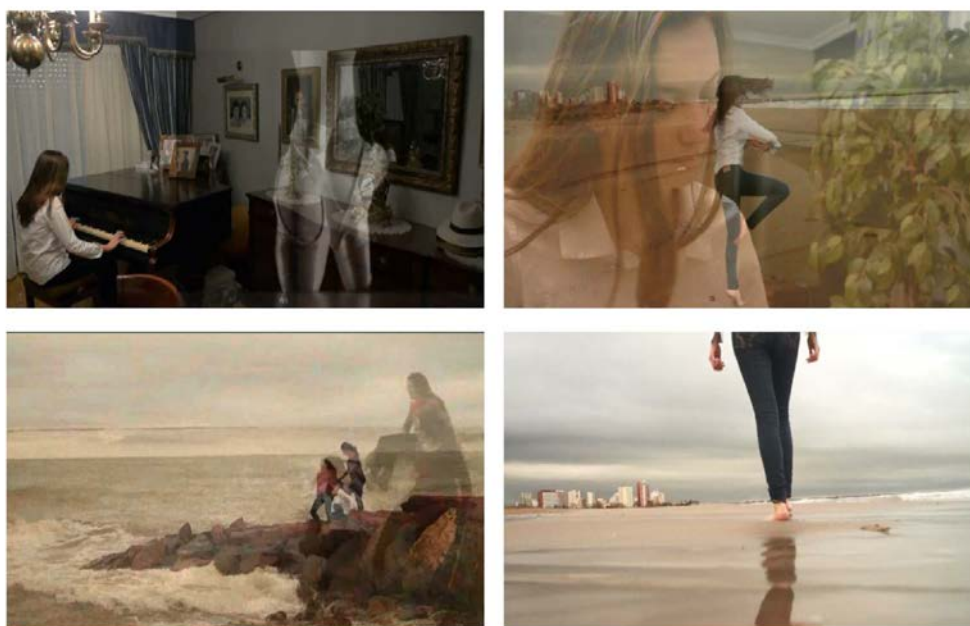


Figura 2. Fotogramas de uno de los trabajos de exploración identitaria a través del videoarte desarrollado por una alumna de secundaria participante en la investigación.

Fuente: Original de los autores

La experiencia artística planteada al alumnado por parte de la futura docente en prácticas ha consistido en la realización de un autorretrato audiovisual tomando como referente un medio artístico contemporáneo como el videoarte (Fig. 2). El propósito de la actividad es que los estudiantes puedan generar nuevas narrativas audiovisuales que ayuden en el proceso de construcción de

identidades individuales y colectivas. El ámbito del videoarte resulta significativo por su carácter artístico y audiovisual porque proporciona multiplicidad de posibilidades a los estudiantes para generar nuevos discursos audiovisuales encaminados hacia la reflexión y creación de nuevos conocimientos. Dutra (2014) nos indica la relevancia que supone el ingreso de producciones audiovisuales vinculadas al arte contemporáneo en los centros educativos ya que provocan interrelaciones entre los distintos lenguajes. Además, provocan la reflexión del profesorado acerca de la visibilidad de su experiencia pedagógica en el aula. En este sentido, el docente puede repensar el material audiovisual utilizado, así como reeducar su propia mirada frente a los trabajos editados por los estudiantes.

La actividad realizada por los estudiantes ha creado un vínculo de acercamiento en la práctica educativa durante el estudio con la futura docente. En palabras de Dutra (2014, p. 341): “La visibilidad editada del espacio y del tiempo en el vídeo presenta imágenes de lo real y de ficción en diálogo, pero también las funde creando nuevas realidades”. Las relaciones pedagógicas, dentro del aula, se producen de manera significativa y resultan una forma enriquecedora de generar nuevos aprendizajes debido al carácter reflexivo y vivencial de las videografías presentadas por el alumnado. La aproximación hacia el mundo que les rodea, sus motivaciones o relaciones familiares y sociales, son algunos de los aspectos personales que nos muestran a través de sus trabajos. Se valora el carácter auto reflexivo por parte del estudiante sobre sí mismo, enlazado con la adquisición de competencias digitales durante el proceso de realización de la actividad.

Según Sorrivas (2015, p. 82): “La era digital, Internet y las nuevas tecnologías, exigen pensar el discurso audiovisual desde otra óptica, poniendo en jaque el concepto de videoarte y obligando a dialogar a la tecnología de otros tiempos con los nuevos aparatos.” Por consiguiente, el trabajo desarrolla una videografía a partir del videoarte como herramienta expresiva, y su transformación en el entorno digital, nos resulta significativa para proponerlo como estrategia pedagógica en el aula dentro del ámbito de la educación artística.

Durante la elaboración de la experiencia artística, se atiende con especial interés las competencias adquiridas por el alumnado como medio para confrontar de manera crítica los niveles tan elevados de información visual y audiovisual que percibimos en nuestro día a día. Por este motivo, el análisis de obras videográficas originales fomenta el desarrollo de las competencias audiovisuales. Como argumentan Marta-Lazo y Grandío (2013):

En un universo protagonizado por los escenarios virtuales y las redes sociales, habrá que empezar por la alfabetización de las capacidades de recepción consciente y crítica de los mensajes. Ante la sobresaturación y la contaminación informativa y, por supuesto, publicitaria y propagandística es básico preparar a la población para que sepa filtrar los contenidos como mecanismo de

defensa ante la posible vulneración de sus derechos como usuario de información y como consumidor de nuevas tecnologías (p. 117).

Martín-Piñol, Calderón-Garrido y Gustems-Carnicer (2016, p. 82) otorgan gran importancia a la utilización de medios o recursos propios de cada generación: “para fundamentar una educación acorde a su medio y su entorno, así como coherente con las habilidades y necesidades que va a tener que desarrollar en su día a día.”

La experiencia artística desarrollada por alumnado del máster en prácticas

La experiencia se llevó a cabo en un Instituto de educación secundaria, con alumnado de cuarto curso en el marco de la asignatura de Educación Plástica y Visual. Para realizar la experiencia artística, se ha tenido en cuenta el tiempo establecido por el centro, en nuestro caso, un mes para llevar a cabo el ejercicio. Se ha proporcionado la información necesaria al alumnado, mostrándose éste, muy receptivo y motivado debido a la novedad que supone para ellos un ejercicio de carácter audiovisual. Tras varias clases de teoría aportando las aclaraciones oportunas que los alumnos han necesitado, han producido una serie de grabaciones donde el contenido principal son ellos mismos.

Se han realizado una serie de preguntas a sí mismos respecto a su personalidad, reflexionando sobre su identidad, de tal manera que han conseguido expresar mediante la imagen en movimiento, cualidades de sí mismos (Fig. 4). De este modo, han realizado el montaje de imágenes en el aula con los medios que disponía el centro teniendo como guía la figura del docente. Han incluido sonido en las videocreaciones que han realizado, un factor muy importante porque, aunque el poder de las imágenes en movimiento es muy fuerte, el sonido que acompaña las escenas, tiene una intención reveladora en la vida de cada autor.



Figura 3. Captura de pantalla del trabajo audiovisual de una alumna en su proceso de autorretrato identitario audiovisual. Fuente: Original de los autores.

Por medio de la experiencia artística con el alumnado, se puede analizar una autorreflexión y autocrítica sobre su identidad personal, además, han logrado mediante unos principios básicos, dirigir el medio audiovisual y entender el concepto a través de ejemplos de videoartistas contemporáneos.

Al analizar varios ejemplos de las producciones obtenidas, podemos percibir dentro de las creaciones algunas problemáticas comunes como las relaciones con la familia. Se muestra una interacción con familiares donde podemos apreciar una relación cercana de afecto. A pesar de que estas relaciones están en continuo cambio y conflicto y se adaptan según las transformaciones que experimentan los adolescentes, en varios trabajos se evidencia un vínculo positivo con la familia. Otro aspecto importante que aparece dentro de las narrativas audiovisuales es la trascendencia de la amistad en la adolescencia (Fig. 3), tienden a escoger amistades con rasgos semejantes a los suyos, así pues, ejercen gran influencia el uno sobre el otro cuando afrontan las diferentes situaciones que se presentan en este periodo de búsqueda de identidad personal dentro de sus vidas.

Al visualizar el contenido audiovisual de los trabajos, el docente puede entender y valorar de una forma más clarificadora cualquier comportamiento de sus estudiantes, en definitiva, relacionarse y comprender mejor al adolescente que se está formando para poder guiarle de manera positiva durante el proceso de enseñanza.

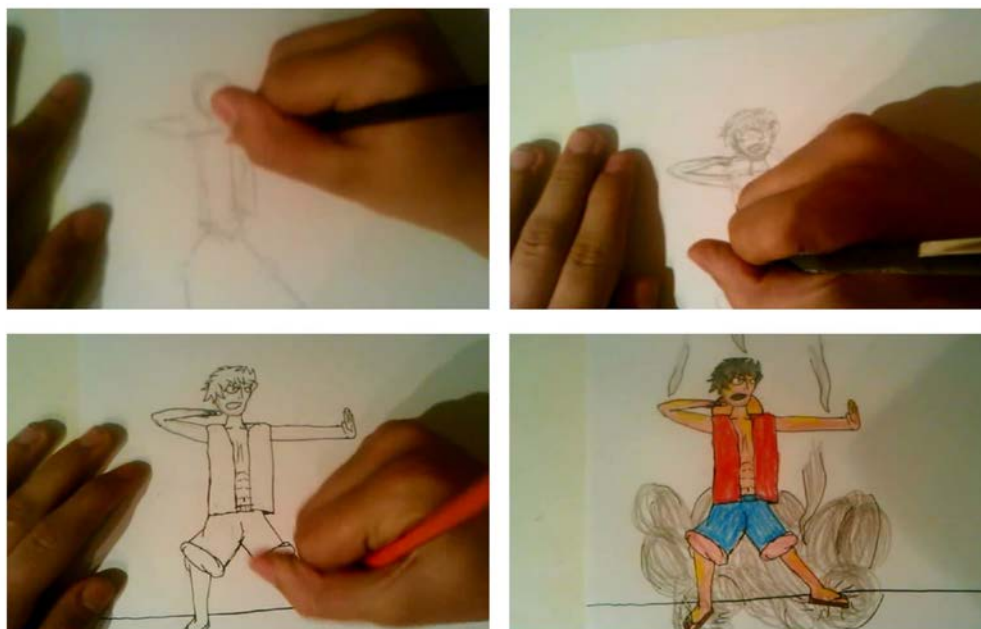


Figura 4. Fotogramas del trabajo audiovisual de un alumno en su proceso de autorretrato identitario audiovisual. Fuente: Original de los autores.

Las relaciones pedagógicas a través del arte desde la posición del docente-investigador universitario

Partiendo de la propuesta metodológica del *self-study* ya descrita, y entendiendo, por tanto, la necesidad y la importancia fundamental que implica investigar y analizar las propias prácticas docentes, en este apartado, se expone, necesariamente en primera persona, este análisis desde la perspectiva del docente-investigador universitario. Se hace necesario trabajar en la investigación desde esta perspectiva de análisis, porque se trabaja muy poco el hacer consciente todo el correlato de experiencias que implican las relaciones pedagógicas y su papel fundamental en la construcción de aprendizajes compartidos.

En el caso específico de una relación pedagógica, el docente ha de ser muy consciente del hecho que parte de una situación de superioridad que debe ser gestionada con un rigor ético absoluto. Una situación no obstante que requiere de una explicación más profunda. Se trata de una posición que viene impuesta por un sistema educativo formal jerárquico, tradicionalmente de base horizontal, que pesa sobre la propia realidad de la institución y especialmente que está inmersa en el imaginario social y cultural general y de los escolares en particular.

En mis años de experiencia docente en distintos niveles educativos, la docencia en secundaria y actualmente en la universidad, pero precisamente formando futuros docentes en ese nivel, aprendí a gestionar adecuadamente ese papel, sin negar problemáticas que desde la inexperiencia y sin un trabajo de auto-investigación personal, resulta difícil de localizar y revertir. Esto demuestra la importancia de metodologías investigadoras como el *self-study* en el trabajo de los profesionales de la docencia. Sin este análisis, se puede caer muy fácilmente en el ejercicio de una docencia construida en base a una estructura jerárquica y vertical. Para ello es fundamental también el posicionamiento filosófico del propio docente respecto al papel que debe desempeñar en su rol profesional. Mi concepción me lleva a concebir las relaciones pedagógicas en un sentido horizontal, transversal y de aprendizajes compartidos derivados de experiencias estimulantes.

En este relato narrativo de autoexploración docente, establecemos una serie de fases por las que nuestra relación alumnado-profesorado pasa en general, aunque particularizado al caso analizado, ya que este se ha realizado desde una perspectiva investigadora a mayor profundidad. Las fases que hemos podido establecer tras el desarrollo del análisis han sido:

Fase del conocimiento, el contacto y las posibles confianzas y desconfianzas.

En toda relación humana existe una primera fase de contacto con la otra persona en la que en pequeños instantes establecemos, en primer lugar, un contacto visual que trata de construir un primer relato que predispone la relación que se va a generar. Después incorporamos el resto de los sentidos a la captación de ese relato inicial que vamos construyendo de la otra persona.

En la relación pedagógica clásica, este primer contacto se suele establecer en base a una disposición jerárquica, tal y como ya hemos relatado, en la que el docente se sitúa en posición de aparente superioridad. En realidad, y en función de mi experiencia en múltiples primeros encuentros con alumnado, la posición de observador pertenece en esta ocasión al alumnado. Su posición privilegia la capacidad de observación y análisis del profesorado. En este caso es especialmente el profesorado el que es observado y juzgado en función de cada uno de sus gestos, de sus palabras, de la manera en cómo se dirige hacia ellos, cómo interactúa con ellos, cómo se mueve, cómo mira, cómo es en realidad en esa primera toma de contacto, que puede resultar esencial para todo el proceso de aprendizaje posterior. No se puede obviar, aunque en ocasiones se hace, que la presencia del yo, de como soy, de mi cuerpo del que no me puedo desprender, de cómo mi cuerpo se mueve y se relaciona con los demás y con el entorno, de cómo gestiono cada gesto, cada acto, cada mirada, cada palabra, forma parte del proceso educativo y está imbricado en el acto de creación de conocimiento que se produce en las interacciones educativas entre personas, tanto o más que los propios contenidos que se trabajen.

En el caso del profesorado, especialmente cuando la relación se establece con grupos de alumnado numerosos, el primer contacto no suele ser muy fructífero, a no ser que se establezcan dinámicas educativas que permitan que este contacto se produzca de una manera más eficaz, y pueda generar un inicio de la relación pedagógica que permita una mayor aproximación mutua y un mayor conocimiento. De lo contrario esta relación se inicia parcialmente desconectada, mediada y desestructurada. En este punto insisto en la necesidad de establecer un contacto directo entre personas para la creación de conocimiento compartido que implica el proceso pedagógico. Tanto si esa relación es directa como si está mediada por universos virtuales, la riqueza de conexiones y aprendizajes será, en todo caso, muy diferente, y mucho menos enriquecedora en el último caso.

En todo proceso pedagógico desarrollado entre personas de forma directa, debería existir un tiempo para el conocimiento mutuo. Se trata de una fase esencial en el planteamiento de prácticas y experiencias educativas. Un tiempo de relación y de conocimiento que se plantea como fase previa y necesaria para la elaboración de las acciones pedagógicas. Estas deberían ser planteadas en función de esa fase de conocimiento previo y de las relaciones que a partir de aquí se establezcan.

En el caso concreto de relación pedagógica que analizamos en este artículo, dado que se trata de una tutorización de un trabajo de investigación y de unas prácticas docentes, los procesos que se establecen son diferentes. En esta primera fase, la relación es, desde un principio mucha más compartida, ya que las tutorizaciones implican un contacto de tú a tú directo entre las dos personas sin estar tan mediatizado por el entorno del aula y la presencia de otros estudiantes por lo que la atención del profesorado hacia la alumna, en este caso, es completa.

Fase del conocimiento mutuo.

Lo que he llamado como fase del conocimiento mutuo, establece un momento esencial en toda relación pedagógica. Se trata del momento en el que docentes y discentes empiezan a establecer un primer intercambio que les permita una mayor aproximación y conocimiento en el sentido en que esto les va a aportar un camino facilitador de todas las interacciones entre ellos y, por tanto, facilitador de los procesos de aprendizaje que se puedan producir. En este caso, el proceso de conocimiento mutuo resultó muy sencillo de acometer. El punto de partida es reconocer los intereses comunes, un aspecto que no se suele tener en cuenta en el análisis de relaciones pedagógicas. Compartir intereses facilita sin duda esta relación, y esta compartición es más sencilla, evidente e intuitiva en contextos universitarios especializados y mucho más compleja en ámbitos como la educación secundaria o primaria, tal y como he podido constatar por mi propia experiencia y por la experiencia de la docente tutorizada en este caso. En este ámbito, encontrar esos intereses comunes requiere de un mayor esfuerzo e implicación constante por parte del docente. De esta forma, gracias a la mediación de los lenguajes audiovisuales, ella misma ha podido establecer relaciones más complejas con su alumnado y ha facilitado que yo pueda llegar a aproximarme y entender las problemáticas identitarias de algunos de esos alumnos que de alguna forma también pasan a ser mis alumnos de manera indirecta en el proceso de tutorización.

En el caso analizado, los intereses comunes se establecen mediados por el arte, una disciplina común que se asocia a un modo de vida, unos estudios y lugares de estudio comunes, unas prácticas culturales y simbólicas comunes, etc. El hecho de haber estudiado en la misma universidad, de compartir los mismos espacios y muchas de las personas que los conforman, supuso un elemento facilitador en ese proceso de conocimiento mutuo entre ambos, como ya se ha explicitado en puntos anteriores, en tanto que partíamos de roles diferenciados, como docente y discente. Todo ello permitió acortar las distancias para acometer de forma inconsciente la siguiente fase en ese proceso de relación pedagógica, aquella en la que se establece una relación de confianza con la otra persona.

Fase de la confianza.

Esta fase se caracteriza por la incidencia de un mayor conocimiento y comprensión de la otra persona implicada en el proceso de aprendizaje compartido. El conocimiento mutuo es esencial en un proceso pedagógico, si se pretende que este no sea vertical y jerárquico y por lo tanto empobrecido. La necesidad de conocer a quien está compartiendo con nosotros unas horas de su tiempo y de su vida un poco más, permite mejorar mucho nuestro papel docente en el sentido que nos vamos impregnando de los intereses, anhelos, miedos, dudas, etc. del alumnado.

En este caso, el proceso de confianza se fue afianzando desde las primeras tutorías, cuando percibes la receptividad del alumnado, en este caso de la alumna, hacia tus aportaciones. La intuición

aquí juega un papel importante, aunque resulta muy difícil en esta fase, desligar lo que se entiende como una posición de respeto institucionalizada hacia la situación jerárquica-educativa que representas como docente en ese momento o un interés sincero mediado por un mayor conocimiento de la alumna hacia tu persona y lo que ella intuye que le puedes aportar en su trabajo. Pero para ello se hace necesario que haya un interés real por mi parte, por parte del docente, hacia ella y sus intereses, incluso un interés hacia su propia biografía y desarrollo personal y profesional para ver en qué medida tus aportaciones pueden serle de utilidad a ella, y no se convierten en una mera proyección de tus intereses hacia ella. En este punto hay que ser muy honesto y empezar a implicarse en aquello que le interesa a la alumna, en aprender de ella para poder incorporar esos aprendizajes a tu propia experiencia, incardinarlos con tus pensamientos y revertirlos de nuevo a ella.

Fase de la entrega y el aprendizaje.

Esta fase de la relación pedagógica es probablemente la más importante de todas y en la que se genera el máximo aprendizaje compartido. Se trata del momento en el que ya se ha establecido un espacio de confianza suficiente entre las personas implicadas. En nuestro caso, este proceso no llevó mucho tiempo, y tras la superación de las primeras fases, fue sencillo empezar a aprender y comprender, los anhelos, deseos, intereses de mi alumna, pero también del alumnado a su cargo mediante la narración de todo el proceso de trabajo que ella desarrolló y de las producciones artísticas de sus alumnos. Poder conectar con los aprendizajes sensibles que el alumnado de secundaria realizaba mediante sus acciones artísticas a través del trabajo de mi alumna, me permitió conectar de nuevo con mis años de experiencia pasada como profesor en educación secundaria. Cada vez más se posicionaba como colega y compañera de un trabajo de investigación compartido, derribando el muro de posicionamiento jerárquico que establecen las relaciones pedagógicas no cuestionadas.

Entender que en esta fase todo lo que ella me aportaba y lo que me aportaban sus propios alumnos a través de su mediación, estaba enriqueciendo mis conocimientos y mi comprensión de las personas y de mi profesión un grado más, resultaba fundamental para poder incorporarlos a mi trayectoria personal y profesional. La inquietud principal, es saber si esa fase de entrega que yo ya había desarrollado también estaría presente en ella y sería capaz de incorporar aquellos elementos que yo era capaz de aportarle. Al mismo tiempo me planteaba si todo ello iba a repercutir en su alumnado de alguna manera y ellos serían capaces de incorporar sus aportaciones y parte de las mías, a través de ella, y se cerraría así el círculo de retroalimentación pedagógica que se había creado en esta triple relación de aprendizajes compartidos.

Fase de la evaluación y autoevaluación del propio aprendizaje compartido.

En todo proceso educativo se produce un momento en el cual la persona implicada en el mismo necesita detenerse a analizar y observar su propio proceso de aprendizaje, desde una mirada crítica. En el caso del docente, esa mirada siempre se interroga desde una doble vía, un tanto compleja. Por una parte, te cuestionas especialmente si con tus acciones y trabajo y con la comunicación y relación personal con tu alumnado, que es inseparable de tus acciones pedagógicas, has desarrollado un verdadero aprendizaje significativo en la otra persona y si realmente la alumna en este caso ha adquirido los aprendizajes que tú crees que ha adquirido y hasta qué punto. También te planteas si la alumna es consciente de lo que tanto ella, como sus alumnos a través de ella, te han aportado y de qué manera tú has sido capaz de filtrar, asimilar esos aprendizajes y revertirlos en nuevos procesos hacia el flujo de relaciones que se han establecido entre los tres ejes que estamos implicados en este proceso.

Solamente puedes tener una cierta certeza de ello, estableciendo un momento de intercambio mediante la entrevista con tu alumna para valorar entre ambos de qué manera ese proceso ha funcionado. Después de esto, establecimos que efectivamente podíamos llegar a un grado de satisfacción importante que establecemos en las conclusiones del artículo incluso por haber detectado las debilidades inherentes a un proceso como este para poder abordarlas de forma más directa en futuros procesos de aprendizaje compartido que podamos acometer en el futuro, y por tanto revertir en la mejora de las prácticas educativas.

Las relaciones pedagógicas a través del arte desde la posición de alumna-investigadora-docente en prácticas

El estudiantado vive en una sociedad asediada por todo tipo de referencias audiovisuales que se interponen en el proceso de enseñanza-aprendizaje además de influir en la visión individual que tienen del mundo que les rodea y en el desarrollo de su personalidad, por este motivo, precisa desarrollar su capacidad perceptiva y expresiva al mismo tiempo que aprende a manipular nuevas herramientas de producción artística. En definitiva, entendemos el área artística en los centros de enseñanza secundaria como una disciplina imprescindible para el desarrollo global de los estudiantes.

La intención de prepararme como futura docente me impulsa a involucrarme con la Educación Artística desde mi formación artística. Desde que entré en el centro para realizar el período de prácticas, he vivido diferentes situaciones que sin duda alguna me han servido de gran ayuda para poder entender mejor el mundo de la docencia. Después de interactuar con la realidad educativa a la cual me enfrentaba, empecé a reconocer el valor del arte en la educación. Por una parte, y en otro sentido, que el modelo utilizado en la disciplina artística en la mayoría de las tesis que se presentaban en el aula era improductivo. De ahí el impulso para realizar la experiencia artística debido a lo fundamental que resulta la observación de los participantes para poder confirmar una aportación dentro del ámbito educativo en relación con el área artística.

Desde un primer momento el enfoque de la investigación está claramente definido dentro de un paradigma interpretativo/cualitativo. La recopilación formal de datos para este estudio se produjo en el año académico 2015-2016. Debido a que este estudio investiga mi práctica como docente y estudiante, de forma inevitable, obtuve datos adicionales de experiencias previas en el aula durante mi estancia en prácticas. Analizamos documentos y textos para obtener una visión general del lugar que ocupa la videocreación en el aula, la relevancia de la utilización del videoarte como actividad artística audiovisual para ayudar al adolescente a indagar en la construcción de identidades y posteriormente, se realiza la práctica artística con el alumnado como hemos indicado de antemano.

Respecto a la relación pedagógica que se produce entre profesor universitario y estudiante en prácticas (futuro profesor), considero indispensable realizar un estudio de las experiencias que implican las relaciones pedagógicas y su relevancia en la construcción de aprendizajes compartidos. Reconocer las uniones que se producen durante el trabajo educativo entre los diferentes agentes que participan en el proceso de enseñanza/aprendizaje, me conduce a valorar la trascendencia de metodologías investigadoras como el *self study* en la práctica docente.

Mediante esta descripción de autoexploración como alumna y futura docente, insisto en el trayecto que he seguido después de desarrollar el análisis de mi relación con el alumnado de enseñanza secundaria y el tutor/docente universitario.

Fase del conocimiento, el contacto y las posibles confianzas y desconfianzas.

Tal y como se ha explicado anteriormente, en la relación pedagógica clásica, se produce un primer acercamiento entre profesorado y alumnado de una forma jerárquica donde el docente ejerce una posición de autoridad y superioridad. Desde mi posición como estudiante establezco rápidamente un juicio a priori sobre el docente que debe ayudarme durante el proceso educativo. Sus aportaciones, su forma de interactuar y ayudar a crear nuevos conocimientos, en función de las experiencias artísticas que puedo aportar desde mi trabajo como futura profesora, deriva en un vínculo significativo para crear un acercamiento porque definitivamente compartimos los mismos intereses pedagógicos.

La mayoría de los estudiantes no consiguen una relación pedagógica tan cercana hacia el profesorado debido a la falta de comunicación que existe ante la carencia de trabajos más personalizados. El contacto directo con el docente, que sirve a su vez de guía durante el trayecto de enseñanza/aprendizaje, implica una cercanía recíproca y una generación de conocimiento mayor.

Hablamos en este caso particular de un trabajo tutorizado, por tanto, el docente dedica una mayor atención a las tareas realizadas por parte de su alumna. Esta situación provoca que toda la información que iba adquiriendo y trasladando a mi tutor durante mi estudio se convirtiera en aporta-

ciones esenciales, que, junto con las suyas, producirían nuevos conocimientos compartidos entre los tres niveles que participan en este estudio.

Fase del conocimiento mutuo.

El contexto educativo donde se desarrollan las relaciones formativas, en este caso el ámbito universitario, facilita compartir experiencias y conocimientos debido a la concreción de nivel educativo y especialidad desarrollada en este contexto. Las artes visuales conforman nuestra especialidad, por este motivo, han sido utilizadas como base pedagógica para establecer nuevas relaciones en el terreno educativo y, además, han servido como vehículo para generar nuevas narrativas para mejorar la práctica educativa.

Fase de confianza.

Se establece un período de confianza entre el profesorado y el alumnado cuando aparece una disposición por ambas partes de construir nuevos conocimientos respetando intereses e ideas de manera equitativa. Cuando el estudiante observa una inclinación por parte del docente hacia el trabajo que está realizando, la seguridad y la tranquilidad que ejerce, en este caso sobre su alumna, ayuda a mejorar la comunicación y la práctica educativa entre ambos para poder llevar a término el proyecto planteado. De igual manera, a causa de la confianza que se establece, nacen nuevos retos y planteamientos después de compartir experiencias educativas entre ambos que se han generado debido a mi interés como futura docente.

Fase de entrega y aprendizaje.

Esta etapa ha resultado ser la más significativa porque llegado a este punto, se ha producido un proceso de aprendizaje compartido entre todos los participantes de nuestro contexto educativo. En primer lugar, gracias a la realización de las producciones audiovisuales de los estudiantes, fui capaz de establecer un vínculo más cercano con ellos mismos, la intención de conocer mejor el mundo que les rodea, sus motivaciones, preocupaciones, etc. significó una mejora en mi práctica educativa. Del mismo modo, se establecieron nuevas vías de conocimiento entre mi tutor de universidad y mi estudiantado, debido a la información que yo le transmitía durante mi estancia en el centro de enseñanza secundaria donde él mismo aprende y reconoce las nuevas demandas de los estudiantes adolescentes. Sin olvidar sus orientaciones y asistencia sobre mi experiencia en prácticas, entre ambos, se producía un intercambio de conocimiento recíproco.

Cuando las ideas y experiencias que los futuros profesores traen consigo y aquellas que obtienen a través de su formación como profesores son reconocidas y valoradas explícitamente, pueden servir de base para el desarrollo de una nueva comprensión de la práctica (Berry, 2016, p. 81).

Fase de la evaluación y autoevaluación del propio aprendizaje compartido.

A partir de una perspectiva crítica, analizamos el proceso de aprendizaje desde nuestra posición como estudiante. En primera instancia, surgen las primeras impresiones respecto a las acciones pedagógicas realizadas por tu tutor respecto al trabajo que has realizado y del mismo modo, te cuestionas si has podido desarrollar de manera correcta con tu alumnado de enseñanza secundaria los conocimientos aportados por tu tutor de manera significativa para generar nuevas estructuras pedagógicas que nutran la relación pedagógica de manera recíproca. El vínculo pedagógico establecido entre el profesor universitario, alumna universitaria en formación y alumnado de enseñanza secundaria alcanza una mayor riqueza gracias a la utilización de prácticas artísticas audiovisuales como vehículo generador de nuevos conocimientos.

En definitiva, dentro del enorme abanico de posibilidades que otorga el ámbito audiovisual, destacamos el videoarte como uno de los mejores medios artísticos para desarrollar un proyecto pedagógico desde la imagen en movimiento que establezca resultados significativos a través de nuevos discursos audiovisuales durante el proceso de construcción de nuevas identidades (Sorrivas, 2015).

Conclusiones

Tras desarrollar el análisis de las relaciones pedagógicas que se han establecido entre tres actores activos de los procesos de formación y educación reglada, profesorado universitario, alumnado universitario y alumnado de educación secundaria, hemos establecido una serie de conclusiones tras la investigación y el proceso de autoanálisis docente.

Hemos comprobado cómo los medios artísticos, especialmente los medios audiovisuales por su absoluta contemporaneidad, suponen una manera de construir vínculos emocionales y de conocimiento entre el propio alumnado participante hacia sí mismos, en un proceso de autoaprendizaje y exploración identitaria. Además, esos vínculos y experiencias de conocimiento han llegado también a incidir en el resto de personas conectadas con ese proceso formativo de forma bastante directa, gracias a la utilización de un medio artístico como instrumento de creación de aprendizaje, formando una maraña de conocimientos compartidos circulando en varias direcciones que van desde cuestiones técnicas, artísticas y formales, también de contenidos curriculares y no curriculares y de una forma muy importante ha fomentado el conocimiento interpersonal entre todos los implicados, especialmente entre profesor universitario y alumna. Ello ha permitido comprender y cuestionar las posiciones y roles desde las que se partía, reflexionar en profundidad sobre ellas y la posición de cada uno, hacer conscientes los propios aprendizajes y cómo se producen y ser capaces de valorarlos.

Pero más allá de ello, el hecho de trabajar con este medio artístico ha permitido también profundizar en todas las cuestiones humanas que iban emergiendo en el desarrollo de los trabajos, desde su planteamiento hasta su resolución final en forma de videografías artísticas. Ser coparticipes de este proceso, ha servido para generar cuestiones y temas que nacen de la identidad del alumnado adolescente y repercuten en las identidades de los dos docentes implicados y activadores del proceso, permitiendo que esa relación se intensifique en un sentido más humano y menos técnico. De esta forma el conocimiento mutuo que ello permite repercute también en una doble dirección, facilitando la asunción de los procesos de aprendizaje y multiplicando su incidencia, por lo tanto, favoreciendo y estimulando la creación de conocimiento.

Asimismo, la investigación nos ha permitido corroborar cómo la metodología del *self-study* resulta especialmente válida para el análisis de las relaciones pedagógicas y para delimitar de qué formas aprendemos, desde ámbitos muy sutiles y a veces imperceptibles y asociados a las propias relaciones humanas. Al tiempo, certificamos como las metodologías artísticas en educación, son especialmente adecuadas como herramienta pedagógica para el conocimiento de cuestiones identitarias trascendentales y de qué modo las cuestiones identitarias nos permiten profundizar más en todo tipo de aprendizajes. Por último, los medios artísticos han resultado ser también una buena metodología de investigación educativa combinados con la metodología del *self-study*, lo que nos anima a desarrollar en mayor profundidad y relevancia esta relación en futuras investigaciones.

Desde el punto de vista de las limitaciones de la investigación, un aspecto que no se puede obviar en las conclusiones viene determinado por la necesidad de ampliar comparativamente la gama del estudio e incluir un análisis desde la perspectiva de género, en el sentido de cómo serían esas relaciones si la docente implicada es una mujer y comparar los resultados con casos como el referenciado, para establecer de qué forma los roles docentes y del alumnado, así como sus relaciones pedagógicas cambian o se ven afectadas en función del género.

Se deberá insistir en futuras investigaciones en la forma en la cual los medios audiovisuales, trabajados en un entorno educativo, inciden en el aprendizaje de otros actores directamente no vinculados al proceso, como son alumnado y profesorado (familiares, amigos incluso en personas desconocidas que han podido tener acceso a las obras audiovisuales facilitado por las nuevas tecnologías), generando una nueva dimensión en la repercusión de acciones pedagógicas concretas. Asumimos este hecho y lo definimos como un próximo objetivo.

Como relato final de todo este proceso, nos quedamos con la idea de observar al docente que aprende con los alumnos, implicándose y al mismo tiempo creando influencia sobre ellos dentro del sistema de aprendizaje. Esto conlleva que todo el proceso educativo fluya de una manera diferente y redefine la relación pedagógica. El rol que tiene adquirido el profesor cambia, y se siente

participe de un flujo de relaciones recíprocas, vivas y cambiantes que generan conocimiento constante.

Referencias

- Aberasturi, E., Correa, J. M., & Guerra, R. (2016). ARTikertuz, ¿qué conocimiento generamos a partir de la relación pedagógica entre profesorado? *Eari. Educación Artística Revista de Investigación*, 7, 19–38. doi:10.7203/eari.7.8134
- Acaso, M., & Megías, C. (2014). *Reduolution: Hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Berry, A. (2016). Tensiones en la reconceptualización del conocimiento del formador de formadores: explorando la tensión entre valorar y reconstruir la experiencia. En T. Russel, R. Fuentelaba, & C. Hirmas (Eds.), *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study* (pp. 77–97). Santiago de Chile: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Buck, G. A., & Akerson, V. L. (Eds.). (2016). *Enhancing Professional Knowledge of Pre-Service Science Teacher Education by Self-Study Research*. Springer.
- Cornejo Abarca, J. (2016). El Self-Study de la práctica de los formadores de futuros profesores: bases teóricas, características y modalidades metodológicas. En T. Russel, R. Fuentelaba, & C. Hirmas (Eds.), *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self study*. Santiago de Chile: OEI Organización de Estados Iberoamericanos.
- Cuadrado Gordillo, I. y Fernández Antelo, I. (2011). *La comunicación eficaz con los alumnos: Factores personales, contextuales y herramientas TIC*. Las Rozas: Wolters Kluwer Educación.
- Dutra Pillar, A. (2014). Lectura de producciones audiovisuales del arte contemporáneo en la educación artística / Reading of audiovisual productions of contemporary art in art education. *Revista Complutense De Educación*, 25(2), 337–353. doi:http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41539
- Haywood Rolling, J. (2018). Arts-Based Research in Education. En P. Levy (Ed.), *Handbook of Arts-Based Research* (pp. 493–510). New York: Guilford Press.
- Hernández, F. (2011). Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes. En F. Hernández (Ed.), *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Irwin, R. L., LeBlanc, N., Yeon Ryu, J. y Belliveau, G. (2018). A/r/tography as Living Inquiry. En P. Leavy (Ed.), *Handbook of Arts-Based Research* (pp. 37–53). New York: Guilford Press.
- Lassonde, C. A., Galman, S. y Kosnik, C. (Eds.). (2009). *Self-Study Research Methodologies for Teacher Educators*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Leavy, P. (Ed.) (2018). *Handbook of Arts-Based Research*. New York: Guilford Press.

Marta-Lazo, C., & Grandío, M. d. M. (2013). Análisis de la competencia audiovisual de la ciudadanía española en la dimensión de recepción y audiencia. *Communication&Society / Comunicación y Sociedad*, 26(2), 114–130.

Martín-Piñol, C., Calderón-Garrido, D. y Gustems-Carnicer, J. (2016). Interdisciplinariedad y tecnología en la educación artística desde la experiencia creativa. *Arte y Políticas De Identidad*, 14. doi:10.6018/280571

Mitchell, C. y Weber, S. (Eds.). (2014). *Reinventing Ourselves as Teachers*. New York: Routledge.

Navarro Coy, M. (2010). El alumno como parte activa en el proceso de enseñanza /aprendizaje de inglés para fines específicos. *Didáctica. (Lengua y Literatura)*, 22, 231–251.

Sorrivas, N. (2015). El videoarte como herramienta pedagógica. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 52, 81–94.

Tidwell, D. L., Heston, M. L., & Fitzgerald, L. M. (Eds.). (2009). *Research methods for the self-study of practice*: Springer.

Para citar este artículo: Ramon, R., y Arcoba, M. D. (2019). La creación de conocimiento compartido entre profesorado y alumnado a partir de narrativas artísticas audiovisuales. *Observar*, 13, 39–60.

Las máscaras contemporáneas de Romuald Hazoumè. Un enfoque didáctico para educación visual y plástica

The Contemporary Masks of Romuald Hazoumè: A Didactic Approach to Art Class

Alfonso Revilla¹

Universidad de Zaragoza

alfonsor@unizar.es

Fecha de recepción del artículo: 21 de noviembre de 2019

Fecha de aceptación: 5 de diciembre de 2019

Resumen

El artículo analiza el trabajo de Romuald Hazoumè que hace referencia a la relación entre máscara e identidad, desde la reivindicación del artista de su lectura de la historia y los problemas socio-políticos derivados de las relaciones entre África y Occidente, para su implementación en la didáctica de educación artística. Sus *máscaras neoafricanas* nos ofrecen, una lectura de la guerra, la violencia, el colonialismo, el neocolonialismo, el racismo o el consumismo, posicionándonos como espectadores implicados en planteamientos críticos con respecto a la historia occidental, y a los parámetros etnocéntricos de aproximación a la realidad que impregnan los sistemas educativos. Metodológicamente se utilizan sistemas de investigación histórica, descriptiva y teórica, a partir de los que se elaboran una serie de posicionamientos diferenciales con alumnos de Magisterio, desde la metodología de taller.

Palabras clave: Romuald Hazoumè; educación visual y plástica; interculturalidad; arte africano.

Abstract

This article analyzes the work of artist Romuald Hazoumè involving the relationship between masks and identity, defending his approach to history and the sociopolitical problems derived from the relationship between Africa and the West, all in the interest of exploring its enriching implementation in Art Class. Hazoumè's neo-African masks offer a reading of war, violence, colonialism, neocolonialism, racism and consumerism, placing us as critical spectators with respect to Western history and the Eurocentric patterns and perspectives that impregnate our educational systems. In terms of methodology, systems of historical, descriptive and theoretical research are applied, from which a series of differential positionings with students of Teacher Training are elaborated in a workshop environment.

Keywords: Romuald Hazoumè; art class; visual and manual arts; interculturalism; African art.

¹ Correspondencia: Departamento de Expresión Musical Plástica y Corporal. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Universidad de Zaragoza. Valentín Cardenera, 4. 22003 Huesca, España.

Introducción

El artículo aborda, a través de las *máscaras* de Romuald Hazoumè, la interculturalidad, el racismo, el etnocentrismo y los conflictos derivados de la relación entre África y Occidente, dentro de los planteamientos teóricos de las pedagogías postmodernas para su implementación en educación artística (Acaso, 2012; Hernández, 2000; Marín, 2011).

Hizoumè se cuestiona la vida cotidiana y propone una interpretación radical de los delirios de la actualidad mundial. Se nutre de la historia, las culturas, las creencias, el vudú y el vocabulario iniciático para determinar creaciones que denuncian la corrupción de su continente y estigmatizan la esclavitud moderna y la política de los países occidentales con respecto a África (Magnin, 2006, p. 21).

Con su obra, Hazoumè presenta su visión de África; critica la corrupción y la mediocridad de sus mandatarios, el espíritu pasivo de sus compatriotas, pero también a ese Occidente que mira hacia otro lado (López, 2016).

Nos han convertido en mendigos. Que dejen de ayudarnos. Estaremos entonces obligados a ocuparnos de nosotros mismos en lugar de tender la mano. La ayuda occidental es una forma de arrogancia respecto a África. Como si fuéramos los únicos en tener pobres (Hazoumè citado por López, 2016).

A partir de las máscaras contemporáneas de Hazoumè, percibidas como objeto cultural vinculado a su contexto de producción (Brea, 2005), presentamos una propuesta didáctica realizada por los alumnos de Educación Visual y Plástica de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza, donde reflexionan sobre las relaciones entre Occidente y África a través de la elaboración de máscaras-bidones desde los prepuestos productivos de los objetos artísticos de Hazoumè, con la intención de que el acto educativo sea «facilitar experiencias reflexivas críticas» (Hernández, 2012, p. 23).

Proyecto didáctico basado en las máscaras de Hazoumè desde la metodología de taller

El proyecto didáctico se ha desarrollado desde la metodología heurística, siendo la fuente primaria la obra de Romuald Hazoumè. Así mismo hemos acudido a fuentes secundarias de interpretación de dichas obras que nos permitieran una visión sincrónica y diacrónica, combinado un enfoque cualitativo y utilizando sistemas de investigación histórica, descriptiva y teórica.

En su aplicación didáctica se desenvuelve con aspectos perceptivos, cognitivos, experienciales y contextuales (Marín, 2011, p. 464), implicados en la interpretación de las máscaras africanas de Hazoumè. El trabajo docente realizado con alumnos del Grado de Magisterio de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza se ha planteado desde la metodología de taller, desarrollada desde los principios de renovación peda-

gógica de la Escuela Activa, basándose en experiencias de acción, donde la manipulación reflexiva genera el aprendizaje (Fig.1). El aula se transforma en “atelier” como espacio de reflexión y de acción en el que se supera la separación que existe entre la teoría y la práctica; entre manipulación y conocimiento.

Este modelo implica intercambios que involucran a los alumnos en una mejor autogestión de su aprendizaje. El taller facilita la presencia de otros agentes de la comunidad educativa y del entorno social, y consecuentemente, el hecho de hacerles partícipes les hace también concedores y críticos de la labor docente.



Figura 1. Máscara realizada por Alicia Vicén alumna de educación visual y plástica de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza con correcciones y modificaciones formales realizadas por Alfonso Revilla. Fuente: Antonio Moliné.

A nivel didáctico implica que el alumno debe adquirir una posición activa desde la experimentación (Fig. 2). El taller es un espacio, tanto físico como conceptual que favorece el intercambio de aprendizajes de grupos heterogéneos (Keding, 1979), permitiendo a los alumnos y alumnas la materialización de los conceptos desde la vinculación de objetos cotidianos, con la representación de los órganos perceptivos del rostro que forman la máscara.

La metodología de taller esta basada en un modelo activo en el que los alumnos deben implicarse en dinámicas de manipulación y vínculo, desde la inferencia de uso y posibilidad de los objetos (Torres, 2017), en virtud de la organización de los aprendizajes de la educación artística.



Figura 2. Máscara realizada por Lucía Lozano alumna de educación visual y plástica de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza con correcciones y modificaciones formales realizadas por Alfonso Revilla. Fuente: Antonio Moliné.

Este enfoque determina un tipo de conocimiento específico, basado en el pensamiento visual y creativo (Arnheim, 1976; Gardner, 1982), con una intencionalidad estética y con una función de conocimiento básicamente imaginativa y creativa (Lowenfeld, 1961; Read, 1969).

Presupuestos teóricos: Romuald Hazoumè, el arte de las máscaras contemporáneas

Romuald Hazoumè es un artista contemporáneo africano, nacido en Porto Novo, que elabora máscaras contemporáneas con identidad histórica, que se convierten en un elemento imprescindible en la obra del artista beninés, al plantearlas como una presentificación rostromórfica, desde una posición artística diferenciada de Occidente. “Je n’ai jamais voulu étudier aux beaux-arts, je considère que c’est une perte de temps. Je ne veux pas apprendre à faire de l’art comme les Occidentaux” (Hazoumè, 2008, p. 28). La posición diferenciada con respecto a Occidente se basa en que el vínculo con el objeto artístico no es conceptual sino vital, no perdiendo en ningún momento, la materialidad de lo real transferida a la máscara.

África ha sido excluida de la historia desde el paradigma eurocéntrico que ha enfocado el arte con una perspectiva unilateral (Victoria & Albert Museum, 2017), que a nivel didáctico hace que los estudiantes obtengan el enfoque hegemónico occidental que deriva en una forma implícita de racismo. “Uno de los instrumentos que ha utilizado el sistema educativo desde el ámbito plástico, ha sido la negación del logro de las manifestaciones artísticas negroafricanas, bien a partir de la de-

nigración, bien a partir de la desestimación” (Revilla, 2017, p. 72). “La pretensión de los occidentales es querer enseñar a hacer arte a los africanos. Se creen que lo han inventado todo. Sin embargo, en este continente hacemos arte desde hace miles de años” (Hazoumè, 2008).

En Cotonú, la capital económica de Benín, durante años, nadie se tomaba el arte en serio. Es más, en aquella época, a nadie le interesaba el arte contemporáneo. Los artistas benineses se dedicaban a realizar “copias” del arte occidental. [...] Nuestra cultura es rica de por sí. ¿Por qué no inspirarse en ella para producir nuevas obras originales? (Cherruau, 2008, p. 45).

Las máscaras son un símbolo identitario de la cultura Yoruba a la que pertenece Hazoumè (Huerfano, 1996). Están dotadas de una innumerable variedad de formas, complejidad de significados y multiplicidad de usos, que trata de rescatar una memoria oral sometida a la no historia, para “devolverles [a los pueblos africanos y sus manifestaciones artísticas] su historicidad y reintroducirlas con todas sus características en el movimiento cambiante de los agrupamientos humanos” (Iniesta, 1998, p. 15).

Comprender por qué mis antepasados Yoruba hacían máscaras: esto es lo que me impulsó a hacer kaeletas (máscaras). Era necesario ver lo que había detrás. Me sumergí en el Fa, del suroeste de Nigeria al sudoeste de Ghana, se recorre la región del Fa. El Fa es la geomancia adivinatoria que permitía conocer el futuro (Hazoumè, 2008).

La *Bouche du Roi* de Romuald Hazoumè es la representación de un barco negrero dirigido por el rey de Benín (máscara bidón negro) y por el gobernante impuesto por la metrópolis francesa en Benín (máscara bidón amarillo). El resto son máscaras-esclavos, que presentifican con sonidos y olores a los 15 millones de africanos que fueron obligados a embarcar en los barcos negreros que transportaban esclavos masivamente a América (Musée du Quai Branly, 2017).

Antes, los esclavos embarcaban en Porto-Novo hacia América y sabían de dónde venían, pero no a dónde iban. Hoy en día los ‘esclavos’ no saben aún a dónde van y además han olvidado de dónde vienen. Denuncio un mundo, una África, gestionada por corruptos que roban, se enriquecen y explotan al pueblo. Nos están matando (Hazoumè citado por López, 2016).

Las máscaras tradicionales africanas, representan espíritus que se hacen de nuevo presentes en la obra de Hazoumè; máscaras que adoptan el papel del recuerdo y de la memoria, conmemorando las identidades perdidas por la trata (Fraser, 2012, p. 5).

Estas máscaras-bidones retoman temas conflictivos de la relación África-Occidente, para permitir al alumno una aproximación al arte no únicamente estética, sino reflexiva y crítica que se “caracteriza por formas que no sólo son alternativas a las contrapartes predominantes, sino proactivas y

agresivas en su deseo de articular, testificar y atestiguar esa diferencia cultural” (Powel, 1998, p. 15).

De la máscara tradicional africana a la máscara contemporánea

Las máscaras constituyen un elemento orgánico dentro del arte negroafricano en su asociación a los ritos, las danzas y ceremonias de las distintas culturas africanas. Los diferentes ritos se vinculan a las máscaras para recordar los acontecimientos fundacionales que se han producido en la génesis y que han derivado en la organización del mundo, para que el recuerdo los reviva manifestando así, su permanente actualidad (Laude, 1968, p. 141), con el fin de que contribuyan, de forma directa, a la construcción de la realidad.

La representación de máscaras vincula lo visible y lo invisible, el pasado y el presente, la identidad y la diferencia. La máscara “se sitúa entre lo sagrado y lo profano. El más allá se hace visible y regula la existencia de los individuos” (Meyer, 2001, p. 74) para permitirlos emerger cualitativamente en los procesos identitarios.

Una máscara implica la adquisición de una nueva identidad que conlleva “un proceso de desdoblamiento” (Ramírez, 1996, p. 67). Ese proceso de transformación está vinculado a un proceso de cambio en la realidad, bien de un individuo o de un suceso, lo cual implica de por sí un desequilibrio que requiere de la presencia de la máscara, que actúa a modo de desdoblamiento de la realidad.

Una máscara no es exactamente un disfraz, en todo caso [...], un disfraz no es meramente un disfraz: la frontera entre el ser y el aparecer no ha establecido aún sus prestigios, por lo que endosar una máscara no pertenece al dominio de la apariencia y la simulación, sino de la transformación y la metamorfosis (Morey, 1995, p.18).

Hazoumè, retoma los planteamientos formales y funcionales de las máscaras tradicionales, relejendo la funcionalidad constructiva de la máscara tradicional para, a partir de bidones de plástico en los que se transporta gasolina “ilegal” de Nigeria a Benín, construir una lectura crítica de la visión de África apoyada en el concepto del subdesarrollo (Vargas, 2014). Las máscaras de Hazoumè no responden a los ritos individuo-sociedad de las máscaras tradicionales, sino a ritos globalizados, que cumplen la función catártica de las implicaciones de la globalización, donde el vínculo de la máscara con su función pasa por ritos sociedad-globalización, comprendidos como conflictos entre civilizaciones (Huntington, 1993).

La producción artística de Romuald Hazoumè reflexiona sobre la identidad negra y los procesos de lectura neocoloniales, criticando la supremacía racial y proyectando una mirada negra hacia los conflictos latentes entre África contemporánea y la sociedad occidental. “La obra de Hazoumè refleja las consecuencias de la corrupción y la esclavitud en África: las formas en que el público

sigue siendo sometido por las fuerzas perversas del pragmatismo económico y político” (Gagosian Gallery, 2016).

En ARTicle 14 o *Débrouille-toi, toi-même!*, Romuald Hazoumè crítica el neoliberalismo como la esclavitud del siglo XXI: el consumismo masivo, la cosificación del individuo y la globalización y homogeneización de la sociedad. “Hazoumè alerta de la explotación del ser humano en el mundo productivo, que ve como una manifestación de la esclavitud moderna” (World museum Liverpool, 2006).

En ARTicle 14 denuncia un estilo de vida vírico, cuyo pilar es la creencia de la identidad posicionada en la producción, ocultando que una sociedad se identifica tanto por lo que produce como por lo que desecha, para reescribir la inmortalidad del ciclo absolutista de tirar-comprar-tirar. “Devuelvo a Occidente lo que le pertenece, es decir, los restos de la sociedad de consumo que nos invaden diariamente” (Hazoumè en Kries y Klein, 2015, p. 24).

La boca del rey representa el estuario del río Mono, donde los portugueses compraban esclavos. Utilizo objetos actuales para hablar de esclavitud, porque considero que se trata de un problema actual. Todavía hoy existen esclavos debido a la cruel globalización (Hazoumè, 2008).

Hazoumè decide reutilizar bidones usados para sus máscaras (Ear Splitting, 1999; Shine, 2007; The drunk, 2002 o We face forward, 2009) que han transportado gasolina de Nigeria a Benin, recorriendo el camino imposible de la realidad al Museo.

Sus máscaras-bidones hacen referencia a un gran problema en su país: en Benín, los hombres se ven obligados a ganarse la vida transportando petróleo de contrabando desde Nigeria, hasta tal punto que el 90% de la gasolina consumida en el país es ilegal (López, 2016).

Los objetos cotidianos dicen algo de aquellos que los usan, tanto por el uso en sí, como por la manera de desecharse de los mismos. “Los objetos que rechazamos y desechamos siguen siendo parte de nosotros, de alguna manera son parte de nuestras vidas” (Hazoumè, 2006 en World Museum Liverpool).

Didáctica de la educación visual y plástica intercultural

La adquisición de competencias interculturales como “conjunto de destrezas necesarias para desempeñarse de manera eficaz y apropiada las interacciones con personas de otras lenguas y culturas” (Fantini, 1995, p. 145), es parte indispensable de las didácticas específicas, cada vez más, dirigidas a un alumnado intercultural debido a los procesos migratorios (UNESCO, 2010, p. 49).

En muchos sentidos, el fenómeno de la emigración va unido a la globalización económica y emerge como una condición estructural de la misma, creando una doble tensión que, por un lado, empuja hacia el pensamiento único y, por otro, hacia fenómenos de reivindicación identitaria y de valoración de otras etnias y culturas (Revilla, Llevot, Molet, Astudillo y Mauri, 2015, p. 28).

Trabajar por una educación que atienda a la diversidad cultural aporta nuevas perspectivas culturales al entorno escolar (Dadzie, 2004). Coelho (2006) plantea un entorno inclusivo que promueve una sociedad basada en la relación intercultural que sensibilice al alumnado hacia la pluralidad del mundo (Besalú, 2002) desde la perspectiva de las sociedades olvidadas por el sistema educativo (Connell, 1997). “Vivimos en sociedades multiculturales cada vez más complejas, la educación debe ayudarnos a adquirir las competencias interculturales que nos permitan convivir con nuestras diferencias culturales, y no a pesar de éstas” (UNESCO, 2010, p. 122).

De hecho, la pluralidad cultural a la que ha dado lugar la emigración, ha propulsado una ética del interculturalismo a nivel global. Así pues, frente a un multiculturalismo apropiacionista y consumista, el cual se extendió así mismo en el terreno del arte –o de lo que en occidente consideramos como tal– el desafío de una educación intercultural, nos emplaza a superar el etnocentrismo, la exotización, y la imagen pesimista e inamovible que tenemos del África Subsahariana (Revilla, et al, 2015, p. 28).

A nivel didáctico planteamos las máscaras de Hazoumè como un medio para que el alumnado pueda releer la historia africana desde un enfoque no eurocéntrico, que le permita un diálogo intercultural y que a su vez dote a dicho alumnado de una visión globalizadora (Revilla y Olivares, 2019). De esta manera tratamos de atender a la diversidad, combatiendo las desigualdades culturales y reduciendo la ignorancia multicultural del alumnado (García, 2018). Las aulas son diversas étnica y culturalmente con toda su complejidad, riqueza y problemática, que incluye el racismo implícito como método de aproximación a las culturas negroafricanas (Carmona, 2017).

Trabajar con Romuald Hazoumè en el aula responde al planteamiento de las pedagogías postmodernas (Acaso, 2012; Hernández, 2000; Hernández, 2012; Marín, 2011), como respuesta a la invisibilización y deslegitimación de las representaciones artísticas de las culturas negras que han sido desestimadas a lo largo de la historia, para desvincularlas de los procesos civilizadores.

A partir de la obra de Hazoumè los alumnos y alumnas de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Zaragoza desarrollan, desde la metodología de taller, la realización de máscaras con bidones de reciclaje, para reflexionar sobre los conflictos que plantea el artista beninés (Fig. 3).



Figura 3. Máscara realizada por Isabel Bambó, alumna de educación visual y plástica de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza con correcciones y modificaciones formales realizadas por Alfonso Revilla. Fuente: Antonio Moliné.

De esta manera tratamos que los discentes establezcan un diálogo con Hazoumè a través de los objetos artísticos para trabajar la construcción de identidades híbridas a través de la expresión plástica desde contextos multiculturales, que permita a los alumnos dudar de los vacíos y prejuicios sobre el África negra (Fig. 4).



Figura 4. Máscara realizada por Marina Flores, alumna de educación visual y plástica de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza, con correcciones y modificaciones formales realizadas por Alfonso Revilla. Fuente: Antonio Moliné.

El contacto con diferentes grupos culturales, sus manifestaciones artísticas y su forma de comprender la realidad, hacen que nuestra identidad vaya cambiando (Fig. 5), adquiriendo unos rasgos y desechando otros, permitiendo a alumnos y alumnas comprenderse no como identidades fijas ni inamovibles, sino en constante formación y transformación (Garrido, Moreno, Monteros y García, 2017).



Figura 5. Máscara realizada por Alfonso Revilla Carrasco y propuesta a sus alumnos como método de construcción de los órganos perceptivos que generan nuestra manera de mirar, escuchar, hablar y tocar, esto es, pensar en África. Fuente: Antonio Moliné.

Conclusión

Plantear una didáctica del arte contemporáneo negroafricano a través de la obra de Romuald Hazoumè, requiere reconsiderar los planteamientos etnocéntricos, que derivan de procesos históricos que han necesitado de la desestimación de las aportaciones negras previo a un proceso de depreciación del sistema cultural negro-africano.

Las máscaras de Hazoumè se vinculan a la vida cotidiana de la población de Benin, lo que les dota de significado más allá de la conceptualización de las mismas, al conllevar en su mensaje una carga de compromiso social que no se sitúa en el distanciamiento intelectual, ya que surge de una necesidad de encontrar y reconocer una identidad tanto personal como social, que ha sido arrebatada por los acontecimientos históricos principalmente de los últimos cuatro siglos.

Las máscaras de Hazoumè proporcionan a los alumnos de Magisterio la posibilidad de generar conocimiento, al convertirse en una experiencia de taller que les provoca nuevas miradas desde

un punto de vista crítico, y que les posibilita construir su propia manera de mirar, escuchar y hablar a través de sus máscara-retrato (Fig. 6).



Figura 6. Máscara realizada por Lucía Lozano, alumna de educación visual y plástica de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza con correcciones y modificaciones formales realizadas por Alfonso Revilla. Fuente: Antonio Moliné.

Referencias

- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles: El espacio del aula como discurso*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Arnheim, R. (1976). *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza.
- Besalú Costa, X. (2002). *Educación intercultural*. Madrid: Síntesis.
- Brea, J.L. (2005). *Los estudios visuales: para una epistemología política de la visualidad*. Madrid: Akal.
- Carmona, M. (26 de enero 2017). Racismo, una asignatura pendiente. *Diario Público*. Recuperado de <http://www.publico.es/sociedad/racismo-asignatura-pendiente.html>
- Cherruau, P. (1 de mayo 2008). Romuald Hazoumè. *Le Monde*. Recuperado de http://www.lemonde.fr/voyage/article/2008/05/01/romuald-Hazoumè_1339272_3546.html
- Coelho, E. (2006). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada*. Barcelona: Horosi.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Ediciones Morata.
- Dadzie, S. (2004). *Herramientas contra el racismo en las aulas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Ediciones Morata.

- Fantini, A. (1995). Language, Culture, and World View: Exploring the Nexus. *International Journal of Intercultural Relations*, 19, 143–153.
- Fraser, M. 2010. *Lab Craft: Digital Adventures in Contemporary craft* [Online]. Recuperado de: <http://www.labcraft.org.uk/downloads/Lab-Craft-galleryguide.pdf>
- Gagosian Gallery ROMUALD HAZOUMÈ. Recuperado de <https://gagosian.com/exhibitions/2016/romuald-hazoume/>
- García Medina, R. (2018). Inclusión y convivencia para prevenir el racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia: uno de los restos principales de nuestro sistema educativo. *Ciencia, Técnica y Mainstreaming social*, 2, 53–65.
- Gardner, H. (1982). *Arte, Mente y Cerebro. Una aproximación Cognitiva a la Creatividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Garrido E.; Moreno Y., Monteros S. y García S. El diálogo intercultural a través del arte. Guía Didáctica arte, género, guía didáctica, guías y manuales, interculturalidad. *Aula Intercultural*. Recuperado de <http://aulaintercultural.org/2009/04/30/el-dialogo-intercultural-a-traves-del-arte-guia-didactica/>
- Hazoumè (2008). Máscaras; Romuald Hazoumè. *Revista de Artes*, 9. Recuperado de http://www.revistadeartes.com.ar/revistadeartes_9/Hazoumè.html
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2012). *Espigador@a de la cultura visual. Otra narrativa para la educación en las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- Huera, C. (1996). *Cómo reconocer el arte Negroafricano*. Andalucía: EDUNSA.
- Huntington, S. P. (1993). The Clash of Civilizations? *Foreign Affairs*, 72(3).
- Iniesta, F. (1998). *Kuma. Historia del África negra*. Barcelona: Bellaterra,
- Keding, U. (1979). *Los museos y los niños*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- Kries, M. y Klein, A. (2015). *Making África*. Bilbao: FMGB Guggenheim Bilbao Museoa.
- Laude, J. (1968). *Las artes del África negra*. Barcelona: Labor.
- López Arriazu, N. (2016). *Dakpogan y Hazoumè: la reinención de la máscara en Benín*. Recuperado de <http://www.wiriko.org/artes-visuales/dakpogan-Hazoumè-mascaras/>
- Lowenfeld, V. (1961). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Magnin, A. (2006). *100% AFRICA: La colección de arte africano contemporáneo de Jean Pigozzi en el guggenheim de Bilbao*. Bilbao: TF España.
- Marín, R. (2011). *Didáctica de la educación artística*. Madrid: Pearson Educación.
- Meyer, L. (2001). *África negra; máscaras, esculturas, joyas*. Italia: Lisma.
- Morey, M. (1995). Conjeturas sobre la máscara. *Lápiz*, 117(12), 16–26.

Musée du Quai Branly. La Bouche du Roi, Recuperado de <http://www.quaibranly.fr/fr/editions/les-publications-du-musee/les-collections-du-musee/la-bouche-du-roi/>

Powell, R. (1998). *Arte y cultura negros en el siglo XX*. Barcelona: Destino.

Ramírez, J. A. (1996). *Historia del arte I. El mundo antiguo*. Madrid: Alianza Editorial.

Read, H. E. (1969). *El significado del arte*. Buenos Aires: Losada.

Revilla, A. (2017). Arte Contemporáneo africano y compromiso social. En Prieto, J. y Ruiz, V. *Arte y Memoria 3*. Teruel: Fundación Universitaria Antonio Gargallo (FUAG) con la colaboración del Observatorio Aragonés del Arte en la Esfera Pública (OAAEP).

Revilla, A. y Olivares, P. (2019). La interculturalidad desde la Educación Artística. Las posibilidades curriculares a través del Arte Negroafricano. *DEDICA, Revista de Educação e Humanidades*, 15, 173–184. doi:10.30827/dreh.v0i15.8224.

Revilla, A., Llevot, N., Molet, C., Astudillo, M., y Mauri, J. (2015). El diálogo intercultural a través de una mirada al arte africano: una propuesta educativa interdisciplinar. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 4, 71–88.

Torres, P. (2017). Conversaciones alrededor de las Buenas Prácticas en museos. ¿Cuál es su pertinencia? *NodoCultura*. Página web. Disponible en:

<http://nodocultura.com/2017/06/conversaciones-alrededor-de-las-buenas-practicas-pertinencia/>

UNESCO. (2010). *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. París: UNESCO.

Vargas, G. (15 de junio 2014). Nigeria y el conflicto por el petróleo. *El nuevo diario*. Recuperado de <http://www.elnuevodiario.com.ni/opinion/322410-nigeria-conflicto-petroleo/>

Victoria & Albert Museum. Recuperado de <http://www.vam.ac.uk/content/articles/u/uncomfortable-truths-installation/>

World Museum. *ARTicle 14, Romuald Hazoumè*. Recuperado de:

<https://www.liverpoolmuseums.org.uk/wml/exhibitions/article14/>

Para citar este artículo: Revilla, A. (2019). Las máscaras contemporáneas de Romuald Hazoumè; un enfoque didáctico para educación visual y plástica. *Observar*, 13, 61–73.

ARTISTAS HABITANTES: una metodología contemporánea, participativa y colectiva en Educación Artística

INHABIT ARTISTS: A contemporary, participative and collective methodology in Art Education

José María Mesías-Lema¹

Universidad de A Coruña

jose.mesias@udc.es

Fecha de recepción del artículo: 5 de diciembre de 2019

Fecha de aceptación: 17 de diciembre de 2019

Resumen

Este artículo emerge de la reflexión, conocimiento y experimentación profesional con artistas habitantes durante más de una década (2007-2019). Una metodología participativa en donde se involucra a artistas contemporáneos, generalmente jóvenes emergentes, a través de políticas de mediación artística y cultural, durante un período de tiempo completo no inferior a un mes, asumiendo proyectos colectivos y compartidos en Educación Artística. Nos referimos a artistas habitantes y no residentes porque entendemos que habitar es diferente a residir. Esta filosofía también influye en la manera de entender la metodología y afecta a todos los participantes implicados: profesorado en activo y en formación inicial, artistas, espacios educativos y estudiantes de diferentes niveles (infantil, primaria y secundaria). Sustituir “habitar” por “residir” no se trata de un simple cambio de término, sino que entronca profundamente en la manera de pensar, construir y desarrollar proyectos de calidad para una Educación Artística sensible al contexto social.

Palabras clave: artistas habitantes, educación artística sensible, arte contemporáneo, políticas de mediación cultural, procesos participativos, formación docente.

Abstract

This article emerges from professional reflection, knowledge and experimentation with inhabit artists in the last decade (2007-2019). A participative methodology in which contemporary artists are involved, usually emergent youngsters, through an artistic and cultural mediation process, in a full time month period, assuming collective and shared projects in Arts Education. We refer to habitant artists rather than residents because we understand that *inhabit* is different to *reside*. This philosophy also has an influence in the way the methodology is understood and affects all participants: teachers both trainees and professionals, artists, learning environments and students at different stages (nursery, primary and secondary). Substituting *inhabit* by *reside* is not only a change of concept but also a new way of thinking, building and developing quality projects for a sensitive Arts Education with the social context.

Keywords: inhabit artists, sensitive art education, contemporary art, participatory processes, cultural policies, teacher development.

¹ Correspondencia: Facultad de CC. de la Educación. Campus Elviña, s/n. 15071 A Coruña, España.

Introducción

Tácticas de proximidad entre arte y educación: la Educación Artística que necesitamos

Ninguna propuesta educativa es la única. Ni siquiera la mejor. En la variedad de perspectivas y enfoques metodológicos reside la coherencia democrática acorde con la pluralidad artística. Este abanico de posibilidades responde a un modo de entender la Educación Artística hoy en día. No obstante, en nuestra área de conocimiento aún existen planteamientos muy alejados del arte, de la educación y de la Educación Artística contemporánea. Nos estamos refiriendo a todas esas actividades nada significativas para la experimentación de procesos creativos en el aula y, sobre todo, de dudosa calidad formativa para nuestro alumnado.

Por esta razón necesitamos poner en funcionamiento tácticas de proximidad, estrategias de mediación entre el arte y la educación. Estas cumplen la difícil tarea de acortar la distancia existente entre lo que es y lo que debería de ser la Educación Artística. Tácticas cuyo resultado involucran a artistas habitantes en instituciones educativas, para visibilizar y desarrollar proyectos colaborativos, hasta conformar una red participativa entre artistas, museos y entidades culturales, profesorado, alumnado, familias, centros educativos y arteducadores.

Estas tácticas de proximidad surgen desde la fricción con la experiencia docente del grupo www.arte-facto.org. A lo largo de más de una década (2007-2019) hemos intentando generar proyectos comisariales para establecer conexiones entre jóvenes creadores y estudiantes, a través de estrategias artísticas contemporáneas y participativas. Al mismo tiempo tratamos de habitar la formación docente como un lugar de encuentro y de debate actual. Habitar el mundo, habitar el diálogo compartido, habitar el encuentro formativo, habitar los espacios intersticiales entre el arte y la educación, es sinónimo de habitar la formación en educación artística desde la sensibilidad (Mesías-Lema, 2019, p. 213):

Una Educación Artística contemporánea debe ser sensible y humana. Humana en el sentido de preocupada por los conflictos de la humanidad, que cuestiona la autoridad, que genera una nueva definición de sociedad y de nuestra participación dentro de la misma. En definitiva, definiendo una práctica educativa y artística basada en la defensa de la libertad, de los derechos humanos y de una vida digna para todos. La calidad en el desarrollo de una Educación Artística sensible reside en aprender a escuchar(nos), a pensar(nos) y a relacionar(nos), para hacer de las aulas lugares habitables y de encuentro. Habitar la sensibilidad como un espacio intermedio entre el arte y la educación, es posible si provocamos una acupuntura docente que:

Interfiere positivamente en la construcción de la subjetividad de cada uno de nuestros estudiantes, puesto que a través de estrategias y micro-acciones se deconstruyen estereotipos y prejuicios para la construcción de identidades más conectadas con la sociedad actual;

Dialoga y conecta diferentes subjetividades que permitan la dignidad humana. No existe la neutralidad. En las fricciones personales, en las desigualdades, debe de emerger el compromiso con los otros. Una cartografía sensible surge en los contextos de exclusión social bajo un esfuerzo ético y estético.

Que el mundo ha cambiado estrepitosamente es un hecho más que constatable y desde luego, en muchos aspectos, hemos ido a peor:

Noam Chomsky acierta cuando afirma que nos encontramos en un período de general regresión que se extiende mucho más allá del impacto exclusivo sobre la educación. Este tiempo de regresión está marcado por la masiva desigualdad en la riqueza, los salarios y el poder, una desigualdad que está alimentando la pobreza y la crisis ecológica, que está debilitando cada esfera pública básica tanto para la democracia como para la cultura y las estructuras necesarias para que la ciudadanía lleve una vida digna y de participación política (Giroux, 2018, pp. 313-314).

Por ello urgen nuevos estímulos, valores y significados para enfrentarse al abismo de los retos sociales desde la Educación Artística. Asistimos ante una aceleración del tiempo que afecta a nuestra vida cotidiana. Las políticas educativas ya se encargan de recordarnos constantemente que no estamos para “perder el tiempo”. Se enfoca la educación para la productividad competencial. Esto afecta al modo en que el profesorado enseña y a la manera en que el alumnado aprende. No existe tiempo real ni para una cosa ni para la otra. Por esta razón, no podríamos estar más de acuerdo con la pedagogía del caracol, una corriente de pensamiento educativo a favor de lo lento, del descubrimiento tranquilo, de la experimentación y “del placer del encuentro, la belleza del alba y de la puesta, redescubrir la ternura de la luna, observar con asombro los gestos, los ojos, los dibujos, los juegos de niños y niñas; disfrutar con las tonalidades del cielo, admirar el vuelo de las cometas, de los pájaros, sentir las olas del mar y las caricias del viento...” (Zavalloni, 2011, pp. 22-23).

La Educación Artística contemporánea necesita de tiempo pausado para que los procesos creativos enraicen. Echar raíces como lo hace el bambú japonés. Esta planta, durante sus primeros 7 años de vida, no emerge a la superficie, sino que durante este tiempo genera un sistema muy complejo de enraizado. Esto hace que el terreno sea lo más sólido posible, permitiendo que su tallo robusto crezca más de 30 metros. Esta metáfora nos sirve para argumentar como una buena solidez de las prácticas educativas lentas y de calidad también producen aprendizajes artísticos que perduran toda la vida. Como arteducadores disidentes debemos de aprender a *domesticar el tiempo* dentro del sistema, esto significa redistribuir espacios, saberes y momentos para los aprendizajes que de verdad importan. Al fin y al cabo, la verdadera tarea docente es cuestionarse cuál es el conocimiento necesario para su alumnado y cuál no:

Cuando nos preguntamos sobre quién decide lo que es saber, y quién sabe lo que conviene decidir, estamos cuestionándonos sobre ontología (el ser y sus axiomas), epistemología (la verdad, la realidad y cómo la aprehendemos), ética (las relaciones subjetivas con la realidad y los que la habitamos) y política (la organización de las relaciones intersubjetivas dentro de la realidad, del ser y cómo habitarlos). (Escaño, 2018, p. 131)

Aprender a habitar el aula como laboratorio experimental

Coincidimos plenamente con Gordon Matta-Clark, un joven arquitecto cuyas intervenciones artísticas consistieron en quebrar y seccionar el interior de los espacios habitados, en que: “no hay solución porque no hay problema. No hay soluciones porque sólo existe el cambio. Sólo hay problemas a causa de la resistencia humana. La sorpresa es atravesar la resistencia y ver lo que siempre se ha esperado” (cit. en Martínez, 2009, p. 85). Dentro de estos espacios arquitectónicos, Matta-Clark generaba cortes longitudinales, agujeros y fragmentación de suelos, ventanales o fachadas. Los cortes y la huella que estos dejaban en los espacios, eran una denuncia en contra de una arquitectura no democrática, cuyo diálogo espacial se movía entre lo “habitado-abandonado, riqueza-pobreza, fuerte-débil, interior-exterior, ciudad urbanizada-zona marginalizada, privado-público, legal-criminoso, individual-colectivo, íntimo-expuesto, plenitud de sentido-vacuidad, recuerdo-olvido, vida-muerte” (Paz, 2015, p. 66).

Eran actos performativos de subversión del espacio. Se transformaban mutuamente el cuerpo del artista y el espacio, así como la intervención transformaba a los visitantes que accedían a ver sus obras. Denominó a esta forma de intervención artística como *anarquitectura*. En su corta, pero dilatada vida, realizó volúmenes escultóricos en los que deconstruye la perspectiva y el concepto que poseemos de las casas y de los edificios. Su trayectoria siempre me hizo pensar en esa *anarquitectura del aula*, como espacios asépticos que destierran cualquier tipo de cuestionamiento y ni tan siquiera son capaces de erizarnos la piel cada vez que entramos en ellas. Un espacio educativo, sea aula, museo o centro cultural que no plantee ningún interrogante a los actores que intervienen en ellos, difícilmente, podremos conseguir dejar huella de experiencias estéticas vivenciadas.

Por ello propongo habitar el aula como un laboratorio experimental de vida, sensible a las realidades de nuestros estudiantes. Un laboratorio creativo es un espacio para el trabajo cooperativo, expandido, de transgresión y resistencia, un territorio nómada para el aprendizaje artístico, un espacio pensado para la generosidad educativa, del placer y la participación de ser protagonistas de nuestro devenir en el aprendizaje, hasta donde nosotros queremos llegar y hasta donde la incertidumbre del proceso creativo nos conduzca. No hay metas, solo recorridos, caminos alternativos, arquitecturas efímeras y flexibles, de estéticas dialógicas y relacionales, con metodologías que van desde el disfrute hasta la frustración, de avances y retrocesos, de conexión de ideas, personas y acciones artísticas. En un laboratorio creativo, se generan acontecimientos plásticos,

visuales, extraños muchos de ellos, escurridizos de lo académico, como actos simbólicos y metafóricos de nuestra manera de ser. Habitar implica empoderarse del espacio como resitúa Juhani Pallasmaa (2017, p. 8):

El habitar supone tanto un acontecimiento y una cualidad mental y experiencial como un escenario material, funcional y técnico. La noción de hogar se extiende mucho más allá de su esencia física y sus límites. Además de las cuestiones prácticas de la vivienda, el propio acto de habitar es un acto simbólico e, imperceptiblemente, organiza todo el mundo para el habitante. Además de nuestras necesidades físicas y corporales, también deben organizarse y habitar nuestras mentes, recuerdos, sueños y deseos. Habitar forma parte de la propia esencia de nuestro ser y de nuestra identidad.

Nuestro aula situada en la planta baja de la Facultad de Educación: *Sótano del arte* (Mesías-Lema, 2017), llamado así por su ubicación y por las cotas de poder existentes en los centros educativos en donde la Educación Artística es relegada a una especie de sótano, es concebido como un lugar multidisciplinar de las artes: fotografía, escultura, instalación, performance, arte sonoro, pintura, etc., en donde se invita anualmente a artistas habitantes que se incorporan a los proyectos que realizamos y trabajan colaborativamente con nosotros durante un mes, aproximadamente. Un laboratorio transforma la institucionalidad del propio espacio, ya no se trata del aula como prototipo dentro del centro educativo, es una zona intermedia para el quiebre de rutinas, para flexibilizar los tiempos, ralentizarlos, y con un continuo flujo de artistas habitantes jóvenes en el aula, copartícipes de diferentes proyectos desde el curso 2009/2010 (ver Mesías-Lema, 2019).

En el arte, la subjetividad, se revela como un laboratorio de experimentación. En la ciudad, los espacios públicos se convierten en un laboratorio para la creatividad y aprendizajes significativos. En la música y en las artes sonoras, los sonidos, los silencios y susurros se convierten en un laboratorio para la producción. En la performance, el cuerpo se torna laboratorio de exploración. Un laboratorio, en clave ciudadana, es, en efecto, un espacio común, abierto y expandido; donde a partir de problemáticas situadas se crea una comunidad de practicantes y colaboradores, de personas que quieren arriesgar, en el pensamiento y en la imaginación, la creación de prototipos para pensar e intervenir sobre la realidad histórica y social. El laboratorio ha de estar conectado a nodos en una red. El laboratorio crea dispositivos para intervenir y *hackear* lo real. La figura de laboratorio huye de la estructura jerárquica, para más devenir un formato organizativo, de creación y construcción de conocimientos y prácticas compartidas. (Bejarano, 2016, p. 338)

En nuestro laboratorio está permitido el fracaso; se espera la activación, el esfuerzo y la valentía de afrontar nuevos retos educativos; se ofrece una formación de calidad, creativa, autoexigente y divergente. Nuestra filosofía formativa parte de un perfil de estudiantes determinado: todos ellos poseen ganas de aprender nuevas metodologías, ponerlas en práctica, ver en qué medida funcionan o no y que cada uno se comprometa con lo que les apasiona, sus inquietudes personales y

profesionales. No formamos “productos docentes”, aunque la administración educativa nos imponga unas competencias, huimos radicalmente de estas, más bien potenciamos procesos creativos personales, en donde cada alumno construye su modelo docente para una Educación Artística actualizada.

Pero nuestro particular sótano no es un ejemplo aislado, todo lo contrario, los antecedentes se remontan a más de un siglo. *Laboratory School* de John Dewey en 1896, era un colegio vinculado a la Universidad de Chicago que servía como laboratorio experimental en educación, en donde se ponía en práctica la teoría y viceversa, observando su reciprocidad. De ahí salieron las metodologías pro-activas (Dewey, 1916). Los *Medialabs* surgen en 1985 en el *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), muy expandidos hoy en día en museos y centros vinculados al arte contemporáneo, haciendo conexiones entre la tecnología y las prácticas sociales. En ambos laboratorios no se programa, en el sentido curricular del término, se proyecta.

Proyectar no es programar, tampoco innovar desde el punto de vista neoliberal

La diferencia entre *proyectar* y *programar* fue explicada en la conferencia de Veà Vecchi en el Guggenheim-Bilbao en el verano del 2005. Tal y como nos relató, la metodología de Reggio Emilia es muy clarificadora en este sentido: “proyectar tiene diversos significados: diseñar, planear, idear... En oposición a programar, que implica unos currícula, programas, objetivos de carácter predefinido” (Vecchi, 2013, p. 38). Vecchi se refiere al hecho de proyectar como un acto compartido entre maestras, talleristas y pedagogas. A partir de ese diálogo elaboran hipótesis para conocer con profundidad un área, en donde los elementos clave para avanzar en el tema provienen del trabajo con niños. Entienden la acción de proyectar como:

[...] la idea de un proceso dinámico, un desplazamiento que implica la incertidumbre y suerte que surge siempre en las relaciones con los otros. El trabajo sobre proyectar crece en muchas direcciones, sin una progresión predefinida ni unos resultados decididos antes de que empiece el desplazamiento. Supone ser sensible a los resultados imprevisibles de la investigación e indagación con los niños. (Rinaldi, 2011, p. 19)

No se puede hablar de proyecto sin el deseo de querer hacerlo. Nacen con la intención de satisfacer una idea o preocupación que solo está en nuestra cabeza. La propia palabra, proyecto, es significativa de la distancia entre el deseo y la satisfacción del producto. ¿Qué quiere decir esto? Pues que un proyecto creativo en educación artística es esa distancia transformadora entre el deseo y su satisfacción: el proceso vivido. Son retos creativos que exigen las mejores cualidades docentes. Están vinculados al pensamiento artístico y este “se asemeja al intercambio dialógico entre los buenos docentes y sus estudiantes” (Lipman, 1997, p. 278). Los proyectos forzados, impuestos por otros, están abocados al fracaso. Los proyectos nacen con la intención de satisfa-

cer nuestros deseos como docentes, nuestra necesidad de hacer algo que sólo existe en nuestra imaginación para el disfrute de nuestros estudiantes.

Es verdad que no tenemos ni programaciones ni currícula. Pero los buscamos, y por eso se transforman en otra cosa. No es verdad que improvisamos (que, por otra parte, es una sabiduría envidiable) ni que hacemos las cosas por casualidad (que es lo que no sabemos todavía y, de verdad, es algo que tenemos que prever). Lo que sabes es vivir con los niños y trabajar, un tercio, con la certeza, y dos tercios con la incertidumbre y lo nuevo. Ese tercio nos basta para comprender y tratar de comprender que los aprendizajes tienen su propio flujo (con sus tiempos y lugares) y que se pueden organizar e impulsar de alguna manera. (Malaguzzi, 2011, p. 96).

Un proyecto comienza con la inseguridad de si seremos o no capaces de realizarlo. Los dos tercios que desconocemos a los que se refiere Loris Malaguzzi, conectan de lleno con la pasión por la ignorancia del proceso de aprendizaje, capaz de activar la inteligencia creativa de los arteducadores. Según Giulio Carlo Argán (1980, p. 51, en Argán, 1996) un proyecto es idear, imaginar planes, acciones para una provocación hacia el futuro, se entiende como una necesidad vital:

[...] nunca se proyecta para, sino contra alguien o algo: contra la especulación inmobiliaria y las leyes o las autoridades que la protegen, contra la explotación del hombre por el hombre, contra la mecanización y la existencia, contra la inercia de la costumbres, contra los tabúes y las supersticiones, contra la agresión de los violentos, contra la adversidad de las fuerzas naturales; sobre todo, se proyecta contra la resignación ante lo imprevisible, la casualidad, el desorden, los golpes ciegos de los eventos, el destino. Se proyecta contra algo que es para que cambie.

Según M^a Jesús Agra (2002) la palabra *proyecto* recoge la idea de algo que está en curso. Trabajar proyectualmente implica una actitud abierta a algo que está por descubrir, sentirse en la libertad de hacer, modificar, inventar, crear, desear... porque si estuviera realizado, automáticamente dejaría de ser un proyecto para convertirse en un producto. Pone el énfasis en los procesos de enseñanza-aprendizaje entre las artes y la educación, en las discontinuidades de estos dos ámbitos. Parten de una situación con la propuesta de un reto artístico al cual enfrentarse y hasta donde se pueda llegar. Se esperan trayectorias imaginativas, divergentes y autocríticas, pero en un proyecto nunca se especifica lo que ha de aprenderse, sino que la clave reside en que el alumno inicie sus propios recorridos y encuentre una forma personal de traspasar su pensamiento y experiencias a un lenguaje artístico a través de la propuesta y divergencia de las acciones propuestas.

[...] el modelo de proyectos entronca directamente con el proceso de creación artística. Al establecer una analogía entre arte y educación se resalta el papel de la relación dialéctica teoría-práctica como una posibilidad de perfeccionamiento y de innovación. El desarrollo profesional del artista se alcanza en la medida en que se aleja de la idea según la cual el camino hacia el virtuosismo

radica sólo en la imitación de los otros, hasta llegar a comprender que, por el contrario, la clave se halla en encontrar un modo personal de hacer, de expresar la síntesis entre idea y acción: la idea genera la forma artística, la forma artística expresa la idea y la acción. (Agra, 2002, p.7)

Durante la última década, asistimos ante una moda educativa de vincular el término innovación a la metodología de proyectos. Es un término capitalista metido a calzador en contextos educativos bajo una supuesta pátina de calidad de la enseñanza. La palabra innovación, no sólo en el mundo educativo sino en casi todos los ámbitos de la acción empresarial, se ha convertido en la expresión estrella. Y a menudo, bajo el paraguas democrático, la palabreja ha llegado a lo académico y al sistema burocrático de acreditaciones, reconocimientos docentes, premios, habilitaciones y embudos varios que determinan la carrera profesional del profesorado de nuestro país. Todo lo que no lleve asociado la palabra innovación, no lo es. Es más, aun siendo un proyecto innovador reconocido por la comunidad científica-profesional (bien sea docente o investigador), necesitas de algo o de alguien (ya sea certificación o aval institucional) que certifique que eso es innovador, no porque lo sea o deje de serlo, sino porque alguien dice que lo es. Incluso ese organismo, institución o quien sea el ente jurídico que lo determine, nombra un jurado más que cuestionable para valorar y emitir un juicio de calidad sobre algunos proyectos.

Estamos ante una imposición neoliberal que nos debería de provocar una profunda reflexión acerca de ¿en qué consiste la innovación educativa? ¿quién o quienes o el qué determina que un proyecto sea innovador? ¿quién es experto/a en innovación? ¿quién habla de ella o quien la lleva a cabo? ¿qué características y qué tópicos se están dando en proyectos “supuestamente” innovadores? Creo que se debe potenciar un debate sobre el propio término de innovación, romper las reglas del juego porque parece bastante absurdo hablar de innovación educativa bajo parámetros y programas de épocas pasadas y esperando que alguna agencia de calidad nos la certifique como tal. La innovación es inherente a cualquier proceso artístico y, por ello, no es necesario ni mencionar tal palabra. Acaso ¿escuchamos alguna vez a un cirujano decir “entro en quirófano a innovar”? ¿por qué en otras profesiones no se habla de innovación? ¿por qué se produce tal desfase en educación? ¿por qué se utilizan a las artes para la innovación? ¿qué intereses se esconden detrás de la certificación obsesiva de lo que es y no es innovador? Son solo cuestiones para sugerir un debate acerca de las políticas educativas y de mediación cultural que usan, banalmente, el sello innovador.

Artistas habitantes: metodología participativa en proyectos comisariales y políticas de mediación cultural en Educación Artística

Las políticas participativas de mediación cultural impulsadas por organizaciones, fundaciones, consorcios e instituciones municipales que impulsan proyectos implicando artistas contemporáneos en centros educativos y fuera de ellos, ya viene de lejos. Pero lo importante sería, tal y como apunta Alain Kerlan (2011) reflexionar acerca de la colaboración con estos artistas contemporáneos.

neos en espacios educativos y la necesidad de tomárnoslo en serio: “Y preguntémosnos: ¿por qué se comprometen los artistas en la escuela y en otros lugares? ¿qué quieren, qué creen que pueden aportar? ¿qué aportan realmente?” Veamos algunas aportaciones en el contexto internacional que ahondan en estas cuestiones.

Algunos antecedentes interesantes a nivel internacional

El *Laboratorio de Formas* fue creado en 1963 por los artistas e intelectuales gallegos Luís Seoane e Isaac Díaz Pardo desde su exilio en Argentina. Ha sido y sigue siendo todo un referente de metodología contemporánea en la enseñanza-aprendizaje de procesos artísticos con un marcado carácter pedagógico y de mediación cultural, sobre todo si tenemos en cuenta que surge en plena dictadura franquista y desde la diáspora. En Buenos Aires, ponen en marcha este proyecto ético de subversión política que articula el pensamiento artístico más vanguardista, lo estético, el diseño y, en general, la integración de las artes en la vida de las personas. Durante casi 50 años se mantuvo activo hasta que fue aniquilado por el más feroz neoliberalismo tras la muerte de Isaac Díaz Pardo en 2012. En ese momento, los accionistas del grupo empresarial se hacen con el complejo de Sargadelos quienes, en cuestión de meses, desmantelaron por completo la acción filantrópica, artística y cultural iniciada en los años sesenta. Se ha pasado de un diseño contemporáneo con identidad propia característico del constructivismo de los creadores soviéticos y de la influencia de la Bauhaus, a vender cerámica de Ágata Ruíz de la Prada, totalmente descontextualizada de la identidad gallega y de muy dudosa calidad compositiva.

Este *Laboratorio de Formas* y todo su complejo se sitúa en Cervo, un pequeño municipio de la provincia de Lugo, que nos hace pensar en cómo el desarrollo local a través de las artes genera pensamiento global. De hecho, en numerosas ocasiones, Isaac Díaz Pardo decía de aquella primera experiencia piloto en Argentina que posteriormente trasladarían a Galicia: “No sé qué se nos perdía allí, en el fin del mundo, en una inmensa llanura donde soñábamos y esperábamos no sé qué”. El tándem Seoane-Díaz Pardo eran almas gemelas unidas por el compromiso y energía creativa para sacar a Galicia de un letargo de posguerra que ya duraba demasiado tiempo. Por eso canalizaron su esfuerzo en tres ejes que daban estructura al *Laboratorio de Formas*:

- *Industria y diseño*: Recuperan el complejo de Sargadelos, fábrica y aledaños, con un marcado diseño geométrico con simbología propia de la identidad gallega.
- *Arte contemporáneo*: Crean el Museo de Arte Contemporáneo Carlos Maside cerca de Coaña en 1970.
- *Investigación, mediación y divulgación pedagógica*: tanto desde la industria de cerámica de Sargadelos, como el *Museo Carlos Maside* son centros de I+D para la recuperación de los aspectos culturales, sociales y artísticos destruidos por la dictadura. Resultado de esta investigación nace la editorial *Edicións do Castro*, que dan cuenta del resurgir artístico e investigador de Galicia con un marcado carácter pedagógico.

En palabras de Isaac Díaz Pardo el *Laboratorio de Formas* fue un vivero de ideas, que no imitaba ni a la *Bauhaus*, ni a la *Escuela HfG de Ulm* ni a *Vchutemas de Moscú*, aunque sí tenía presentes a estas tres experiencias de la industria vinculada al diseño. Más bien podemos considerarlo como un laboratorio de ideas para el impulso de proyectos vanguardistas que han tenido una gran repercusión en el tejido cultural, educativo y artístico de Galicia a partir de los años 70. Fue uno de los precursores de los encuentros entre artistas, intelectuales e investigadores de todo el mundo y su faceta mediadora y educativa, a través de su *Escuela Libre de Verano*. Estos encuentros estivales que duraban meses y en donde todos los participantes habitaban en el complejo Sargadelos de Cervo, unos dentro de la arquitectura de Andrés Fernández-Albalat y otros acampando libremente en los jardines, eran unos encuentros que unían arte y sociedad para mejorar la vida de las personas. Artistas contemporáneos, poetas, arquitectos, maestros e intelectuales disfrutaban de las conferencias más punteras de profesionales que estaban trabajando en New York, París, Berlín o Buenos Aires.

Así la *Escuela Libre de Verano* (Figura 1 y 2) del *Laboratorio de Formas* se pensó como un lugar para la experiencia y la experimentación, de práctica y diálogo cultural, en permanente relación dialéctica con la realidad gallega, en donde los participantes sienten que es un lugar suyo, común, habitado por todos, comunitario, participativo, un lugar de acción y no solamente un lugar de representación. Un lugar en donde todos los proyectos se llevan a cabo porque son colectivamente compartidos. Se trataba de pensar el arte y la creación contemporánea como experiencia investigadora y no solo representativa. De hecho, al finalizar estos encuentros sabían que debían documentarlo y divulgarlo para su imbricación en la sociedad y en la educación. Por esta razón publicaban los *Cuadernos del Laboratorio*, libros que recogían todas las conferencias, debates e intersecciones entre los procesos creativos y sus participantes con un marcado carácter pedagógico de difusión científica.



Figura 1. Escuela de Cerámica para niños 1972. Fuente: Fundación Luis Seoane
Figura 2. Escuela Libre 1975. Fuente: Fundación Luis Seoane.

Los *Encuentros del arte de 1972* en Pamplona auspiciados por el Grupo Alea suponen el estallido participativo y colectivo del arte más experimental en el espacio público. Del 26 de junio al 3 de julio en varios emplazamientos de la ciudad hubo numerosas intervenciones de 348 artistas. Mayoritariamente se concentraron en las cúpulas inflables del arquitecto José Miguel Prada Poole (Figura 3), pero también hubo la presencia de artistas tan reconocidos como Agustín Ibarrola, Denis Oppenheim, Eduardo Chillida, Jorge Oteiza, John Cage, o el grupo de danza contemporánea Kathakali de Kerala (India). No era como el resto de festivales artísticos del momento, puesto que su finalidad no era la venta de obra, y el evento estaba organizado por y para los propios creadores que habitaban el espacio público para el disfrute de la ciudadanía. De algún modo era la democratización de todas las vertientes del arte contemporáneo (poesía, danza, videoarte, arquitectura, música electrónica, artes visuales...) y su irrupción para subvertir la esfera pública en donde todas las acciones eran gratuitas. También es necesario destacar que estos encuentros son iniciadores de financiación de instituciones públicas dentro de sus políticas culturales y de mediación, a través del propio Ayuntamiento de Pamplona, la Diputación Foral de Navarra y del mecenazgo particular de la familia Huarte. Marcaron el inicio de una itinerancia hacia otras bienales y encuentros tan importantes como la Documenta de Kassel o la Bienal de Venecia.



Figura 3. *Encuentros de Pamplona, 1972*. Fuente: José Miguel Prada Poole.

Dos de los responsables de estos encuentros, Javier Ruiz y Fernando Huici (1974, p.8), se encargaron de documentar, reflexionar y escribir el libro-catálogo que, en sus palabras: “Este libro es un

proyecto. Los encuentros de Pamplona existieron. Esto no puede ignorarse, y movilizaron artistas y arte, y se organizó una especie de feria: los artistas cobraban por exhibirse. Lo que exhibieron ¿de qué modo ha incidido en la ciudad o en los propios artistas? Esto no lo sabemos.” Estas preguntas dan cuenta de lo experimental de gran parte de las propuestas planteadas por los creadores, de hecho, los autores relatan cómo muchas ideas no se llevaron a cabo por la situación política. Una intervención interesante fue la de Lluç Alonso-Martínez que “consistió en declarar el carácter mercantil de todo lo que nos rodea. Así, los poetas de acción se colocaron un cartel que les cubría el pecho, en el que se podía leer “Me vendo” (Figura 4), y de este modo, pasearon durante varias horas por Pamplona y asistieron a diversos actos. Paralelo a esto, se colocaron carteles de “Se vende” en determinados objetos artísticos de los allí exhibidos.” (Ruiz y Huici, 1974 p.241)



Figura 4. Intervención, "Me vendo". Encuentros de Pamplona, 1972.
Fuente: Lluç Alonso Martínez.

Tuvieron unas líneas de intervención muy transgresoras teniendo en cuenta el momento convulso a nivel sociopolítico (Zubiaur, 2004, p. 253):

- no ofrecieron una única orientación estética; se exigía a las obras participantes "ser espejo real del momento que les tocó vivir";
- no se limitaron a la tradición artística occidental, evitando lo artificioso de la división entre culturas: así, junto a espectáculos de raigambre occidental se ofrecieron otros de origen iraní, indio, vietnamita, africano, polinesio y de la América autóctona;
- tuvieron cuidado de mostrar nuestra historia, la composición polifónica de Tomás Luis de Victoria, por ejemplo;
- asimismo la cultura vasca: los Encuentros se iniciaron con un partido de pelota y alternaron el pasado remoto -un concierto de txalaparta- con el presente de la exposición "Arte Vasco actual";
- se sumaron a los homenajes tributados en otras partes al pionero de la música aleatoria John Cage;
- la organización y realización estuvo a cargo de artistas, es decir de creadores, con una visión diferente a la habitual.

Estos encuentros activaron la vida de la ciudad desde el arte más emergente y, a día de hoy, sigue siendo considerado como el evento provocador del arte público en España. Además, si tenemos en cuenta que dichos encuentros se producen al final de la dictadura franquista, obviamente tenían una clara vocación activista, suponían la irrupción del arte como acto político dentro del espacio público: "era prácticamente imposible no politizar una manifestación como aquella, y no tanto porque algunos de sus protagonistas quisieron politizarla, cuanto porque el horizonte en el que se realizaba era extremadamente político" (Bozal, 1995, p. 534).

Por último, destacar dos antecedentes que corresponden a iniciativas gubernamentales en Reino Unido y EEUU. Desde la década de los 90 hasta nuestros días el *Arts Council of England* una organización gubernamental de UK apuesta claramente por una Educación Artística contemporánea y por una práctica de la performance, artes visuales, danza, artes escénicas y música dentro de las escuelas. Binch & Clive (1996) creen que los beneficios de colaboración entre artistas con docentes y centros educativos, museos y galerías de arte son necesarios para impulsar proyectos encaminados para obtener una buena formación en arte. Por ello, desde el año 1996 han puesto en funcionamiento su programa *AiSfL Artists in Sites for Learning Scheme* en donde se indaga acerca de las "formas de compromiso" de artistas con la comunidad educativa en la que participan a través de los diferentes proyectos financiados por el Arts Council. En este sentido Emily Pringle (2002) investiga sobre estas formas de compromiso y determina diferentes identidades observadas a raíz de los artistas habitantes involucrados en los diferentes proyectos ejecutados: *El artista dentro de la educación formal, el artista como educador, el artista como modelo, el artista como*

colaborador, el artista como activista social y el artista como investigador. A través de la web de la organización se pueden consultar todos los informes anuales, los artistas participantes, los proyectos desarrollados y las cifras de participación: <https://www.artscouncil.org.uk/>. (Figuras 5, 6, 7)



Figuras 5, 6, 7. Informes Arts Council, años 1994, 1995, 1996. Fuente: Arts Council.

Por otro lado, cabe destacar el programa de artistas en centros educativos públicos que se desarrolla en la ciudad de Nueva York (Mesías-Lema e Iglesias, 2018). Las políticas que llevó a cabo la vicealcaldesa de Nueva York hasta su fin de mandato en 2018, han sido en pro de la integración de las artes en el sistema educativo público, a través de una red de centros en Manhattan, Queens, The Bronx, Brooklyn y Staten Island. Con una financiación de 23 millones de dólares dota de profesorado especialista en arte en centros de infantil, primaria y secundaria. Incluso, durante el curso 14/15 creó 113 institutos de E. Secundaria con programas oficiales, profesorado especialista y artistas habitantes en las diferentes disciplinas: artes visuales, música, performance, danza contemporánea, etc. En paralelo, para acabar de implantar esta metodología, estableció un programa de formación continua del profesorado en activo para su actualización en nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje de las artes y crear así una comunidad de arteducadores. Sus programas de integración de las artes en el sistema público iban más allá de los contenidos, porque la razón de ser de estas políticas de mediación cultural también tenía el difícil reto de la inclusión de los estudiantes gracias a la vivencia de procesos creativos.

Artistas habitantes: habitar no es residir

Hay muchas acciones educativas bajo el trampantojo de “proyecto innovador” que involucran a artistas contemporáneos, en el mejor de los casos, como “residente”. Si esto es positivo *per se*, deberíamos de ir más allá y dar un giro hacia la calidad de estos proyectos compartidos y cuál debería de ser el papel del artista dentro del mismo. Por lo que hemos observado, cuando un artista participa, generalmente, lo hace a través de un “taller” que, en la mayoría de los casos,

muestra sus procesos artísticos personales, lo cual es interesante, pero totalmente descontextualizado del proyecto del cual forma parte. Este hándicap nada tiene que ver con un planteamiento erróneo por parte del artista sino más bien es resultado de una propuesta de inicio poco acertada por parte de la persona (comisario/a) que ha ideado el proyecto.

Por esta razón, “habitar” y “residir” no es una mera cuestión de forma sino de fondo. Nombrar a los “artistas como habitantes”, implica re-pensar cuál es y cómo debería de ser la relación que se ha de establecer entre las instituciones educativas y otros espacios educadores y los profesionales del arte contemporáneo. Queremos recuperar la calidad de la enseñanza-aprendizaje de la educación artística en beneficio del alumnado. Heidegger (1994) vincula habitar con construir: “construimos porque habitamos y ambos son necesarios para el tejido relacional y social de la vida que se produce en estos espacios”. El habitar no solo hace referencia a nuestro hogar sino a todos aquellos espacios transitables y colectivos, de una manera fugaz (como nuestras calles), o de una manera más permanente y reiterada como nuestras escuelas o centros comunitarios. Habitar implica un acto de sensibilidad y subjetivación de todos los agentes implicados. El lugar no solo constituye el espacio, sino que es espacio vivido, no solo un ecosistema de nuestra cotidianidad, sino que este da sentido a nuestra vida o, más bien, nuestra vida sentida. Habitar un espacio es construirlo y pertenecer a él. Habitar es vivir y experimentar un lugar:

El acto de habitar es el medio fundamental en que uno se relaciona con el mundo. Es fundamentalmente un intercambio y una extensión; por un lado, el habitante se sitúa en el espacio y el espacio se sitúa en la conciencia del habitante, y, por otro, ese lugar se convierte en una exteriorización y una extensión de su ser, tanto desde el punto de vista mental como físico. (Pallasmaa, 2017, pp. 7-8)

Quien habita un espacio educativo no solo lo ocupa, sino que experimenta el lugar desde su implicación y experiencia relacional con las personas. Habitar las escuelas u otras instituciones educadoras, es hacerlo desde la dedicación exclusiva durante un tiempo determinado a esa labor para construir un proyecto común. Pero el habitar también es un tiempo aprendido, tanto por el artista como el profesorado y alumnado, bajo una atmósfera caótica en donde no existe una estructura dada, sino que esta debe de ser discutida por todos. Todos deben de proponer desafíos que despierten el interés educativo por una acción artística compartida. Son identidades que se transforman en el diálogo de sentirse parte de un proyecto común en educación artística. Un proyecto capaz de incidir en la vida de todos los implicados y capaz también de transgredir en la política educativa de los centros con respecto a la enseñanza de las artes. Habitar, en contraposición de residir, supone encontrar el sentido de pertenencia y construir la memoria individual y colectiva a través de un proyecto colaborativo. En este sentido, se habitan las acciones propias de la vida humana a través de las artes: nos referimos a sus ámbitos estético, cultural y sensible.

El compromiso social y educativo de los artistas habitantes se hace patente cuando son capaces de romper muros en torno a una educación artística de calidad. Sus mundos (el educativo y el artístico), se comparten, friccionan y se diluyen. Es ahí cuando llevan a cabo una proyección del trabajo al exterior, al espacio público, a la incertidumbre del proceso creativo y su impacto en el contexto social. Iniciativas de artistas jóvenes emergentes, docentes y estudiantes cuyas estrategias de participación en la acción artística y educativa constituyen verdaderas prácticas dislocadoras y activadoras en el espacio público. El espacio público como espacio político y cultural, es un entramado social que afecta a nuestra percepción acerca del lugar/es. El impacto y la llamada de atención a la ciudadanía sobre la relación personal con los lugares y con los emplazamientos públicos es uno de los retos a la hora de plantear estos proyectos colaborativos. En este sentido, los artistas habitantes hacen "políticas del lugar", es decir, transforman los espacios en todos los imaginarios posibles para que las personas adquieran esa idea de pertenencia, de co-producción y cooperación comunitaria a través de las artes. Cuando habitar un espacio resulta algo cotidiano, familiar, colectivo y todo lo que sucede dentro del mismo son esos "afectos que nos afectan", como diría Spinoza, podemos decir que estamos habitando políticas del lugar. Los artistas habitantes transforman estos espacios como interioridad orgánica, esa difusa frontera permeable entre la identidad (el interior) y el espacio (exterior). Son ellos y ellas quienes generan estas zonas de intercambio, de estéticas de la resistencia y se consiguen ser agentes activadores de procesos artísticos.

Lejos de la lógica productiva del sistema neoliberal, los artistas habitantes forman parte de un ambiente proyectual participado, de investigación, acción colectiva, de saberes (co)producidos y (co)pensados desde la Educación Artística. No acuden a los centros educativos para impartir unas sesiones, sino que sus procesos artísticos son incorporados a lo largo del proyecto colectivo en ese acto de habitar los espacios, de habitar las relaciones interpersonales y de habitar tácticas de proximidad en arte y educación. El artista habitante no es un invitado es un participante más desde su responsabilidad profesional. En este sentido, es interesante las claves del éxito que menciona Amparo Alonso-Sanz (2019, p. 54) sobre *Bunker* (2019), un espacio artístico-cultural autogestionado por mujeres y reconocido internacionalmente:

- Contribuir al interés grupal en sacrificio del interés individual, al trabajar en un espacio compartido.
- Atender a las emociones y necesidades de otras personas, al cuidar unas de otras y de otros agentes implicados en su trabajo.
- Priorizar las relaciones interpersonales, al compartir experiencias, tiempo para alimentación, ocio o cuidado del cuerpo.
- Priorizar la actitud: positiva, sensible, flexible, con control del estrés y empatía.
- Crear espacios de encuentro y trabajo acogedores, cálidos y semejantes a un hogar.

- Generar identidad de grupo basada en tradiciones, colección de objetos y vínculos afectivos.
- Preocuparse por objetivos comunes desarrollados mediante colaboración.

Los artistas habitantes piensan desde lo interconectado para generar experiencias estéticas relacionales y estrategias de acción artística que ayudan a crear espacios educativos como laboratorios de aprendizaje: la humanización de estos espacios que nos rodean y en los que interactuamos con los demás. Entender los laboratorios como zonas educativas en constante transformación al servicio del aprendizaje y de las necesidades de la comunidad que los habita. Es en estos espacios abiertos, creativos e híbridos gracias a la formación y experiencia de los artistas, es en donde surgen y se desarrollan proyectos de calidad para que, profesorado en formación y en activo y estudiantes implicados:

- aprendan a cambiar su mirada hacia las cosas cotidianas: observar su contexto y los objetos de su realidad cotidiana para entenderlos desde una visión estética, conceptualizándolos más allá de su uso, exprimiendo al máximo la mirada creativa de docentes y estudiantes.
- aprendan a experimentar, integrar, interactuar e intervenir: desde la vivencia personal de quien desarrolla procesos creativos en su día a día. Trabajar con artistas habitantes es llevar el arte contemporáneo a los espacios educativos y no hablar sobre posibilidades ni referentes sino sobre realidades.
- aprendan a leer en lenguaje artístico la realidad circundante con garantías de calidad.
- aprendan a mediar, coproducir y transformar prácticas colaborativas en educación artística.
- aprendan a documentar e investigar visualmente.

En definitiva, los artistas habitantes nos hacen despertar la curiosidad sobre la generosidad de sus procesos artísticos compartidos con el resto, y juntos participar de un proyecto común inesperado. La curiosidad entendida como una realidad totalmente desconocida para nuestro alumnado y que estos vayan un paso más allá:

Necesitamos saber más allá de lo que presuntamente nos resulta cercano: saber lo que se crea y lo que se piensa, lo que se decide y se dice lejos de casa. Padecemos, evidentemente, de autismo continental: solo miramos fuera de vez en cuando, selectivamente y con reparos, y de forma un poco paternalista... Tendemos a no pensar ni crear ni investigar, nunca, más allá del cerco tranquilizador de lo que nos resulta cercano: más allá del marco mental euroamericano y metropolitano, que vivimos como el marco (normal y natural). (Ollé, 2018, p. 50)

Sens Arts Week, 2018: artistas habitantes, arte público y dispositivos activadores de una ciudadanía creativa.

De manera ininterrumpida desde el 2010, el colectivo de acción e investigación en educación artística *Arte-Facto* (2010), llevamos desarrollando diferentes proyectos comisariales en los cuales hemos incorporado a artistas habitantes en centros públicos. Uno de los últimos proyectos se inició durante varios meses del 2017, desembocando en la Semana Internacional de la Educación Artística declarada por la UNESCO en mayo de 2018.

La *Sens Arts Week* buscó sensibilizar a la comunidad internacional sobre la importancia de la educación artística en nuestras vidas, la diversidad cultural, la cohesión ciudadana, el arte participativo como motor de cambio y transformación social de lo procomún. Un proyecto experimental con artistas habitantes y centros educativos de la ciudad de A Coruña, cuyos procesos creativos han sido objeto de obras de arte público y participativo en las calles de A Coruña. Todo este proyecto *work-in-progress* se ha convertido en dispositivos artísticos de activación ciudadana para una formación docente activista y mediática:

Los entornos de visualización públicos son aquellos esencialmente mediáticos, en el sentido en que median entre nosotros y nuestro conocimiento del mundo, de nuestra posición, así como de nuestra relación con el mundo. Son esencialmente públicos porque median como espacios de interacción entre seres humanos que no se conocen entre sí, y cuyos encuentros son habitualmente pasajeros, efímeros e intrascendentes, en apariencia. (Ramón, 2019, p. 514)

La Conferencia de la UNESCO celebrada en 2011, refuerza la idea de la promoción de la Educación Artística, recordando lo dispuesto en su [Resolución 35 C/40](#). Decide proclamar la cuarta semana de mayo como la *Semana Internacional de la Educación Artística* y alentar a todos los Estados Miembros, la sociedad civil, las organizaciones profesionales y a las comunidades a que organicen con tal motivo actividades pertinentes a escala nacional, regional e internacional. La directora general de la UNESCO, Irina Bokova, instó a los gobiernos, instituciones educativas y a la sociedad a apoyar proyectos que refuercen el papel del arte como impulsor de diálogo, la cohesión social y la paz: “El arte es clave para formar a generaciones capaces de reinventar el mundo que han heredado. Refuerza la vitalidad de las identidades culturales y promueve la relación con otras comunidades” (UNESCO, 2011).

Sens Arts Week surgió de manera inesperada, fortuita, como casi todos los proyectos comisariales. En las paredes de una cafetería de la Plaza María Pita (A Coruña) descubrimos una imagen antigua de una intervención en ese mismo emplazamiento fechada en 1966. Nos engancho rápidamente. Llevó tiempo saber de qué y de quién se trataba (Figura 8):



Figura 8. Teatro transportable, Plaza de María Pita, A Coruña, 1966.
Fuente: Emilio Pérez Piñero.

El autor era Emilio Pérez Piñero, un joven arquitecto murciano que investigaba sobre arquitecturas efímeras, orgánicas y estructuras reticulares de fácil construcción y traslado. Falleció muy joven y su última colaboración fue, curiosamente, para los Encuentros de Pamplona con Prada Poole. En la fotografía se aprecia el *Teatro Transportable*, cuyas cúpulas geodésicas instaló en la Plaza de María Pita en el año 1966. Esa imagen y el proceso detrás de este arquitecto fue el detonante para generar dispositivos de sensibilización y acción docente en diferentes emplazamientos de la ciudad de A Coruña para la reivindicación de que otra Educación Artística es posible. Durante los meses de enero, febrero y marzo de 2018, diferentes artistas habitantes tomaron los centros educativos para desarrollar procesos creativos con el alumnado y profesorado de los mismos, en colaboración con el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña y la Fundación Luís Seoane. Para la financiación contamos con subvenciones públicas y competitivas de la Diputación de A Coruña, la Xunta de Galicia, la Fundación Luís Seoane y la Oficina de Cooperación y Voluntariado de nuestra propia Universidad.

Todas las intervenciones sucedieron en la última semana de mayo de 2018 en diferentes espacios de la ciudad. Han sido las siguientes:

Mar de Plástico: tomar la plaza de María Pita.

Partimos de las líneas de acción iniciadas por *Zaborra puztu* (Infla tu basura), un proyecto pedagógico vinculado a la creación contemporánea que consiste en habilitar un fondo disponible de estructuras inflables realizadas a partir del reciclaje de materiales plásticos, desarrollado por los colectivos artísticos Basurama y Arropaineko Arragua de Lekeitio, País Vasco. (Figuras 9 y 10)

Es un proyecto que implicó a una red de centros escolares de España, que trabajan colaborativamente desde el concepto de Eco-justicia, reutilización, bio-ecología, conciencia medioambiental. Se trabaja en la visibilización del exceso de plástico, produciendo nuevos espacios reciclados pa-

ra habitar: arquitecturas lúdicas como instalaciones artísticas. Implicó un proceso colectivo durante 3 meses con alumnado y maestras de infantil de los CEIP Ramón de la Sagra, CEIP Wenceslao Fernández Flórez, CEIP Rosalía de Castro y CEIP Emilia Pardo Bazán + Alumnado del grado de Educación Infantil + Artistas: Esteka (Maidier Illana + Andere Uriarte) + Basurama.



Figura 9. Mar de Plástico. Fuente: José María Mesías Lema.



Figura 10. Mar de Plástico. Fuente: José María Mesías Lema

Fuera del Aula.

Es un proyecto realizado por Patricia Iglesias, artista y docente de Secundaria, con la performer Marta Cuba y un grupo de alumnas de 3º y 4º de la ESO. Durante varios meses, trataron de introducir al alumnado en la experiencia performativa y de la acción artística como herramienta de comunicación, con el objetivo de contribuir a la participación activa, el trabajo colectivo y los procesos creativos. Bajo esta perspectiva artística, 2+2 no siempre son 4. Sacaron, literalmente, el aula a la calle, para jugar con la capacidad de construir otros espacios, a partir de la observación, la experiencia o de la exploración individual, descubriendo el potencial de generar nuevos espacios, tiempos, lugares y presencias. A raíz del trabajo previo de reflexión con las alumnas acerca de su forma de vivir las clases, se desarrolló una acción de calle para hablar de cómo se puede estar fuera sin necesidad de salir del aula, o mismo hasta qué punto ese estar fuera del aula puede llegar a convertirse en un lugar común o de encuentro (Figuras 11 y 12).



Figura 11. *Fóra da aula*. Fuente: José María Mesías Lema



Figura 12. *Performance Fóra da aula*. Fuente: Guillermo Calviño y José María Mesías Lema

Pieles.

Un proyecto colaborativo entre el alumnado de Secundaria, su profesora Marta Moreira, el alumnado del Máster de Secundaria en Artes Plásticas y Visuales: José Luis Modroño, María Martul, Leticia Zapata, Celia González, Cristina Piñeiro, y el colectivo artístico Esferobite (Juan Lesta + Belén Montero). Tomamos como referencia el trabajo de la artista Angélica Dass y su proyecto www.humanae.org con el que pretende combatir el discurso racista y la discriminación en las aulas y, por ende, en la sociedad. Durante meses se trabajó con el alumnado del IES Alfonso X El Sabio de Cambre (A Coruña), recopilando fotografías y muestras de pieles, texturas y colores para deconstruir el concepto de raza. Al final, con todo ese material se llevó a cabo un Live Cinema por el colectivo artístico Esferobite en la fachada de la Fundación Luís Seoane (Figuras 13 y 14).

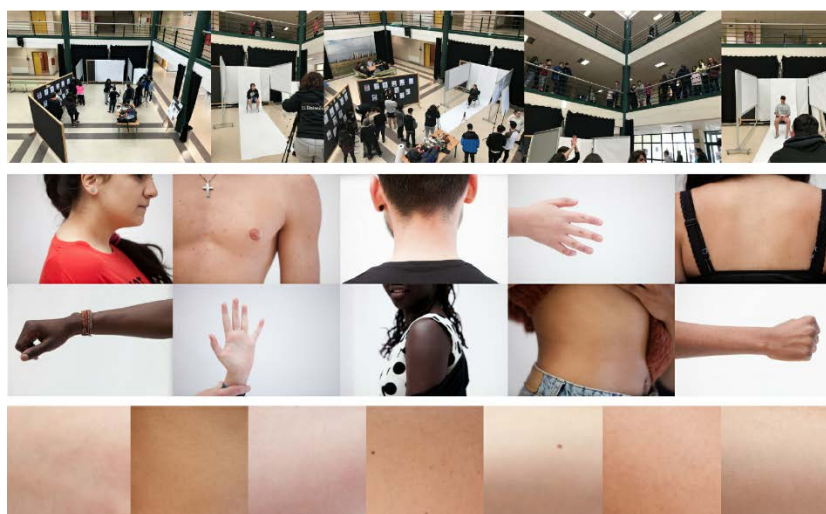


Figura 13. Fotografías de pieles en el IES. Fuente: María Martul, José Luis Modroño, José María Mesías.

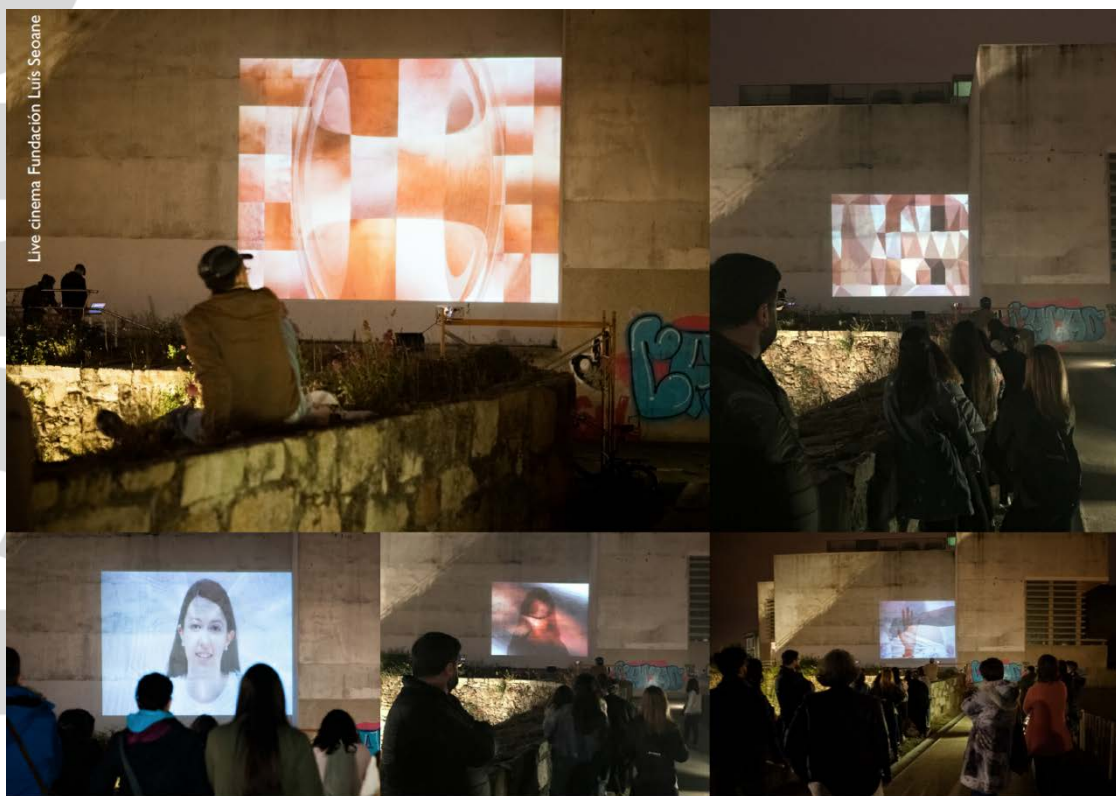


Figura 14. *Live Cinema Pielés*. Fuente: José María Mesías Lema.

Arquitectura de la Emergencia.

¿Qué sucede cuando hay un éxodo masivo de personas producido por una catástrofe medioambiental, un conflicto bélico o desplazamientos masivos en busca de una vida mejor? Acnur (2018) cifra en 65 millones de personas desplazadas, en contra de su voluntad, en todo el mundo. De ellas, 22 millones son refugiados. Un refugiado es una persona que abandonó su lugar de origen o su residencia por causa de una guerra, o es perseguido por motivos religiosos o de orientación sexual, entre otros. Buscan asilo en regiones fronterizas dejando atrás sus raíces. En nuestro caso, desde la Educación Artística estamos sensiblemente concienciados con las infancias refugiadas, toda la población migrante refugiada menor de edad que, suelen corresponderse al 50% de toda la población exiliada. Arquitectura de la emergencia es una campaña de sensibilización a la ciudadanía promovida por el alumnado del Grado de Educación Infantil, en colaboración con el arquitecto Jorge Enríquez y la Oficina de Cooperación y Voluntariado. Generamos una instalación artística en el espacio público que funcionó como un dispositivo de visibilidad de las situaciones de habitabilidad de la población migrante refugiada. Nuestro objetivo fue la provocación pública para concienciar acerca del derecho universal a habitar en un lugar digno. Para este motivo, seleccionamos una serie de ejemplos de arquitectos y proyectos que ahondan en esta línea: W. Crawford & P. Brewin (Concrete Canvas Shelter), Adem Önalán (Life Box), Michael McDaniel (Exo Reaction Housing System), *ReBirth INhabit* (VEM).

Construimos una cúpula geodésica inspirándonos en la cúpula de Emilio Pérez Piñero y en el uso del cartón estructural del arquitecto Shigeru Ban, quien lleva décadas construyendo refugios con este material en diferentes partes del mundo. Además, le añadimos unas fotografías de la serie Éxodos del artista brasileño Sebastião Salgado en las que retrata infancias refugiadas de campos de todo el mundo. Posteriormente, trasladamos la cúpula a la Plaza de Tabacos, por ser un lugar gentrificado de la ciudad de A Coruña, y allí repartimos trípticos informativos a todas las personas transeúntes, convirtiéndonos en altavoces de las situaciones de emergencia que se producen a nivel mundial (Figuras 15 y 16).

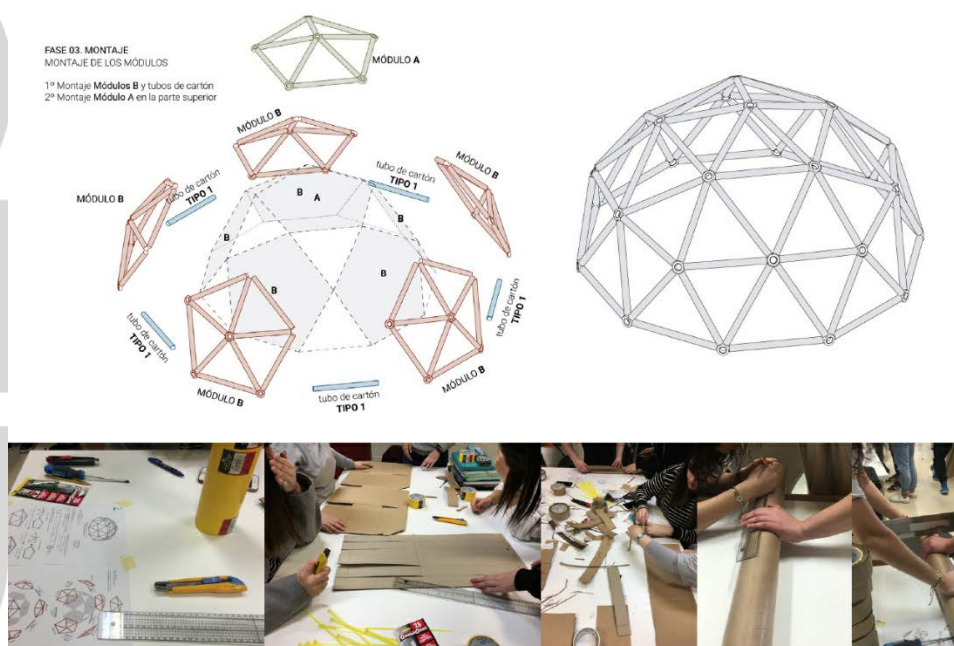


Figura 15. Construcción de la cúpula. Fuente: José María Mesías Lema



Figura 16. Arquitectura de la Emergencia en la plaza gentrificada. Fuente: José María Mesías Lema

Pleamar.

En este caso se propone la playa de Orzán como espacio a intervenir desde un punto de vista artístico y educativo. El colectivo englobado bajo el paraguas común de Sistema Lupo creado por el arquitecto Fermín Blanco, es el encargado de plantear esta acción. Como es habitual en el colectivo se promueve una acción que parte desde la arquitectura para generar una reflexión que en este caso tiene que ver con la infancia, el espacio público, la seguridad o la participación.

La acción propuesta se basó en una construcción efímera de una nueva topografía lúdica, realizada simplemente con la arena de la playa y aprovechando la pleamar para inundar los espacios y crear islas y lagos. Se planteó una obra hidráulica como las que los niños realizan habitualmente en la proximidad de la pleamar, pero escalada brutalmente. Mediante el movimiento de masas de arena se obtendrá un sistema de cordilleras, islas, pozas, canales y túneles. Se plantea esta estrategia en una zona próxima al límite con el agua en función de los datos de marea previstos y posteriormente estudiar el trabajo de las mareas en nuestra intervención según la hora del día (Figura 17 y 18).

La intervención está basada en códigos fácilmente identificables por los niños. La construcción de castillos, barreras o ingenios hidráulicos es una constante en las playas. La arena es material didáctico por excelencia y aunque su presencia está siendo reducida progresivamente en parques y jardines, en la playa sigue siendo la gran protagonista.

Se planteó una jornada de construcción, de una mañana de duración, donde los niños acompañados de los padres, terminarían de configurar su zona de juegos. Un proceso en el que terminaron de crear los canales, dieron forma a sus islas y montañas, crearon túneles y pozos y hasta construyeron zona de *spa* y piscinas. Pequeños y mayores llegaron a la playa con todo tipo de herramientas para trabajar afanosamente y configurar su nueva zona de juego. Pocos espacios urbanos son tan maleables como la arena de la playa (Figura 19).



Figura 17. Antes de la Pleamar. Fuente: Fermín Blanco/Sistema Lupo



Figura 18. Intervención Pleamar. Fuente: Fermín Blanco/Sistema Lupo





Figuras 19. Acción y devenir de Pleamar. Fuente: Fermín Blanco/Sistema Lupo

Conclusiones

Evidentemente, desarrollar proyectos comisariales en los que incorporemos a artistas habitantes surge el hándicap de la financiación. Pero también es cierto que ha llegado el momento de apostar por proyectos de calidad respaldados por convocatorias públicas para presupuestar dichos eventos. No se trata sólo del mecenazgo institucional o gubernamental, sino que existen muchos artistas contemporáneos comprometidos con los ámbitos sociales y educativos, aportando un saber profesional, sobre todo, ante propuestas de educación artística poco pertinentes. Es más, este cambio no solo beneficia al mundo educativo sino también al artístico: "...creo que puedo decir que la entrada de los artistas en el campo educativo es sin duda un acontecimiento que concierne la historia de la educación y la de la infancia, pero también, y quizá de modo similar, un acontecimiento para el arte mismo, un acontecimiento que pertenece igualmente a la historia del arte de hoy día" (Kerlan, 2011).

Los proyectos en Educación Artística que vinculan a artistas habitantes en su concepción, desarrollo y ejecución desde su inicio, se convierten en espacios participativos para la acción artística y la imaginación colaborativa. Estos proyectos construidos por todos y entre todos, si son de calidad, generarán un sentimiento de apropiación por parte de todos los implicados, cuyo resultado es la vivencia de procesos creativos de gran trascendencia estética y artística y de gran impacto en la ciudadanía y comunidad educativa. Apropiarse de un proyecto no es más que la evaluación sobre la transformación personal que hemos interiorizado a raíz del aprendizaje artístico y educativo vivido.

Necesitamos actuar con urgencia sobre esta realidad para resituar la educación de manera efectiva como un espacio de construcción de lo público -ahora mismo tan denostado como desprestigiado por esas élites que pretenden su subversión en simples recintos de retención y consumo de contenidos-. Pero además, parece urgente convertir los centros educativos en espacios de producción cultural y artística y, en no menor medida, de crítica social.

Urgen nuevos estímulos, valores y significados para enfrentarse al abismo de los retos sociales. Ser capaces de ofrecer lo mejor para educar, estar en disposición de dudar, de implicarnos y de comprometernos. Queremos trazar el mejor camino para conseguir una transformación social desde el arte y la educación. Probablemente, nuestros estudiantes olviden lo que dijimos y trabajamos en el aula, pero nunca olvidarán cómo les hicimos sentir. Ojalá lo único que puedan reprochar a las futuras generaciones sea lo sensibles que somos ante lo que verdaderamente importa:

Una Educación Artística sensible surge en la alteridad de lo colectivo. Busca la singularidad de una producción intelectual y artística en diálogo con lo político y lo educativo. Se cuestiona lo absoluto del mundo y expande los límites del ser. Articula experiencias estéticas significativas, tomas de posición resiliente, modos de hacer artistas e iniciativas de pensamiento crítico. En este sentido,

la Educación Artística es performativa porque cambia ante los nuevos retos de la vida en comunidad. Ante una sociedad de náufragos que baila al son de oleadas fascistas, construyamos más democracia participativa; Ante el racismo, construyamos más antirracismo; Ante el machismo construyamos más feminismo; Ante la homofobia, transfobia y el acoso, construyamos un futuro más LGTBI; Ante la marginalidad y posturas inflexibles, construyamos un pensamiento más divergente e integrador; Ante la diversidad funcional y cultural en las aulas, construyamos realidades más inclusivas; Ante el consumismo construyamos un futuro más sostenible; Ante el deterioro del medioambiente y el alarmante cambio climático construyamos más ecojusticia; Ante la precariedad, la desigualdad social y la pobreza extrema construyamos más economías sociales. (Mesías-Lema, 2019, p. 213)

Referencias

- Acnur (2018). www.acnur.org.
- Agra Pardiñas, M. J. (2002). El espacio de la naturaleza en el arte. En M. A. Santos Rego (ed.). *Primeros Premios de Innovación Educativa de la Universidad de Santiago de Compostela*, ICE (pp. 2–33). Santiago de Compostela: Instituto de Ciencias de la Educación - Unidixital.
- Agra Pardiñas, M. J., y Mesias Lema, J. M. (2011). Questions before words, An Educational Space, a Stimulating Space? *International Journal of Education through Art*, 7(1), 7–26. https://doi.org/10.1386/eta.7.1.7_1
- Alonso-Sanz, A. (2019). Estilo de gestión femenina: Estudio de caso de las mujeres Bunker. *Communiars*, 2, 31–56.
- Argan C. (1996). *El arte moderno*. Madrid: Akal.
- Arte-facto (2010). www.arte-facto.org.
- Bejarano, J. (2016). Museos, educación y laboratorios experimentales. *Revista GEARTE*, vol. 3(3), 333–350. <https://doi.org/10.22456/2357-9854.70040>
- Binch, N., y Clive, S. (1996). Museum & gallery education artists in residence. En L. Dawtrey & K. Milton (eds.): *Critical Studies in Modern Art* (pp. 62–78). London: Yale University Press in association with The Arts Council of England, The Open University & The Tate Gallery.
- Bozal, V. (1995). *Arte del siglo XX en España. Pintura y escultura 1939-1990, vol. II*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bunker (2019). www.bunker.si.
- Escaño, C. (2018). Pedagogía (crítica) en tiempos del neoliberalismo. En R. Aparici, C. Escaño y D. García-Marín (coords.). *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI* (pp. 125–140). Madrid: UNED.

- Giroux, H. (2018). Manifiesto por una pedagogía crítica. En R. Aparici, C. Escaño y D. García-Marín (coords.). *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI* (pp. 307–321). Madrid: UNED.
- Heidegger, M. (1994). Construir, habitar, pensar. En M. Heidegger: *Conferencias y artículos* (pp.127–142). Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Kerlan, A. (2011). L'atelier de l'artiste, laboratoire démocratique d'une nouvelle normativité ? *Sens Public*, 12, 1–12. http://www.sens-public.org/article.php3?id_article=894
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Malaguzzi, L. (2011). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Martínez García-Posada, A. (2009). *Sueños y polvo. Cuentos de tiempo sobre arte y arquitectura*. Madrid: Lampreave.
- Mesías-Lema, J. M. (2019). *Educación Artística sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*. Barcelona: Graó.
- Mesías-Lema, J. M. (2018). Artivismo y compromiso social: transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad. *Comunicar*, 57(26), 19–29. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-02>
- Mesías-Lema, J. M., e Iglesias, J. L. (2018). La importancia de políticas creativas y de mediación cultural para una Educación Artística contemporánea: el caso de la ciudad de Nueva York. *Pulso. Revista de Educación*, 41, 183–200.
- Mesías-Lema, J. M. (2017). Art teacher training: A photo essay. *International Journal of Education through Art*, 13(3), 395–404. https://doi.org/10.1386/eta.13.3.395_1
- Ollé, M. (2018). Curiosidad. En M. Garcés (ed.), *Humanidades en acción*. (pp. 43–54) Barcelona: Rayo Verde.
- Pallasmaa, J. (2017). *Habitar*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Paz, G. (2015). The cuttings of Gordon Matta-Clark: the performative, the ritualistic and the aesthetic experience. *Arquitectura y Cultura*, 7, 60–73.
- Pringle, E. (2002). 'We did stir things up'. *The role of artists in sites for learning*. London: The Arts Council of England.
- Ramón, R. (2019). Prácticas artísticas de visualización entre cuerpo y objeto en entornos de mediación pedagógica. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(3), 509-526. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.60881>
- Rinaldi, C. (2011). *En diálogo con Reggio Emilia. Escuchar, investigar, aprender*. Lima: Editorial Norma.
- Ruiz, J., y Huici, F. (1974). *La comedia del arte (En torno a los Encuentros de Pamplona)*. Madrid: Editora Nacional.

UNESCO (2011): General Conference 36th. Paris: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000215084_spa.xml=http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?database=gctd&set=4FBB56E7_1_213&hits_rec=3&hits_lng=eng

Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil*. Madrid: Morata.

Zavalloni, G. (2011). *La pedagogía del caracol: por una escuela lenta y no violenta*. Barcelona: Graó.

Zubiaur, F.J. (2004). Los Encuentros de Pamplona 1972 Contribución del Grupo Alea y la Familia Huarte a un acontecimiento singular. *Anales de Historia del Arte*, 14, 251–267.

Para citar este artículo: Mesías-Lema, J.M. (2019). Artistas habitantes: una metodología contemporánea, participativa y colectiva en Educación Artística, *Observar*, 13, 74–104.