

ARTE, ILUSTRACIÓN Y CULTURA VISUAL.
DIÁLOGOS EN TORNO A LA MEDIACIÓN EDUCATIVA CRÍTICA DENTRO Y FUERA DE LA ESCUELA

ARTEA, ILUSTRAZIOA ETA KULTURA BISUALA.
ESKOLAZ KANPOKO ZEIN BARNEKO BITARTEKARITZA HEZITZAILE KRITIKOA

ESTIBALIZ ABERASTURI-APRAIZ
AMAIA ARRIAGA AZKARATE
IDOIA MARCELLÁN-BARAZE

Universidad del País Vasco
Euskal Herriko Unibertsitatea







ARTE, ILUSTRACIÓN Y CULTURA VISUAL.

DIÁLOGOS EN TORNO A LA MEDIACIÓN EDUCATIVA CRÍTICA DENTRO Y FUERA DE LA ESCUELA

ARTEA, ILUSTRAZIOA ETA KULTURA BISUALA.

ESKOLAZ KANPOKO ZEIN BARNEKO BITARTEKARITZA HEZITZAILE KRITIKOA

ESTIBALIZ ABERASTURI-APRAIZ
AMAIA ARRIAGA AZKARATE
IDOIA MARCELLÁN-BARAZE

Universidad del País Vasco
Euskal Herriko Unibertsitatea

CIP. Biblioteca Universitaria

Arte, ilustración y cultura visual [Recurso electrónico]: diálogos en torno a la mediación educativa crítica dentro y fuera de la escuela = Artea, ilustrazioa eta cultura bisuala: eskolaz kanpoko zein barneko bitartekaritza hezitzaile kritikoa / [editoras, Estibaliz Aberasturi-Apraiz, Amaia Arriaga Azkarate, Idoia Marcellán-Baraze]. – Datos. - Bilbao: Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua = Servicio Editorial, [2018]. - 1 recurso en línea: PDF (658 p.)

Recoge los resultados del IV Congreso Internacional "Arte, cultura visual e Ilustración en Educación infantil y primaria. Mediación crítica dentro y fuera de la escuela" celebrado en Donostia-San Sebastián el 29-30 de junio y 1 de julio del 2017.
Textos en español, euskara, inglés y portugués.
Modo de acceso: World Wide Web
ISBN: 978-84-9082-799-4.

1. Arte – Estudio y enseñanza - Congresos. 2. Arte y educación. 3. Pedagogía crítica. 4. Libros ilustrados para niños. I. Aberasturi Apraiz, Estíbaliz, coed. II. Arriaga Azkarate, Amaia, coed. III. Marcellán Baraze, Idoia, coed. IV. Congreso Internacional "Arte, Cultura visual e Ilustración en Educación Infantil y Primaria" (4º. 2017. Donostia-San Sebastián). V. Título: Artea, ilustrazioa eta cultura bisuala: eskolaz kanpoko zein barneko bitartekaritza hezitzaile kritikoa.

(0.034)7:37.02(063)
(0.034)37.02:7(063)

Ilustración de portada / Azaleko ilustrazioa: Aitziber Alonso

Maquetación / Maketazioa: Horixe Taller de diseño

© Servicio Editorial de la Universidad del Pais Vasco
Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua

ISBN: 978-84-9082-799-4.



Esta publicación se ha elaborado a partir de una selección de las aportaciones al **IV Congreso Internacional "Arte, Cultura Visual e Ilustración en Educación Infantil y Primaria. Mediación crítica dentro y fuera de la escuela",** celebrado en Donostia-San Sebastian el 29-30 de junio y 1 de julio del 2017.

Argitalpen honetan jaso dira **"Artea, Ikusizko Kultura eta Ilustrazioa Haur Hezkuntzan eta Lehen Hezkuntzan" izeneko nazioarteko IV. kongresuaren emaitzak**. Kongresua Donostian egin zen, 2017ko ekainaren 29an eta 30ean eta uztailaren 1ean.

PARA CITAR LA OBRA: (*)
LANA AIPATZEKO: (*)

Aberasturi-Apraiz, E., Arriaga, A. Marcellán-Baraze I. (coord.) (2018) *Arte, Ilustración y Cultura Visual. Diálogos en torno a la mediación educativa crítica dentro y fuera de la escuela.*
Bilbao: Universidad del País Vasco.

(*) La posición de las distintas editoras sigue el orden alfabético, en ningún caso muestra una jerarquía académica o un mayor protagonismo o responsabilidad en la coordinación del libro.

(*) Editoreen posizioa hurrenkera alfabetikoaren araberakoa da, eta inolaz ere ez du hierarkia akademikoa edo lanaren koordinazioan protagonismo edo erantzunkizun handiagoa agertzen.

ARTE, ILUSTRACIÓN Y CULTURA VISUAL.

DIÁLOGOS EN TORNO A LA MEDIACIÓN EDUCATIVA CRÍTICA DENTRO Y FUERA DE LA ESCUELA

ARTEA, ILUSTRAZIOA ETA KULTURA BISUALA.

ESKOLAZ KANPOKO ZEIN BARNEKO BITARTEKARITZA HEZITZAILE KRITIKOA

30 1987-2017 upna
Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Universidad del País Vasco
Euskal Herriko Unibertsitatea

TABAKALERA

EDITORAS* I ARGITARATZAILEAK*

ABERASTURI-APRAIZ, ESTIBALIZ
ARRIAGA AZKARATE, AMAIA
MARCELLÁN-BARAZE, IDOIA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO
EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA

COLABORAN I LAGUNTZAILEAK

Tabakalera. Centro Internacional de Cultura Contemporánea. Kultura Garaikidearen nazioarteko Zentroa

- o Grupo de investigación **Edarte** /Ikerketa Taldea (UPNA/NUP)
- o Grupo de investigación Elkarrikertuz (UPV/EHU)
- o Artikertuz (red de aprendizaje del profesorado en artes visuales y educación (EHU 15/24)
- o Grupo HUM-611 (UGR): Nuevos materiales en arte contemporáneo
- o Núcleo de Investigación Cultura Visual, Educación y Construcción de Identidad (IENBA, Uruguay)
- o REUNI+D. Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa
- o Cursos de Verano / Uda Ikastaroak (UPV/EHU)
- o Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal (UPV/EHU)
- o Departamento de Pintura (UGR)
- o Departamento de Psicología y Pedagogía (UPNA)
- o Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal (UGR))
- o Departamento de Comunicação e Arte (UA, Portugal)
- o Universidad de Granada
- o Universidade de Aveiro (Portugal)
- o Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (Uruguay)
- o Universidad de la República (Uruguay)
- o Universidad de Barcelona

(*) "La posición de las distintas editoras sigue el orden alfabético, en ningún caso muestra una jerarquía académica o un mayor protagonismo o responsabilidad en la coordinación del libro".

(*) "Editoreen posizioa hurrenkera alfabetikoaren araberakoa da, eta inolaz ere ez du hierarkia akademikoa edo lanaren koordinazioan protagonismo edo erantzukizun handiagoa agertzen".

ÍNDICE
AURKIBIDEA



1. DESPLEGANDO VELAS / BELAK ZABALDUZ

Prólogo.
ESTÍBALIZ ABERASTURI-APRAIZ, AMAIA ARRIAGA AZKARATE E IDOIA MARCELLÁN-BARAZE 21

Aurrehitza.
ESTÍBALIZ ABERASTURI-APRAIZ, AMAIA ARRIAGA AZKARATE E IDOIA MARCELLÁN-BARAZE 23

Cuaderno de Bitacora de una dirección compartida: Dilemas, tensiones y aprendizaje.
ESTÍBALIZ ABERASTURI-APRAIZ, AMAIA ARRIAGA AZKARATE E IDOIA MARCELLÁN-BARAZE 25

Entre la mediación y la educación: Creando lazos, deshaciendo nudos.
IMANOL AGUIRRE ARRIAGA 35

Bitartekaritzaren eta hezkuntzaren artea: loturak sortzen, korapiloak desegiten.
IMANOL AGUIRRE ARRIAGA 37

Tú eres para él un océano. Sobre el recorrido de un proyecto emocionante.
M. REYES GONZÁLEZ-VIDA, LUIS R. MOLINA GALLARDO, RAFAEL MARFIL-CARMONA 39

2. PLEGANDO VELAS / BELAK TOLESTUZ

Diferentes singladuras para llegar a un mismo puerto.
IMANOL AGUIRRE 53

3. ARCHIPIÉLAGOS / UHARTEDIAK

Educar desde un mercado popular en Quito: El rol de las imágenes en la mediación.
ALEJANDRO CEVALLOS 59

Álbum ilustrado participativo, una herramienta de cambio social.
NÍVOLA UYÁ 67

Investigaciones y narraciones visuales de la vida de escuela, a través de un proceso colaborativo de diseño.
ANNA MAJÓ Y TERESA VIÑALS 73

4. TESOROS / ALTXORRAK

ALBERO VERDÚ, SOFÍA
Actividades educativas con perspectiva de género en museos y centros de arte dirigidas a familias y público infantil 83

ALLICA RODRIGO, Mª CONCEPCIÓN; GARCÍA GONZÁLEZ, PALOMA; FERNÁNDEZ DIÁZ, ELIA Y CALVO SALVADOR, ADELINA
Propuestas artísticas que ponen en diálogo al alumnado de educación infantil y primaria: relato visual de una experiencia en Cantabria 91

ARANBURU ETXEGOIEN, LEIRE
<Gu eta Gosariak> proiektua: Ikasle baten eta irakasle baten artean sortutako proiektua esperientzia artistiko gisa 97

ARANBURU ETXEGOIEN, LEIRE
Arte en educación: deshaciendo los roles de género, construyendo identidades 103

ARQUILLO AVILÉS, DAVID Y TORRES CARRASCO, MÓNICA
La educación artística en alumnos de educación infantil y la enseñanza universitaria. Una interacción tangible 111

AVENDAÑO CANEO, ANDREA
La copia como resistencia cultural 117

AVENDAÑO, ANDREA Y SALAZAR, ANDREA
Artes visuales y pueblos originarios: políticas de acceso en contextos interculturales 123

BARBOSA, HELENA
Experiência e práticas de mediação educativa: Mondrian como enunciado no contexto do 1º ciclo do Ensino Básico 127

BORDA CRESPO, M. ISABEL
Frederick de Leo Leonni: Una propuesta didáctica de alfabetización visual para educación infantil ... 133

BOSCH, EMMA; BURSET, SILVIA Y BELTRÁN, ENCARNA
«25 imperdibles» un control (gamificado) de lectura de libros ilustrados y exposición-juego 139

BRU SERRANO, MANUEL
Experiencia con el taller dibujo experimental en el evento multidisciplinar Playa-220 (Vallecillo, León) 147

BURSET, SILVIA Y BOSCH, EMMA
"Los otros y yo": Relato de una experiencia con futuros maestros 153

CAEIRO RODRÍGUEZ, MARTÍN
La epistemología visual y la necesidad de su aprendizaje en el contexto educativo infantil. Ilustrando las experiencias y descubrimientos del arte y la ciencia 159

CANALES BONILLA, CARLOS; DAVILA GRIJALVA, ADRIANA SALOMÉ Y CABALLERO MARTÍNEZ, OLGA
Generar modos disruptivos de aprender e investigar a partir de la venidad de un grupo de niños y niñas a la universidad 167

CUADRA PEDREÑO, MARÍN Y HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, FERNANDO
Investigar los discursos sobre la infancia en la fotografía artística contemporánea 173

CZYZEWSKI, ANDREIA APARECIDA Y COELHO, ROSEANE MARTINS
Abordagem de projetos em arte: uma experiência estética na educação infantil 179

DALLA VALLE, LUTIERE Y DUARTE CORRÊA, MILENA REGINA
Arte na Mala: Exposições Itinerantes e Práticas Educativas 185

DALLA VALLE, LUTIERE
Cultura Visual y entornos edu(vo)cautivos: La potencia del arte como estrategia pedagógica en educación primaria 191

DE JUAN GOIKOETXEA, AINHOA
La cultura visual e identidad docente: La constitución de la identidad de las maestras de educación infantil. 197

DINAPOLI ALGARRA, JODIE; BAUTISTA PEIRÓ, JUAN Y BOJ, CLARA
Creixem al Carme: un escenario para crecer a partir de la relación entre el museo, la escuela y el barrio 203

DOS SANTOS, ESTRELA P. Y AMARILHA, MARLY
O livro ilustrado e o ensino de artes visuais 211

DOS SANTOS, FÁTIMA APARECIDA
O método de design centrado no usuário para desenvolvimento de material didático 217

ESPERÓN SOLÍS, CARMEN Y CUARTERO BELLO, SARA
Una experiencia de encuentro entre el arte contemporáneo y la educación infantil 223

ESPÍRITU ZAVALZA, MARTHA PATRICIA
Una intervención desde la a/r/t/ografía. Taller "Dibújame un cuento" 229

EZQUIETA LLAMAS, ICIAR; PAZ GARCÍA, BEGOÑA Y VARELA CASAL, CRISTINA
Mi (Master Ilustra). Proyecto de intervención ilustrada para el salón del libro infantil y juvenil de Pontevedra 237

FELTRE, CAMILA
Leitura de livros-imagem a partir de oficinas de artes na cidade de São Paulo 243

FERNÁNDEZ OLASKOAGA, LOREA
La metáfora cartográfica: Representaciones visuales sobre cómo aprende el profesorado. 251

FLETA GUILLÉN, M. TERESA Y GARCÍA BERMEJO, M. LUISA
Ilustrar y escribir para contar historias 257

FRANCO-VÁZQUEZ, CARMEN Y POUSADA PARDO, VERÓNICA
Hilos y ovillos: Una propuesta de educación literaria y artística 267

NASCIMENTO FREITAS, VANESSA; SEMEDO, ALICE Y NORONHA, ELISA
Mediação Cultural: Entre o Diálogo e os Processos Artísticos 273

GALLEN ESTEVE, CARLA; CANALES BONILLA, CARLOS; CROCHIK, LEONARDO; MIRABELL I RIERA, CARLOTA Y VICO STENDERUP, LUCAS
Relatar y repensar: Una investigación basada en las arte sobre las experiencias de infancia 279

GARCÍA PEDREIRA, ROCÍO
Intertextualidad en libros pop-up: El caso de "The dragon and the knight" de Robert Sabuda ... **285**

HERRADOR COMAS, MARÍA
¿Qué vemos cuando miramos? ... **291**

HERRES TERRAZA, CRISTIANE
Mediação como experiência e reflexão sobre subjetividades ... **299**

HIDALGO RODRÍGUEZ, Mª CARMEN; BLANCAS ÁLVAREZ, SARA; ALONSO VALDIVIESO, CONCEPCIÓN; AMARO AGUDO, ANA Y NAVARRO MATÉU, DIEGO
Fomentando la diversidad y la inclusión desde el álbum ilustrado: algunos álbumes seleccionados **307**

HIDALGO RODRÍGUEZ, Mª CARMEN; BLANCAS ÁLVAREZ, SARA; ALONSO VALDIVIESO, CONCEPCIÓN; AMARO AGUDO, ANA Y NAVARRO MATÉU, DIEGO
Actividades didácticas a partir del álbum ilustrado como medio para la transmisión de valores inclusivos ... **313**

LE ROUX, ADRIE; COSTANDIUS, ELMARIE Y OOSTENDORP, MARCELYN
Wordless Picturebooks in Parent-Child Reading in the South African Context ... **319**

LOBATO SUERO, MARÍA JOSÉ
Más allá del estrés o el proceso frente al producto. Álbumes ilustrados y arte para la divergencia ... **329**

LÓPEZ FDEZ. CAO, MARIÁN Y PASTOR PRADA, RAQUEL
Pasar a la historia: Las primeras marcas del ser humano en el mundo. De las huellas rupestres al deseo de hacer un legado al futuro. ... **337**

LOZANO RODRÍGUEZ, ISABEL Mª; DURÁN SUÁREZ, JORGE ALBERTO Y SORROCHE CRUZ, ANTONIO
Ilustración: ¿Moda o juego de niños? ... **345**

MACAZAGA LANAS, LEIRE Y GUDÍN DE LA LAMA, ENRIQUE
El arte de fascinar con el arte desde una perspectiva dialógica ... **353**

MARÍN-CEPEDA SOFÍA
La función educativa en el museo. De la obra al espectador. Revisión, problemáticas y experiencias ... **359**

MARTÍN MARTÍNEZ, LAURA
El paradigma de la ilustración como elemento alternativo en la mejora del lenguaje. ... **367**

MARTÍNEZ LÓPEZ DE CASTRO, RUT Y GONZÁLEZ CRESPÁN, BLANCA
Narrativas sobre la memoria e infancias en el álbum ilustrado "Unha última carta" ... **373**

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, MARTA; GARCÍA-CEBALLOS SILVIA Y FONTAL MERILLAS, OLAIA
Un proyecto audiovisual para la formación de futuros docentes de educación primaria ... **379**

MEDIERO GONZÁLEZ, AROA
Arte urbano en el aula de primaria ... **387**

MENDIZABAL ARBURUA, NEREA
Arte garaikidea hezkuntza prozesutzat ulertzen denean, eskolan eta eskolaz kanpo gertatzen diren zenbait esperientziari buruzko hausnarketa ... **393**

MIRALLES, NATALIA
Educación artística en museos y espacios culturales. Oportunidades y desafíos para construir alianzas con el profesorado **399**

MOLET CHICOT, CARME; QUIROZ LLOBET, DÁNAE Y REVILLA CARRASCO, ALFONSO
Memes y diferencias: Mediaciones virtuales y artísticas en la formación de profesorado **405**

MONTENEGRO GONZÁLEZ, CATALINA
Cultura visual y pedagogías feministas: repensando los espacios educativos **411**

MONTERO-RIOS GIL, MARÍA Y DE VAREILLES, CHRISTOPHE
Kontu kontari **417**

NOVAES PRADES, ANITA
Imaginação, narrativa e cognição: Uma paisagem nova do possível **423**

NOVAES PRADES, ANITA
O livro ilustrado na civilização da imagem **429**

OBIOLS SUARI, NURIA
Las ilustraciones de las obras de Astrid Lindgren: una ventana al arte de convivir **435**

OCHOA-AIZPURUA AGUIRRE, Mª BEGOÑA Y GUTIÉRREZ-CABELLO BARRAGÁN, AINGERU
La cultura visual en proyectos interdisciplinares: buscando el arte **441**

OLIVEIRA CARVALHO, FRANCIONE
Olhares que miram o Sul: mediação intercultural na escola **447**

ONSÉS SEGARRA, JUDIT
La documentación visual en los procesos de aprendizaje **453**

ORNELAS, MARTA
Relações pedagógicas entre jovens e museus: uma proposta educativa **459**

ORTIZ BALLESTEROS, ANTONIA MARÍA
La educación literaria desde la imagen: experiencia con los futuros maestros de infancia y primaria **467**

ORTIZ, MARTA Y FERNÁNDEZ, MARILÓ
La mirada del arte en un proceso colectivo de transformación y cambio de una escuela **473**

PALACIOS GARRIDO, ALFREDO
Diálogos creativos. Un proyecto de mediación artística en la formación inicial del profesorado **479**

PARADAS GONZÁLEZ, ANA CRISTINA
La ilustración: Puente entre el conocimiento y el niño **485**

PASCUAL FERNÁNDEZ, ALICIA
Aproximación al imaginario social infantil a través del dibujo y creación de personajes **491**

PEÑA ZABALA, MIRIAM
Dimensiones visuales en la experiencia estética de lo cotidiano **497**

PÉREZ MARTÍNEZ, HENAR
Hacia la adaptación al entorno digital en la educación artística y visual **503**

RAJAL ALONSO, CANDELA
Estrategias de comisariado en el aula. **509**

REILY, LUCÍA Y GIOSUELLI, MARÍA
Construções de histórias desenhadas e narradas por crianças surdas – intersecções linguísticas **515**

RENDÓN GALLEGO, JUAN FELIPE Y HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, FERNANDO
El archivo como estrategia de investigación de las representaciones de infancias que aparecen en la industria de la moda y audiovisuales **521**

ROJAS REDONDO, CARLOS
Hacer pensar y hacer ver. El cine como base generadora de conocimiento y constructora de la identidad del alumnado. **529**

SÁEZ GONZALEZ, LEIRE
Zer da buruhandi hori? Zeuk nahi duzuna izango da! **535**

SÁEZ PRADAS, FERNANDO
Mecanistiario: Significados (A=B=C). La ilustración fantástica de Enrique Quevedo **541**

SÁNCHEZ DÍAZ-MARTA
Los álbumes ilustrados. Una herramienta adecuada a las necesidades educativas de nuestro siglo **547**

SÁNCHEZ VERA, LOURDES Y PARRADO COLLANTES, MILAGROSA
El taller del pintos y un gatito muy bestia. Juego de percepciones e intertextualidades en un álbum de Gilles Bachelet **553**

SÁNCHEZ-MACÍAS, INMACULADA
El scrapbook como mediador de la evaluación de aprendizajes en "Creación artística y cultura visual y musical **559**

SANTAMARÍA-GOICURIA, IMANOL Y MADARIAGA-LÓPEZ, ITSASO
Propuestas desde el autorretrato dibujado y fotografiado, para formación de profesorado. **567**

SANTANA CLEMENTE, RAQUEL
Cambiar de actitud para cambiar de forma **573**

SIRVENT FRESNEDA, IRENE Y GONZÁLEZ VIDA, M. REYES
Laboratorio de la mirada crítica: Un proyecto artístico-colaborativo en torno a las imágenes mediáticas. **577**

SORIA IBARRA, FERMÍN
El giro educativo en las artes y el comisariado: ¿Monumentalización vanguardista de las pedagogías críticas y radicales o una oportunidad para generar procesos de transformación institucional? **583**

SOTTO MAYOR, GABRIELA
Livros ilustrados para crianças ou para todas as idades? Um olhar crítico sobre a mediação educativa. **591**

UBANI, FABIOLA
El museo de arte contemporáneo. Otro espacio para el aprendizaje **597**

ULAZIA IBARZABAL, PELLO
Txurruka(n) Plaza(n) **603**

URZAIN, AMAIA; ROZAS, IXIAR E IMAZ, ITZIAR
Métodos artísticos en pedagogía para la formación en la universidad. Tensiones y posibilidades de un abordaje transdisciplinar y poroso. **609**

VIDAL FRANCO, MARÍA Y TRIGO MARTINEZ, CRISTINA
El patio al que aspiramos. Una propuesta educativa **617**

VIDAL RUIZ DE VELASCO, ANA Mª
Creación de un espacio habitable **623**

VÍLCHEZ BAREA, FRANCISCO; SIRVENT FRESNEDA, IRENE; GONZÁLEZ VIDA, MARÍA REYES; RODRÍGUEZ DÍAZ, JULIA Y PEINADO CASTILLO, CARMEN
Cultura visual y experiencia vital: Aproximación al trabajo por proyectos en la formación de profesorado. **629**

VILLAGRÁN ARROYAL, INMACULADA
El dibujo vectorial para la educación artística **635**

VIVES-ALMANSA, ROSA
Ilustrando la diversidad. Materiales didácticos ajustados. **641**

WÖHL COELHO, LYDIA HELENA Y MARQUES DA SILVEIRA, ANDRÉ LUIS
Visão de ilustradores gaúchos contemporâneos quanto à preparação de mediadores de leitura de literatura Infantil **649**



1

DESPLEGANDO VELAS
BELAK ZABALDUZ

PRÓLOGO

ESTIBALIZ ABERASTURI-APRAIZ, AMAIA ARRIAGA AZKARATE,
IDOIA MARCELLÁN-BARAZE. EDITORAS.

Nos complace presentar en este libro los resultados del IV Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en educación infantil y primaria que en su cuarta edición se ha centrado en la reflexión sobre la mediación crítica dentro y fuera de la escuela.

En el encuentro continuamos tejiendo las tres hebras: Arte, Ilustración y Cultura Visual, que comenzaron a trenzarse en Granada allá por el año 2010 y que tras pasar por Aveiro y navegar hasta Montevideo, volvieron a cruzar el Atlántico para bañarse en el mar Cantábrico en esta edición del 2017.

Durante tres intensos días disfrutamos compartiendo las aportaciones que nos llegaron de diferentes territorios en nuestro intento por enriquecer una educación que responda a las necesidades de los niños y niñas del siglo XXI. Esto no habría sido posible sin todas las instituciones que han apoyado este cruce de saberes, entre otras, Universidad del País Vasco, Universidad Pública de Navarra, Tabakalera, Uda Ikastaroak, y Universidad de Granada. Pero, sobre todo, gracias a las cerca de 200 investigadoras, maestras, artistas, ilustradoras, etc. que desde las distintas procedencias y lenguas nutrieron el congreso con sus experiencias y reflexiones.

En esta edición buscamos dar especial protagonismo a aquellas prácticas en las que se han dado procesos colaborativos entre diferentes agentes e instituciones. Pretendimos así observar el tipo de procesos que la mediación genera y ofrecer la oportunidad para explorar el territorio de las relaciones que se pueden establecer entre instituciones artísticas, propuestas editoriales e instituciones educativas.

Los/as ponentes invitados/as presentaron y problematizaron proyectos colaborativos en los que la mediación permite un trabajo con diferentes colectivos. Abordaron la reflexión sobre qué cruces, qué problemáticas, qué limites y qué potencialidades se dan en esos proyectos y cómo todo ello se cruza con la práctica artística.

Gracias a Alejandro Cevallos, Nívola Uyá, Anna Majó y Teresa Viñals (Escola Dovella), pudimos conocer experiencias de mediación crítica centradas en cada uno de los tres bloques temáticos que habíamos definido: Institución; Ilustración; Escuela. Experiencias que entraron en diálogo con las cerca de 100 comunicaciones que también presentamos en este libro. Este se completa con un texto introductorio de Imanol Aguirre que nos sirvió para marcar el sen-

tido de esta edición y unas conclusiones en las que el mismo autor recoge los resultados de las ponencias invitadas y de cada una de las mesas de debate, gracias a las aportaciones de 8 coordinadores de mesa que participaron en el encuentro y a los que estamos profundamente agradecidas.

En esta edición se puede leer también el texto de M. Reyes González, Luis R. Molina y Rafael Marfil-Carmona en el que hacen un recorrido por la trayectoria de este congreso desde su primera edición y un texto en el que las tres directoras de esta última edición narramos algunos de los problemas y desafíos a los que nos enfrentamos en la organización del congreso.

Con esta edición de libro digital esperamos contribuir a la mejora de nuestros quehaceres cotidianos y que os resulte inspirador.

AURREHITZA

ESTIBALIZ ABERASTURI-APRAIZ, AMAIA ARRIAGA AZKARATE, IDOIA MARCELLÁN-BARAZE. EDITOREAK.

Liburu honetan, atseginez aurkezten dizkizuegu "Artea, Ilustrazioa eta Kultura Bisuala Haur eta Lehen Hezkuntzan" izeneko Nazioarteko IV. Kongresuaren emaitzak. Laugarren edizioak eskolaz kanpoko zein barneko bitartekaritza kritikoari buruzko gogoetan jarri du arreta.

Topaketan, hiru hari hauek ehuntzen saiatu gara: Artea, Ilustrazioa eta Kultura Bisuala. Hari horiek Granadan hasi ziren txirikordatzen 2010. urtean eta, Aveirotik pasa eta Montevideoraino nabigatu ondoren, berriro Atlantikoa zeharkatu zuten Kantauri itsasoan bainatzeko 2017ko edizio honetan.

Hiru egun egitekotsutan, zenbait lurraldetatik iritsitako ekarpenak partekatuz gozatu genuen, XXI. mendeko haurren beharrei erantzungo dien hezkuntza aberasteko gure ahaleginean. Hori ezinezkoa zatekeen jakintza truke hori babestu duten erakunde guztien parte hartzerik gabe, besteak beste, Euskal Herriko Unibertsitatea, Nafarroako Unibertsitate Publikoa, Tabakalera, Uda Ikastaroak eta Granadako Unibertsitatearen laguntzarik gabe; baina, batez ere, jatorri eta hizkuntza desberdinetako 200 bat ikertzaile, irakasle, artista, ilustratzaile eta profesionalik gabe, zeinek kongresua bere esperientzia eta gogoetekin elikatu baitzuten.

Edizio honetan, garrantzi berezia izan dute zenbait eragileren eta erakunderen arteko elkarlaneko prozesuak izan dituzten praktikek. Hala, bitartekaritzak sortzen duen prozesu mota aztertu nahi genuen, eta aukera bat eskaini erakunde artistikoen, argitaletxe proposamenen eta hezkuntza erakundeen artean ezar daitezkeen harremanen lurraldea esploratzeko.

Kongresura gonbidatutako hizlariek bitartekaritzaren bidez zenbait kolektiborekin lan egiteko aukera ematen duten elkarlaneko proiektuak aurkeztu eta problematizatu zituzten. Gogoeta egin zuten proiektu horietan izaten diren gurutzaketa, problematika, muga eta potentzialtasunei buruz, eta hori guztia nola gurutzatzen den arte jardunarekin.

Alejandro Cevallos, Nívola Uyá, Anna Majó eta Teresa Viñals (Escola Dovella) hizlariei esker, aukera izan genuen bitartekaritza kritikoko esperientziak ezagutzeko, zeinak zehaztu genituen hiru gai bloke hauetakoak baitira: Erakundea; Ilustrazioa; Eskola. Esperientzia horiek harremanetan jarri ziren liburu honetan aurkezten ditugun 100 bat komunikaziorekin. Imanol Aguirreren sarrera testu batek –zeina baliagarria izan baitzen edizio honen nondik norakoak ezartzeko– eta egile horren ondorio batzuek osatzen dute liburua. Ondorioetan, gonbidatutako

hizlariek esandakoen eta eztabaida mahai bakoitzaren emaitzak jasotzen dira, topaketan parte hartu zuten eztabaida mahaietako 8 koordinatzaileen ekarpenei esker. Gure esker ona adierazi nahi diegu koordinatzaile horiei.

Argitalpen honetan, M. Reyes González, Luis R. Molina eta Rafael Marfil-Carmonaren testua irakurtzeko aukera ere badago. Testuan, kongresuaren ibilbidea aztertzen da lehenengo ediziotik. Horretaz gainera, beste testu bat ere badago, zeinean azken edizio honen hiru zuzendariok kontatzen baititugu biltzarra antolatzeko izan ditugun arazo eta erronketako batzuk.

Espero dugu liburu digital hau argitaratuz geure eguneroko zereginak hobetzen laguntzea, eta liburua bera zuentzat iradokitzailea izatea.

CUADERNO DE BITACORA

DE UNA DIRECCIÓN COMPARTIDA: DILEMAS, TENSIONES Y APRENDIZAJE

AMAIA ARRIAGA, IDOIA MARCELLÁN BARAZE, ESTIBALIZ ABERASTURI-APRAIZ*



En estas páginas nos gustaría narrar de manera textual y visual lo que supuso compartir la dirección del **IV Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria**. Una dirección envuelta en dilemas, miedos y algunas tensiones pero en la que también hubo espacio para el aprendizaje y el buen humor.

Aprendemos cuando se ponen en cuestión los esquemas establecidos y necesitamos resolver dilemas para un nuevo escenario. En éste sentido consideramos que compartir la dirección ha sido un camino lleno de incertidumbres en los que se han quebrado parte de nuestras maneras de hacer y hemos tenido que aprender y buscar otros modos de funcionar para poder completar el proceso.

El evento se celebró a finales de junio fuera de la universidad, en el Centro de Cultura Contemporánea Tabakalera en Donostia y se concentró en tres días de encuentro, pero necesitó de un año y medio de preparación y varios meses posteriores de cierre en el cual seguimos inmersas.

La resaca posterior al evento se tradujo en agotamiento; cansancio físico y emocional, por todos los momentos que sostuvimos. Ahora que empezamos a recuperar el aliento, es un buen momento para narrar el proceso de organización del evento y los dilemas a los que nos tuvimos que enfrentar. Esperamos con ello que sirva de 'aviso a navegantes' y así quien recoja el testigo sepa algunas cosas a las que atenerse…

1. SUBIÉNDONOS AL BARCO

Es a finales del año 2015 cuando la directora de la primera edición del congreso, María Reyes González Vida, nos ofrece organizar el evento en el norte del Estado Español.

* La posición de las distintas autoras sigue el orden alfabético, en ningún caso muestra una jerarquía académica o un mayor protagonismo o responsabilidad en la redacción del texto.



La propuesta tenía una serie de condicionantes que la hacía atractiva: por un lado, contaba con el apoyo de la Comisión Permanente de anteriores ediciones (celebradas en Granada, Aveiro y Montevideo) en la que se encontraban colegas del área de conocimiento con los/as que compartíamos posiciones y, por otro lado, nos parecía importante apostar por la realización del congreso movidas por el compromiso social y político hacia el área de conocimiento. Nuestro trabajo durante años en la universidad pública y el trabajo desarrollado, a pequeña escala, pero extenso en el tiempo, nos hizo valorar la importancia de asumir esta acción.

Por último, pensamos que la organización del congreso podía ofrecernos la oportunidad de acercar el trabajo de la Universidad Pública de Navarra y el de la Universidad del País Vasco, en una colaboración estrecha con el equipo de Mediación del Centro de Cultura Contemporánea de Tabakalera, para ofrecer un evento de calidad al público interesado en el educación artística, la ilustración y la cultura visual. Un encuentro que hasta el momento no se había dado en este territorio y que, por esta razón, valoramos como positivo.



Cartel 1ª edición,
Granada 2010

Todo ello nos llevó a comprometernos a sacar adelante la propuesta y a compartir la dirección del congreso que hubiera supuesto un trabajo inabordable para cada una de nosotras por separado. El viaje comenzó un año y medio antes de la celebración del congreso y, a pesar de que intuíamos que nos estábamos embarcando en un proyecto muy grande, quizá demasiado, nos lanzamos al agua. Pero pronto comenzaron también los primeros problemas, dilemas y tensiones.

EMPIEZA EL OLEAJE. PRIMEROS PROBLEMAS, DEBATES Y TENSIONES

Desde los inicios contamos con el apoyo de la directora del primer encuentro que compartió todo el material de ediciones anteriores con nosotras. Sin embargo una gran complicación emergió desde el primer momento: la coordinación de la cantidad de instituciones implicadas en la organización del congreso y su distancia geográfica. Los equipos de trabajo estaban en Iruñea, Bilbao, Granada y Donostia (Universidad y Tabakalera Centro de Cultura Contemporánea). Así es que las reuniones se debían desarrollar, necesariamente, virtualmente. Es difícil de describir la primera reunión virtual de unas 8 personas desde 5 ó 6 espacios diferentes. La tecnología ha avanzado mucho pero, no le recomendamos la experiencia a nadie. Fue un caos de voces, interferencias y líneas caídas que resultó agotador y bastante poco productivo.

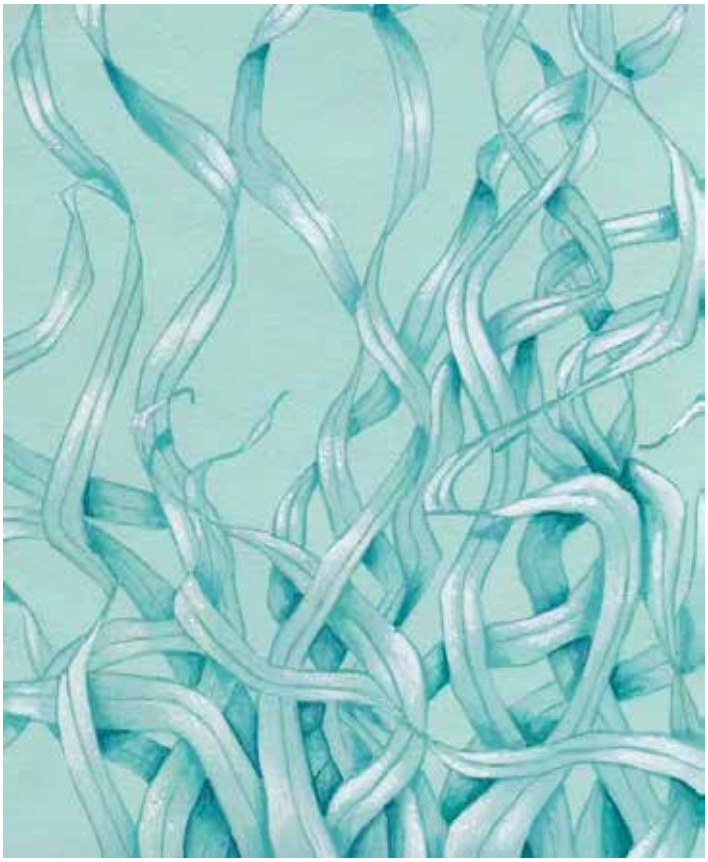


Ilustración: Aitziber Alonso

En ese momento comenzamos a darnos cuenta de que la gestión del evento necesitaba de una dirección más marcada que nos costaba asumir. En gran medida porque queríamos un congreso polivocal en el que concitar el mayor número de intereses y aportaciones. Pero era evidente que coordinar a personas que se encontraban en lugares tan distantes nos exigía mayor liderazgo y una buena hoja de ruta.

Así que las 3 emprendimos la búsqueda de los temas, las ideas y las personas que mejor podrían compartir sus saberes con nosotras, en definitiva la 'tripulación' de este barco. Una tripulación que respondiese lo mejor posible a la línea que queríamos marcar para esta edición: la mediación crítica dentro y fuera de la escuela. Inevitablemente, como explicaremos con detalle más adelante, la tripulación elegida fue la más pirata; aquella que tiene poca visibilidad en los macro congresos o mediáticamente, aquella que trabaja desde ciertos márgenes y, como pudimos comprobar, también de gran calidad humana.

En cuanto al enfoque del congreso y su alcance también tuvimos nuestros desacuerdos. Desde la dirección de esta 4ª edición plantemos la posibilidad de cambiar el título de manera que se ajustará más al tema e interés de lo que estábamos planteando, así como de ampliar el evento a experiencias que vinieran desde educación secundaria. Pero ciertas decisiones no estaban abiertas a debate y la cuarta edición se mantuvo en la misma línea que en las anteriores ediciones. Seguramente, la capacidad de agencia de cada nueva dirección, es una de las cuestiones que se deberá abordar antes de preparar una nueva edición.

"VIVIR" O COMO LA GESTIÓN SE LLEVA TODA LA ENERGÍA Y TRABAJO

Una parte importante del trabajo que realizamos para el evento se centró en temas de coordinación y gestión. Dedicamos muchísimo tiempo a preparar y gestionar solicitudes de ayudas económicas, convenios de colaboración con otras instituciones colaboradoras, a desarrollar el contacto con ponentes, talleristas y organizar sus viajes, buscar y coordinar recursos tecnológicos, gestionar las comunicaciones, definir la maquetación del libro, contratar el pack del congresista y el catering, y un largo etc.de cuestiones que iban a apareciendo fuera de 'programa'.

Las decisiones sobre muchas de estas cuestiones además de sobre los contenidos del congreso las decidíamos entre las tres co-directoras a través de una reunión semanal virtual, ya que cada una de nosotras estaba en un territorio diferente (Pamplona, Bilbao y Donostia). La inmediatez requerida en muchas de estas tareas además de lo 'laberíntico' que resultaba alguna de ellas hizo que, en más de una ocasión, no supiésemos delegarlas. Así que fuimos asumiendo más y más labores de las que probablemente podíamos.



Vivir, 1952. Akira Kurosawa

Para plasmar lo que vivimos recuperamos estas dos imágenes de la película "Vivir" del director japonés Akira Kurosawa, porque nos permiten pensar y reflexionar visualmente sobre lo que supuso compartir esta experiencia de dirección.

En la primera imagen el protagonista (Watanabe) de la película se encuentra en la oficina donde trabaja como funcionario público: aparece rodeado de papeles y se trata de un personaje que tan sólo ha vivido para el trabajo y que mira a menudo el reloj. En la siguiente imagen sin embargo, sabe que va a morir pronto de un cáncer de estómago y habla abatido con una compañera de trabajo a la que le dice:

> *(Min: 102)*
>
> *"¿Qué he hecho yo en la oficina? por mucho que lo intente, no puedo recordar; de lo único que me acuerdo es de que he estado siempre ocupado y aburrido."*

Al igual que el protagonista de la película, tendríamos que hacer un esfuerzo para recordar en qué estábamos tan ocupadas, pero lo cierto es que hemos estado muy atareadas casi sin tiempo para llegar a todo. Esto es lo que muchas veces ocurre con el trabajo administrativo, de gestión o coordinación, que nos provoca esta sensación de no vivir la experiencia; una sensación de habernos vaciado en tareas poco rentabilizadas.

Ahora entendemos por qué muchos/as investigadores/as contratan empresas de organización de eventos para realizar estas gestiones, que los liberan para centrase en el diseño del propio evento y de sus contenidos académicos. Pero al no contar con financiación previa, tuvimos que realizar todas estas tareas nosotras mismas mientras atendíamos a nuestras responsabilidades como docentes e investigadoras y madres (esperamos que nuestros/as txikis hereden parte de nuestro entusiasmo, pero sólo un poco).

En la imagen de la inauguración del congreso, estamos, afortunadamente, lejos del gesto de derrota de Watanabe. Aunque nuestras caras reflejan parte de esa preocupación, por tensiones que se dieron durante el evento, probablemente fruto de algunos pasos de gestión dados torpemente, creemos que conservamos también la emoción e ilusión del encuentro. Porque un Congreso es un evento donde poder compartir con personas interesadas en las mismas temáticas e investigaciones, para poder hablar sobre ellas y acercarnos a nuevas propuestas. No se trata de colocar únicamente las fuerzas en la gestión, si no, estaríamos hablando de "objeto de consumo" en lugar de "espacio de aprendizaje".



Estitxu, Idoia y Amaia. Inauguración del Congreso, 29-06-2017

NAVEGANDO JUNTAS. CUESTIONES DE GÉNERO

Es por todos/as sabido que, aunque somos muchas las mujeres que trabajamos en universidades, escuelas o institutos, somos pocas en puestos de dirección. Cuando se nos ofreció la dirección del congreso, ninguna de nosotras quiso asumir esa responsabilidad y reto en solitario. Hay quien podría señalarlo como un síntoma de inseguridad y, seguramente, algo de ello habrá. Pero consideramos que fruto de esa inseguridad tan fuertemente enraizada en condicionamientos sociales y culturales surgió también lo que para nosotras ha sido el mejor fruto del congreso, el comienzo de una alianza a tres bandas que, seguramente, nos reportará muchas aventuras y más aprendizajes.

Compartir una dirección de tres cabezas ha permitido desarrollar procesos probablemente más basados en la negociación y ha dado lugar a otro tipo de liderazgo que, con sus errores, nos ha dejado un buen sabor de boca.

En el diseño del evento, también nos guió una mirada desde el género. No hubo necesidad de buscar la paridad porque de manera natural, fueron más las mujeres invitadas como ponentes. Representación natural de un área de conocimiento en la que somos mayoría. Además en la elección de ponentes buscamos mostrar no solo el tipo de reflexiones que se producen desde la Academia sino desde espacios de práctica que, habitualmente, no tienen visibilidad en este tipo de eventos y buscamos que atrajera, de la misma manera, a otro tipo de público.



Irene, Estitxu, Idoia, Amaia, Txelo, Cristina.



Alejandro, Ana, Leire, Amaia.





Nívola, Aitziber, Miren.



Teresa, Anna, Estitxu, Regina, Idoia.

Habitualmente los congresos se organizan desde la Academia para la Academia. El público oyente y participante habitual son investigadores/as consolidados/as o en proceso de formación que, además de querer divulgar sus teorías, experiencias o investigaciones, necesitan conseguir méritos "evaluables". Rara vez, a los congresos de educación, se acercan maestras o profesoras.

Llevamos algunos años como docentes de futuras/os maestras/os y sabemos que en educación infantil y educación primaria, la presencia de la mujer es mayor que la del hombre. Y además que, dentro de las posiciones relacionadas con la docencia, son las de menor categoría profesional, sueldos más bajos y menor valoración social.

Por ello, quisimos acercar este sector al congreso y ponerlo en relación con procesos de investigación, que puede añadir valor al trabajo que muchas mujeres desempeñan. En este sentido, consideramos que establecer relaciones en las que acompañar los procesos y aprender juntas, constituyendo a partir de estas relaciones comunidades de reflexión significativas socialmente, resultan fundamentales. El congreso buscaba el encuentro de estas personas que vienen de la escuela, con la universidad, con otras entidades culturales y con profesionales como ilustradores/as y artistas. A partir de este encuentro tratamos de poner en valor el lugar profesional que muchas mujeres ocupan.

En este sentido otra importante apuesta que hicimos desde nuestro compromiso político fue ofrecer talleres de arte para los hijos e hijas menores de las personas que participaron en el congreso. Aunque no fue un servicio muy reclamado consideramos que debe ser imprescindible en este tipo de eventos para facilitar la conciliación familiar y la participación en los mismos.

LLEGAMOS A BUEN PUERTO. EL ENCUENTRO ENTRE LO INTERNACIONAL Y LO LOCAL Y LA TEORÍA Y PRÁXIS

La elección de los y las ponentes supuso otro de los dilemas a la hora de diseñar el programa del congreso un dilema que hizo emerger otra tensión ¿deberíamos invitar a alguien de reconocido prestigio? Conocíamos proyectos y personas en nuestro contexto con las que mantenemos relaciones y que desarrollan propuestas que consideramos interesantes para el panorama educativo actual; ¿pero eran lo suficientemente mediáticos como para atraer al público?

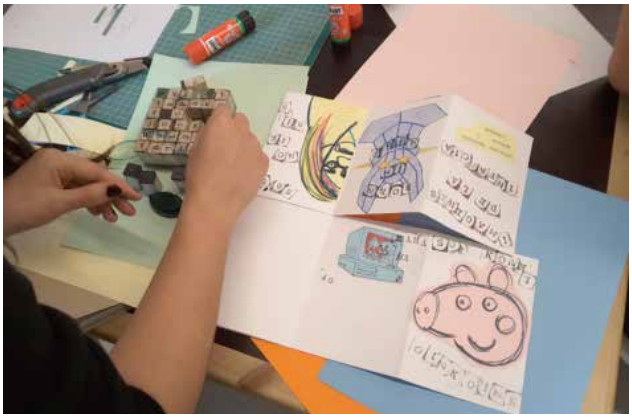
Decidimos primero concretar tres ejes temáticos y buscar posibles ponentes para cada uno de ellos. Afortunadamente en este sentido tuvimos el apoyo y consejo del equipo de Mediación de Tabakalera y de la comisión permanente del congreso que nos ayudó a disipar dudas.

También en la concepción del formato de las ponencias quisimos poner el énfasis en el diálogo y la negociación, proponiendo encuentros entre ponentes que vinieron desde otros países y ciudades con ponentes locales que participaban con una ponencia más breve. De esta manera buscamos dar visibilidad a los proyectos locales que nos parecían interesantes poniéndolos en diálogo con experiencias de contextos más lejanos.

De la primera edición del congreso, consideramos como valioso el equilibrio entre teoría y práctica, más aún en un encuentro donde todo gira en torno a la experiencia artística. Por ello, como hemos apuntado anteriormente, buscamos ponentes que no vinieran exclusivamente de la investigación académica sino de contextos más centrados en la práctica profesional y además decidimos mantener este formato de talleres por la tarde, ofreciendo 8 tipos distintos de prácticas en torno a la ilustración el arte o la cultura visual. Como cualquiera puede suponer, las dimensiones del evento siguieron creciendo y de manera proporcional, el trabajo necesario para llevarlas adelante.



Taller álbum ilustrado con Nívola Uyá.



Taller fanzine como herramienta de mediación en UBIK, biblioteca creativa.

CUESTIONANDO EL RUMBO

Una cuestión que nos generaba tensión era promover un congreso internacional de estas dimensiones en tiempos de crisis. Sufrimos, en los últimos años, la aplicación del modelo empresarial a la universidad, presionados por rankings e informes Pisa, con escenarios precarios en el sistema público y con una alta exigencia por las agencias evaluadoras, un contexto en el que prosperan editoriales privadas que hacen negocio de la necesidad de acreditaciones, donde el camino del conocimiento se transforma en un espacio para el consumo de congresos, jornadas, etc. que se pervierte ante este panorama en el que el proceso de producción y acumulación marca el camino.

Y nosotras, mal que nos pese, tuvimos la sensación de contribuir a ello. Durante el proceso nos costaba dar sentido a la pregunta ¿este congreso… para qué y para quién?.

En éste sentido, propusimos dinámicas para el espacio de las comunicaciones donde no se hiciera una presentación de manera lineal, sino con una presentación breve y visual que permitiera sobre todo, el debate; a pesar de ello, nos encontramos con tantas aportaciones compartidas con conexiones virtuales, que en muchos casos dificultó que éste objetivo se cumpliera adecuadamente.



Mesa de debate con Patricia Berdichevsky.

AVISO A NAVEGANTES

Esta sucesión de dilemas y tensiones de la que estamos dando cuenta en este texto supusieron algunas de las marejadas a las que tuvimos que hacer frente en el proceso de diseño y desarrollo del evento. Como todos/as los/as aventureros/as, de cada viaje se aprende y si tuviéramos que rescatar algunos aprendizajes que nos sirvieran para una nueva aventura serían los que siguen:

- Organizar un congreso supone un viaje largo y complicado, para el que disponer de financiación previa es vital. No dejar para después lo que es fundamental.
- Toda capitana necesita tripulación. Dedica tiempo a crear buenos equipos de trabajo y a establecer sistemas de coordinación eficientes.

- Incluye en el equipo algún/a marinero/a contable y si no contrata una empresa.
- Salte de las vías más transitadas, busca en los márgenes, ahí es donde se encuentran las islas con tesoros.
- No confíes a ciegas en las ondas de internet, ¡nada de streaming la próxima vez!
- Durante el congreso come bien, eso ayuda mucho para que se pueda disfrutar algo y para encontrarse con la gente de otro modo.
- Ármate de paciencia y buen humor. Al final siempre se llega a puerto.

Y ya que nosotras sí que hemos podido llegar a buen puerto y para ir poniendo punto y final a este viaje, queremos dejar claro que lo más valioso de un encuentro como este es el haber podido conocer tantas personas de diversos lugares, implicadas en el tema del arte, la ilustración o la cultura visual y haber podido saber de sus investigaciones y experiencias en el ámbito. Como reto para una futura aventura nos queda buscar diferentes maneras de generar dinámicas entre las personas para conseguir un mayor diálogo y que este sea productivo y que perdure más allá del propio evento.

Además, ocupar otros espacios, saliendo de la universidad y encontrándonos con prácticas artísticas, fue especialmente valioso y significativo. Encontrarnos en los espacios de Tabakalera, centro de cultura contemporáneo, nos permitió ampliar los márgenes de la universidad dejando las aulas y espacios académicos y acercar a los asistentes a otros espacios donde aprender y compartir, propiciando así otras relaciones con las personas y el conocimiento.

Los dilemas y tensiones de los que hemos dado cuenta a lo largo del texto fueron los que nos permitieron aprender: dar un paso más en el aprender a relacionarnos con personas que conocíamos y queríamos conocer, a trabajar coordinadamente, a llevar la contabilidad, a gestionar recursos, a tramitar papeles, a valorar proyectos, y mucho mas. Este viaje no termina con el evento, continuamos implicadas en el cierre económico y en la coordinación de publicaciones, pasando a formar parte de la red de compañeros/as que organizaron las anteriores ediciones y con los probablemente continuaremos implicadas en ediciones futuras o en posibles proyectos.

Con el deseo de que os embarquéis en las mejores aventuras… ¡Hasta siempre!

Estitxu, Amaia, Idoia





Participantes en el IV Congreso Arte, Ilustración y Cultura Visual.

ENTRE LA MEDIACIÓN Y LA EDUCACIÓN: CREANDO LAZOS, DESHACIENDO NUDOS

IMANOL AGUIRRE

Las relaciones de la infancia con las artes y la cultura visual contemporánea cada vez son más intensas y complejas. En anteriores ediciones de este Congreso se han examinado diferentes aspectos relativos a la diversidad de maneras en que arte, cultura visual e infancia están conectadas. Esta edición ha abordado los aspectos relativos al propio hecho de la mediación educativa que conlleva esta creciente atención del entorno de las artes y la cultura visual por la infancia y viceversa.

Este fenómeno engloba lo que se conoce habitualmente en el mundo de las artes visuales como giro educativo, poniendo de relieve por lo menos un par de cuestiones: por un lado la conciencia de que la acción artística conlleva en sus entrañas una dimensión formativa a la que quizás anteriormente no se le había prestado suficiente interés. Por otro lado, y en consecuencia, la apertura de un nuevo ámbito de actividad para artistas, diseñadores/as, ilustradores/as, editoriales infantiles e instituciones culturales que encuentran en esta manera de percibir las artes un acicate para renovar sus propuestas.

A nadie se nos escapa que las transformaciones de los hábitos sociales, las nuevas interacciones con la cultura que propician las tecnologías actuales o determinadas tendencias pedagógicas que llegan hoy a las escuelas son también factores muy relevantes para explicar esta nueva manera de relacionar la infancia con las artes y la cultura visual. Esta edición del congreso no ha podido sustraerse a intentar analizar la complejidad de esta situación. Igual que no se ha desaprovechado la oportunidad que para tal fin nos ha ofrecido la colaboración en el congreso de un nuevo proyecto cultural muy vinculado a este fenómeno, como es Tabakalera de Donostia.

De entrada resulta interesante observar que, sobre todo en el entorno de los museos y centros culturales, el término mediación es el que ha terminado por cuajar. Es comprensible, si se entiende que a la luz de este giro educativo estas instituciones se pueden estar viendo a sí mismas como el elemento de engarce entre la población y los/as productores/as de cultura. En los entornos pedagógicos, sin embargo, solemos preferir hablar de educación, poniendo el énfasis en la finalidad de la actividad cultural que ejercemos, más que en el papel que en ella jugamos. Esta discrepancia terminológica es el reflejo de las posiciones y las políticas culturales que se impulsan desde cada ámbito institucional. De ahí la importancia de reflexionar

sobre las concepciones de mediación, arte, cultura visual, educación o infancia que subyacen en sus acciones.

Resulta igualmente interesante observar el fenómeno desde la perspectiva de los temas y sujetos presentes en las propuestas de mediación educativa: quiénes son los actores, a quién se dirigen, quién o qué queda excluido. A este respecto, este Congreso se implica en debates tan actuales como los relativos a la identidad del/a artista como educador/a o del/a educador/a como artista, así como con la respuesta a preguntas sobre el lugar que ocupa la infancia en las prácticas de comisariado, en la actividad de los museos, centros de arte o en las propuestas visuales que se están explorando desde el mundo de la ilustración.

Hablar de mediación implica necesariamente observar con detenimiento el tipo de procesos que tal actividad genera y con ese motivo el Congreso también ha sido una oportunidad para explorar el territorio de las relaciones que se pueden establecer entre instituciones artísticas, propuestas editoriales e instituciones educativas. La división de roles entre las instituciones culturales y la escuela, entre comisarios/as, educadores/as de museos, ilustradores/as, artistas y profesorado conlleva la coexistencia de una gran disparidad de estrategias educativas y perspectivas metodológicas en los actos de mediación sobre las que conviene lanzar una mirada crítica. Por ello, estamos en un momento en el que se hace preciso hacer visibles las experiencias y prácticas de mediación que en este contexto están teniendo lugar, tanto en los centros de arte, como en las escuelas, en los proyectos editoriales o en las actividades cotidianas de artistas y educadores/as. Todo ello con el objeto de estar en mejor disposición para valorar las interacciones que se producen entre todos los/as agentes en estas acciones de mediación, evaluar los programas que se proponen, los procesos que generan y los resultados que se alcanzan.

La tarea que nos hemos propuesto, como puede verse, es tan ambiciosa como necesaria. No es fácil dar respuesta a todas estas cuestiones, pero seguro que este Congreso puede contribuir a aclarar muchas de ellas.

BITARTEKARITZAREN ETA HEZKUNTZAREN ARTEAN: LOTURAK SORTZEN, KORAPILOAK DESEGITEN

IMANOL AGUIRRE

Haurtzaroak gero eta harreman estu eta konplexuagoak ditu arte eta kultura bisual garaikideekin. Kongresu honen aurreko edizioetan hainbat alderdi aztertu ziren, arteak, kultura bisualak eta haurtzaroak elkarrekin lotzeko dituzten askotariko moduei buruz. Edizio honen xedea izan da, hain zuzen ere, arteen eta kultura bisualaren inguruneak eta haurtzaroak elkarrekin duten interes gero eta handiagoak dakarren hezkuntza bitartekaritzari berari dagozkion alderdiak aztertzea.

Gertakari horrek barnean hartzen du ikusizko arteen munduan hezkuntza giroa esaten zaion hori, eta gutxienez ere pare bat gai nabarmentzen ditu: alde batetik, ekintza artistikoak barnean prestakuntza alderdi bat daukala, eta agian kontzientzia horri ez zaiola orain arte nahikoa arreta eskaini. Bestetik, eta ondorio gisa, jarduteko esparru berri baten sorrera, arteak ulertzeko modu honetan beren proposamenak berritzeko akuilu bat ikusten duten artistentzat, diseinatzaileentzat, ilustratzaileentzat, haur argitaletxeentzat eta kultura erakundeentzat.

Denok dakigu gizarte ohituren aldaketak, egungo teknologiek ahalbidetzen dituzten kultur elkarrekintza berriak edota eskoletara iristen diren joera pedagogiko jakin batzuk faktore aipagarriak direla haurtzaroa arteekin eta ikusizko kulturekin harremanetan jartzeko modu berri hau ulertzeko. Hori dela eta, uste izan genuen nahitaezkoa zela Kongresuaren edizio honetan egoera horren konplexutasuna aztertzen ahalegintzea. Halaber, ezin genuen alferrik galdu, xede horri begira, fenomeno horrekin oso lotuta dagoen kultura proiektu berri bat, hau da, Donostiako Tabakalera, biltzarrean elkarlanean aritzeak eskaini digun aukera.

Hasiera batean interesgarria da ohartzea bitartekaritza dela gehien erabiltzen den hitza, batez ere museo eta kultura zentroen esparruan. Ulertzekoa da hori, baldin eta ulertzen bada hezkuntzaren norabide berri hori dela-eta litekeena dela erakunde horiek beren burua herritarren eta kultura ekoizle(ar)en arteko lotunetzat hartzea. Ingurune pedagogikoetan, ordea, nahiago dugu hezkuntzaz hitz egin, eta egiten dugun kultura jardueraren xedea nabarmentzen dugu, bertan daukagun egitekoa baino gehiago. Erakunde esparruek sustatzen dituzten jarrera eta kultura politiken isla da desadostasun terminologiko hori. Horregatik uste izan genuen garrantzitsua zela Kongresuaren edizio honetan gogoeta egitea haien jardueren atzean dauden bitartekaritzari, arteari, ikusizko kulturari, hezkuntzari edo haurtzaroari buruz.

Interesgarria izan da fenomenoa aztertzea, halaber, hezkuntza bitartekaritzarako proposamenetan agertzen diren gai eta subjektuen ikuspegitik: nor diren eragileak, nori zuzentzen zaizkien, nor edo zer baztertzen den. Horri dagokionez, ezingo genituzke saihestu gaurkotasuna duten hainbat fenomeno, hala nola artistaren nortasuna hezitzaile gisa edo hezitzailearen nortasuna artista gisa aztertzen duen eztabaida, edo sor daitezkeen beste hainbat galdera: kasurako, haurtzaroak zer toki duen komisariotza praktiketan, museoen, arte zentroen jardueretan edo ilustrazioaren mundutik esploratzen ari diren ikusizko proposamenetan.

Bitartekaritzaz hitz egiteak ezinbestean dakar arretaz aztertzea jarduera mota horrek sortzen duen prozesu mota, eta, hori dela eta, biltzarrak aukera paregabe bat eskaini digu erakunde artistikoen, argitaletxe proposamenen eta hezkuntza erakundeen artean ezar daitezkeen harremanen lurraldea esploratzeko. Kultura erakundeen eta eskolaren arteko rol banaketak, alegia, museo komisarioen, hezitzaileen, ilustratzaileen, artisten eta irakasleen arteko rol banaketak, dakar hainbat hezkuntza estrategia eta ikuspegi metodologiko egotea bitartekaritza jardueretan, eta komeni da estrategia eta ikuspegi horiei begiratu kritiko bat egitea. Hori dela eta, une honetan behar-beharrezkoa da denentzat ikusgai jartzea testuinguru honetan, bai arte zentroetan, bai eskoletan, bai argitaletxe proiektuetan, bai artisten eta hezitzaileen eguneroko jardueretan sortzen ari diren bitartekaritza esperientziak eta praktikak. Horren guztiaren helburua da gaitasun handiagoa izatea bitartekaritza jarduera hauetan eragile guztien artean sortzen diren elkarrekintzak balioesteko, eta proposatzen diren programak, sortzen dituzten prozesuak eta erdiesten diren emaitzak ebaluatzeko.

Daukagun egitekoa, ikus daitekeenez, handinahia bezain beharrezkoa da. Ez da erraza izaten gai horiei guztiei erantzuna ematea, baina gauza ziurra da Kongresu hau lagungarria izan dela gai horietako asko argitzeko.

TÚ ERES PARA ÉL UN OCÉANO. SOBRE EL RECORRIDO DE UN PROYECTO EMOCIONANTE

M. REYES GONZÁLEZ VIDA
DEPARTAMENTO DE PINTURA, FACULTAD DE BELLAS ARTES, UNIVERSIDAD DE GRANADA
LUIS R. MOLINA GALLARDO
DISEÑO Y DESARROLLO WEB. CONSULTORÍA DE COMERCIO ELECTRÓNICO.
RAFAEL MARFIL-CARMONA
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL, UNIVERSIDAD DE GRANADA

No hace mucho tiempo, dos de nosotros vivimos un momento muy especial durante el final de curso de Mario, nuestro hijo mayor, de 3 años. Cabía la posibilidad de que, en el curso siguiente, ya no estuviera con su maestra, Maite, así que irremediablemente tuvo lugar una despedida emocionante. Le agradecimos todo lo que había hecho durante este año, su esfuerzo y dedicación. Maite respondió: "Eso no es nada, yo sólo soy una gotita de agua en su vida". No pudimos evitar responderle: "En su corta vida, de 3 años, ahora mismo tú eres para él un océano".

Muchas ocasiones de nuestro día a día nos hacen perder la perspectiva en torno a lo que es realmente importante, como es el caso de la tarea y la responsabilidad docente. Es imprescindible tomar conciencia de que el foco al que se dirige nuestro trabajo –seamos educadores/as, artistas, diseñadores/as, ilustradores/as, etc.– está siempre colocado sobre esos/as niños/as, para quienes somos (podemos ser) océanos, ríos, mares... ¡o botellines de agua! En todo caso, constituimos para ellos/as una referencia significativa, lo que conlleva una gran responsabilidad, un compromiso.

Para las personas que venimos formando parte de los Comités de Organización de las distintas ediciones de este congreso, el diseño de esta 4ª edición ha supuesto un enorme compromiso y una gran implicación para dar respuesta a esa apuesta que hacen participantes y asistentes al mismo. Este texto habla desde ese lugar, tratando de mostrar los recorridos por los que ha transitado nuestro congreso.

Con la codirección de Reyes González Vida y Miguel Ángel Moleón, en noviembre de 2010 se puso en marcha la 1ª edición del Congreso Internacional "Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: construcción de identidades" en Granada (España) (figuras 1 a 4). La realización de esta primera edición respondía al claro propósito de crear, con mucho esfuerzo y cariño, un espacio de encuentro para educadores/as, ilustradores/as, diseñadores/as, artistas y otros/as profesionales en el que pudieran poner en común experiencias, instalarse en los espacios de cruce interdisciplinar y estimular las relaciones que se generan entre estos

ámbitos. Siempre, centrándonos en la construcción de la identidad de los niños y las niñas en Educación Infantil y Primaria. Ese deseo de espacio de intercambio y aprendizaje entre personas de áreas aparentemente distintas, pero sustancialmente convergentes, es el que ha mantenido viva la llama del congreso durante estas cuatro ediciones.

En esta primera edición participaron como ponentes Shirley Steinberg, Fernando Hernández, Imanol Aguirre, Motserrat Rifá, Susana Rangel, Juan Mata, Elena Gómez-Villalba, Isidro Ferrer y Jaime García Padrino, y como talleristas Ajubel, Rafael Vivas, Eneritz López y Magalí Kivatinetz, además de cerca de 300 congresistas que reflexionaron sobre sus trabajos en las mesas de debate que se generaron.





Figuras 1 y 2. A la Izquierda: Marca del 1er Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: construcción de identidades (2010). Diseño: Juan Aguilar. A la derecha: Imagen de inauguración de esta edición. Foto: equipo de difusión de la 1ª edición del congreso (2010).





Figuras 3 y 4. A la izquierda: Entrevista a Isidro Ferrer, a cargo de Nano Torres. Moderador: Juan Aguilar. A la derecha: Imagen del taller Vínculos, enredos y relaciones: una aproximación educativa a las obras de Isidro Ferrer, impartido por Eneritz López y Magalí Kivatinetz en el contexto de la exposición Inter-cambios: Isidro Ferrer (Fundación Rodríguez Acosta, Granada, del 4 al 21 de noviembre de 2010). Fotos: equipo de difusión de la 1ª edición del congreso (2010).

Como muestran las imágenes anteriores, paralelamente a esta edición del congreso se desarrolló la exposición titulada "Inter-cambios: Isidro Ferrer en la Fundación Rodríguez Acosta de Granada". Esta actividad presentaba la obra del artista e ilustrador Isidro Ferrer, que pudo dialogar con algunos trabajos de estudiantes y profesores/as de Bellas Artes y Diseño de la Universidad de Granada (Figuras 5 y 6).





Figuras 5 y 6. A la izquierda: imagen del tarjetón de la exposición Inter-cambios: Isidro Ferrer en la Fundación Rodríguez Acosta. A la derecha: imagen del catálogo de esa exposición. Diseños: Nano Torres y Juan Aguilar (2010). Fuente: elaboración propia.

La semilla que representaba este congreso, una experiencia piloto que concluyó en un balance muy positivo, trajo consigo la edición de un libro de actas que incluía los trabajos presentados en esta primera edición[1], además de la publicación del número 2 de la revista InVisibilidades[2] titulado "Arte, Ilustración y Cultura Visual: Imaginando el mundo en Educación Infantil y Primaria", que dedicó un número monográfico a una de las líneas temáticas que se habían trabajado en el congreso: formas de mirar, representar y comprender el mundo a través del arte, de las imágenes y de las ilustraciones en estas etapas de enseñanza. Se trata de un número que incluye una selección de los trabajos que fueron mejor evaluados en el proceso de revisión doble ciega del congreso, ampliados y revisados para esta publicación.

La 2ª edición del congreso se desarrolló en julio de 2012 en la Universidad de Aveiro (Portugal) y fue dirigida por Helena Barbosa junto con Joana Quental, ambas profesoras del Departamento de Comunicación y Arte de la Universidad de Aveiro (Figuras 7 a 10). Esta edición mantenía como tema general el título "Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria", proponiendo como subtema específico de reflexión "Procesos creativos y discursos culturales orientados a la infancia". Los y las ponentes invitados/as a esta edición fueron Henrique Cayatte, Marisol Anguita, Eileen Adams y Francisco Providência. Los talleres que se desarrollaron estuvieron a cargo de Joana Quental y André da Loba. Las actas de esta segunda edición del congreso fueron editadas por Blucher y pueden consultarse, como las de todas las ediciones, en la página web del congreso[3].

1 Véase http://congresoarteilustracion.org/es/ediciones-anteriores/2010-construccion-identidades/
2 *Revista ibero-americana de pesquisa em educação, cultura e artes*, 2, enero. Disponible en http://issuu.com/invisibilidades/docs/invisibilidades_02 ISSN: 1647-0508.
3 Véase http://congresoarteilustracion.org/es/ediciones-anteriores/2012-procesos-creativos-discursos-culturales-infancia/



Figuras 7 a 10. Imágenes del 2º Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: Procesos creativos y discursos culturales orientados a la infancia (2012). Izquierda arriba: Marca de la segunda edición del congreso. Diseño: Álvaro Sousa. Derecha arriba: fotografía del campus universitario donde se celebró esta edición. Izquierda abajo: Ponencia de Marisol Anguita: "Relatos visuales de nuestro tránsito por el mundo" (2012). Derecha abajo: espacio de debate en sala de comunicaciones de esta edición del congreso. Fotos de Reyes González (2012).

Paralelamente a esta segunda edición se desarrolló la exposición titulada O Son[h]o da Parede (El Sueño de la Pared). La sede de esta muestra fue el Museo Santa Joana de Aveiro, en julio de 2012, presentando trabajos realizados por ilustradores/as portugueses/as, con la intención de dar a conocer la producción nacional en esta área. El título de la exposición llevaba a pensar que todos los trabajos estarían colocados en la pared, pero se colocaron en el suelo del museo, estableciendo de esta forma una metáfora interesante entre la idea del sueño como aspiración o quimera, y el sueño como descanso cuando se duerme. Al fin y al cabo, se iba cumpliendo el sueño de consolidar nuestro congreso. Dos gotas en el océano de nuestra responsabilidad como educadores/as con y desde el arte.

La 3ª edición se desarrolló en octubre de 2014 en la ciudad de Montevideo, Uruguay, coordinada por Fernando Miranda en colaboración con Gonzalo Vicci, ambos del Núcleo de Investigación en Cultura Visual, Educación y Construcción de Identidad del Instituto "Escuela Nacional de Bellas Artes" de la Universidad de la República, entre otros/as profesores/as, artistas, ilustradores/as e investigadores/as. El subtema específico que se trató en esta edición fue "Tecnologías de la imagen, espacios de experiencia educativa y acontecimientos visuales" (Figuras 11 a 14).



Figuras 11 a 14. Imágenes del 3er Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: Tecnologías de la imagen, espacios de experiencia educativa y acontecimientos visuales (2014). Izquierda arriba: Marca de la tercera edición del congreso. Diseño: Adriana Vesperoni. Derecha arriba: Conferencia de Fernando Hernández: "¿Qué imágenes para qué infancias?" (2014). Izquierda abajo: Inauguración del congreso a cargo de Fernando Miranda, Samuel Sztern y Reyes González. Derecha abajo: Asistentes consultando material del congreso. Fotos de Edurne Poittevin (2014).

Participaron como ponentes Fernando Miranda, Reyes González, Fernando Hernández, Verónica Leite, Imanol Agirre, Daniel Argente, Helena Barbosa, Gonzalo Vicci, Raimundo Martins, Segundo Moyano, Analía Brun y Susana Rangel, y como talleristas Carlos Barea, Sandra Marroig, Daniel Argente, Alejandro Turell y Martín Vergés. Se editó un libro de actas que puede ser consultado en la web del congreso[4].

La 4ª edición del congreso, celebrada entre junio y julio de 2017, en cuyas actas incluimos este texto como balance de nuestra trayectoria, ha sido dirigida por Amaia Arriaga (profesora del Departamento de Psicología y Pedagogía de la Universidad Pública de Navarra), Idoia Marcellán y Estíbaliz Aberasturi (ambas, profesoras del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad del País Vasco) (Figuras 15 a 18). La temática específica sobre la que ha planteado reflexionar es la mediación crítica dentro y fuera de la escuela[5].

4 Véase http://congresoarteilustracion.org/es/ediciones-anteriores/2014-tecnologias-imagen-espacios-experiencia-educativa-acontecimientos-visuales/
5 Véase http://congresoarteilustracion.org



Figuras 15 a 18. Imágenes del 4º Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: Mediación crítica dentro y fuera de la escuela (2017). Izquierda arriba: Marca de la cuarta edición del congreso. Diseño: Luis Ángel López Diezma. Derecha arriba: imagen del momento de la inauguración del congreso. Izquierda y derecha abajo: Imágenes de mesas de debate celebradas durante esta edición del congreso. Fotos de Dani Losada (2017).

Paralelamente a este congreso, se ha desarrollado la exposición titulada Maguma y 40 miradas, que podía disfrutarse en el Rincón del Ilustrador del Centro Cultural Aiete (Donostia/San Sebastián, del 28 de junio al 17 de septiembre de 2017). Esta muestra ha estado comisariada por Reyes González (Departamento de Pintura de la Universidad de Granada), Itsaso Madariaga y Miriam Peña (ambas del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de la UPV/EHU), Luis Ángel López y Leticia Vázquez (miembros del Grupo de Investigación HUM 611 "Nuevos Materiales para el Arte Contemporáneo" de la Universidad de Granada).

En la exposición se han podido conocer los resultados del proyecto Baraja Miradas, un proyecto artístico colectivo en el que participaron 40 artistas e ilustradores/as diseñando una baraja de cartas, editada por Fournier e ideada para uso didáctico en Educación Infantil y Primaria. La baraja propone observar los matices de lo cotidiano, buscando, como plantea Michel de Certeau en La invención de lo cotidiano (2000), otra manera de percibir, observar y contar la vida ordinaria que trascienda la tradicional mirada condenada a la disciplina y a la pasividad.

La baraja busca, en realidad, mirar la cotidianeidad para descubrir sus detalles, sus singularidades, sus matices, sus anécdotas, su belleza, su poética. Lo hace proponiendo un juego: en el envés de los naipes puede contemplarse, como si de un zoom se tratara, la imagen de un icono diseñado por Maguma –ilustrador invitado a este proyecto– que revela una mirada "micro" a lo cotidiano. Este icono es representado e interpretado por los cuarenta autores participan-





Figuras 19 y 20. Imágenes de los naipes diseñados por los autores participantes en el proyecto Baraja Miradas (2017). Fuente: elaboración propia.

tes, quienes lo incorporan en el haz de cada carta mostrando cuarenta miradas "macro" que revelan contextos ampliados en los que este icono aparece representado en un contexto más complejo y completo.

Además de la baraja de cartas, las piezas de este ilustrador mostradas en primicia en la exposición ahondan sobre el proceso creativo de su último libro, titulado "God of Money" (2017), en una trabajo que es una crítica al desenfreno consumista de la sociedad de mercado, que deja claro que la mirada que se genera en el contexto del congreso auspicia y da cabida a inquietudes críticas, no solo a experiencias didácticas o creativas. El Rincón permite observar con detalle cómo el contexto cotidiano de la India, que envolvió al ilustrador durante los meses que duró la realización de este proyecto con Tarabooks, inundó el sentido de sus dibujos y de los bocetos de su cuaderno de campo. Referentes que, junto con las tradicionales serigrafías realizadas en talleres indios artesanos, se materializan en las ilustraciones finales de este libro.







Figuras 21, 22 y 23. Detalles de la exposición Maguma y 40 Miradas, celebrada en el Rincón del Ilustrador del Centro Cultural Aiete (2017). Fotos: Reyes González y Luis Ángel López Diezma (2017).

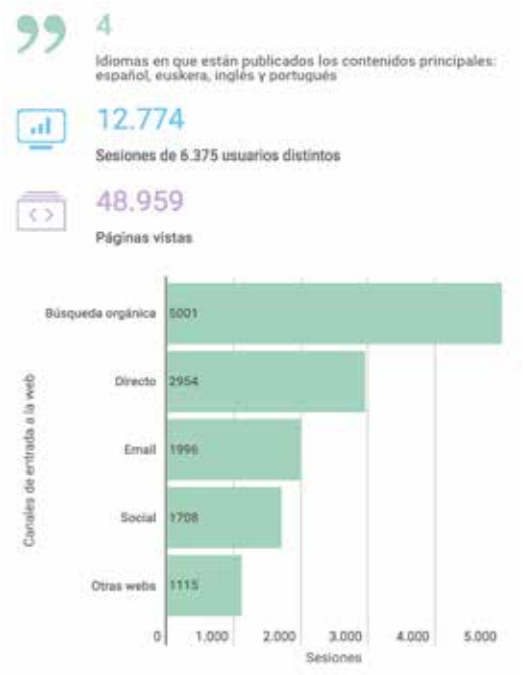
Las actas de este cuarto congreso podrán consultarse en la web congresoarteilustracion.org. Los trabajos mejor valorados por el comité científico serán evaluados para su inclusión en varias revistas de investigación. Sin duda, estas aportaciones, las exposiciones realizadas, las conferencias y mesas redondas, los talleres y los textos e imágenes que están en cada una de

las actas, son un patrimonio académico, intelectual y humano que sirven de base y de impulso para la organización de futuras ediciones. Son el resultado de un esfuerzo colectivo al que se están sumando cada vez más personas interesadas por la Educación Artística, el Arte, la Ilustración y la Cultura Visual.

Hemos llegado hasta aquí, en 2017, tras un intenso aprendizaje. Ha sido un foro para mostrar, pero también para conocer otras formas de explorar nuestro ámbito docente e investigador, a nivel nacional e internacional. Hemos tenido la suerte de contar durante nuestro recorrido con el apoyo y la difusión de organizaciones de reconocido prestigio, centros, organismos, departamentos y grupos de investigación que han colaborado en la organización y en el patrocinio de estas cuatro ediciones.

Durante este recorrido, uno de los principales esfuerzos se ha invertido en el ámbito de la difusión. Para llegar a la mayor cantidad posible de personas, en cada edición, un equipo multidisciplinar de personas se ha servido de distintas herramientas de difusión y comunicación, como la página web traducida a 4 idiomas en esta última edición del congreso (euskera, español, portugués e inglés) que ha registrado cerca de 1.500 visitas semanales en ciertos períodos (cuadro 1). Las consultas son permanentes y se realizan desde distintos países del mundo, independientemente de la fecha concreta de celebración del congreso.

Las redes sociales se han convertido en una vía imprescindible para la difusión y el intercambio de noticias relativas a este evento (cuadro 2). Estos canales seguirán creciendo y mejorando en futuras ediciones, de igual forma que nuestro servicio de mailing, señal inequívoca del interés que despiertan estos contenidos, con difusión de nuestro boletín y de novedades a casi 6.000 contactos de países como Alemania, Canadá, Japón, China, España, Portugal, Uruguay, Argentina, Brasil, Chile, México, Colombia, Perú, EEUU, Reino Unido y Francia, que desarrollan su actividad en diversos ámbitos, tanto de forma individual como institucional: análisis de imágenes y cultura visual, infancia, diseño, educación en cualquiera de los niveles o en el ámbito no formal, etc.



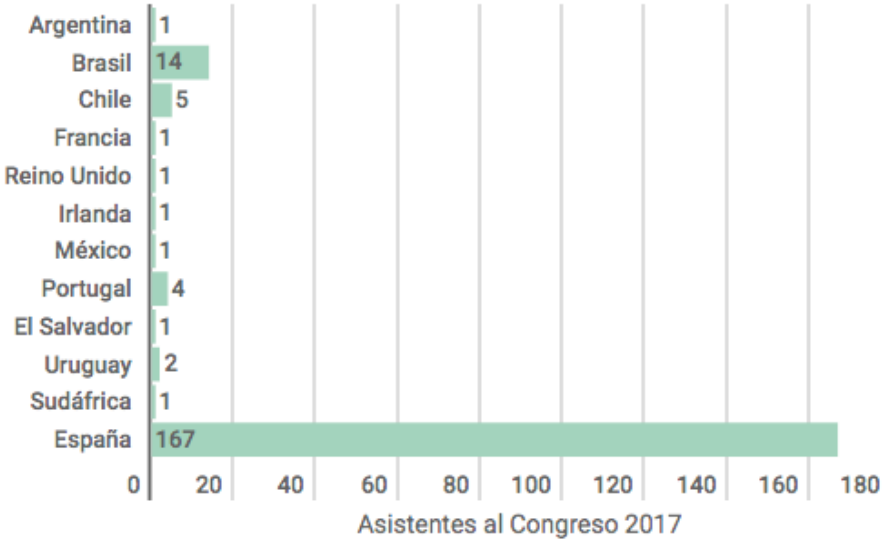
CUADRO 1. Datos del sitio web http://www.congresoarteilustracion.org entre el 1 de enero y el 2 de julio de 2017 (la cuarta edición del congreso finalizó el 1 de julio de 2017). Fuente: elaboración propia, basándose en cifras registradas por el servicio Google Analytics. Las sesiones son visitas a la página que pueden ser o no de un mismo usuario. Las páginas vistas son las páginas web que ha visitado un/a usuario/a dentro del sitio del congreso. Las sesiones con entrada por búsqueda orgánica (5.001, en este caso) son visitas a la web que provienen de hacer clic en una página del congreso que aparece en los resultados de búsqueda de Google, Bing o cualquier otro buscador. Cuadro 1. Datos del sitio web http://www.congresoarteilustracion.org entre el 1 de enero y el 2 de

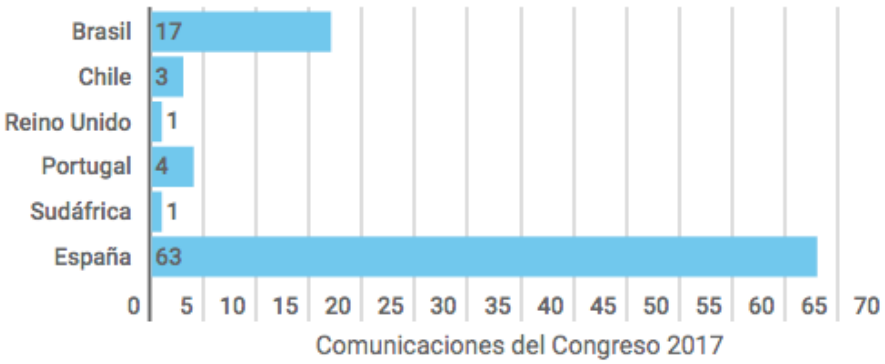
julio de 2017 (la cuarta edición del congreso finalizó el 1 de julio de 2017). Fuente: elaboración propia, basándose en cifras registradas por el servicio Google Analytics. Las sesiones son visitas a la página que pueden ser o no de un mismo usuario. Las páginas vistas son las páginas web que ha visitado un/a usuario/a dentro del sitio del congreso. Las sesiones con entrada por búsqueda orgánica (5.001, en este caso) son visitas a la web que provienen de hacer clic en una página del congreso que aparece en los resultados de búsqueda de Google, Bing o cualquier otro buscador.



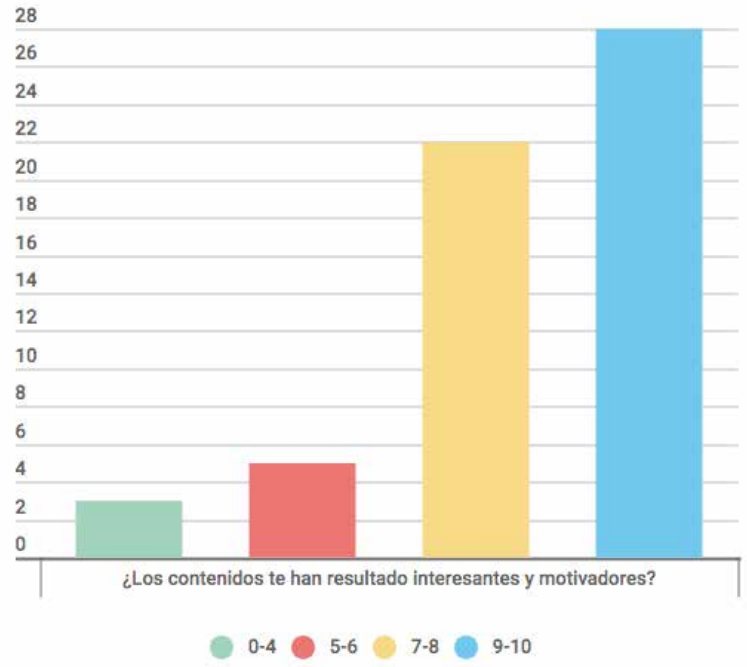
CUADRO 2. Suscriptores a la lista de correo y a los mensajes en Facebook. Fuente: elaboración propia.

Toda esta infraestructura ha hecho posible contar, para esta cuarta edición desarrollada en el Centro de Cultura Contemporánea Tabakalera, con un total de 200 asistentes entre presenciales y virtuales; 88 comunicaciones de 7 países distintos (España, Brasil, Portugal, Chile, Reino Unido, Sudáfrica y Colombia) y 122 autores/as presentando sus trabajos (cuadro 3).





CUADRO 3. Datos de asistencia y comunicaciones por países en la cuarta edición del congreso. Fuente: elaboración propia.



CUADRO 4. Resultados de la encuesta sobre calidad de los contenidos de la cuarta edición del congreso. En esta gráfica, 1 es el "grado más bajo de satisfacción o estar totalmente en desacuerdo" y 10 el "grado más alto de satisfacción o estar totalmente de acuerdo". Fuente: elaboración propia.

Queremos dar las gracias a las tres directoras de esta edición por el enorme trabajo que han realizado, por el empeño en sacar adelante este proyecto y no tirar la toalla, por el esfuerzo desinteresado y el trabajo bien hecho. También a las personas que componen los diferentes Comités por su dedicación y profesionalidad, de igual modo que a Tabakalera, todo un modelo de trabajo en la gestión cultural y el impulso de la cultura. El congreso se consolida en cada edición, gracias a la calidad de su trabajo y a su criterio (cuadro 4), por eso es importante expresar el agradecimiento a todas las personas que han colaborado de alguna forma en la realización de esta cuarta edición. Se ha conseguido mucho. No solo por lo que nos cuentan los datos señalados en los anteriores cuadros, sino también, y sobre todo, por la experiencia que hemos compartido, porque lo ocurrido en este congreso ya forma parte de nuestra vida. Son puertas que se abren y nos pueden ayudar a nutrir esas gotas de agua o, quizá, esos océanos en los que podemos navegar con los niños y niñas con los que trabajamos y para los que trabajamos. Seguimos trabajando en el ejercicio de esa responsabilidad laboral, docente y humana, seguimos consolidando un sueño.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Certau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes del hacer* (A. Pescador, trad.). México: Universidad Iberoamericana. (Obra original publicada en 1990).

Marx, K. (2017). *El Dios del Dinero* [God of money] (Maguma, ilustración). Madrid: Libros del Zorro Rojo.



2

PLEGANDO VELAS
BELAK TOLESTUZ

DIFERENTES SINGLADURAS PARA LLEGAR A UN MISMO PUERTO

IMANOL AGUIRRE

EN LA CLAUSURA DEL IV CONGRESO INTERNACIONAL ARTE, CULTURA E ILUSTRACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

Es hora de cerrar estas jornadas, tan variadas e intensas que resulta difícil resumir lo que nos han aportado en un puñado de páginas. No obstante creo que hay tres ideas básicas que pueden aproximarnos a describir lo que hemos vivido.

TRANSVERSALIDAD Y CRUCE

La primera de ellas sería la idea de cruce o, si se prefiere, de transversalidad, porque creo que podemos hablar del congreso como un lugar de encuentros y mestizaje. Por un lado la estructura que nos ha planteado la organización ha propiciado la conexión y el contraste entre propuestas locales y foráneas. Esta estrategia ha permitido, tanto a los del lugar como a los visitantes, confrontar pareceres, darse la oportunidad de repensarse y poder verse desde el lado de ese otro a quien acompañamos en una tarea, aunque sea con frecuencia de forma inconsciente y a distancia.

Pero, además de estos encuentros, y sobre todo, esta edición del congreso nos ha planteado el reto de entreverar las formas de hacer y las preocupaciones de tres instancias que caminan por los mismos parajes, aunque no siempre lo hagan juntas. Me refiero al mundo de la mediación en museos o centros de arte, al mundo de la ilustración y al mundo escolar.

Tengo la sensación de que estos días sí que las hemos visto transitar los mismos senderos, si no siempre de la mano, por lo menos al lado, conversando como quizás no lo hacían hace tiempo. Seguramente ha contribuido a ello, además de la voluntad de las organizadoras, la propia configuración y naturaleza de los espacios de Tabakalera y Aiete, que, ya de por sí, son una verdadera invitación al encuentro y al cruce. Pero sobre todo, no me cabe duda de que ha sido la voluntad de cada participante lo que ha propiciado que, sesión tras sesión, mediación, ilustración y escuela hayan ido encontrando los puntos de conexión que han puesto en paralelo sus problemáticas, retos, potencialidades, experiencias e inquietudes educativas.

En este sentido, creo que cabe destacar, igualmente, que las tres instancias se han mirado entre ellas con mucho respeto y en condiciones de igualdad, sin caer en la vana fantasía de que cualquiera de ellas pueda ser vista como subalterna de las otras.

PRODUCCIÓN DE SABERES

Un segundo factor clave de este Congreso ha sido su voluntad de poner el foco en todo lo referente a nuestro papel como productores de saberes. Así, hemos estado hablando del potencial de cualquiera de las tres instancias para promover prácticas capaces de generar conocimiento en aquellos espacios que parecían destinados a cumplir otro tipo de funciones.

Nos lo ha mostrado, por ejemplo, Alejandro Cevallos, al proponernos una mirada diferente sobre ese Mercado de San Roque, en Quito, que podría ser trasladada a cualquiera de nuestros mercados, para ver que por esos espacios circulan y están en juego permanente una gran diversidad de concepciones, prácticas y formas de experiencia humana, que merecen ser rescatadas.

También lo hemos visto cuando hemos dirigido la mirada al mundo de la ilustración de la mano de Nívola Uyá o del colectivo Galtzagorri. Creo que en esta edición del Congreso la ilustración, tanto en las ponencias, como en las comunicaciones y los talleres, ha sido abordada desde una dimensión que quizás no es habitual fuera de contextos educativos. Lejos de ser vista como ese elemento embellecedor del relato textual, ha sido presentada y vivida por ponentes y comunicantes como un elemento con gran potencial para la producción de conocimiento y construcción de subjetividades.

Este potencial formativo y performativo, al que me estoy refiriendo, es algo que ya hace tiempo que reconocemos a las artes. Prueba de ello es la transformación que al respecto observamos en el mundo de los museos y centros de arte. Pero la focalización temática de esta edición del Congreso en la idea de mediación crítica nos ha llevado un poco más allá. Tanto ponencias como comunicaciones han puesto el acento en el debate sobre la naturaleza del propio hecho mediador que propician estas instituciones y sobre el papel que juegan en él quienes lo protagonizan. En este sentido podríamos decir que el Congreso, a través de las experiencias del equipo Artaziak y las presentaciones de varios comunicantes, nos ha permitido comprobar que cada vez somos más conscientes de la relevancia que tal mediación tiene en la producción de saber y, en tal medida, en su responsabilidad social como elemento educador de primer orden en nuestros contextos culturales.

En definitiva, la tarea de museos, mercados, ilustraciones y, por supuesto, escuela han sido abordadas, problematizadas, cuestionadas y reivindicadas como ámbitos en los que, las artes mediante, el acto educativo encuentra espacio para desplegarse con toda su riqueza y potencialidad.

RESPONSABILIDAD Y RESPETO CON LA INFANCIA

Finalmente, creo que este resumido repaso no puede ignorar uno de los aspectos que han atravesado muchos de los debates y conversaciones de estos días. Me refiero a la preocupación e interés por la responsabilidad que como educadores tenemos ante la infancia (o por las infancias). Este ha sido un tema que ha emergido con fuerza, tanto en relación a los discursos y las representaciones que de las infancias se presentan en la cultura visual, como en relación a las prácticas museísticas y escolares.

Tanto en las comunicaciones como en las ponencias, la constante alusión al riesgo de la colonización de saberes y subjetividades, en los que pueden desembocar las prácticas de mediación, ha puesto sobre la mesa el debate sobre el tipo de relación pedagógica que las sustentan y ha dejado patente que esta es una preocupación de la que no podemos sustraernos.

Han sido muchos los trabajos que han incidido en posicionamientos de horizontalidad, compromiso compartido, corresponsabilidad y reparto del protagonismo en el hecho educativo. Lo hemos visto de forma particular en el trabajo de Anna Majó y la Escuela Dovella o en las experiencias de colaboración escuela-universidad del grupo Artikertuz de la Universidad de País Vasco y del Grupo de Acompañamiento de Pamplona.

Da cuenta de esta preocupación por el papel de las infancias en las prácticas de mediación, igualmente, el hecho de que los discursos y conversaciones han estado plagados de adjetivos como participativo, colaborativo, dialógico, horizontal, etc., formando, de este modo, términos como álbum colaborativo, proceso participativo, práctica dialógica, mediación transversal o similares, que repetidos una y otra vez parecen hacernos sentir más cómodos (y menos colonizadores). Todos ellos han sido, en ocasiones, motivo de controversia, de modo que, en algunos casos hemos comenzado a arañar estos adjetivos para ver qué encierran, aunque probablemente no hayamos visto lo mismo al levantar el velo.

En cualquier caso, no cabe duda de que todos ellos reflejan preocupaciones y posicionamientos tras los que es fácil ver la asunción de la responsabilidad que tenemos para con esas infancias y que pueden ser tomados como una prevención que nos mantiene alerta.

Por eso, habrá que pensar si en próximos encuentros convendrá seguir tratando de pensar sobre lo que cada uno de estos adjetivos y las inquietudes que comportan provocan en nuestras concepciones y prácticas educativas, debatiendo sobre todo ello con mayor profundidad.

Quizás por aquí se nos queda algo en el debe de un congreso que, por otro lado, sin vacuos triunfalismos, creo que ha sido tan complejo como rico e intenso: una edición que nos ha dejado huella. Sé que ha sido muy laboriosa su concepción y materialización por los problemas de coordinación que ha conllevado una organización entre tantas instancias diferentes, pero creo que el resultado ha merecido la pena. He visto muchas sonrisas, mucho interés, salas llenas, personas dialogando, en las salas y desde otros continentes, sin que les frenaran las distancias, las pantallas o la siempre imprevisible tecnología.

Al cierre, por tanto, creo que es de justicia deciros a Amaia, Idoia, Estitxu, especialmente, y a todas las personas que habéis colaborado de una u otra forma en este proyecto: ¡Buen trabajo! ¡Muchas gracias!



3

ARCHIPIÉLAGOS UHARTEDIAK

EDUCAR DESDE UN MERCADO POPULAR EN QUITO: EL ROL DE LAS IMÁGENES EN LA MEDIACIÓN

ALEJANDRO CEVALLOS

ANOTHER ROADMAP FOR ART EDUCATION

RESUMEN

En el presente artículo intento entender la colaboración como una forma de asumir el trabajo con imágenes, lo que pudiera permitir imaginar otros usos tejidos a la vida social de las comunidades, sus procesos de aprendizaje y empoderamiento. Para esto parto de la experiencia del departamento de mediación comunitaria de la Fundación Museos de la Ciudad en el mercado San Roque y su escuela intercultural Bilingüe Amawta Ricchari.

PALABRAS CLAVE

Educación comunitaria, imágenes, museos, comercio popular, Quito.

Me parece importante empezar ubicando el lugar desde donde hablo, que para mi caso equivale a asumir de partida un lugar confuso entre campos disciplinarios, en donde lo que se aprende y lo que se decide des-aprender no es una elección de tipo personal sino que se determina por una práctica modelada por las relaciones y los contextos en los que se inscribe. Es la urgencia con la que se presenta una problemática social la que asalta y exige tomar posición, es el diálogo con la gente el que compromete y nos empuja a buscar y diseñar herramientas entre disciplinas.

El lugar desde donde se habla también es una advertencia sobre nuestra diferencia de contexto geopolítico que afecta la manera como escribimos y leemos; desde una ciudad andina se exigirá un ejercicio de interpretación activa sabiendo que la traducción no es posible y que a pesar que nos referiremos en este texto a un marco común de temas de alcance global, las nociones de educación en museos, educación intercultural o el comercio popular tienen, evidentemente, un desarrollo histórico y un contexto problemático específico en el sur.

Para dibujar el lugar particular desde donde hablo tengo que decir que estudié bellas artes en la única escuela pública de artes de la ciudad de Quito, parecería una información anecdótica pero es crucial entender que quienes trabajamos con imágenes en el sur nos enfrentamos a un currículo educativo condicionado por el canon occidental y técnicas de herencia colonial pero sobre todo a la ausencia de cualquier forma estética, técnica o conceptual provenientes de cosmovisiones indígenas locales. Posteriormente estudié antropologya visual y tuve acceso a otras formas de entender y usar imágenes, ya sea como documento cargado de información antropológica o como metodología de investigación cualitativa y etnográfica en ambos casos -más o menos- la cuestión de la "distancia" como garantía de objetividad resultaba problemática en contextos de agitación, crisis social y política; si hacemos investigación sobre o por medio de imágenes pretender mantener "distancia" sobre el mundo genera unos límites muy claros sobre los usos que serán posibles para esas imágenes, generalmente la vida de estas imágenes se agotará en los circuitos especializados.

Puedo reconocer un tercer momento de mi formación que se superpone de manera abigarrada a los dos momentos anteriores que he descrito: la educación comunitaria. Un proceso de aprendizaje que inició espontáneamente y poco a poco se ha vuelto una indagación sistemática. Me acerqué a la educación comunitaria desde que comencé a trabajar en mediación de museos y exposiciones de arte conjuntamente con otros colegas (provenientes de la agricultura, la educación parvularia, la arquitectura, el diseño y la antropología) con quienes inauguramos el departamento de Mediación Comunitaria de la Fundación Museos de Quito, un espacio que tenía como propósito reflexionar sobre el rol social del museo a partir del re-conocimiento de las tensiones entre instituciones culturales y comunidades e identificar las posibilidades de colaboración[1]. Desde este espacio pude palpar que los problemas que emergen en la colaboración con comunidades re proponen los usos y el mismo proceso de hacer imágenes y se afecta irremediablemente la idea de "autor" tan central en el campo de las artes como de la academia.

La colaboración, es un principio básico en un espacio de aprendizaje comunitario, es un conjunto de negociaciones en donde cedemos poder en la toma de decisiones a favor de un común pero además genera las condiciones propicias para que diferentes saberes y prácticas entren en diálogo. Hablar de colaboración o de educación comunitaria desde un museo resulta contradictorio, puesto que son instituciones históricamente excluyentes que en su intento de girar hacia una política inclusiva, la mayoría de veces, han terminado ratificando su figura dominante y paternalista convirtiéndose en la voz autorizada que condiciona de entrada a los "excluidos" (Landkammer 2014)[2].

1 El departamento de Mediación Comunitaria de la Fundación Museos funcionó entre 2011 y 2015 se puede consultar algunos de sus documentos de trabajo en el siguiente enlace http://www.fundacionmuseosquito.gob.ec/mediacionComunitaria/index.html

2 Nora Lankammer llama "aporía" a esta situación en la que alguien debe tomar una decisión frente a dos únicas posibilidades que se contradicen y no se pueden resolver, en el caso de la educación en museos nos referimos a la exclusión que perpetua la dominación o la inclusión que asimila la diferencia y ratifica el poder de la institución.
Para el comandante zapatista "tacho" escuchar no es simplemente estar dispuesto a oír al otro sino estar dispuesto a ser transformado por las palabras del otro.

A pesar de no poder superar esta contradicción en la que se despliega el trabajo educativo en museos, la colaboración como principio de trabajo pudiera poner en evidencia la necesidad de ampliar una cultura democrática dentro de las mismas estructuras institucionales y relacionarla con su contexto. Se trata como dice Marina Garcés (2013: 81) de desapropiar la cultura: "arrancarla de sus lugares propios, que la aíslan, la codifican y neutralizan, para implicarla de lleno con la realidad en la que está inscrita". En los procesos colaborativos que emergen desde las aulas, los barrios o eventualmente de una sala de una exposición las "reglas del juego" no podrán seguir siendo establecidas por el administrador, el director o el auspiciante, tampoco el rumbo ni el ritmo podrán ser marcados por uno de los agentes en colaboración.

Imaginar colectivamente "las reglas del juego" es parte constituyente de todo proceso colaborativo, de esa manera interponemos el silencio, la escucha y la noción de común frente a la autoría y la autoridad. Las consecuencias me parecen particularmente relevantes para quienes trabajan con imágenes puesto que desde la colaboración las imágenes pudieran pasar a tener otros usos y resonancias en la vida social de las comunidades, sus procesos de aprendizaje y empoderamiento.

Después de este preámbulo quiero referirme al uso de imágenes en procesos de educación comunitaria desde mi experiencia en la mediación entre museos y San Roque uno de los mercados populares más importantes en la ciudad de Quito en donde se autogestión una de las primeras escuelas interculturales bilingües de la ciudad.

1.1. SOBRE EL RETORNO DE LA INVESTIGACIÓN A LAS COMUNIDADES Y EL EFECTO MULTIPLICADOR

Nuestra primera entrada al mercado San Roque sucedió como un encargo: "desarrollar talleres participativos con comerciantes del mercado para elaborar una propuesta colectiva de readecuación del edificio de acuerdo a las necesidades de los propios comerciantes". La institución que hizo el encargó fue el Instituto de Patrimonio y la hipótesis que tenía debajo de este "proceso participativo" era que el cincuenta por ciento de los comerciantes (cerca de 2000 trabajadores populares) accederían a ser reubicados fuera del centro histórico de la ciudad y de esta manera poder reducir la escala del mercado. El plan se justificaba con una lista de problemas urbanísticos y sociales adjudicados a la presencia del mercado (insalubridad, inseguridad, congestión vehicular, tráfico de sustancias ilegales, mafias, etc.). Después de largos años de abandono de toda política pública, el inusitado interés de las autoridades de intervenir el mercado coincidía "casualmente" con el creciente interés turístico y la revalorización inmobiliaria del sector.

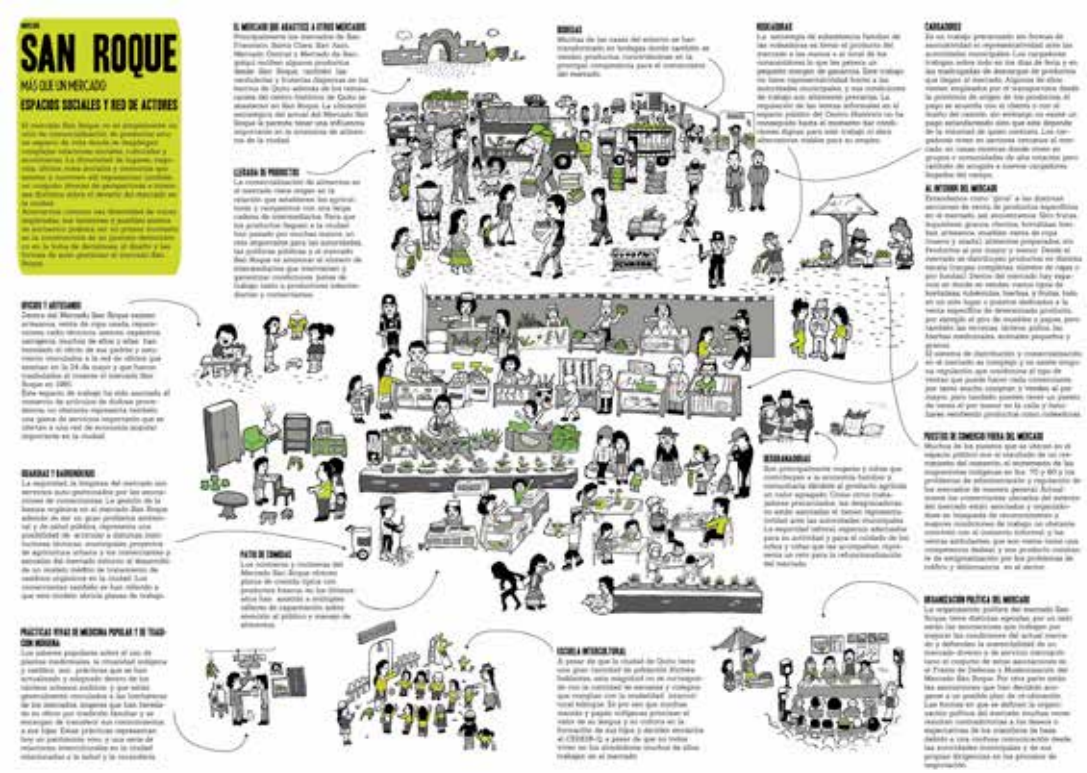
En estas condiciones y desde nuestro lugar como educadoras de museos, nuestra posición frente al encargo fue la de construir una imagen compleja del mercado que impidiera instrumentalizar la participación trayendo a la discusión preguntas, no previstas inicialmente sobre la red de economía popular que sostiene el mercado, los espacio de encuentro intercultural que se recrean desde ahí y los proyectos de educación bilingüe que se habían autogenerado. ¿Cómo estas dimensiones de la vida de un mercado popular determinan la configuración del espacio y el modelo de gestión?

Tengo que aclarar además que las organizaciones del mercado aceptaron a colaborar en el proceso de investigación bajo el compromiso - condición de abrir espacios de revisión y evaluación colectiva de los resultados además de que todo el material fuera devuelto y puesto a luz pública. Nuevamente esto parecería obvio, pero lo que implicó fue pensar en términos de comunicación popular qué tipo de formatos y lenguajes pudieran usarse cuando la investigación etnográfica, las entrevistas, los grupos focales, las observaciones no son siempre útiles si quedan codificadas únicamente por el texto escrito.

De esta manera se generaron, a lo largo cuatro años, desde infografías, mapas y afiches, hasta revistas, piezas documentales y materiales educativos, desbordando por completo el encargo inicial,

las educadoras de los museos mantuvieron varios debates marcados por las pregunta ¿qué tiene que ver todo esto con educación en museos? y posteriormente abrieron espacios de autoformación en torno a temas de educación intercultural y bilingüe; formularon una agenda de intercambio más continuo con el mercado de manera que pasaron de una relación excepcional a desarrollar programas educativos de más largo aliento[3].

De este proceso y el conjunto de materiales quiero referirme a tres que me parecen relevantes para pensar el uso de imágenes dentro de procesos educativos comunitarios, ya que además de haberse construido en base al diálogo dieron pauta para que emergieran otras acciones de mediación imprevistas en el momento de su elaboración, es este carácter "multiplicador" lo que me parece sugerente entre el trabajo con imágenes y la mediación educativa.



MAPA DE ACTORES

Uno de los primeros desafíos que enfrentamos en la mediación entre museos y el mercado popular de San Roque fue dar cuenta de un "mapa de actores" que representara la diversidad de roles y oficios que el mercado congregaba intentando desmantelar la idea de "comerciantes" como una categoría homogénea y trayendo la presencia de actores que no son considerados sujetos de negociación por las autoridades municipales por no tener organizaciones estables o no ser propietarios de puestos de venta fijos, a pesar de jugar un rol importante en la red económica y cultural del mercado.

Este mapa apareció en una revista titulada "Reconocer el mercado San Roque" que recogía en distintos artículos varias historias sobre la organización política del mercado: el rol de las mujeres en puestos de liderazgo político, la autogestión de escuelas interculturales, el mercado como espacio

3 Hay que mencionar que la primera etapa de trabajo contó con la colaboración de Javier Rodrigo y Antonio Collados del proyecto transductores en el año 2013 con quienes se desarrollaron las primeras infografías que se pueden revisar en el informe completo de la investigación en el siguiente enlace: http://www.fundacionmuseosquito.gob.ec/mediacionComunitaria/assets/informe-consultoria-del-mercado-san-roque.pdf
Para revisar otros materiales producidos por Mediación Comunitaria, http://www.fundacionmuseosquito.gob.ec/mediacionComunitaria/publicaciones.html
Para revisar el documental "Mercado San Roque una casa para todos" https://www.youtube.com/watch?v=pm8e8hT8KT0

de acogida durante los periodos de fuerte migración campo ciudad, fueron temáticas que tomaron forma por medio de entrevistas y grupos focales que se proponían abiertamente construir otra forma de representación pública del mercado.

La revista y el mapa circularon de varias maneras, pero dentro de la escuela intercultural sirvió como material para estudiar la propia historia del mercado y animo un taller de lectura con niñas y niños que terminaba con una premiación o reconocimiento simbólico para las personas que cumplían oficios que fueron considerados en la asamblea: interesantes, importantes o difíciles de realizar. Una vez que la asamblea de niños llegaba a un acuerdo, diseñaban certificados y grababan mensajes de voz que serían entregados en la próxima reunión de madres de familia y profesoras. Entre los personajes que ganaron el reconocimiento de la asamblea de niñas y niños se encontraron los cargadores, las curanderas, las mismas educadoras de la escuela, las mujeres vendedoras ambulantes. Los argumentos que usaron estuvieron relacionados con la conciencia que tenían las niñas y niños de estar frente a historias de vida no reconocidas y oficios precarizados.

Este juego ironizaba el rol de los medios de comunicación en la construcción de imaginarios de la ciudad. Unos años atrás, uno de los periódicos más leídos en la ciudad había organizado un concurso mediante el cual los lectores votaban para otorgar el título de "maravilla" y "anti-maravilla" a un lugar de la ciudad, el mercado San Roque había conseguido el primer lugar como "la anti-maravilla de Quito". La toma de la palabra de las niñas y niños para contraponer su contestación a este tipo de representaciones no pasó de ser un juego en el campo de lo simbólico, pero no dejó de ser también un ejercicio de sub-versión de la realidad.

CALENDARIO AGRO FESTIVO

Un calendario agro festivo es un material que se ha venido utilizando de manera regular por las escuelas interculturales bilingües en la región andina desde la década de los años 80 con la institucionalización de la educación intercultural. Ilustra las actividades agrícolas en determinados momentos del año en base a unos saberes ancestrales sobre el comportamiento climático, astrológico y los ritmos de regeneración de la tierra dibujando un ciclo que está profundamente tejido con la ritualidad festiva y comunitaria en los Andes.



El calendario es una herramienta en donde los docentes articulan el saber local con la malla curricular y por tanto no solo es una forma de representar la organización del tiempo de las comunidades indígenas agrícolas sino también una herramienta que posibilita recrear la conversación que hace el humano con la naturaleza y las deidades para criar la *chacra*, como lo concibe el educador y agrónomo Grimaldo Rengifo (2006: 27) un calendario se elabora en base a la vivencialidad de las comunidades

¿Por qué hacer una nueva versión de este material en las escuelas indígenas dentro de la ciudad? A partir del sistemático desmantelamiento institucional que ha sufrido la escuela indígena en los últimos diez años, el calendario agro festivo se ha convertido más en un emblema identitario que en una herramienta pedagógica. El propósito de recrear una versión del calendario surgió de la propuesta de articular espacios de colaboración entre profesoras interculturales y educadoras de museos en actividades extracurriculares que pudieran reactivar el carácter educativo de esta herramienta (Galarza 2016).

Para la elaboración del calendario agro festivo se realizaron entrevistas a las profesoras interculturales además de grupos focales con las madres de familia de la escuela identificando las actividades agrícolas y las festividades; las niñas y niños por su parte realizaron ilustraciones corroborando las informaciones dadas por los adultos y desarrollaron una maqueta. Estando situados en un mercado popular se debieron sumar dos dimensiones al calendario que consistieron en los ciclos laborales caracterizados por la traída de productos agrícolas de temporada, actividad asociada a la inversión, momentos de regreso de las trabajadoras del mercado a sus comunidades en temporadas festivas, se determinaron momentos de pagar deudas y de descansar, de incremento del trabajo; es decir, aparecieron distintos grados de intensidad en la dinámica laboral de las madres de familia abriendo la pregunta sobre cómo estas intensidades afectan los ritmos educativos dentro de la escuela.

Por otra parte, se integraron al calendario festividades propias de la escuela como la celebración fundacional o el festival de juegos tradicionales además de las actividades de planificación, los momentos de estudio en escala de preparación y evaluación. La imagen que se formulaba ponía en sincronía las actividades escolares, las actividades laborales del mercado, una datación de festividades mestizas e indígenas además del ciclo agrícola, interrelacionando y mostrando las tensiones y afectaciones que se causan mutuamente.

Paralelamente, las educadoras implementaron una pequeña huerta educativa en el patio de la escuela, como una necesidad producida por el calendario y desarrollaron una cartilla sugiriendo una serie de actividades y preguntas que relacionaban el cuidado del huerto con las dimensiones reunidas en el calendario. De esta manera la imagen no solo condensaba un proceso de investigación colaborativa sino anclaba, lo que nos gustaría creer, es un compromiso entre la escuela y las educadoras de museo sobre una práctica educativa situada en el contexto.

COMENTARIOS FINALES

Entendemos la agencia como una iniciativa de incidir en la narrativa histórica del mundo, la mediación educativa y las prácticas artísticas pudieran contribuir con herramientas de efecto multiplicador en la medida que se piensen inmersas en las disputas sobre la representación de las clases populares, su estética, sus saberes, sus procesos de empoderamiento.

La colaboración determina el ritmo, los propósitos y alcances de una imagen, y pudiera evitar su agotamiento dentro de los circuitos de consumo cultural si la concebimos como metodología en relaciones educativas que están caracterizadas por contextos siempre problemáticos y ultra locales.

Desde esta perspectiva, y desde mi experiencia en Quito, la posibilidad de alianzas entre artistas, educadores y museos no puede limitarse al uso estarégico de conceptos, estéticas y metodologías

educativas o el propósito de articulación para ampliar los servicios educativos (no únicamente). El desafío es tejer compromisos frente a las luchas sociales por lo educativo, que para el caso latinoamericano, se ubican en el derecho a una educación con pertinencia lingüística, cultural y territorial, y que además están relacionados íntimamente a cadenas de economía popular como en el caso del Mercado San Roque. De la misma manera supongo que en los distintos contextos geopolíticos, esa coyuntura específica debe ser identificada de lo contrario pudiéramos estar frente a una relación de mutua afirmación entre escuelas y museos.

BIBLIOGRAFÍA

Landkammer N. (2015) *Educación en museos y Centros de Arte como práctica colaborativa*. En Cevallos, A., & Macaroff, A. (Eds.). Contradecirse una misma (pp. 10 – 22) Quito: Fundación Museos de la Ciudad. Retrieved from http://www.mediacioncomunitaria.gob.ec/assets/contradecirse-una-misma.pdf

Galarza V. (2016) *¿Hacer juntas? des/aprendizajes y desafíos*. En Renata Cervetto y Miguel Á. López, editores "Agítese antes de usar. Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina" (pp. 30 – 45). Buenos Aires. MALBA y TEOR/éTica ediciones.

Garcés M. (2013) *Un Mundo Común*. Madrid: Edicions Bellaterra.

Rengifo G. (2006) *El calendario agrofestivo –wata muyuy- en comunidades andinas.* En Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas. Calendario agro festivo en comunidades andino-amazónicas y escuela (pp. 27 – 34) Lima. PRATEC Editorial.

ÁLBUM ILUSTRADO PARTICIPATIVO, UNA HERRAMIENTA DE CAMBIO SOCIAL

NÍVOLA UYÁ
ILUSTRADORA

RESUMEN

Esta comunicación presenta la creación de álbumes ilustrados como una herramienta rica para el desarrollo de proyectos colaborativos, permitiendo el trabajo intergrupal, inter-edad, inter-centros, inter-agentes sociales, intercultural. Así mismo, ofrece unas pinceladas sobre la creación participativa de álbumes ilustrados como fuente de conocimiento crítico y vehículo de mejora del entorno humano y natural.

PALABRAS CLAVE

Álbum ilustrado, ilustración y cambio social, proyectos de arte colaborativos

ABSTRACT

This paper presents how rich is the creation of picture's books in order to develop collaborative projects, as they allow working together between different kinds of groups, with diverse ages and from distinct schools or cultures. Likewise, it offers brief information about the process of participatory creation of picture's books as a source of knowledge and as a way to improve the human and natural environment.

KEYWORDS

Picture's book, illustration and social change, participatory art projects.

INTRODUCCIÓN

El álbum ilustrado, se ha convertido en los últimos años en una de las puertas de acceso infantil al universo literario y al ámbito del arte. Mi propósito es compartir y explorar las potencialidades para los participantes de pasar de lectores a creadores de álbum ilustrado, mediante una metodología participativa, lo que genera las condiciones para además de adentrarnos en el mundo del arte y la literatura, convertir a los niños y niñas en productores culturales y agentes de cambio social.

1. LA ILUSTRACIÓN Y EL ÁLBUM ILUSTRADO COMO HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS

La ilustración se nutre libremente del arte, el dibujo, el diseño y la narración, lo que le permite agradar o no estéticamente, informar y generar conocimiento. "La ilustración es comunicación y su finalidad es transmitir información." (Menza, 2016). Ampliaría el entendimiento de información más allá de los conocimientos, pues la ilustración también es eficaz transmitiendo y apelando a emociones, sentimientos y valores.

En relación al álbum ilustrado empieza a haber consenso en cómo definir lo que constituye un nuevo género, como un tipo de libro en el que texto e ilustraciones se complementan para componer un relato integral, con una fuerte preponderancia gráfica que, mediante la lectura visual, incita al lector/a a una interpretación narrativa que va más allá de las palabras. "Es la plasmación de una forma de comunicación, basada en una forma de representación, que provoca un nuevo <modo de leer>" (Duran, 2008).

Así mismo, se reconoce el potencial del álbum ilustrado como herramienta pedagógica:

Al ser una manifestación literaria en la que el texto y las ilustraciones tienen la misma entidad, es instrumento de educación literaria, artística, y también social, por su potencial para introducir a los niños y las niñas en el imaginario propio de una sociedad. De ahí su importancia como agente educativo en tres niveles: literario, artístico y social. (Senís, 2014),

2. CREACIÓN Y PROYECTOS COLABORATIVOS EN TORNO AL ÁLBUM ILUSTRADO

Un álbum ilustrado implica una serie de pasos: crear la historia, los personajes, los ambientes, plantear la secuencia y el ritmo, escoger las técnicas más adecuadas, crear las ilustraciones, portada y guardas. El relato escogido, a través de su mensaje, ofrece un primer paso en el compromiso del proyecto artístico-literario con el entorno humano y natural.

La gran variedad de fases posibilita planificar el proyecto según la intensidad e implicación deseadas. Permite una gran flexibilidad metodológica, donde cada proyecto debe ser planificado expresamente para adaptarse a las especificidades y motivaciones, pudiendo trabajar conjuntamente diversas culturas, edades y niveles educativos.

2.1. PRIMERA EXPERIENCIA: CREACIÓN COLABORATIVA DE UN ÁLBUM ILUSTRADO ENTRE DIVERSAS CULTURAS

"Quatre retocs" / "Some cosmetics touch-ups" (2010) es un álbum ilustrado colectivamente, que fue eje central del proyecto de sensibilización para la cooperación "África en la escuela, escuela en África" promovido desde la ONG Santa Maria Sense Fronteres.

El enfoque del proyecto fue aprender a cooperar cooperando, así se articuló la creación de un álbum ilustrado colectivamente de modo que permitiera entrar en contacto y trabajar conjuntamente con otra escuela de otra cultura, conocernos a través de la pintura como lenguaje común, y editar el trabajo como libro solidario. Como resultado de los 6 talleres de ilustración del álbum (3 en Gambia, en la escuela Kabafita Lower Basic y 3 en Mallorca, en la escuela CEIP Melchor Rosselló i Simonet), se generaron 80 dibujos de los personajes y elementos de la historia, que junto con la creación de fondos, permitieron construir las 22 ilustraciones del álbum, mediante la técnica de collage digital. La escritora Caterina Valriu fusionó dos leyendas, una mallorquina y otra africana, reforzando el mensaje de aceptarnos tal como somos y valorar las diferencias como fuente de riqueza.



FIGURAS 1 Y 2. A la izquierda: Trabajo de aula sobre teoría del color con alumnos/as de 5º curso de Kabafita Lower Basic School, Brikama, (2009). Foto de Alberto Serrano. A la derecha: Lamin Sanyang pintando su propuesta. Kabafita Lower Basic School, Brikama, (2009). Foto de Alberto Serrano

El contexto de trabajo, completamente distinto en las dos escuelas a nivel de equipamientos, y recursos, no fue óbice para aflorar riqueza plástica en ambos procesos.

En Gambia, donde no tienen disciplinas artísticas, donde los niños y niñas cogían por primera vez un pincel, donde les pareció mágico conseguir el verde mezclando amarillo y azul, hemos encontrado composiciones con mucho ritmo, frescor y espontaneidad, así como la utilización del color con una harmonía natural, casi innata, que pone de manifiesto el potencial artístico. (Uyá, 2010).

El álbum fue editado y en el proceso de venta se implicó el alumnado del colegio mallorquín, participando en ferias de libro, eventos y mercados. El 100% de los beneficios se destinaron a la escuela gambiana, para la reparación del tejado y pavimento de 7 aulas. El proceso fue documentado y registrado y cada niño/a recibió un ejemplar del libro que reconoce su autoría.

2.2.SEGUNDA EXPERIENCIA: CREACIÓN COLABORATIVA DE UN ÁLBUM ILUSTRADO ENTRE DIVERSOS NIVELES

"La granota Junko" (2015) es un álbum ilustrado colectivamente en el que participaron 82 alumnos/as de 3, 4 y 5 años del ciclo infantil de la Escuela Mata de Jonc. Realizamos 4 talleres, y plani-

ficamos cada sesión para que pudieran participar simultáneamente unos 20 alumnos/as de las 3 franjas de edad, con el objetivo de fusionar competencias, habilidades y frescura.

Realicé *adhoc* la adaptación del relato "El hombre que plantaba árboles" de Jean Giono, para dar luz a una ranita que plantaba matas de junco, con el objetivo de trabajar la identidad de centro al tiempo que sensibilizar sobre la conservación del entorno, se creó un mensaje adaptado al ciclo infantil. El álbum, que reconoce la autoría, fue impreso y repartido a las familias.



FIGURA 3. Trabajo de aula, pintando personajes y elementos del álbum por grupos de diferentes edades. Colegio Mata de Jonc, Palma, España. (2015). Fuente: propia

2.3. TERCERA EXPERIENCIA: CREACIÓN COLABORATIVA DE UN ÁLBUM ILUSTRADO ENTRE DIVERSAS AULAS

"Los niños que plantaban ahuehuetes" (2015) es un álbum ilustrado colectivamente en el que participaron 60 alumnos/as de dos clases de 4º de primaria la Escuela Cruz Azul, México. Realizamos 2 talleres, introdujimos la elaboración de pinturas naturales con el nopal y pigmentos.

El proyecto surge para apoyar un proceso de sensibilización ambiental. La región del estado de Hidalgo, se encuentra afectada por la presencia del heno de mota (*Tillandsia recurvata*), planta que, a través de su invasión masiva en los árboles, va causando una lenta pero ininterrumpida muerte de los individuos.





FIGURA 4 Y 5. A la izquierda: Trabajo de aula, pintando los fondos del álbum por grupos.

Colegio Primaria Cruz Azul, Tula, México. (2015). Fuente: propia. A la derecha: Portada del álbum en base a collages con elementos realizados individual y colectivamente. Fuente: propia.

El relato "El hombre que plantaba árboles" nuevamente fue adaptado para dar luz a un niño y una niña que transforman su entorno plantando ahuehuetes, con el objetivo de estimular la creatividad en la búsqueda de soluciones, fomentar el cuidado del entorno y el amor a la Naturaleza. El ahuehuete es un árbol de la región y desde tiempos prehispánicos a estos árboles se les han atribuido cualidades sagradas y han sido parte de leyendas. El nombre "ahuehuete" proviene del náhuatl y significa "árbol viejo de agua", debido a que crece en lugares donde abunda el agua.

El proyecto se presentó en una conferencia y surgieron colaboraciones con la Asociación "Estamos sólo para ayudar", que organiza brigadas de limpieza con jóvenes y voluntarios.

CONCLUSIÓN

Las experiencias presentadas han integrado diferentes realidades educativas y sociales y sitúan la creación participativa de un álbum ilustrado como un recurso pedagógico de gran riqueza y potencial. Ver cuadro 1.

CUADRO 1. Caracterización y cruces de 3 proyectos colaborativos en torno al álbum ilustrado.

ÁLBUM ILUSTRADO	"Quatre retocs"/ Some cosmetics touch-ups	"La granota Junko"	"Los niños que plantaban ahuehuetes"
LOCALIZACIÓN	Brikama, Gambia Santa Maria del Camí, España	Palma, España	Tula, México
CONTINENTE	África y Europa	Europa	América
AÑO	2009	2015	2015
ESCUELA	Kabafita Lower y CEIP Melchor Rosselló i Simonet	Cooperativa Mata de Jonc	Escuela Primaria Cruz Azul
CICLO	3er ciclo primaria	Infantil	2º ciclo primaria
EDADES	10 y 11 años	3, 4 y 5 años	9 años
PARTICIPANTES	80	82	60
CONTEXTO SOCIAL	Mejora infraestructuras escolares Conocimiento mutuo	Identidad de centro Mejora ambiental	Sensibilización ambiental (plaga árboles)
DURACIÓN	6 sesiones	4 sesiones	2 sesiones
TÉCNICAS ARTÍSTICAS	Collage digital	Collage y escaneado	Elaboración de pintura, collage y fotografía
LENGUAS	Inglés y catalán	catalán	castellano
RESULTADOS	Álbum editado, tapa dura	Albúm impreso, tapa blanda	Álbum digital pdf
REGISTRO	Memoria, archivo fotográfico y audiovisual Publicación en blog. Reportajes prensa.	Archivo fotográfico. Publicación en blog.	Archivo fotográfico. Actas conferencia Artículo revista.
SOSTENIBILIDAD	Libro solidario. Venta de 500 ejemplares. Reparación de 7 aulas	Distribución entre las familias.	Proyección, conferencia, participación con asociación ambiental.

Como proyectos colaborativos, refuerzan las capacidades sociales, la motivación y autoestima de niños y niñas. Se han desarrollado como experiencias vivenciales, que conllevan un aprendizaje significativo, y con la intención de generar impacto local en la comunidad, buscando y aportando soluciones. Así pues, desde el prisma de los objetivos, permite acercarnos a una realidad social, reconocerla, reflexionar sobre ella y mejorarla. Los tres casos expuestos, desencadenaron o fueron parte de un proceso de mejora de nuestro entorno humano y ambiental.

A nivel instrumental posibilita una gran flexibilidad metodológica, donde cada proceso debe ser planificado *adhoc* para adaptarse a las especificidades y motivaciones concretas, pudiendo trabajar conjuntamente diversas culturas, edades y niveles educativos.

Abre la puerta a un cierto empoderamiento de los niños y niñas como agentes creadores de cultura y de cambio social. En este sentido, es de gran utilidad el reconocimiento de la autoría en el proceso, así como el archivo, registro y memoria del mismo.

Todos los resultados directos, indirectos y sinergias que los proyectos colaborativos de álbum ilustrado desencadenaron, se nutren de un ingrediente muy especial, el amor; y con el convencimiento que los proyectos que surgen del corazón son los transformativos, me animo a citar a Gaudí. "Para hacer las cosas bien es necesario: primero, el amor; segundo, la técnica". (Álvarez, 1999). En relación a la técnica, desarrollar nuevos proyectos puede ser muy interesante para seguir comprendiendo el potencial de la creación participativa del álbum ilustrado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez R. (1999). *Gaudí: Arquitecto de Dios, 1852-1926.* Editorial Palabra, 1999.

Durán, T. (2008). *Aprendiendo de los álbumes*. Actas do 7º Encontro Nacional / 5º Internacional del Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustraçäo. Braga: Universidade do Minho.

Durán, T. (2005). *Ilustración, comunicación, aprendizaje*. Revista de Educación, núm. Extraordinario 2005, pp. 239-253

Giono, J. (1954). *El hombre que plantaba árboles*. The CondéNast Publications, Inc.

Rodrigo, J. (2011). *Políticas de colaboración y prácticas culturales: redimensionar el trabajo del arte colaborativo y las pedagogías.* Inmmersiones 2010. Proto Amarika y Diputación Foral de Álava Vitoria-Gasteiz. pp. 230-249

Senís F. (2014). *El albúm ilustrado como agente de educación artísticoliteraria y de género, el caso de mamá, de Mariana Ruíz Johnson*. Dossiers Feministes, 19, pp. 115-133

Uyá, N. (2010). *Quatre retocs. El dibuix, un llenguatge comú entre cultures*. Esquitx, núm. 41, pp. 26-27.

INVESTIGACIONES Y NARRACIONES VISUALES DE LA VIDA DE ESCUELA, A TRAVÉS DE UN PROCESO COLABORATIVO DE DISEÑO

ANNA MAJÓ Y TERESA VIÑALS

EN REPRESENTACIÓN DEL EQUIPO DOCENTE Y LA COORDINACIÓN PEDAGÓGICA DE L'ESCOLA DOVELLA

RESUMEN

A través de este escrito, presentamos una aventura construida y vivida de manera coral en un espacio – público y formal– donde las relaciones con lo pedagógico se han establecido desde una actitud exploradora, que nos ha permitido poder experimentar con ideas innovadoras en torno a los conceptos de conocimiento, aprendizaje, investigación, creatividad, cultura visual y diseño. Aventura convertida en un proyecto de escuela y en trabajo de campo de una tesis. Construida desde la necesidad, entendida como una oportunidad y desarrollada con dificultades, pocos recursos, voluntad y con el convencimiento de todos los que hemos formado parte de ella, llegando a lugares que no imaginábamos, por desconocidos, y que nos han abierto nuevos caminos por los que transitar.

PALABRAS CLAVE

Educación primaria, trabajo por proyectos, investigación creativa, diseño, transformación social

ABSTRACT

Through this text we want to present an adventure constructed and lived in common, in a public space where the relations with the pedagogical facts have been established from an exploratory attitude. This type of attitude has allowed us to experience some concepts such as knowledge, learning, research, creativity, visual culture and design. This adventure has become a school project and the fieldwork of a thesis. Together we have built this project from a need turning it into an opportunity and developing it with some difficulties, a few resources, will, and conviction. Finally, all of us have arrived in places that we wouldn't have imagined because they were unknown. This new places have opened to us new paths to walk toward new destinations.

KEYWORDS

Primary education, project work, creative research, design, social transformation

INTRODUCCIÓN

No hay un momento claro que podamos definir como el punto de partida de esta experiencia, sino más bien dos agentes con trayectorias inicialmente distintas pero con intereses comunes. A través de una serie de acciones y de buenas voluntades hemos ido coincidiendo en tiempos y espacios hasta anudarnos de tal forma que hemos tejido, durante dos años –de junio 2015 a junio 2017– el proyecto que esbozamos en este texto y que compartiremos en la IV edición del Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: Mediación crítica fuera y dentro de la escuela.

PRIMER AGENTE, DOVELLA

Somos una escuela nacida en 1972 en Barcelona. En ese momento algunas escuelas se creaban como cooperativas de maestros y familias (CEPEPC) para ofrecer una educación democrática, de calidad, innovadora, enraizada en el país y de cultura catalana con la voluntad de convertirse en públicas. En el momento de conseguirlo, a nuestras actividades de innovación (actualización pedagógica, formación permanente, participación en foros y encuentros...) añadimos las tareas de reorganización y adaptación a la nueva realidad del centro, derivada justamente de este cambio en la titularidad.

Situados en el barrio d'El Clot, constituido por una clase mediana relativamente homogénea, pero con fenómenos como la progresiva inmigración y los efectos de la crisis económico/financiera. Esta realidad la escuela la asume como un nuevo reto social. Somos una escuela pequeña, de una línea, 225 alumnos y un claustro de unas 15 maestras. Estas condiciones favorecen el conocimiento y comunicación entre las personas de esta pequeña comunidad. Ocupamos un edificio urbano –antiguamente un convento– de tres plantas, más la cubierta que actualmente es nuestro patio.

En la Dovella construimos y vivimos una concepción de escuela basada en la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo. Organizamos el currículo de una manera alternativa a la organización por materias, centrándolo en problemas e investigaciones que conectan con los intereses, preocupaciones y deseos del alumnado, ayudándoles a dar sentido y conocer el mundo en el que viven y a ellos mismos (Hernández, 2002). Nuestro objetivo es que esta concepción educativa lo impregne todo, incluidos aquellos proyectos que desarrollamos mediante procesos participativos plurales, complejos y transversales del día a día de la escuela, que exigen compromiso y convivencia por parte de toda la comunidad educativa, para investigar de forma crítica cuestiones reales y emprender la acción social donde se considere necesario (Beane 2005). Por ejemplo: repensar el patio y los espacios interiores para facilitar y mejorar las posibilidades de aprendizajes; participar en la pacificación del entorno de la escuela para hacerlo más habitable; o elaborar y actualizar el Proyecto Educativo del Centro. Utilizamos comisiones de trabajo –formadas por familias y maestras– como sistema de organización para impulsar y desarrollar estos proyectos, teniendo siempre en cuenta los diferentes sectores que forman el centro. También incorporamos a los procesos, cuando es necesario y enriquecedor, personas o entidades externas que se estén planteando cuestiones en las cuales nos podamos retroalimentar.

Avanzar desde este posicionamiento hacia los retos que nos planteamos, que afectan la vida de la escuela, requiere, obviamente, de mucho esfuerzo, sobretodo para hacer frente a aquellos dilemas, tensiones, limitaciones, problemas, etc. que van emergiendo a medida que el proyecto se va configurando. Para ello, es voluntad de todos, trabajar para implantar nuevas estrategias y conseguir la implicación, la colaboración y el compromiso, desde el inicio, de toda la comunidad educativa que conformamos.

SEGUNDO AGENTE, ANNA

Soy nacida en Barcelona, en el 1979, en el mismo contexto geográfico/histórico/social en el que la escuela Dovella fue creada. Mi familia formó parte del movimiento social que promovió la creación de estas escuelas y por lo tanto mi formación inicial y básica se basó en los mismos principios político/pedagógicos.

Actualmente soy diseñadora, madre, profesora –EINA, Centro Universitario de Diseño y Arte adscrito a la Universitat Autònoma de Barcelona– y doctoranda –programa Artes Visuales y Educación de la Universitat de Barcelona–. Aunque mi formación fue en el campo específico del diseño y me he dedicado durante doce años, exclusivamente, a la práctica profesional comercial del diseño gráfico, desde el inicio de mis estudios superiores he transitado entre el diseño y la pedagogía, en espacios como el trabajo final de carrera, la docencia –tanto de temas específicos para la formación profesionalizadora como en temas de investigación–, y el desarrollo de tareas de coordinación académica en el grado. Así pues, en mi trayectoria, por un lado he ido aumentando progresivamente la vertiente investigadora, sobretodo centrada en temas de didáctica del diseño; y por el otro, estoy (re) dirigiendo la vertiente profesional hacia proyectos con objetivos orientados a la crítica y la transformación social.

1. TRAYECTORIAS INICIALMENTE DISTINTAS PERO CON INTERESES COMUNES

DOVELLA

En junio de 2015, uno de nuestros intereses era la elaboración y actualización de nuestro Proyecto Educativo del Centro (PEC), que entendemos como el marco de referencia de la actividad escolar tanto dentro como fuera de la escuela. La Comisión Pedagógica, recogiendo la inquietud y necesidad de todo el equipo docente, decide pues, gestionar este reto. Teniendo en cuenta que se trata de una propuesta que atañe la vida de la escuela, queremos: promover la colaboración entre los diferentes sectores de la escuela; incorporar agentes externos; trabajar de manera transversal el día a día de la escuela; fomentar el compromiso y la convivencia; consolidar las buenas prácticas; promover las actuaciones necesarias para producir transformaciones reales en las dinámicas del centro. Nuestra intención está en la línea de "convertir las instituciones educativas en contextos de aprendizaje cada vez más plurales, independientes y eficaces, comunidades que aprenden, que desarrollan y viven, en definitiva una cultura del aprendizaje permanente" (Gimeno, 2009).

Sobre la base de la experiencia que teníamos de las últimas versiones de nuestro PEC, definimos algunas características que queríamos tener en cuenta, y que han sido las que, finalmente, han condicionando el proceso. Destacamos:

- Que sea una herramienta realmente representativa de nuestra comunidad, elaborada de manera coral para que todos lo reconozcan como propio.
- Que el nuevo PEC pueda mantenerse vivo con nuevas aportaciones con un formato flexible.
- Que sea útil y asequible, con una formalización que potencie la comunicación real del mensaje a aquellos agentes interesados.

Con todos estos ingredientes sobre la mesa, decidimos recorrer al campo de la comunicación visual, siendo conscientes que realizar este camino no seria fácil ya que esto implica tener en consideración que: (1) el Arte y la cultura visual actúan como mediadores de significados; (2) el significado puede ser interpretado y construido; (3) los objetos artísticos se producen en un contexto de relación entre quien lo realiza y el "mundo"; (4) los artefactos visuales pueden informar a quienes los ven sobre ellos mismos, y sobre temas relevantes en el mundo (Hernández 2000).

Así pues, para llegar donde queríamos necesitábamos ir acompañados de algún experto externo a la escuela, y sin saber realmente donde llegaríamos decidimos tomar una actitud exploradora que nos permitiera aprovechar la ocasión para repensarnos y probar nuevas actuaciones. Nos planteamos empezar el proyecto pues, a modo de experiencia, con la intención de crear una o varias narrativas que hablaran de la vida de la escuela Dovella.

ANNA

En mayo de 2015, estaba en mi segundo año de tesis, con el interés fijado en expandir la noción de diseño, relacionándome con conceptos como: transformación social, colaboración, generación de conocimiento, transdisciplinariedad, diseño para vivir y diseño activista.

Estos intereses se enmarcan en uno de los giros más importantes, en el ámbito conceptual, dentro del mundo del diseño, que entiende esta área del conocimiento (Cross, 2006) como un motor para conseguir un cambio social, a través de la transformación de la sociedad. Jeremy Till, director del Central Saint Martins y vicerrector de la University of the Arts London, afirma que:

> *"Para relacionar diseño y transformación social, se tiene que reconsiderar qué es diseño. Lo mas obvio es alejar la idea de diseño del objeto y trasladarla a los procesos y al sujeto. Esto supone un gran cambio cultural para los diseñadores ya que ellos se definen por el resultado (...). Los diseñadores tienen que ampliar su horizonte a todo el proyecto. Tienen que formular las preguntas y entender las consecuencias éticas de sus acciones"*

Mi voluntad era la de buscar esta reconsideración del diseño en relación con la transformación social, en un contexto pedagógico formal y público, entendiendo que las relaciones entre el diseño y la educación eran "un territorio complejo y difícil de transitar a causa de la naturaleza dispar de los dos campos" (Sanchez de Serdio, 2010). En ese momento, en línea con mis intereses de investigación en el campo de la didáctica del diseño, se me planteaban dos posibles escenarios de acción:

1. **Espacios en los cuales suceden experiencias educativas en diseño con finalidades profesionalizadoras en los cuales hay una aplicación directa de la pedagogía del diseño en el sentido tradicional del término.** En estos contextos, aunque variemos la noción de pedagogía y de diseño, la finalidad es la tradicional: crear diseñadores profesionales orientados al mundo comercial.
2. **Contextos sociales en los que hay alguna oportunidad (necesidad o problemática), que puede ser resuelta mediante un proyecto colaborativo de diseño**, en mi caso, diseño gráfico y comunicación visual.

Finalmente, conseguí dibujar el que tenía que ser el contexto en el que mis preguntas pudieran aterrizar y problematizarse: un espacio en el que se acontecieran relaciones pedagógicas; en el que tuvieran ya detectada una necesidad que se pudiera resolver mediante el diseño gráfico y la comunicación visual; en el que trabajar a través de un proyecto colaborativo. En definitiva, un espacio en el que poder experimentar con ideas innovadoras en torno a los conceptos de conocimiento y aprendizaje, tal y como apunta Denis Atkinson, profesor de Art in Education en la Goldsmiths University of London:

> *"El conocimiento no es estático, sino que está constantemente cambiando y tenemos que tenerlo en cuenta. Lo cual significa prestar atención a unas formas de conocimiento y unas prácticas que están ocurriendo fuera del espacio del docente; por ejemplo, en las prácticas contemporáneas en el arte y en la literatura. Hay ideas ahí, prácticas, que podemos usar, y es muy importante que los profesores manejen ese tipo de recursos."* (Hernández & Sancho, 2015:3)

INTERESES COMUNES

Fue otro proyecto en el que ambas estábamos involucradas, el que nos permitió detectar que compartíamos algunos intereses. Fuimos dándonos cuenta de que juntas podíamos ayudarnos a dar solución a las necesidades individuales que teníamos en ese momento, retroalimentándonos, convirtiendo el encuentro en una oportunidad para aprender, crecer y la vez, aportar alguna cosa –más allá de nuestro propio beneficio– a la sociedad.

Dovella, escuela innovadora, atrevida y exploradora quería elaborar y actualizar su PEC convirtiéndolo en una herramienta representativa de su comunidad y útil, intuyendo que para conseguirlo debería servirse de recursos visuales, que tal vez no dominaba. Y Anna, diseñadora e investigadora principiante quería expandir la noción de diseño hacia cuestiones de transformación social en contextos educativos formales, que quisieran ponerse a prueba sirviéndose de temas relacionados con el lenguaje visual.

Fue en ese espacio –escuela– y tiempo –septiembre de 2015– que empezamos a crear nodos de relación, colaborando en la creación y desarrollo del proyecto, que nos tenía que permitir, en principio, generar dos procesos en paralelo: el de la escuela y el de Anna. Aunque no tardamos mucho en ver que no serian solo dos, sino tres, este último fruto de la interacción entre los dos primeros.

EL PROYECTO EMERGENTE

El tercer proceso que se ha generado ha sido justamente la experiencia, el proyecto, al que de momento nombramos: "Investigaciones y narraciones visuales de la vida de escuela, a través de un proceso colaborativo de diseño". Este ha superado, sin duda, las expectativas que podíamos tener de interacción e influencia entre ambas.

El desarrollo ha sido en tres fases en las que se han ido involucrando todos los sectores, en la medida de lo posible. La primera, de investigación, ha durado 8 meses (diciembre 2015 – julio 2016) y tenía el objetivo de generar el contenido para el nuevo PEC. Para conseguirlo usamos métodos como la observación, el relato o las conversaciones; y recursos visuales como las fotografías y las cartografías. La segunda fase ha sido la de diseño, que ha durado 3 meses (enero – marzo 2017) y en la que se ha usado el cartel como soporte, dando la oportunidad de desplegar habilidades en torno del lenguaje visual aplicado a la comunicación. Esta, de momento, solo se ha desarrollado en el sector alumnado. Y finalmente está prevista la última fase, la de difusión, que seguramente empezará en septiembre de 2017.

Tan solo apuntar que entre fases ha habido períodos en los que aparentemente no ha pasado nada. Esto es fruto del respeto por los diferentes ritmos de los sectores y personas implicadas. Estos períodos de aparente descanso, han estado llenos de encuentros, lecturas, conversaciones, investigaciones paralelas, etc., que han permitido asentar lo que había pasado y elaborar lo que tenía que suceder.

2. FOCUS DE INTERÉS DE LA EXPERIENCIA

Desde la humildad del trabajo hecho con pocos recursos y mucho convencimiento, y con el objetivo de poder hablar, pensar y expandir ideas para conseguir pequeños logros que nos permitan, entre todas, virar nuestra sociedad hacia donde nos parezca que pueda hacerla mejor, situamos a continuación, espacios en los que nos hemos ido colocando, en relación con temas como el aprendizaje, las relaciones pedagógicas o la cultura visual. Nodos en los que nos hemos tramado, y que desarrollaremos, problematizaremos y abriremos a debate en el marco del congreso:

Colaboración: cómo la escuela se abre interrelacionándose con otras personas o entidades. Es imprescindible esta interrelación entre escuela-mundo, mundo-escuela. **Dar voz y autoría:** quere-

mos dar voz al alumnado, a las familias y a aquellas personas que forman parte de la escuela, colocando en un mismo plano todos los sectores, ya que cada uno aporta su perspectiva de la vida de la escuela. **Perspectiva educativa de los proyectos de trabajo:** desarrolla los ejes básicos de las relaciones pedagógicas. **Papel del equipo docente: implicación y corresponsabilidad como aspectos básicos para dinamizar y profundizar la propuesta, teniendo en cuenta diferentes situaciones que se plantean:** nuevas incorporaciones, diferentes experiencias, etc. **Currículo:** partimos de un currículo abierto e integrador que explore y de sentido a lo que nos planteamos en la escuela. Las instituciones educativas establecen normativas y orientaciones que sirven de marco de actuación. Son los equipos de gestión y los docentes quienes han de concretar cuáles de estos aspectos han de incorporarse. **Relación entre temas pedagógicos y temas visuales:** el diálogo a partir de y sobre las producciones visuales y sus conexiones se ha consolidado como una forma de construir conocimiento colectivo. **Cultura visual:** idea incorporada en la escuela en su deconodio,ana de educaci e van día a día, dando respuesta a la necesidad de documentar, representar y comunicar visualmente lo que vamos descubriendo y construyendo, más allá de los valores meramente estéticos. **Actitud exploradora:** permite repensarse, probar y reflexionar sobre nuevos retos que nos planteamos.

3. CONCLUSIÓN

Consideramos que este ha sido un proceso abierto y participativo que nos ha tramado para seguir reflexionando y repensándonos, en común. Las propuestas iniciales de ambas partes (escuela y Anna) se han retroalimentado y han emergido nuevos retos, desde una colaboración estrecha, comprometida y respetuosa.

Constatamos que es imprescindible disponer de una organización y gestión que permita espacios de encuentro, de construcción de puentes entre personas, de instituciones para trabajar y gestionar procesos y propuestas potentes. La manera de tejer el proyecto, nos ha permitido transitar de la participación al co-compromiso.

La potencia de la imagen como mediadora ha facilitado la participación. El uso del lenguaje visual como una manera de plasmar ideas, como mediador de diálogos y construcción de conocimiento nos ha permitido a todas las personas que hemos participado, vernos reflejadas tanto a nivel individual como colectivo.

Esta participación (Dovella/Anna) nos ha ayudado a seguir explorando el lenguaje visual. Las metáforas visuales continuaran teniendo peso en nuestros diálogos, nos reconoceremos como autoras y constructoras de imágenes que narran y nos narran, nos permitirá ir más allá de imágenes estereotipadas, seguiremos trabajando nuestra mirada crítica, compartiremos juntas para que emerjan nuevas perspectivas.

Vivir un proceso participativo y creativo donde las imágenes son autoría, reflexión , compromiso y motor nos ha dado y dará mas luz para seguir aprendiendo.

BIBLIOGRAFIA

Beane, J. A. *"La integración del currículum"*. Madrid: Ediciones Morata, 2005.

Cross, N. "Preface", en *Designerly Ways of Knowing*. 5-8. London: Springer, 2006.

FAD Barcelona. *"Disseny i Transformació Social: Jeremy Till"* https://www.youtube.com/watch?v=C-Fu7eA5O9UI#t=10 (Consultado el 1-6-2015)

Gimeno, J. (Comp) *"Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?"*. Madrid: Ediciones Morata, 2009.

Grupo de la Perspectiva Educativa de Proyectos de Trabajo. *"La moda de los proyectos".* Cuadernos de pedagogía, 467 (2016): 80-85.

Hernández, F. *"Los proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en mares de incertidumbre"*. Cuadernos de Peradogía, 310. Secció Opinión. Pensamiento (2002), http://didac.unizar.es/jlbernal/enlaces/pdf/04_maresde.pdf (Consultado el 3-4-2015)

Hernandez, F. y Ventura. M. La organización del currículum por proyectos de trabajo: *El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Graó, 2008.

Hernandez, F. *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro, 2010.

Hernández, F. y Sancho, J.M., 2015 *"Pedagogia de lo desconocido: Dennis Atkinson"* Cuadernos de Peradogía, 454, Secció Entrevista, http://www.cuadernosdepedagogia (Consultado el 3-4-2015)

Sánchez de Serdio, A. *"Arte y educación: Diálogos y antagonismos"*. Revista Iberoamericana de educación, 52 (2010): 43-60.



4

TESOROS
ALTXORRAK

ACTIVIDADES EDUCATIVAS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN MUSEOS Y CENTROS DE ARTE DIRIGIDAS A FAMILIAS Y PÚBLICO INFANTIL

ALBERO VERDÚ, SOFÍA
UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA

RESUMEN

En esta comunicación se contextualiza la emergencia de algunas propuestas educativas con perspectiva de género dirigidas a público infantil o familias en los museos y centros de arte españoles durante los últimos 6 años. Se analizan los diferentes discursos que están en la base de las acciones y la presencia de éstas en las instituciones a través los DEAC. El texto forma parte de la tesis de doctorado titulada La perspectiva de género en el ámbito educativo de los museos y centros de arte españoles, que actualmente está en fase de realización.

PALABRAS CLAVE

Educación en museos, infantil, género.

ABSTRACT

This paper contextualizes the emergency of some educational proposals with a gender perspective addressed to children and families in spanish centers of art and museums during the last 6 years. The different discourses that are in the base of the actions are analized and also the presence of these actions in the institutions through the ED. The text is a part of the PhD thesis titled Title of The Gender Perspective in the Educational Area of the Spanish Museums and Art Centers, which is currently in the process of writing.

KEYWORDS

Education in Museums, Children, Gender.

INTRODUCCIÓN

El interés por analizar las propuestas educativas que abordan los centros de arte o museos desde una perspectiva de género parte fundamentalmente de la necesidad de reconocer la importancia estas instituciones como escenarios educativos en la infancia y transmisores y reproductores de valores. Para ello me fijo en aquellas propuestas dirigidas a un público infantil o familiar a través de las cuales se intenta alterar la narración hegemónica del arte y la historia, analizando los discursos de género que traslucen y las oportunidades para una interpretación crítica sobre los valores asociados al género. Aunque el número de acciones dirigidas a estos públicos es escaso, contamos con algunos ejemplos interesantes dignos de atención.

1. LOS MUSEOS DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Los museos y centros de arte pueden ser entendidos como lugares para la exhibición e interpretación de imágenes y objetos que, más allá de su naturaleza, pueden ser abordados desde una mirada educativa a través de la acción de los DEAC. Estas instituciones son recursos educativos excepcionales no sólo por el papel que juegan en la actualidad como espacios turístico-recreativos anejos a la escuela, sino por el gran potencial educativo y formativo que tienen debido a sus condiciones específicas (Roberts, 1997).

¿Cuáles son estas? En primer lugar, se trata de espacios donde niños y mayores encontramos referentes que nos ayudan a construir nuestra identidad. Son procesos de subjetivación a través de las imágenes:

> Las imágenes forman parte de discursos al tiempo que constituyen discursos: maneras de fijar la realidad y de vernos a nosotros mismos y a los otros. (…) van más allá de la propia representación y apreciamos sus efectos en los cuerpos que son representados y en los que se miran, (Hernández, 2010:49)

Los niños y niñas pueden verse reflejados y reflejadas, o no, en los personajes y las historias del pasado y el presente que allí encuentran:

> Cuando un niño acostumbra a ver sólo su género como digno de valor histórico, refuerza, por un lado, su necesariedad en el presente y la existencia –más, claro está, si es blanco, occidental y medio-burgués- y, en negativo, refuerza a su vez el carácter prescindible de lo que hacen, dicen y crean las mujeres y las niñas. (López F. Cao, 2011: 124)

En segundo lugar, el museo es un mecanismo de legitimación y reconocimiento del saber. Desde una mirada feminista es un contexto donde reflexionar sobre los procesos culturales de producción de exclusiones (Levin, 2011).

En tercer lugar, es un lugar en el que aprendemos sobre nuestro presente y pasado a través de una narración. Pero, entendiendo el museo desde una narrativa crítica (Padró, 2003) como un lugar abierto al diálogo, a la participación y a la educación, las narraciones sobre los objetos pueden verse ampliadas, alteradas, interrumpidas, confirmadas, contestadas o todo a la vez. Abren posibilidades de interacción, interpretación y experimentación de las colecciones a través de la acción educativa. No obstante, en la actualidad se siguen dando esquemas "mecánicos y lineales", "sólidamente instalados" (Aguirre, 2013) basados en una práctica que reafirma el rol de espectador/a de niños/as y una separación radicar de funciones entre museo y escuela que debe ser revisada.

Desde una perspectiva de género se detectan problemas como la ausencia de mujeres, el protagonismo de los hombres blancos occidentales, la valoración de los temas iconográficos relacionados con una masculinidad tradicional por encima de otros, la valoración de las producciones masculinas por encima de la femeninas y la afirmación de toda una serie de valores asociados a la acción de los hombres poderosos, como el genio, la individualidad, la competencia, la conquista, etc.,

(Duncan, 1995; Pollock, 1988). Se desvaloriza así la solidaridad, los cuidados, la paz, la vida, la pobreza, el hogar, etc., cuestiones que están asociadas al ámbito femenino, son considerados menos importantes y por tanto se dejan fuera. (López F. Cao, 2011)

2. FOCO DE LA INVESTIGACIÓN Y CUESTIONES METODOLÓGICAS

En esta investigación se pretende detectar y analizar qué tipo de interferencias ofrecen las acciones educativas seleccionadas. La metodología de investigación empleada se basa en un enfoque cualitativo que parte de la premisa de que "los significados son construidos socialmente por los individuos en su interacción con su mundo" (Merriam, 2002: 3).

El universo de estudio lo componen las acciones educativas dirigidas a un público infantil o familiar que son realizadas en centros de arte o museos españoles, sean estos de arte o de ámbitos afines relacionados con las Humanidades, por ejemplo la Historia, la Arqueología o la Antropología.

En cuanto a las acciones seleccionadas, responden al menos a uno de los siguientes criterios: 1) Ponen en relación las obras y exposiciones con los públicos, bien sea a través de la acción mediadora de una o varias personas o mediante recursos educativos diseñados a tal efecto; 2) Son llevadas a cabo por educadoras y educadores en los museos aunque estas acciones no se centren en obras o exposiciones concretas de la institución.

Debido al interés por conocer la situación actual en torno la relación entre educación museística e infancia (Naya y Dávila, 2005), el museo infantil (Izquierdo, López y Prados, 2014) y atendiendo a la literatura que las propias educadoras y educadores infantiles (San Millán, 2010; Sola, 2010) generan desde su posición como profesionales reflexivos (Schön, 1987), he querido abordar propuestas que abren la posibilidad de una mediación educativa con perspectiva de género en los museos (Cuesta, 2013), seleccionado acciones educativas programadas recientemente, dentro de un límite temporal que abarca desde 2010 a 2015, ambos inclusive.

El foco del análisis se centra en los objetivos y contenidos de las acciones y los resultados han sido clasificados según algunas de las principales líneas discursivas definidas por los principales programas de estudios feministas en el arte, como recoge Marian López F. Cao en su trabajo *Mulier me fecit: hacia un análisis feminista del arte y su educación* (2011). Éstas son: la recuperación de la memoria de las mujeres y sus contribuciones a la Historia; la revisión de las formas de representación de la mujer y lo femenino en el arte; la reflexión sobre el género y los cuerpos como construcciones sociales y culturales y la visibilización del pensamiento feminista.

3. ACCIONES EDUCATIVAS Y SUS DISCURSOS DE GÉNERO

3.1. DISCURSO DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO COMO "RECUPERACIÓN DE LA MEMORIA DE LAS MUJERES"

Las acciones enmarcadas en este discurso responden a las demandas de autoras (López F. Cao, 2011) que, desde los estudios de educación en museos, ponen de manifiesto los efectos negativos que produce la ausencia de referentes femeninos (tanto de mujeres individuales como en términos de colectividad) frente a la abrumadora mayoría de los masculinos en espacios museísticos y centros de arte.

Así, el Museo del Romanticismo[1] realiza en 2011 diferentes talleres educativos con perspectiva de género dirigidos a familias y público infantil. En ellos, se busca recuperar la memoria femenina poniendo el foco en los roles y prácticas sociales que algunas mujeres de clase alta burguesa ejer-

1 Véase documentación sobre los programas de actividades en: http://www.mecd.gob.es/mromanticismo/actividades/programa/historico.html [en línea] (Consulta 31 marzo 2017)

cían en la España del s. XIX. Los talleres se titulan *Corta, recorta y pega... Diseña el romántico que llevas dentro*, *Háblame con tu abanico, Aire romántico* y *Aromas de otra época*. Se inscriben en el marco de *Romanticismo en Femenino,* que se presenta como uno de los primeros programas temáticos que produce el Museo.

Según las memorias de actividades del Museo del Romanticismo, la programación de trimestres temáticos como éste comienza su andadura en 2011 y sigue a día de hoy. El hecho de presentar a "la mujer" dentro de un monográfico estos talleres que acabamos de nombrar permite observar cómo la perspectiva de género se plasma aquí en la elección de "los modelos de mujer en el Romanticismo" como contenido:

> El Museo presenta su segundo trimestre temático, esta vez dedicado a la figura de la mujer durante el Romanticismo: elegantes damiselas, "ángeles del hogar", artistas, literatas de hondo calado, distantes musas o reinas "de los tristes destinos"... (Programa de actividades, 2011: 22)

En los talleres para niños y familias de *Romanticismo en femenino* se invita a participar, descubrir y conocer aspectos relacionados con objetos de la época, como perfumes, maquillajes, abanicos, vestimenta, etc. y profundizar en sus significados a través de la recreación de los usos que se les daban o los contextos sociales en los que se utilizaban. Por ejemplo, en *Háblame con tu abanico* se indica:

> Durante el Romanticismo las damas lo utilizaron para comunicarse con amistades y pretendientes… ¿quieres conocer todos los trucos del abanico? (Programa de actividades, 2011: 14-15.)

Según la pequeña información que se ofrece, los objetivos son desvelar los significados ocultos preexistentes en los objetos y recuperar aspectos relacionados con las mujeres de la época que desconocemos. Se intuye un acercamiento más descriptivo que crítico o cuestionador a los objetos y su contexto, el cual genera acciones cuyo discurso de género discurre paralelo al del relato histórico oficial, sólo que esta vez se centra en "lo femenino". Aunque bien es cierto que para poder confirmar que efectivamente no existe un abordaje crítico desde el género (feminista) sería necesario conocer más datos sobre la metodología, la puesta en práctica de los talleres y el espacio que pudiera haberse dejado para cuestionar, contradecir o debatir sobre el relato del museo.

Con este tipo de acciones se pretende desvincular a las mujeres del rol exclusivamente pasivo (o directamente inexistente) que se les atribuye en la organización y funcionamiento de las sociedades, y por descontado, en el sistema artístico y creativo.

3.2. DISCURSO DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO COMO ANÁLISIS DE LA REPRESENTACIÓN DE LAS MUJERES

El análisis de la representación de las mujeres en los museos y centros de arte es, junto con la reparación de la memoria histórica, otro debate fundamental. Dentro de este discurso, las acciones tratan de dar la oportunidad a niños, niñas y mayores de sorprenderse y reflexionar a través de narraciones e imágenes que contradicen los discursos sexistas tradicionales.

En este sentido, el Museo de Altamira[2] realiza una actividad auto-guiada el 8 de marzo de 2010. Se trata de una acción puntual, dentro del discurso conmemorativo del Día Internacional de la Mujer en marzo. La información que ofrece el museo indica que el itinerario propone una reflexión en grupo sobre la imagen de la mujer en el arte, desde el Paleolítico hasta la actualidad. Por ejemplo, se menciona cómo el cine ha contribuido y sigue influyendo en la actualidad en nuestra comprensión sesgada de las sociedades prehistóricas. Además se intenta alterar esa imagen aportando información que contradice los estereotipos sexistas que contiene:

2 Véase documentación sobre este evento en: http://museodealtamira.mcu.es/El_Museo/dias_mundiales.html [en línea] (Consulta 31 marzo 2017)

> Fueron probablemente los estereotipos masculinos sobre lo femenino (fomentados por los personajes cinematográficos) proyectados sobre los restos arqueológicos del pasado lo que llevó a los prehistoriadores de principios de siglo a interpretar este colgante como una Venus paleolítica. (…) Conchas y dientes de animales perforados y convertidos en colgantes, pudieron ser simples adornos personales, o quizá algún tipo de símbolo que distinguiera a algunas personas del grupo, o que identificara a todas ellas frente a otras gentes. En todo caso, según las evidencias arqueológicas, el uso de adornos no era una cuestión de sexo[3].

Tradicionalmente la imagen de las mujeres ha estado construida, tanto en la Arqueología como en las demás ciencias sociales y de otras ramas, desde un punto de vista masculino y patriarcal. Acciones como ésta ofrecen una lectura diferente del pasado que bebe de la reciente introducción de miradas feministas en los estudios científicos que cuestionan su carácter androcéntrico.

3.3. DISCURSO DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO COMO UN ANÁLISIS DE LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL GÉNERO

Dentro de este tercer discurso se encuentran dos actividades que son relevantes por su carácter pionero en la introducción de miradas feministas y *queer* centradas en el debate identitario de género. Además, estas acciones se diferencian de las anteriores porque no centran su análisis en "la mujer" sino en los límites de las categorías mujer/hombre, las relaciones de poder que se establecen entre ellas y los problemas que ello genera. La principal finalidad de estas acciones es analizar, deconstruir y cuestionar los estereotipos, los roles y las identidades de género normativas a través del análisis del cuerpo y su imagen.

La primera de las acciones educativas se dio en marzo de 2014 en el Museo de Altamira. Se trata de una visita en familia titulada *Para él o para ella* que según el Museo:

> "aborda los estereotipos que desde el presente se proyectan en la interpretación del pasado: ¿era la aguja una cosa de mujeres? ¿se adornaban también los hombres?, para ver la exposición con otra mirada, y, sobre todo, mirar juntos, los mayores con los pequeños[4].

Esa otra mirada que se menciona tiene que ver con lo que proponen algunas representantes de la arqueología feminista como Sally Linton, Margaret Conkey o Jacey Spector, quienes apuntan que leer los objetos e imágenes prehistóricas "con ojos actuales" es una forma de dotar a las desigualdades de género actuales de un origen ancestral. En esta línea, el museo propone reflexionar sobre cómo la arqueología tradicional ha proyectado una visión moderna y patriarcal sobre unas producciones culturales pasadas de cuyas claves interpretativas carecemos.

Esta visita familiar se realiza paralelamente a otras propuestas del Museo, como la entrada gratuita de las mujeres al Museo el día 8[5] y la publicación del artículo "La conciencia de una identidad", una aportación del Museo a la publicación digital *Patrimonio en Femenino* del Ministerio de Cultura (2014). El hecho de llevar a cabo varias propuestas de forma conjunta, en este caso en línea con un discurso feminista de la igualdad, habla de una implicación del Museo en esta problemática a varios niveles, mayor que en otros casos donde sólo encontramos acciones aisladas y esporádicas y por tanto con una mayor posibilidad de incorporar miradas más profundas y críticas.

La segunda de las acciones educativas a destacar dentro de este tercer discurso es la guía didáctica *Volteando. Santi y Noa te enseñan el museo*, que junto a la guía didáctica para jóvenes *Acércate*, se

3 Folleto de la programación del Día Internacional de la Mujer, 2010, Museo de Altamira. http://en.www.mcu.es/principal/docs/MC/2010/Mujeres/Museo_altamira_dia_mujer.pdf [en línea] (Consulta 31 marzo 2017)

4 Véase documentación sobre este evento en: http://museodealtamira.mcu.es/web/docs/Notasdeprensa/MdA_NP_Dia_de_la_Mujer_en_el_Museo_de_Altamira.pdf [en línea] (Consulta 10 febrero 2017)

5 "el 8 de marzo las mujeres disfrutarán de entrada gratuita al Museo de Altamira y a los museos dependientes de la Dirección General de Bellas Artes y Bienes Culturales y de Archivos y Bibliotecas. Se trata de una medida promovida por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el marco de la Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres." Nota de prensa publicada por el Museo de Altamira, 2014.

enmarca en el proyecto educativo, artístico y expositivo ¿Quién da la vuelta a la tortilla? (2014), llevado a cabo por el colectivo Medusa Mediación[6] en varias sedes: por un lado, la Rede Museistica Provincial de Lugo, que cuenta con el Museo Provincial de Lugo (que ejerce de sede principal), el Museo Provincial do Mar, el Museo-Fortaleza de San Paio de Narla y el Pazo de Tor. Por otro, el Museo de León y el Museo de Bellas Artes de Murcia.

El contenido de ambas guías hace alusión a imágenes de obras de arte presentes en los diferentes museos que participan en el proyecto. Hay varios aspectos que dan cuenta de la excepcionalidad y complejidad del proyecto en su conjunto, como la implicación de un gran número de museos nacionales en un proyecto educativo, así como la dirección del mismo a cargo de un colectivo de educadores y educadoras. Pero sobre todo es interesante señalar la existencia de acciones educativas dirigidas a un público familiar.

En la mencionada guía *Volteando. Santi y Noa te enseñan el museo*, se proponen una serie de actividades que giran en torno a cinco temáticas: la familia, el trabajo, las relaciones, los valores y el ocio. Se busca la participación, proponiendo conversaciones desde las experiencias y conocimientos sobre qué es y cómo se configura el género:

> En este recorrido podremos hablar con los niños y niñas sobre la igualdad de género y reflexionar conjuntamente sobre aquellas cuestiones y dudas que nos asaltan. (…) Os animamos a que habléis de estos temas con los niños y niñas y que lo hagáis usando el museo como un lugar de aprendizaje y crecimiento compartido. (p. 3)

Las diferentes reflexiones que propone parten de la observación de las imágenes, pero trascienden el acercamiento descriptivo-formal de las obras de arte. Subyace aquí una narrativa que entiende el museo como un lugar para el debate (Padró, 2003) y la interpretación como ocasión para la construcción identitaria de los públicos (Arriaga, 2011).

Los objetivos del itinerario inciden en observar el carácter construido del género, así como la relación que las imágenes y el lenguaje tienen con ese proceso de construcción y reproducción de los roles tradicionales. Se habla por ejemplo sobre el ámbito familiar: "hay tantos tipos de familias como familias hay en el mundo" (p.9) o "¿todos los hombres y mujeres son iguales?" o "¿todas las relaciones son iguales?" (p. 19). También se debate sobre el ámbito laboral: "tanto el oficio de pintora como el que refleja la maestra, rompen aquel mito de que las mujeres no trabajan". (p. 13).

A menudo en estas prácticas de mediación educativa con perspectiva de género se parte de la realidad más cercana de niños y niñas (y adultos) para detectar la propia visión sesgada y algunas situaciones concretas donde vivimos y perpetuamos las desigualdades de género. Por ejemplo, se propone una actividad al hilo del análisis del cuadro *El horno de pan*, de José María Sobejano López (1875) en el cual se observa una escena doméstica costumbrista en la que las mujeres hornean el pan mientras el hombre con el niño miran la escena. Después de observar y comentar la imagen, se propone que cada niño y niña dibuje un día de limpieza en casa incidiendo en explicar qué hace cada cual y luego se propone reflexionar sobre los roles de género en el ámbito doméstico a través de las siguientes preguntas:

> ¿Por qué hacen unos unas tareas y otros otras? ¿cómo habéis llegado a este reparto? ¿estamos todos/as contentos/as con el reparto o hay quejas? ¿qué tareas nos gustan más?

También se invita a reconocer lo activo/lo pasivo en las actitudes de hombres y mujeres (p. 19), se ponen en relación a las formas de trabajo y ocio con lo masculino y lo femenino (p. 25) y se propone intercambiar "el niño" y "la niña" en oraciones que describen características y roles atribuidos a las personas según su género (p. 23).

6 Véase documentación sobre las guías de Medusa Mediación en: http://medusamediacion.com [en línea] (Consulta 31 marzo 2017)

En definitiva, la guía supone una subversión del orden heteropatriarcal al ocasionar un choque intencionado con nuestros prejuicios sexistas que quedan desvelados en el acercamiento crítico a las imágenes.

4. CONCLUSIONES

Desafortunadamente, las acciones educativas con perspectiva de género dirigidas a un público infantil o a familias en centros de arte y museos son prácticamente inexistentes. El número es bajísimo en comparación con el resto de actividades abiertas al público en general y realizadas entre 2010-2015.

No obstante es importante tenerlas en cuenta y seguir desarrollándolas ya que dan pie a diversas formas de reflexionar sobre la ausencia de las mujeres en la historia, los estereotipos de género, contribuyen a visibilizar los referentes femeninos y al empoderamiento de las niñas como principales afectadas por las desigualdades en el discurso patriarcal del la Historia y el Arte.

Algunas indicen en ampliar conocimientos sobre "la mujer". Otras profundizan más y se centran en los estereotipos de género para cuestionarlos, por ejemplo en relación a los roles, carácter, trabajos, etc. que son asignados a hombres y mujeres. Así pues, hacen incursiones valientes en la configuración hegemónica del género que se favorece dentro y fuera de instituciones como los museos, centros de arte o la escuela, trayendo nuevos enfoques críticos para la interpretación de la historia y las producciones culturales.

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre, I. "Escuela y museos: entre encuentros y desencuentros". En Macaya, A., Ricomà, R., Suárez, M. (Coords.) (2013) *Confluències en art i educació. L'educació formal com a interlocutora en l'acció educativa del museu. IX jornada de pedagogía de l'art i museus.* Tarragona: Diputació de Tarragona, MAMT Pedagògic No. 6 pp. 130-139

Arriaga, A. (2011). "Desarrollo del rol educativo del museo: narrativas y tendencias educativas". *Revista Digital do LAV*, Vol. 7. No.4, pp. 1-23.

Cuesta, L. (coord.) (2013) "Museos, género y sexualidad". ICOM Digital España, No. 8 [en línea] (Consulta 31 marzo 2017) Disponible en: https://issuu.com/icom-ce_librovirtual/docs/icom-ce_digital_08

Duncan, C. (1995). *Rituales de civilización*. Murcia: Nausicaa (2007)

Hernández, F. (2010). "Direccionalidad y análisis dialógico-performativo frente a los discursos sobre la infancia". En González, R., Moleón, M. A., y González, C. *Actas I Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: construcción de identidades*. Universidad de Granada. Pp. 47-71.

Izquierdo Peraile, Isabel; López Ruiz, Clara y Prados Torreira, Lourdes (2014) *Infancia, museología y arqueología. Reflexiones en torno a los museos arqueológicos y el publico infantil.* Archivo de Prehistoria Levantina. Vol. XXX, Valencia pp. 401-418.

Levin, A. K. (2011). *Gender, sexuality and museums*. London and New York: Routledge.

López F. Cao, M. (2011). *Mulier me fecit: hacia un análisis feminista del arte y su educación*. Madrid: Horas y horas.

Martínez, A.; González, M. C. (2014). "La conciencia de una identidad". En *Patrimonio en Femenino. Mujeres ante la adversidad: tiempos y contratiempos*, Ministerio de Cultura. Pp. 64-75. [en línea] [Consulta 10 febrero 2017] Disponible en https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=14535C

Medusa Mediación. (2014). *Volteando. Santi y Noa te enseñan el museo*. Guía didáctica. [en línea] [Consulta 10 febrero 2017] Disponible en http://medusamediacion.com

Medusa Mediación. (2014). *Acércate*. Guía didáctica. [en línea] [Consulta 31 marzo 2017] Disponible en http://medusamediacion.com

Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice: examples for discussion and analisys*. San Francisco: Jossey-Bass

Museo del Romanticismo (2011) *Programa de actividades*. [en línea] [Consulta 10 febrero 2017] Disponible en http://es.calameo.com/read/0010780825a13eb35f6d8

Naya Garmendia, Luis María y Dávila Balsera, Paulí (coords.) (2005) *La infancia en la historia : espacios y representaciones*. *Vol. 2*, San Sebastián, Erein.

Padró, C. (2003) "La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como formas de conflictos e intercambios". En Lorente, J.P.; Almazán, D. (2003) *Museología crítica y arte contemporáneo*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Pollock, G. (1988). *Vision and Difference: Feminity, Feminism, and the Histories of Art*. Londres y Nueva York: Routledge.

Roberts, L. (1997). *From knowledge to narrative. Educators and the changing museum*. Washington y Londres: Smithsonian Institution Press.

San Millán, Betisa (2010). "Aprendiendo con arte: del Museo a la Escuela" Proyecto local desde una mirada global". En González, R., Moleón, M. A., y González, C. *Actas I Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: construcción de identidades*. Universidad de Granada. Pp. 593-598.

Schön, Donald. (1983) *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.

Sola, Belén. (2010) El DEAC del MUSAC y el trabajo con los colectivos locales *Art, museus i inclusio social, el mirall* múltiple. Museo de Arte Moderno de Tarragona/ Diputación de Tarragona. Pp. 61 - 63 [en línea] (Consulta 31 marzo 2017) Disponible en: http://sae.altanet.org/houmuni/web/mamtpedagogic/media/upload/pdf/maqueta_VII_Jornades2_2_EDITORA8444EDITORA_1.pdf

PROPUESTAS ARTÍSTICAS QUE PONEN EN DIÁLOGO AL ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA: RELATO VISUAL DE UNA EXPERIENCIA EN CANTABRIA

ALLICA RODRIGO, Mª CONCEPCIÓN
GARCÍA GONZÁLEZ, PALOMA
CEIP ELENA QUIROGA
FERNÁNDEZ DÍAZ, ELIA
CALVO SALVADOR, ADELINA
UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

RESUMEN

En este trabajo recogemos la reflexión sobre un proceso de colaboración dirigido a transformar la práctica educativa mediante creaciones artísticas, utilizando diferentes lenguajes y medios. La colaboración se desarrolla entre un aula de Infantil y otra de Primaria del CEIP Elena Quiroga, ubicado en Santander (Cantabria). La deconstrucción de la experiencia nos ha permitido identificar los antecedentes, analizar el proceso de colaboración en torno a la realización de instalaciones artísticas y plantear nuevos interrogantes para continuar avanzando a partir de los hallazgos y dilemas que han surgido, tales como: las claves curriculares y organizativas de la experiencia, el cuestionamiento del rol docente y del alumnado en el proceso creativo, la generación de encuentros para la toma de conciencia de lo vivido y la mejora del proceso de documentación.

PALABRAS CLAVE

Colaboración, Educación Artística, currículum, Educación Infantil, Educación Primaria.

ABSTRACT

This work focuses on the reflection of a collaborative process aimed at transforming the educational practice through artistic creations, using different languages and media. The collaboration takes place between a Pre-school and Primary classroom of the CEIP Elena Quiroga, located in Santander (Cantabria). The deconstruction of the experience has allowed us to identify the background, analyze the collaboration process through installation art and raise new questions to continue advancing based on the findings and dilemmas that have emerged, among others: the keys to curricular and organizational experience, questioning the teacher and student role in the creative process, the generation of meetings for awareness of experiences and the improvement of the documentation process.

KEYWORDS

Collaboration, Art Education, curriculum, Preschool Education, Primary Education.

INTRODUCCIÓN

El trabajo que presentamos se encuadra en un proceso de colaboración entre la escuela y la universidad dirigido a promover espacios y vivencias visualmente mediadas que nos ayuden a repensar nuestro rol como docentes y el sentido educativo de nuestras prácticas.

En cierto modo, la reflexión que recogemos obedece, en términos biográficos-narrativos, a un singular "cruce de caminos" (Rivas y Cortés, 2013) entre los participantes. Desde un lado, posibilitado por el encuentro entre dos maestras, las protagonistas de esta historia, que comparten un recorrido caracterizado por la transformación y mejora de la práctica. Desde el otro, la trayectoria de las acompañantes, procedentes del ámbito universitario, quienes, comprometidas con la difusión y el reconocimiento de los actores a pie de aula, pretenden favorecer la toma de conciencia de los logros y la identificación de las inquietudes en el proceso. Y es en ese cruce de caminos en el que nos hemos re-conocido, para continuar avanzando conjuntamente, deconstruyendo este proceso de colaboración para transformar la práctica mediante creaciones artísticas, utilizando diferentes lenguajes y medios (Herraiz y Jiménez de Aberasturi, 2016).

En este proceso de acercamiento a la historia del otro, de acogida de identidades (Anguita, 2010) cobra especial relevancia la creación de un escenario en el que prima la necesidad de compartir, la confianza; identificarse haciendo nuestra la ilusión de transformación y lanzarse sin vértigo a lo desconocido. El propio contexto artístico nos lleva a ir rediseñando metodológicamente el escenario de trabajo para lograr un acompañamiento en el que la ambiguedad, la incertidumbre y la disrupción (Cook, 2015) desplacen a las brújulas y sestantes, porque entendemos que la participación ha de redefinirse en términos de ruptura con moldes herméticos preestablecidos, sin buscar rutas predefinidas.

El proceso de creación artística y la necesidad de conectar espacios dentro y fuera de la escuela, nos invita a sumergirnos en una pedagogía del evento, en la medida en que diferentes visiones confluyen mediatizando el establecimiento de relaciones y contribuyen a complejizar la situación de aprendizaje; un aprendizaje que emerge de una heterogeneidad de ecologías con trayectorias individuales distintas (Atkinson, 2016) y en el que los trabajos previos de una de las maestras participantes sobre el papel de las instalaciones artísticas en la transformación de los ambientes escolares (García González, 2017) constituye un punto de inflexión sustancial.

Finalmente, la deconstrucción del proceso de colaboración realizado por las maestras, supone adentrarnos en el uso de la narrativa visual como enfoque metodológico de investigacion con el que, asimismo, transformamos nuestras prácticas y pensamientos (Marrero, 2016). Y es que, en definitiva, la experiencia de colaboración que presentamos, transforma de lleno a los participantes, tanto a las protagonistas principales, como a las acompañantes.

1. RELATANDO VISUALMENTE LA HISTORIA COMPARTIDA

El proceso de colaboración sobre propuestas artísticas cuya reflexión nos ocupa se origina durante el curso escolar 2015/2016 en el CEIP Elena Quiroga de Santander (Cantabria), entre una maestra de Educación Primaria y otra de Educación Infantil. A pesar de su escasa antigüedad en el centro, ambas poseen un extenso recorrido impulsando el desarrollo curricular y la innovación a lo largo de sus trayectorias profesionales; una peculiar sintonía y afinidad, cuyo análisis formaría parte de otro capítulo distinto, se erigen en detonantes de una relación marcada por el compañerismo, el compromiso y la entrega en esa pasión que supone el deseo de conocer y transformarse, investigando.

Pero detengámonos en las claves curriculares y organizativas que permiten describir la génesis del comienzo de "esta buena amistad". Aprovechando las sesiones de desdoble previstas en el calendario escolar (2 sesiones de 1 hora de duración), la mitad de la clase de Primaria acude al aula de

Educación Infantil para compartir experiencias de aprendizaje. Mediante un proceso de tutorización de alumnos de 6º Primaria a alumnos de 3 años de Educación Infantil, se desencadena una experiencia basada en la creación artística a través de diferentes lenguajes y medios, lo que a su vez provoca una transformación de los espacios y relaciones en la comunidad educativa. En este proceso desempeña un papel fundamental la realización y modificación de instalaciones artísticas. En el cuadro que figura a continuación recogemos las principales finalidades perseguidas:

CUADRO 1. FINALIDADES DEL PROCESO DE COLABORACIÓN SOBRE PROPUESTAS ARTÍSTICAS

Descubrir nuevas formas de trabajo a través de la creación artística
Reconstruir el ambiente de aprendizaje modificando instalaciones e interacciones
Reflexionar sobre la acción a través del proceso de documentación
Generar ambientes de aprendizaje heterogéneos para vehicular la inclusión
Concienciar sobre cambios espacio-temporales en la estructura organizativa

1.1. SIGUIENDO EL RASTRO DE LAS INSTALACIONES Y RELATANDO DIGITALMENTE EL PROCESO

En este contexto, destaca la creación de instalaciones de arte por el propio alumnado, escenario que favorece el desarrollo de todo un proceso de investigación; reflexionando sobre la acción, cada alumno adopta un rol sin precedentes en colaboración con los demás compañeros a través del diálogo y la cooperación. El alumno de un nivel superior enseña a un alumno de menor edad y viceversa, siendo un aprendizaje recíproco en el que la experiencia aporta a todos los participantes una nueva forma de aprender, de relacionarse y recrearse, donde apenas son necesarias las intervenciones de las maestras en las sesiones de trabajo.

Entre las diferentes instalaciones realizadas, destaca la destinada a la representación de un haiku (poema japonés basado en la emoción o asombro que produce la contemplación de la naturaleza), que va transformándose para albergar un formato diferente, incorporando la escritura de letras en piedras para posteriormente componer cada una de las palabras del poema. Esta creación artística se produce en virtud de la colaboración entre los alumnos que intervienen pintando y escribiendo cada una de las letras, dando como resultado la instalación.

En este proceso, cobra un papel fundamental la reconstrucción de los ambientes en virtud de la modificación de las instalaciones inicialmente previstas. Una de las experiencias que los alumnos vivencian, gira en torno a la composición de los nombres y las siluetas de los alumnos que participan conjuntamente, lo que potencia el conocimiento mutuo y la creación de vínculos entre el alumnado. A partir del juego libre y de la investigación del alumnado, las instalaciones se van transformando, dando como resultado coloridas siluetas con textura y relieve.





FIGURAS 1 Y 2. A la izquierda: Proceso de creación de las siluetas; niños de 6º y 3 años (25-30 de abril de 2016). CEIP Elena Quiroga, Santander, España. Fuente: propia. A la derecha: Resultado de la creación (05 de mayo de 2016). CEIP Elena Quiroga, Santander, España. Fuente: propia

A través de la realización de apadrinamientos digitales o tutorizaciones entre el alumnado de Primaria-Infantil, se digitaliza el proceso, procediendo a la creaciones de grafías con movimiento, color e incluso sonido. Para ello, se utiliza la aplicación *Scratch*. Es así como los alumnos mayores apadrinan a sus compañeros, acogiendo e impulsando su participación en la actividad, realizando transformaciones mediante un proceso tecnológicamente mediado. Asimismo, las reflexiones en torno al desarrollo del proceso son compartidas con la comunidad educativa a través de los blogs de las maestras implicadas.

1.2. MOSTRANDO EL RESULTADO A TRAVÉS DE LAS INSTALACIONES; UNA EVALUACIÓN FORMATIVA

El resultado del proceso de colaboración es expuesto a modo de instalación en una de las zonas comunes del colegio, para que el resto de alumnos puedan disfrutar analizando las creaciones de sus compañeros. La instalación final está compuesta por los trabajos realizados por los alumnos desde el comienzo así como las modificaciones integradas, por lo que pueden ser analizadas las diferentes siluetas realizadas en distintos tamaños y materiales, así como el haiku completo.

Tras el establecimiento de la instalación, se participa en una ulterior observación y valoración de la experiencia de forma conjunta con las maestras. Se trata de una etapa realmente significativa, en el que el alumnado participa tomando decisiones sobre posibles modificaciones del espacio, la incorporación de otros materiales, etc. Asimismo, constituye un encuentro decisivo para valorar el recorrido realizado, tomar conciencia de los avances y los lazos generados en ambos grupos, haciendo partícipes a las familias.

Para ello se reorganiza el rincón de las instalaciones, introduciendo materiales y recursos para invitar a la recreación de lo vivido. Ello hace posible rememorar las creaciones reconstruidas por todos. En la sesión de presentación, los alumnos de mayor nivel acompañan a los alumnos de 3 años y les guían hasta la instalación donde, tumbados en colchonetas para realizar una observación guiada desde diferentes dimensiones, se lleva a cabo un análisis compartido, a lo largo de un proceso en el que interviene las maestras, andamiando intencionalmente la labor de documentación.





FIGURAS 3 Y 4. A la izquierda: Proceso de evaluación de las instalaciones; niños de 6º y 3 años, junto a las maestras (23 de mayo de 2016). CEIP Elena Quiroga, Santander, España. Fuente: propia. A la derecha: Modificación del espacio mediante las instalaciones (26 de mayo de 2016). CEIP Elena Quiroga, Santander, España. Fuente: propia

Las sesiones colaborativas finalizan con la evaluación individual y en parejas (coevaluación) de los alumnos, con el objeto de recoger datos acerca de cómo ha transcurrido el proyecto, reflejando así cómo se han sentido, qué creen que han aprendido o pueden mejorar en futuras colaboraciones o cómo ha influido el proyecto en su forma de actuar y colaborar con otros alumnos.

El instrumento seguido en la coevaluación es el diálogo guiado; las parejas de alumnos que han trabajado conjuntamente en todo el proceso mantienen una conversación comentando las sensa-

ciones experimentadas, la preferencia por algunas de las actividades realizadas o los momentos de aprendizaje a destacar. En definitiva, un intercambio de información entre participantes que permite contrastar percepciones sobre un mismo proceso vivido. Esta evaluación es realizada por los alumnos y documentada para su posterior visionado como medio de reflexión.

CONCLUSIÓN

La reflexión realizada nos ha permitido identificar los principales hallazgos así como los dilemas, dificultades e interrogantes para continuar avanzando. A propósito de las creaciones artísticas, nos hemos visto envueltas en un proceso de transformación en el que aún nos hallamos inmersas.

En este sentido, la experiencia de creación artística ha contribuido significativamente, mediando el cambio en las dimensiones curriculares y organizativas del entorno escolar. La interrelación de contenidos perseguida, en diferentes lenguajes y medios, ha favorecido una reconstrucción crítica del conocimiento escolar en la que subyace una visión integradora del currículum así como una ruptura espacio temporal capaz de alejarse de la lógica inherente a los procedimientos institucionalizados, reproductores de un discurso hegemónico descontextualizado (Hernández, 2008). Junto a los aspectos curriculares, la génesis de lazos y vínculos establecida entre los alumnos de diferentes edades, sin precedentes en este centro, constituye un hito significativo para hacer de la escuela un lugar alejado de la creación de "guetos" por niveles educativos, ofreciendo oportunidades para experimentar, reconfigurar creativamente y revivir momentos de aprendizaje a propósito de las instalaciones artísticas (Ruiz de Velasco y Abad, 2016).

Por otro lado, la deconstrucción del proceso nos ha permitido tomar conciencia de las inquietudes, dificultades e interrogantes para reformular nuestras intenciones en las próximas rutas a emprender y mejorar la documentación y el acompañamiento de esta pareja pedagógica (Hoyuelos, 2011). Las vicisitudes que rodean a la práctica educativa en general, y, de forma particular, las vinculadas a las visiones limitadas y limitantes sobre el arte y la cultura visual (Aguirre, 2012) así como a la alfabetización crítica en diferentes lenguajes y medios, exigen que repensemos nuestro rol y el del alumnado, a propósito del relato presentado. En definitiva, la revisión compartida en este documento no deja de ser el primer tramo de un largo recorrido para la transformación de nuestro quehacer, asumiendo el propio riesgo del no-saber como motor del aprendizaje (Peixoto De Alencar, 2015).

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre, I. (2012). "Hacia una nueva narrativa en los usos del arte en la Escuela Infantil". *Instrumento, Revista de Estudo e Pesquisa en Educaço*, 14 (2). 161-173.

Anguita, M. (2010).¿Cómo aprenden los niños y las niñas desde la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo? ¿Cómo aprenden los/as maestros/as? ¿Cómo aprende la escuela? ¿Cómo aprendo yo misma repensando mi trayectoria y reflejándome en las narrativas que acompaño? Trabajo de investigación. [Consulta 30 enero 2017] Disponible en<http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200809/memories/1886m.pdf>

Atkinson, D. (2016). *The blindness of education to the 'untimeliness' of real learning*.[Consulta 30 enero 2017] Disponible en< https://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/web-files2/JBurke-Symposium-/Dennis-Atkinson.pdf.>

Cook, T. (2015). "Harnessing the power and impact of creative disruption". *Educational Action Research,* 23 (4), 461-464.

García González, P. (2017). "Escenarios de juego". *In-fan-cia*: *educar de 0-6 años*, 162, 27-36.

Hernández, F. (2008). *La organización del currículo por proyectos de trabajo.* Barcelona: Octaedro.

Herraiz, F. y Jiménez de Aberasturi, E. (2016). "Experiencia colaborativa de enseñanza y aprendizaje entre estudiantes de diferentes ámbitos universitarios. Narrativa en torno a los Desayunos Donostia-Barcelona". *Arte, Individuo y Sociedad,* 28 (2), 201-214.

Hoyuelos, A. (2011). "Educación Infantil: una canción a varias voces". *Tarbiya*: *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 42, 5-11.

Marrero, I. (2016). "Objetos textuales y dispositivos colaborativos: de la etnografía como plataforma pública". *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares,* 21 (1), 31-38.

Peixoto de Alencar, V. (2015). "Arte/Educación/Historia, una dialéctica del proceso de enseñanza/aprendizaje en museos de Historia: Museo Paulista como estudio de caso". *EARI, Educación Artística. Revista de investigación*, 99-109

Ruiz de Velasco, P. y Abad, J. (2016). "Lugares de juego y encuentro para la infancia". *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 37-62

Rivas, J.I. y Cortés, P. (2013). *Cruce de caminos. El desarrollo de subjetividades y la construcción como investigador/a a través de relatos biográficos*. México: CeCol Editorial.

<GU ETA GOSARIAK> PROIEKTUA: IKASLE BATEN ETA IRAKASLE BATEN ARTEAN SORTUTAKO PROIEKTUA ESPERIENTZIA ARTISTIKO GISA

ARANBURU ETXEGOIEN, LEIRE
MONDRAGON UNIBERTSITATEA

LABURPENA

Jarraian aurkeztuko dudan esperientzia Arrasateko Arizmendi Ikastolan kokatzen da. Han egon nintzen HIPI lanetan eta nire egitekoa atzerritik iritsi berri ziren ikasleen hizkuntza gaitasuna lantzen laguntzea zen. Horietako ikasle bat zen Jovany, 9 urte zeuzkan eta irakasleak zioen ikasgelatik atera behar zela mutikoa astean 2 aldiz. Beraz, elkarrekin baina bakarrik egoten ginen beheko solairuan zegoen ikasgela batean, eta hor hasi zen dena. Ikusita orientatzaileak eta tutoreak emandako baliabideak ez zitzaizkigula esanguratsuak egiten, Goseren GOSARIAK proiektua hartu nuen ardatz gisa eta hizkuntza lantzen hasi ginen beste bide batzuk hautatuz. Honela, pentsatzeko, eztabaidatzeko, aztertzeko, hitz egiteko, idazteko eta adierazteko espazioak sortu ditugu bion artean, horrela gertatzen baita ikaskuntza, testuinguru esanguratsuak sortuz.

HITZ GAKOAK

Proiektua, prozesua, erabakiak, arte hezkuntza eta ziurgabetasuna.

ABSTRACT

The following experience is located in Arrasate, in Arizmendi Ikastola. I was there for four month and my duty was to help foreign children to develop their language skills, taking into account that usually Basque was their foreign language. In this sense, on the following lines I will try to explain the artistic experience that Jovany, 9 years old child, and I did. Jovany and I met twice per week and we usually were alone, apart from his natural group. At the beginning, we start working as the teachers proposed to me, but after a time we realized that the activities that we were doing did not have any relation between themselves and it was not significant. Therefore, I took the project GOSARIAK of Gose and thanks to it we could contemplate the learning in another way. Thus, we had the chance to think, discuss, analyze, talk, write and draw about our reality and the concepts that shapes it.

KEYWORDS

Project, process, decisions, art education and uncertainty.

AURREKARIAK

Nondik datorkit Jovanyrekin proiektu hau egiteko gogoa? Haurrarekin lanean hasi baino urtebete lehenago, hots, graduko 3.mailan, Hezkuntza Artistiko Transdisziplinarra (HAT) izeneko ikasgaiak norabideak nahasi baina aldi berean bide berriak ezagutarazi zizkidan. Amaia Urzain irakaslearen bidez ezagutu nuen *Vehiculando el Arte Contemporánero como Proceso de Aprendizaje* (VACA) proiektua:

2013an Huarte Zentroko Hezkuntza eta Ekintza Kulturalen Sailaren eta *Bitartean, Arte y Educación* kolektiboaren arteko kolaborazioaren bitartez hasi zen, eta gaur egun IV edizioan daude. Hezkuntza entitate ezberdinen arteko saretzea lortzeko sortu zen eta hezkuntza entitate hauek, arte plastikoen irakaskuntzarako metodologia berriak proposatzeko modu aktiboan inplikatzen dira. Ikaslea kultura garaikideko ekoizle gisa eratzeko aukerak aztertzen dituzte, eskola eta zentro artistikoak espazio legitimatzaileak bihurtuz eta kurrikuluma bera artelan gisa ulertuz. Beraz, ikasleak ahalduntzea eta eskola zein zentro artistikoak pentsamendurako eta sorkuntzarako espazio bihurtzea du helburu.

Helburu horiez gain, badituzte bestelako kezkak, eta horiei erantzuten ere saiatzen dira. Alde batetik, artea prozesu bezela ulertzeko ideia garatu nahi dute, arte garaikidea zeharkako tresna gisa ulertu, eduki zein formatu bezela ikasgelan sartzea sustatu eta ikaste-komunitateak garatutako prozesuez baliatuz sormena landu nahi da. Beste alde batetik, modu kolaboratiboan lan egiten dute erabakiak, denborak eta edukiak autogestionatzeko, eta lan proiektuek zabaltzen dituzten aukerak aztertzen dira.

VACA proiektua ezagutzeaz gain, bestelako erreferenteak topatu nituen HATen, eta horien artean dago rEDUvolution liburua (Acaso, 2013). Liburuko ideia asko niretzat berriak ziren eta gaur egun eratuz noan ikuspegia lantzen hasteko balio izan zidan; ildo honetatik, ikaskuntza eskolako paretetatik kanpo gertatzen dela balioztatu ahal izan nion neure buruari Jovanyrekin aurrera eraman nuen proiektuaren bitartez, eta horrek nire irakasle profilari begira ideiak sendotzen lagundu zidan.

MARKO TEORIKOA

Jovanyrekin lanean hasi baino lehen, bere tutorearekin eta Ikastolako orientatzailearekin elkartu nintzen, eta haurrarekin nola lan egin behar nuen azaldu zidaten, materiala eta guzti eskainiz. Baina, haiek esandakoa egiten hasi orduko konturatu ginen ikaskuntza ez zela gertatzen, eta ariketak hutsalak, zentzugabeak eta errepikakorrak zirela.

Gure egitekoa erreferente horiei jarraitzea eta fonemak eta hitzak behin eta berriz errepikatzea zen. Ondoren, idazketa lantzen hasi ginen, baina ariketek ez zuten inolako loturarik haien artean. Gainera, ikasgela horretan egiten genuena bertan geratzen zen, ez zuen inongo oihartzunik: adibidez, Jovanyk ez zuen aukerarik izaten elkarrekin lantzen genuena bere ikaskideekin partekatzeko. Hala ere, aipatu beharra daukat tutoreak eta psikopedagogoak bidalitako ariketa horiek egiteak hein batean Jovanyren indarguneak eta ahulguneak identifikatzeko aukera eman zidala. Esaterako, ariketa batzuen bidez konturatu nintzen Jovanyk errazago irakurtzen zuela hitzak zerrendatuta zeudenean, esaldiak bere horretan ezkerretik eskuinera idatzita zeudenean baino.

Aste batzuk pasa ondoren nire buruari galdetu nion ea zenbateraino ari ginen hizkuntza lantzen; izan ere, hizkuntza interakzioaren bidez lantzen bada, gu kontrakoa egiten ari ginen. Horrela, Jovanyrekin partekatu nuen nire zalantza, eta biok ados geunden horrelako ariketek ez zutela HIZKUNTZA lantzera bultzatzen, baizik eta mingainaren mugimendua eta indarra lantzera bultzatzen gintuzten soilik.

Beraz, Jovanyren ongizatea bermatu nahian ikaskuntzarako testuinguru erreala sortu behar nuela ohartu nintzen, hau da, esanguratsua eta funtzionala izango zen testuingurua lortu nahi nuen, eta

horretarako, momentuan bere herriko, Arrasateko, musika talde batek, Gosek, ateratako azkeneko proiektuari, hots, <GOSARIAK>[1] proiektuari, heldu nion. Honela, hizkuntza eta kultura landuko genituen arte hezkuntzaren bidez.

Baina, nola ulertzen dut kultura? Egia esan, ez da oso erraza galdera honi erantzutea. Sewell-en arabera, kultura bizitza sozialeko beste kategoria abstraktuei kontrajartzen zaie, ekonomia, politika eta biologiari. Ni ez nator bat baieztapen horrekin; izan ere, kulturak egiten du politika (eta politikak egiten du kultura), baina aldi berean, Sewellek (1999) berak azaltzen duen bigarren esanahiarekin bat eginez, gizarte bakoitzak munduari zentzua emateko eta gizartea antolatzeko erabiltzen dituen balore, sinesmen eta esanahien multzoa da kultura.

Aldi berean, Foucaultek azpimarratzen du balore batzuen antolaketa hierarkikoa dela, mundu guztiarentzat eskuragarria baina era berean sailkapen eta segregazio mekanismoez josita dagoela. Honekin batera, kultura, kode batzuen multzo gisa ulertzen du, eta kode horiek hizkuntzaren, pertzepzioen, aldaketen, baloreen eta praktika ezberdinen hierarkizazioaren araberakoak izango dira. Hauek determinatzen dute norbanakoaren identitatea; izan ere, gizarte talde bati erantzuten dio kulturak eta kultura horretako praktika eta diskurtsoekin dugun interakzioaren bidez gure identitatea eraikiz goaz (Ávila-Fuenmayor, 2007). Besteen errekonozimendua identitatearen aspektu nagusietarikoa da, kultura baten parte izateak besteengandik onartua izatea esan nahi du (Revilla, 2003).

Era berean, kultura ez da estatikoa, esango nuke hibridoa dela. Aldakorra den heinean, esanahiak aldatuz goaz, ezagutza tranformatuz[2] eta inguruarekin harremantzeko moduak zabaltduz.

Beste alde batetik, Harluxetek definitzen duen bezala, herri edo zibilizazio bateko gizarte-egitura eta ezagutza edo fenomeno zientifiko, artistiko edo erlijiosoen multzoa da. Beraz, musika, literatura eta eskultura hizkuntza gisa ulertuta, esan dezakegu kultura osatzen duten elementuak direla, eta GOSARIAK[3] proiektuaren bidez Euskal Herriaren (7 probintziak kontuan hartuta) historiako pasarte bat aztertzeko aukera izan dugu[4].

HELBURUA

Praktika honen helburua, alde batetik, hezitzaile profila garatzeko sinesmen batzuk praktikan jartzea eta nire buruari egingarria dela ikusaraztea zen. Bestetik, nire egitekoa hizkuntza zailtasunak zeuzkaten ikasleei babesa ematea zenez, hizkuntza konpetentziak landuz, proiektu musikal-kultural baten bitartez hizkuntza garatu nahi nuen.

ESPERIENTZIAREN KONTAKIZUNA

Baina abiapuntua ni neu izan nintzen, nire ezagutzarengatik erabaki nuen proiektu hau ardatz hartzea, eta Jovanyk erabakiak hartu ditu, baina denak ez zeuzkan eskuragarri; izan ere, proiektua bera heldu baten pentsamendutik abiatu da. Hala ere, helduak irekita egon behar du bide berriak

1 Gosariak proiektua Arrasateko Gose musika taldeak abiatu zuen, baina kolektiboki burutu zuten; izan ere, Joseba Sarrionandiak idatzi zituen letrak eta formatua bera eta horren gainean sortutako bestelako obrak Iñigo Arregi eta Juan Luis Goikolea diseinatzaileen eskutik etorri ziren. Honek, edukitik haratago, formatuetan pentsatzen lagundu zigun.

2 *Real Academia Españolaren* 2. definizioaren arabera: pertsona baten zentzu kritikoa garatzen laguntzen duten ezagutzen multzoa da kultura.

3 Gosariak proiektuak pertsonalki kitzikatzen ninduen eta **ezagutzen nuen** eta horren inguruan eskolan praktika bat burutzeak asko motibatzen ninduen. Honela, hori izan zen abiapuntua, Hernandezi (2007) erreferentzia eginez, aipatu nahi nuke hiru hilean behin irakasle talde batekin Bartzelonan egiten den erakusketa baten harira lan proiektuak planteatzen direla, eta lehenik eta behin, irakasleria formatu egin den, zalantzak planteatu edo aurreikusten ditu.

4 Proiektuaren lehenengo faseko bigarren zatian Joseba Sarrionandia izan zen protagonista, bera baita GOSARIAK proiektuko hitzak sortu dituena; honela, Jovanyk dagoeneko ezagutzen zuen Kortaturen kantua baina ez zekien ezer Sarriren bizitzaz. Irakurri, entzun eta kantatu genuen kantua eta ondoren, etxean Sarriren informazioa bilatu zuen (Interneten) eta hurrengo saiorako Egin egunkariak gertaeraren harira atera zuen azala eraman nuen, bere poesia-liburu zein nobela ezberdinekin batera. Nola lotu Jovanyren errealitatearekin? Arrasaten bazen Arbolapetako plazan Sarriren inguruko mural bat, euskarari erreferentzia egiten zion esaldi bat zuena ondoan: *euskara da gure territorio libre bakarra.*

hartzeko, horrek malgutasuna eta botere-harremanekiko eta botere-ezagutza kontzeptuekiko kontziente izatea eskatzen du.

Aldi berean, Gose nire erreferentzia musikala izanik, nola konektatzen du haurraren testuinguruarekin? Proiektuan egin genuen lehengo ariketaren bidez katuen kantua ezagutu genuen eta Jovanyri izugarri gustatzen zitzaizkion katuak (bere katua Bombay arrazakoa baitzen); hala ere, katu hitzak esanahi gehiago dituela ikasi genuen, eta -katu atzizkiarekin jolastu ginen.

Bere katuaz hitz egin zidanean (biok bakarrik egoten ginen), bere familiaz eta jatorriaz ere hitz egin zidan, horrek identitatearen inguruko galdera batzuk planteatzen lagundu zigun. Jovanyk, nahiz eta hiru urterekin iritsi zen Arrasatera, zailtasunak zeuzkan hitz egiteko orduan, baina zailtasun horiek ingurukoengandik jaso duenagatik sortuta dagoela esango nuke. Hau da, beti entzun behar izan du berak ez duela ongi egiten euskaraz, eta horrek zuzenean identitatean eragiten du, pertsona askok euskalduntasuna hizkuntzarekin, tradizio eta jatorriarekin lotzen baitute. Horrek bidea eman zidan, identitateak askotarikoak izan daitezkeen ideia planteatzeko eta Jovanyk bere buruarengan pentsatzeko.

Bestalde, kantuaren hitzak zeinek idatzi zituen erreparatuta, Sarri ezagutu zuen, eta nahiz eta ezagutzen zuen Kortaturen kantua, ez zen oroitzen istorioaz; honela Sarriren bizitzako gertaera bati jarri genion arreta, haien azalean jartzen saiatu ginen, eta kartzelatik alde egiteko zein arrazoi izan zezaketen hausnartu genuen, eta eztabaidatu genuen kartzelara joateko arrazoien inguruan. Jovanyren hitzetan "bakean eta lasai bizitzeko asmoarekin alde egingo zuten". Honenbestez, proiektuak aukera eman zigun hausnarketarako, eta pentsamendua lantzeko tartea.

Honekin batera, Gose Arrasateko musika taldea izanik, eta haien kontzertua gertu zegoelako aitzakian, haien grabazio estudioa non zegoen ikusi genuen, haien irudiak ere aurkitu zituen etxean, eta GOSARIAK proiektuko musikariak zeintzuk ziren ezagutu zituen.

Azkenik, erreferenteekin amaitzeko, Iñigo Arregik Arrasaten daukan denda-lantegia ezagutzera hurbildu ginen. Horrela, Jovanyk bere egunerokotasunean gurutzatzen zituen tokiekin bestelako esanahiak sortuz joan ginen.

Gure prozesua dokumentatzen (grabazioak, argazkiak) eta kontatzeko moduetan pentsatzen ere egon ginen. Lantzen genuena kartulinetan idatzi edo ilustratuko genuen, eta ekainean, publiko egingo genuen, erakusketa bat antolatuz Arrasateko Sebero plazan. Izan ere, kalera atera behar genuen berriz ere, bi hilabete horietan Ikastolako beheko solairuko gela handi batean sortuz joan garena plazaratzeko, ekoizpen gisa. Kalera ateratze horretan, Jovanyri kezkak sortu zitzaizkion, "baina, kalean zerbait jarriz gero, ez gaituzte multatuko? Baina hori, legezkoa da?" Honela, "kalea"ren kontzeptuaz hausnartu genuen, baita legezko eta legearen kontrako kontzeptuen gainean ere. Azkenerako, nirekin bat etorri zen, eta proiektua bera "kaleratuko" genuela erabaki genuen, eta kaleratuko genuen materiala kartulinetan antolatuko genuen.

Erakusketa antolatzearen harira, gonbidapenak egin genituen, eta hor, erakusketa noiz egingo genuen, nor gonbidatuko genuen eta gonbidapenak berak zein forma hartuko zuen pentsatu genuen. Jarduera hau, GOSARIAKeko diseinatzaileak ezagutu bitartean gertatu zen.

Azkenik, iritsi zen erakusketa eguna, eguerdiean montatu genuen eta arratsaldean jendea ibili zen inguruetan bertan zer zegoen ikusten. Hala ere, hurrengo egunean jasotzera hurbildu ginenean dagoeneko ez zen ezer geratzen; beraz, berriz zalantzan jarri genuen kalea denona delako ideia. Agian garbitzaileei abisatu behar genien gauzak gorde nahi genituela. Izan ere, orduan konturatu nintzen, gertatutakoak galdera berriak ireki zizkigula eta galdera berri horiei erantzuteko dagoeneko bizipen batzuk bizi ditugula. Honez gain, ez dugu beldurrik izan behar ekoizten duguna deuseztatzeko, azken finean, nahiz eta ebidentzia izan, bidean gertatu denaren zati txiki bat da.

ONDORIOAK

Ekainaz geroztik jakin dudan gauza bakarra da errepikarazi egin ziotela, eta konturatu nintzen prozesuan zehar hitz egiteko erraztasuna edota jariotasuna lortuz joan zela. Esperientzia izan zen, baina hezkuntza komunitatearen parte-hartzea behar da esanahiak denon artean eraiki ditzagun; zentzu horretan, prozesua bakartia izan zen, eta irakaslearen[5] zein ikasleen inplikazioa handiagoa izan balitz esanguratasun handiagoa izango luke. Hala ere, Jovanyren irakasleak hezkuntza ulertzeko zuen moduak beldurtu egiten ninduen. Hala ere, hezkuntzan mikroiraultzen aldarrikapena egiten dut, *mikro*iraultzena baino gehiago, iraultzena, egia esan, ez baitago iraultza txikirik.

BIBLIOGRAFIA

Acaso, M. (2013). *Reduvolution. Hacer la revolución en la educación.* Barcelona: Paidós

Ávila-Fuenmayor, F. (2007). El concepto de poder en Michel Foucault. *A Parte Rei, Revista de Filosofía,* 53, 1-16.

Hernández, F. (2007). *Espigadoras de la cultura visual: otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.

Revilla, J.C. (2003). Los anclajes de la identidad personal. Athenea Digital: *Revista de Pensamiento e Investigación Social,* 4, 54-67.

Sewell, W. H. "Beyond the Cultural Turn" in *University of California Press, edited by* Victoria E. Bonnell and Lynn Hunt, 35-61. Berkeley y Los Ángeles, California, 1999, Trans. by Gilberto Giménez.

5 Jovanyren irakasleak hezkuntza ulertzeko zuen moduak beldurtu egiten ninduen; izan ere, klase arrunt batean, haur batek liburuan jartzen zuena zalantzan jarriz galdera bat luzatu zuen, eta irakasleak haserre-tonu batean erantzun zion liburuan jartzen zuena ezin zuela kuestionatu.

ARTE EN EDUCACIÓN: DESHACIENDO LOS ROLES DE GÉNERO, CONSTRUYENDO IDENTIDADES

PROYECTOS ARTÍSTICOS-COLABORATIVOS COMO ESTRATEGIA PARA ANALIZAR E INTERPRETAR EL MUNDO QUE NOS RODEA.

ARANBURU ETXEGOIEN, LEIRE
MONDRAGON UNIBERTSITATEA

RESUMEN

Esta investigación surge del proyecto artistico-colaborativo Ikastolatik Auzora, Auzotik Ikastolara (del colegio al barrio, del barrio al colegio) en el que han trabajo la escuela pública Jakintza Ikastola y Tabakalera, el Centro Internacional de Cultura Contemporánea de Donostia (San Sebastián). Uno de los objetivos principales de esta experiencia era crear redes y convertir la escuela en barrio y el barrio en escuela. En este sentido, en la segunda fase del proyecto sucedió un incidente crítico que marcó mi investigación y decidí investigar desde la perspectiva de género. De esta manera, he hecho un Estudio de Caso basándome, por un lado, en las herramientas visuales, y por otro lado en las observaciones, las notas de campo, el diario y la entrevista semi-estructurada. Después de la recogida de datos, he creado una narrativa basándome en los incidentes críticos y me he centrado en las identidades complejas, en la distribución del poder y la cultura visual.

PALABRAS CLAVE

Género, identidad, proyecto artístico-colaborativo, cultura visual, poder.

ABSTRACT

The investigation developed on the following lines arises from the collaborative-artistic project Ikastolatik Auzora, Auzotik Ikastolara (from de school to the neighborhood, from the neighborhood to the school) in which the public school Jakintza Ikastola and Tabakalera: International Centre for Contemporary Culture of Donostia has been working on for one year. One of the main targets was to create networks and to turn the school into quarter and the quarter in school. In this sense, in the second phase of the project happened a critical incident that marked my investigation and I decided to investigate from the genre perspective. Hence, I have done a case study using visual tools. But the observation have been the key and to gather information I have used the field notes, the diary have been useful as well as the semi-structured interview. After the data collection, I have focused on the research on the critical incidents and have tried to create a narrative of the case to deal with topics like complex identities, the figure of the teacher and the visual culture.

KEYWORDS

Gender, identity, artistic and collaborative projects, visual culture and power.

INTRODUCCIÓN

Para empezar, es necesario señalar el contexto en el que he desarrollado la investigación. El proyecto entre Jakintza Ikastola y Tabakalera surge de una de las iniciativas del grupo de Mediación de Tabakalera, concretamente del proyecto "ciudad, educación y prácticas colaborativas", hoy en día conocida como *Eskola Aldiriak* (Periferias Escolares). Tabakalera abrió una convocatoria para los centros públicos de Guipúzcoa con el objetivo de desarrollar proyectos de arte y educación en los espacios de centros educativos, el barrio, la ciudad o el pueblo. En esta primera convocatoria se ha seleccionado el proyecto presentado por Jakintza Ikastola en Antiguo (Donostia).

En este sentido, la propuesta de Jakintza Ikastola surge de la necesidad y las ganas de transformar el pasadizo que une dos calles del barrio, la calle Heriz y Escolta real. Se puede pasar por este pasadizo cuando la escuela está abierta. Así, lo utilizan tanto la comunidad educativa como los y las vecinos y vecinas del barrio. Con el objetivo de transformar este espacio, el alumnado del colegio ha explorado otros espacios de la zona y se han recogido las propuestas e ideas. Después se han diseñado y desarrollado las intervenciones, transformando el pasadizo.

El pasadizo, es un lugar de tránsito tanto para la comunidad educativa como para los y las vecinas del barrio que no tienen una relación directa con la escuela. Con el objetivo de convertirlo en un lugar más acogedor, se han explorado diferentes lugares del barrio, y así rescatar ideas que se puedan materializar en el pasadizo.

Asimismo, se ha reflexionado sobre cómo transformar el espacio público y cómo entretejer relaciones entre la escuela y el barrio. De esta manera, uno de los objetivos que se ha planteado al principio de la investigación ha sido la de convertir la escuela en barrio y el barrio en escuela.

En referencia a mi rol en este proyecto, quisiera aclarar que para llevar adelante el proyecto he participado en las reuniones *Lantalde Motorea* (Grupo Motor). Este grupo lo conformábamos las siguientes:



FIGURA 1. Esquema del Grupo Motor. ¿Quiénes lo conforman?

Con lo cual, asistiendo a las reuniones he podido hacer un seguimiento del mismo, observando y participando cuando he tenido algo que proponer. De esta manera, he podido analizar cómo emergen los roles de género mediante el proyecto artístico colaborativo.

Para comenzar con la investigación he reflexionado sobre la relación entre el poder y el espacio y cómo esto influye en la construcción de las identidades y en el imaginario de cada uno y una. Así, me interesa analizar cómo emergen estos aspectos en el proyecto artístico colaborativo. Para

terminar la introducción, quisiera mostrar el cronograma para entender mejor mi proceso y las vueltas que da la investigación:

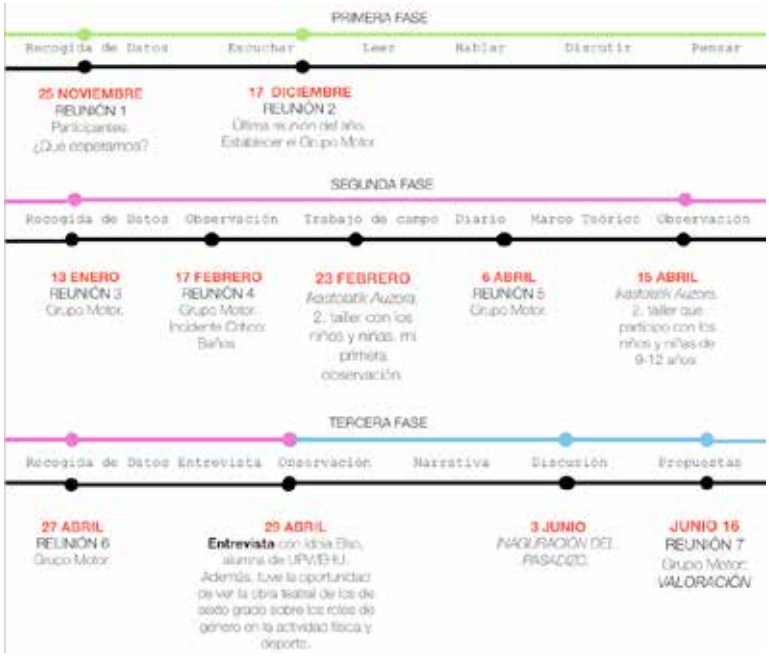


FIGURA 2. Cronograma del proceso de investigación.

OBJETIVO

El objetivo principal de mi investigación es, como he mencionado anteriormente, analizar cómo emergen los roles de género mediante un proyecto artístico-colaborativo, y al mismo tiempo, me gustaría enfatizar lo significativos que pueden ser las experiencias vividas en este contexto para sacar a la luz las discriminaciones que existen en la sociedad. En este sentido, quiero analizar los aspectos relacionados con los roles de género, así como la cultura visual, la figura del profesorado y el pensamiento de la escuela.

Teniendo en cuenta que el género es una construcción social, que la educación tiene un discurso político y que de esa forma crea pensamientos, quisiera plantear la siguiente pregunta de investigación: la dinámica de la escuela, ¿crea ocasiones para poner en duda éstos[1] roles?

MARCO TEÓRICO

Desde que las investigaciones feministas han puesto en relieve las teorías científicas creadas desde el androcentrismo, no son pocas las aportaciones que se han hecho desde éste posicionamiento. De esta forma, se esta consiguiendo que el conocimiento sea plural, como lo es el mundo que habitamos. También puso encima de la mesa las cuestiones en torno a la relación entre la investigación y el/la propio/a investigador/a, ya que reivindica la subjetividad del investigador como aspecto clave de la propia investigación.

Así, en la década de los 50-60, muchas de las mujeres de clase media de los Estados Unidos sufrían depresión, y los médicos e investigadores androcentristas señalaban que lo que les pasaba "era un problema que no tenia nombre". El *problema sin nombre* venía dado por los roles de género, y

1 Estos roles: los roles de género los entiendo como determinados comportamientos que se le asigna a cada persona dependiendo del sexo con el que nace. En este sentido, lo que quiero manifestar con la pregunta es si la escuela pone en duda el pensamiento binario y toma tiempo y crea contextos para poner sobre la mesa cuestiones que afectan directamente a la identidad.

en el sentido en que se definía entonces, el rol de las mujeres era ser esposa, madre, ama de casa, entregada a su marido, a sus hijos y al hogar (Varela, 2008).

En este sentido, cabe señalar que el género siempre ha sido el eje estructural de la sociedad, y al entenderse como una construcción sociocultural, la sociedad dividida de forma binaria asigna unos roles, funciones y espacios a hombres (entendiendo a los sujetos que tienen pene) y otros a mujeres (entiendo como sujetos que no lo tienen[2]) (Esteban, 1998).

Hoy día, el sistema crea sujetos con género que se sitúan sobre un eje diferencial de dominación o sujetos que, supuestamente, son masculinos (Butler, 1999). En este marco se crea la identidad de la mujer, la cual no solo se basa en el acontecimiento biológico, si no que supone tener un determinado sitio en un sistema basado en códigos simbólicos y prácticas de relaciones de poder.

De esta manera, vamos construyendo nuestra identidad por un lado, dependiendo de los elementos sociales, históricos e ideológicos, y por el otro dependiendo del sexo que nos ha tocado. Con lo cual, el YO no puede tener una realidad objetiva, ya que se construye en interacción con otros (Gergen, 1985 citado en Revilla, 2003).

Aún así, el heteropatriarcado sigue promoviendo discursos discriminatorios, machistas contra todas esas personas que no son ni hombres, ni heterosexuales ni que representen cierto tipo de masculinidad. Al mismo tiempo, el sistema no acepta las identidades complejas, pero tenemos que entender que el YO esta dividido y es variado, y el hecho de aceptar esa diversidad nos abrirá la puerta a las diferencias, y al mismo tiempo nos llevará a reconocer y aceptar los muchos YO-es que hay fuera (Gonzalez-Garcia, 2011).

En este sentido, tenemos que tener en cuenta que cada uno, desde nuestra subjetividad hacemos lecturas diferentes y que poniendo en relación esas lecturas, mediante la interacción, podríamos crear nuestro propio conocimiento. En cambio, la escuela, herramienta del sistema del *régimen de la verdad* que habla Foucault, promueve discursos mediante el currículo (Rifa, 2009). Con lo cual, la educación y la escuela no son neutrales, y mantenerse en la neutralidad significa favorecer la ideología hegemónica (Gerger, 1996).

Por ello, las implicaciones de la educación artística se relacionan con las maneras de hacer, es decir, de crear conocimiento. En este sentido, la educación artística facilita representar lo mismo desde distintos puntos de vista y analizar el mismo objeto desde distintos puntos de vista suscita una actitud ética hacia la conciencia de la pluralidad de formas de ver el mismo problema (Vecchi, 2013).

Y, por último, la educación artística nos aporta *lenguajes poéticos* que van más allá del lenguaje visual, matemático y científico, ya que cuando se habla de *lenguajes* se refiere a las distintas maneras en que los niños y niñas (seres humanos) representan, comunican y expresan su pensamiento por diferentes medios y sistemas simbólicos; por tanto, son las fuentes del conocimiento. De esta forma, los *lenguajes poéticos* son formas de expresión que se distinguen mediante los aspectos expresivo o estéticos, como el canto, la danza, la música o la fotografía (Vecchi, 2013).

Mediante proyectos artísticos, tenemos la oportunidad de reflexionar sobre cuestiones de género y poner en duda lo que el sistema desde el pensamiento binario nos asigna, tal y como lo han hecho algunos artistas:

2 Este comentario hay que entenderlo, tal y como menciona Butler (1999), desde el lenguaje completamente masculinista y falogocéntrico, ya que las mujeres conforman lo *no representable.*



FIGURA 3: Ana Mendieta, *Transplante de vello* facial (1972).

RESULTADOS – NARRATIVA

Para empezar, quisiera mencionar que al principio iba a enfocar mi investigación desde otra perspectiva, pero en la quinta reunión del Grupo Motor, una de las mediadoras, Ana, comentó que en el segundo taller, a la hora de preguntar a los niños y niñas cuál era su espacio favorito del colegio la mayoría de las niñas contestó **el baño**. No es casualidad que las niñas hayan contestado eso y no los niños. Puede que sea porque en el baño te sientes tranquila, sin presiones, segura, entre tus iguales. Entonces, ¿el baño es el único espacio seguro? El espacio privado, el territorio, en ella no pueden entrar los niños. El género lo construye la arquitectura, aunque nos digan que los baños se encargan solo de nuestros desechos orgánicos.

Los diferentes espacios del colegio no son tan agradables como los baños, pero si miro al patio me doy cuenta que la forma en la que está organizada el espacio da a entender qué y quién es el importante en esta sociedad. Lo que es público tiene más valor, y el espacio se ha jerarquizado, estando el espacio público por encima del privado. Al mismo tiempo, el espacio privado es de la mujer, y el público del hombre, en el patio solo veo a niños.

La arquitectura, la ciudad, el sistema está construida de forma que no nos damos cuenta, y muchas veces no nos damos cuenta de lo que pasa hasta que nos lo dicen. Por eso, me alegré al saber que la profesora de la clase donde surgió el incidente crítico se preocupó al escuchar la respuesta de las niñas, y como le pareció significativo vio la necesidad de trabajarlo. Al mismo tiempo, la escuela es el reflejo de la sociedad, como la sociedad lo es de la escuela, y quisiera subrayar que este tema es de vital importancia y que deberíamos de darle la importancia que tiene.

Debido a este incidente, decidí ir a esa clase a observar el taller que iban a hacer con Ana el 15 de abril. Al ser responsabilidad de los de tercer ciclo crear un video comunicativo sobre el proyecto y colgarlo en su blog, lo primero que hicimos al llegar a clase fue verlo. Me he encontrado con las siguientes imágenes:





FIGURAS 4 Y 5. Fotos tomadas durante la fase de exploración del proyecto: *Ikastolatik Auzora, Auzotik Ikastolara.*

De repente, me he puesto nerviosa y entre tantas preguntas no sabia qué apuntar en mi cuaderno: ¿Por qué Leire?, ¿Por qué guapa-guapa?, ¿Por qué los niños están atentos y Leire guapa?, ¿Leire no ha estado atenta? Leire solo esta guapa, eso es lo que está pensado para ella por lo menos.

Este incidente refleja lo que ocurre en nuestra sociedad, la mujer se entiende como objeto, y parece que ha nacido para la contemplación de los otros. Al ver la Figura 4, con ese texto me asuste, ya que no sé hasta qué punto la escuela es consciente de los roles y las características que le asigna el sistema patriarcal a los sujetos leídos como mujeres[3].

Centrándome en las características de los niños y niñas, el 8 de marzo, la alumna de un Master de la UPV/EHU, Elso, diseñó una intervención para tratar el tema de género. Lo que sintió ella al llevar a cabo el taller, fue que los niños y niñas se saben el "discurso de la igualdad". Al preguntarle por las actitudes y pensamientos del alumnado, me rebeló que los niños y niñas son políticamente correctos. Es decir, el tema o pensamiento que se genera en clase queda en una anécdota, y no repercute en las actitudes. Pero, se aprenden el discurso, ¿y no lo llevan a la práctica?, ¿Entonces, qué actitudes tiene el alumnado? Las actitudes se aprenden, y para eso necesitamos referentes. En esta era postmoderna, la cultura visual crea referentes mediante imágenes y objetos.





FIGURAS 6 Y 7. A la izquierda, la representación de la mujer en una revista de nuestra cotidianidad. A la derecha, representación del hombre en un periódico deportivo.

3 Desde el pensamiento binario.

En la figura 5, Iñaki y Markel no están jugando (jolasean), están construyendo y expresando su identidad. Como Leire. Mediante éstas imágenes se puede observar qué tipo de conocimiento y significados han interiorizado los niños y niñas mediante la cultura visual. Así, Leire aparece sola en la foto, y Markel e Iñaki juntos expresando su masculinidad. Es significativo también que éstas fotos las tomaron ellos y ellas.

Tal y como he mencionado anteriormente, están construyendo su identidad dentro de los límites o las condiciones que el sistema impone, como si todo fuera natural. En esta línea, me gustaría comentar otro de los incidentes que ocurrió el 15 de abril en un taller que llevó a cabo Ana. Al entrar a clase con ella, todavía los niños y niñas no habían llegado, pero durante esas entradas y salidas, tuve la oportunidad de presenciar una conversación entre dos de los estudiantes:

- Ander : *¡Mari Juanaa, Mari Juanaa!*
- Joana: *Yo no soy Mari Juana, ¡soy JOANA!*
- Ander: *Ah bale, ¡Mari Juanaa!*
- Joana: *¡Que no! ¡Que soy JOANA!*

Entonces, como no me quedó claro cuál era su nombre, me acerqué y discretamente le dije que yo era Leire, y a ver cuál era su nombre. Ella me contestó que se llamaba Jon. Pienso que este suceso tiene mucha importancia, por un lado porque Ander no respeta la identidad de Joana y utiliza el NOMBRE como burla. Por otro lado, la fuerza y el convencimiento con la que le contestaba a su compañero me hizo sentir que esa persona está muy segura de lo que dice.

Estaba segura delante de sus compañeros, aunque éstos no lo entiendan o no lo respeten, pero, ¿qué pasa con el profesor? Cuando éste entró a clase, lo primero que hizo fue llamarle la atención a Joana, llamándole JON. Además, quisiera resaltar que la actitud del profesor era autoritaria y menospreciaba al alumnado. Así, llegué a escuchar que Joana "estaba de sobra", y el profesor la echó del grupo donde estaban llevando a cabo una dinámica.

CONCLUSIÓN

Para terminar, quisiera resaltar que el hecho de llevar a cabo el proyecto *Ikastolatik Auzora* desde una perspectiva artística ha generado nuevas y diferentes maneras de participar. Además, el proyecto ha subrayado el poder de los participantes y la metodología utilizada impulsaba a los participantes a investigar e interpretar. Además de esto, los proyectos artísticos revelan aspectos que de otra forma no aflorarían, así como las diferencias de género, las identidades complejas y la sensibilización del profesorado. Así, he tenido la oportunidad de reflexionar sobre El Cuerpo y la Cultura Visual, las Identidades y sobre la Palabra y el Poder: los Discursos y las Prácticas.

En referencia a la pregunta de investigación que he planteado al principio, la dinámica de la escuela no da pie a poner en duda los roles de género que el sistema patriarcal nos impone. Como muestra de ello son por un lado, la falta de sensibilización del profesorado (ya que solo se ve la necesidad de trabajar en ello en el tercer ciclo, y los baños están divididos por sexo) y por otro, el modo en el que se representan los niños y niñas (Leire guapa-guapa).

Con lo cual, la escuela refleja la naturaleza patriarcal de la perspectiva moderna, y si queremos poner en duda los significados que predominan, las pedagogías feministas nos pueden ayudar a repensar los conceptos (Kincheloe, 1993). Por eso, veo necesario que el profesorado construya su discurso desde la perspectiva que pone la vida en el centro, y no los intereses económicos.

Hay que cambiar las maneras de HACER, y deberíamos de reconocer las identidades complejas e incorporar la subjetividad al proceso de aprendizaje. Pero para cambiar las formas de hacer, hay que cambiar las formas de PENSAR, con lo cual deberíamos de pensar que la escuela es maravillosa y ensalzar la hetereogeneización para tener en cuenta las aportaciones que cada uno y una

puede hacerle a la comunidad. Por ello, necesitamos analizar nuevas formas de conocer y relacionarnos.

Por ello, a través de Proyectos de Trabajo podemos acercarnos tanto a la perspectiva del currículo transdisciplinar, como a la construcción del pensamiento complejo. Pero los Proyectos de Trabajo no son una metodología, es una concepción de la educación, es una manera de entender la educación. Esta propuesta se basa en el análisis y la interpretación de la información y tiene como objetivo promover la perspectiva que se fundamenta en la construcción de los significados. Así, trabajar desde las subjetividades, nos puede ayudar a entender e interpretar el mundo en el que vivimos (Hernandez, 2000).

Tras esta investigación, me han surgido varias preguntas:

¿Cómo se puede transformar el pensamiento binario de *la escuela*?

¿Son sostenibles las escuelas con ratios tan altos?

¿Cómo puede sensibilizarse el profesorado acerca de las cuestiones de género y la perspectiva artística?

BIBLIOGRAFÍA

Butler, J. (1999). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity.* Nueva York: Routledge.

Esteban, M.L. (1998). Antropologia eta feminismoa. *Uztaro, 24*, 3-17.

Gergen, K. (1996). *Realidades y Relaciones: aproximaciones a la construcción social.* Barcelona: Paidós.

Gonzalez- Garcia, E. (2011). Ciudadania, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares andaluces de educación para la ciudadania y los derechos humanos. (Tesis Doctoral). Ciencias de la Educación, departamento de Pedagogía, Universidad de Granada, Granada.

Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educar, 26*, 39-51.

Kincheloe, J. L. (1993). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Mendieta, A. (1972). *Transplantes de vello facial.* [Consult. 20170330] Fotografía. Disponible en <URL:http://colaboracionum2013.blogspot.com.es/2013/05/ana-mendieta.html>

Revilla, J. C. (2003). Los anclajes de la identidad personal. *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social, 4*, 54-67.

Rifa, M. (2009). Michel Foucault y el giro postestructuralista crítico feminista en la investigación educativa. *Revista Educación y Pedagogía, 15*(37), 69-83.

Varela, N. (2008). *Feminismo para principiantes.* Barcelona: Ediciones B, S.A.

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

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA. UNA INTERACCIÓN TANGIBLE

ARQUILLO AVILÉS, DAVID Y TORRES CARRASCO, MÓNICA
FACULTAD DE BELLAS ARTES, UNIVERSIDAD DE SEVILLA

RESUMEN

La investigación y diseño de actividades docentes artísticas en el marco de la educación infantil es un tema de interés por su complejidad técnica. El objetivo principal ha consistido en la adaptación e interacción de programas y experiencias docentes entre distintos niveles educativos (infantil y universitario), que ha necesitado de un estudio y coordinación pormenorizada de "actividades" para obtener resultados eficientes. Esta primera interacción se ha realizado entre el C.E.I.P. Angel Ganivet de Sevilla (España) y la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Sevilla (España).

Mediante una exhaustiva investigación realizada por el grupo HUM-461, se pone de manifiesto una metodología basada en talleres prácticos, asociados al arte y fundamentados en la interactividad del alumno infantil-adulto. Empleando para ello materiales, técnicas e instalaciones artísticas profesionales, constituyendo un recurso viable en el aprendizaje y obteniéndose resultados sorprendentemente eficaces.

PALABRAS CLAVE

Investigación, pintura, escultura, educación universitaria.

ABSTRACT

The following study and the design of artistic teaching activities related to childhood education seem to be an interesting topic due to its technical complexity. The main aim of this project deals with activities and experiences' adaptation and social interaction among different educational levels (childhood and college education). This has been carried out thanks to an exhaustive study and the coordination of "activities" in order to obtain effective results. This first interaction has been taken place in a state school named Angel Ganivet from Seville (Spain) and the Faculty of Fine Arts from The University of Seville (Spain).

Through a detailed research carried out by the group HUM-461, the methodology used in this study is based on the practical activity related to arts and founded on the student's social interaction. On the other hand, materials, techniques and professional artistic facilities have been also used which appear to be a successful way when it comes to learning; that is the reason why the subsequent results have been surprisingly effective.

KEYWORDS

Research, painting, sculpture, college education.

INTRODUCCIÓN

La investigación y diseño de actividades docentes artísticas en el marco de la educación infantil es un tema de interés por su complejidad técnica. El objetivo principal ha consistido en la adaptación e interacción entre programas docentes de distintos niveles educativos (infantil y universitario) que ha necesitado de un estudio y coordinación pormenorizada de "actividades" para obtener resultados eficientes. Esta primera interacción se ha realizado entre el C.E.I.P. Angel Ganivet de Sevilla (España) y la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Sevilla (España). El equipo ha estado compuesto por cuatro docentes del C.E.I.P., tres profesores universitarios, un técnico, una asistente honoraria, y la colaboración de alumnos de segundo curso del Grado de Bellas Artes y del Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales.

Es conocido y considerado que el aspecto de la parte práctica artística, en cualquiera de sus fines educativos, es relevante en el aprendizaje del alumnado. "La educación visual es la que nos prepara para pensar, comprender y comunicarnos con el lenguaje visual en general, y con el de la imagen en concreto" (Balada, 1987: 23). En base a esta argumentación, hemos puesto de manifiesto en esta investigación, que la actividad práctica asociada al arte clasico y contemporáneo, fundamentada en la interactividad del alumno infantil, profesoras de infantil, profesores universitarios y los materiales, técnicas e instalaciones artísticas profesionales, constituyen un recurso viable en el aprendizaje que permite obtener resultados sorprendentes. Tanto el alumnado como el profesorado y los técnicos experimentaron una convivencia técnica innovadora. Las edades de los alumnos de infantil oscilaban entre los cuatro y cinco años, y los alumnos universitarios entre 19 y 62 años.

Se planteó en una reunión previa entre docentes (C.E.I.P. y Universidad), que las experiencias prácticas debían centrarse en la aplicación de los conocimientos teórico-prácticos artísticos previamente adquiridos sobre pintura, escultura y dibujo, complementados con información relativa a la conservación-restauración de obras de arte. Si bien los alumnos de infantil había estudiado obras de arte clásico y contemporáneo en el aula, entre otras "la noche estrellada" de Vicent Van Gogh. Una obra pictórica de indudable categoría artística y técnica, referencia significativa del Postimpresionismo. Representa un paisaje basado en una vista exterior de Saint-Rémy-de-Provence, población que contaba con un sanatorio en que el artista realizó la obra "de memoria y de día" (Thomson: 2007:25). La pintura está realizada en lienzo, con empastes al óleo aplicados mediante pinceles pequeños.

Entre ambos equipos docentes se plantearon diversos objetivos: Acometer actividades prácticas para reforzar los contenidos teóricos del aprendizaje infantil en el C.E.I.P.; desarrollar la capacidad de plasmar físicamente los conocimientos obtenidos mediante la práctica artística y demostrar la correcta capacidad de asimilación; estimular la capacidad creadora; demostrar que las metodologías activas en el aula permiten al alumno infantil desarrollar otras capacidades comprensivas positivas; establecer diálogos de comprensión mediante experiencias sensoriales; analizar los diferentes desafíos a los que se somete el profesor universitario, al entablar una implicación distinta a la que suele estar acostumbrado; reforzar el aprendizaje mediante la cultura visual; capacidad de formular relaciones entre forma y significado; implicar al alumno en tres asignaturas educativas a nivel universitario relacionadas con su mundo educativo; aumentar el interés por el aprendizaje por la cultura visual y plástica; y contrastar las diferentes experiencias.

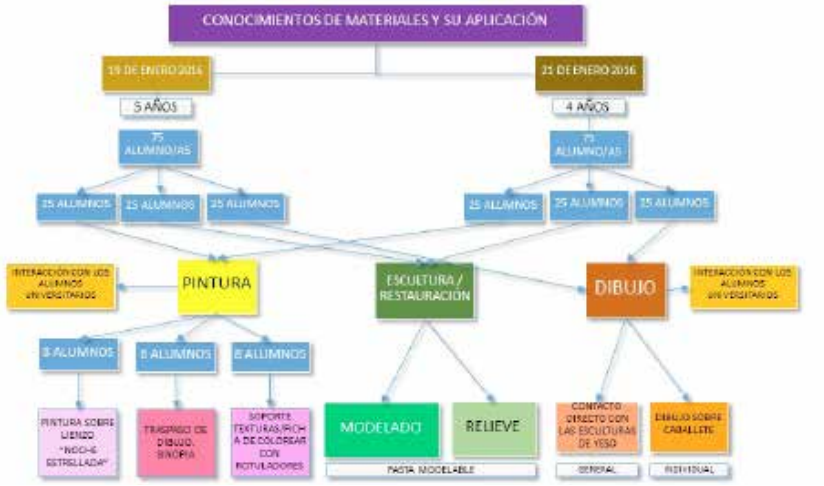
Cuando un estudiante realiza una actividad vinculada al conocimiento artístico no solo potencia una habilidad manual, desarrolla los sentidos (oído, vista, tacto) o expande su mente, sino que también perfila y fortalece su identidad en relación con las capacidades de valorar, interpretar, comprender, representar, imaginar… lo que le rodea y a sí mismo. (Hernández, 2003:34).

1. DESARROLLO

Con el fin de ofrecer una organización coherente de las actividades, se programaron dos días consecutivos para la actividad de cada grupo de 75 alumnos [Figura 1]. En cada sesión, los alumnos se dividieron en tres grupos de 25 en tres aulas contiguas: (Procesos Constructivos de la Pintura, Restauración de Escultura y Dibujo de Estatuas), situadas en la misma planta del edificio con el objetivo de facilitar el acceso y desarrollar un ambiente agradable y cómodo, reduciendo del itinerario de desplazamiento y favoreciendo la atención adecuada ante un espacio desconocido. El mobiliario fue reubicado para evitar riesgos innecesarios.

Tanto en las aulas de Pintura, como Escultura/Restauración, y Dibujo, las actividades fueron diversas. En el aula de Pintura, se realizaron varias prácticas simultáneas. La primera consistió en una visita guiada con los 25 niños a cargo del profesor universitario, alrededor de los caballetes de los alumnos que se encontraban en esos momentos trabajando en sus obras, con el fin de que los pequeños conocieran otro entorno distinto al que ellos están acostumbrados dentro de su marco educativo.

Por otro lado, se establecieron tres experiencias de carácter práctico, por lo que hubo que volver a establecer tres nuevos grupos compuestos por 8 alumnos cada uno, de carácter rotativo para realizar la siguientes actividades:



A. Reproducir en un lienzo de 80x100 cm. la obra *Noche estrellada*, empleando pintura acrílica. "La pintura proporciona una base no verbal de comunicación con el niño, pues es un procedimiento que permite al pequeño introducirse en un mundo totalmente desconocido donde su imaginación comienza a volar" (Cherry, 1978:80). Tras la presentación de los materiales y la explicación de las directrices a seguir, los niños comenzaron a pintar y a disfrutar con la actividad [Figura 2]. Las pautas reseñadas consistían en: respetar la pintura del compañero/a, los turnos, mirar la imagen de la obra que estaba impresa en papel, y pintar lo que habíamos aprendido de ella, pues previamente entre todos la analizamos para descifrar los elementos y ayudarles a una mayor comprensión de lo que debían pintar. "Antes de contemplar una pintura, los niños de edades comprendidas entre 5 y 7 años, deben identificar qué elementos se visualizan en ella" (Barbe-Gall, 2009: 58).

B. Realizar un traspaso de dibujo de grandes dimensiones (50x70 cm.) con el método tradicional empleado en la pintura al fresco denominada sinopia, o dibujo preparatorio que se encuentra en la capa subyacente sobre la que se procederá a pintar al fresco u otros procedimientos pictóricos. Realizar un traspaso de dibujo de grandes dimensiones (50x70 cm.) con el método tradicional *spolvero,* consistente en perforar el modelo y mediante una muñequilla con pigmento calcar el tema en el soporte. Los materiales empleados fueron una fotocopia con una imagen, corcho, punzón, muñequilla, tablero, pincel y agua.



FIGURA 2. Niños/as de cinco años interviniendo en el lienzo. (19 de enero de 2016). Facultad de Bellas Artes, Sevilla.

El resultado fue bastante sorprendente, pues durante la explicación de los materiales que íbamos a emplear y el procedimiento a seguir, los niños estaban expectantes. Una de las cosas que más les fascinó fue el resultado del punteado de color azul sobre el tablero y la unión de los puntos hasta conseguir ver el dibujo realizado. El empleo de la muñequilla y conocer su función fue también un éxito, nombre que enseguida comenzaron a asociarla a las *muñecas de juego* e incluso a las *muñecas* de las manos. Se consiguió que con la interactividad asociaran un nuevo objeto a algo ya conocido, además de un nuevo formato en el traspaso de dibujo. En cuanto a la valoración de esta actividad con respecto a los dos grupos, pudimos comprobar que la organización del profesorado a cargo de la actividad resultó más efectiva el segundo día con los niños de 4 años, que con la del primer día con los de 5 años, pues la experiencia hizo que la situación se controlara mejor, a la vista está el aspecto del proceso de un cuadro y de otro.

Con respecta al taller de dibujo comenzó también con una visita realizada con el profesor, explicándoles a los pequeños en qué consistía la clase, y cómo los universitarios llevaban a cabo sus trabajos.

Posteriormente, los niños tuvieron libertad para intervenir con el alumno universitario en sus propios dibujos, e incluso realizaron dibujos individuales en caballetes dispuestos para ellos [Figura 3], creando un vínculo reflexivo sobre la técnica, la destreza, los distintos recursos visuales, y los estímulos que un niño infantil puede adoptar frente a lo desconocido. No obstante, también se les ofreció la oportunidad de desarrollar una experiencia sensorial a través de las esculturas, invitando a los niño/as a que se acercasen a las diferentes figuras para tocarlas, y conocer sus texturas, suavidad, rugosidad, porosidad, etc. para desarrollar otras capacidades comprensivas del objeto estudiado.

Finalmente, en el taller de Escultura y Restauración, la actividad se orientó en la reconstrucción de una zona faltante de una de las piezas que se encontraban en el aula. En esta ocasión sin dividirlos en grupos, grupo, por lo que los 25 alumno/as recibían simultáneamente las indicaciones, ya que el aula y el personal encargado de las directrices permitían tal posibilidad. Sorprendentemente la gran mayoría de los niño/as eligieron un crucificado para realizarlo en platilina [Figura 4], ique era el material elegido para desarrollar esta actividad. Algunos, pocos, optaron por la representación de un relieve con el mismo material.



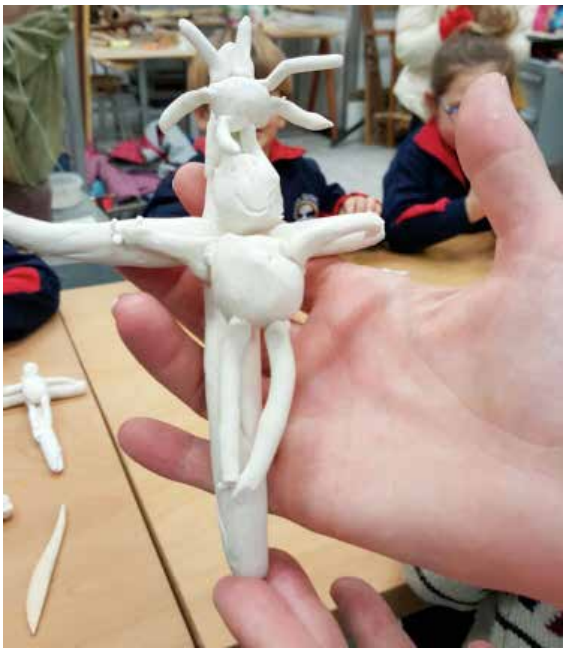


FIGURA 3 Y 4. A la izquierda: Dibujo a carboncillo realizado por uno de los niños de infantil. (19 de enero de 2016) Facultad de Bellas Artes, Sevilla, España. Fuente: propia A la derecha: Representación de un cristo crucificado por uno de los niños. (21 de enero 2016). Facultad de Bellas Artes, Sevilla, España. Fuente: propia.

2. CONCLUSIÓN

Las conclusiones establecidas entre los dos equipos docentes que han llevado a cabo las actividades de carácter práctico con los alumnos de infantil en el centro universitario de Bellas Artes de Sevilla, han sido evaluadas positivamente. Los objetivos han alcanzado con creces las expectativas propuestas, ya que los talleres fueron diseñados con la intención de captar la atención del alumnado para reforzar los contenidos que debían asimilar según los contenidos que estaban estudiando en su propio centro, siendo totalmente capaces de plasmar artísticamente esos conocimientos, estimulando por tanto la capacidad creativa del alumno, y viéndose totalmente reflejado en los dos lienzos en los que se pintaron la Noche estrellada de Van Gogh. Por otro lado, hemos advertido que desarrollar actividades motivadas y divertidas le permiten al alumnado una comprensión positiva de lo que pretendemos que sea estudiado, como sucedió también con la práctica del traspaso de dibujo. Al igual que si empleamos otros recursos educativos como es, por ejemplo: la experiencia sensorial, esto provoca un estímulo diferente en el niño que le permite otro nivel de comprensión, tal y como se hizo con las esculturas en el aula de dibujo. No obstante, el papel del profesorado es igualmente evaluado, concluyendo que las experiencias fuera del ámbito al que suele estar acostumbrado, requiere de una destreza y experiencia previa para que la formación transcurra con eficacia, puesto que el segundo día de talleres, el profesorado universitario funciono de forma más efectiva que el primero. Por otro lado, sin duda alguna hemos conseguido reforzar unos conocimientos educativos a través de la cultura visual universitaria, envolviendo a los niños en un ambiente repleto de Arte, y siendo ellos mismos con 4 y 5 años capaces de relacionar la forma y el significado de lo artístico con su mundo habitual, despertando en la mayoría de ellos el interés por la plástica.

BIBLIOGRAFÍA

Balada, M. y Juanola, R. (1987). *La educación visual en la escuela*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Barbe-Gall, F. (2009). *Cómo hablar de arte a los niños*. San Sebastián: Nerea.

Cherry, C. (1978). *El arte en el niño en edad preescolar.* Barcelona: CEAC.

Hernández, F. (2003). *Educación y Cultura Visual.* Barcelona: Octaedro.

Thomson, B. (2007). *La pintura de Van Gogh: obras maestras.* Barcelona: Blume.

LA COPIA COMO RESISTENCIA CULTURAL

AVENDAÑO CANEO, ANDREA
INSTITUTO PROFESIONAL ARCOS

RESUMEN

Los estudios en Cultura Visual señalan que en la actualidad hay una preponderancia de imágenes por sobre los medios escritos de comunicación, la que influye –en distintos niveles– sobre cada uno de los sectores de la sociedad. El proceso de asimilación de lo visual es determinado por el uso que cada grupo social le da a estas imágenes. En este sentido, los sectores de mayor vulnerabilidad ejercen un uso particular del material visual, el que responde a las prácticas propias de dicho estrato y que los diferencia de otros sectores de una misma sociedad. Estas dinámicas sobre las imágenes permiten entender el modo específico en que un grupo mantiene sus relaciones sociales y la percepción que tiene de sí. Nos centraremos en los dibujos por copia que hacen los niños de una escuela en Chile y se analizará el uso y "resistencia" de este grupo ante el material visual que está presente en su comunidad.

PALABRAS CLAVE

Cultura visual, dibujo, educación artística, resistencia cultural.

ABSTRACT

Visual Culture Studies point to the fact that currently there is a preponderance of images over written media, which influences –on different levels– all sectors of society. The process of appropiation is determined by the use that each social group gives to images. That is, the use of the visual depends on the social group involved. In this sense, the more socially vulnerable sectors of the population use visual material in a special way, corresponding to the practices and concerns of their social stratum which differentiate them from the other sectors of a society. These dynamics on the image allow us to understand the specific way in which a group maintains its social relations and self-perceptions. We will inquire into how this process of appropiation operates in a school in Chile and we will focus on the drawings made by copy, by the children of this school, and try to analyze the uses (and the "resistances") that this group of children give to the visual material in their community.

KEYWORDS

Visual culture, drawing, art education, cultural resistance.

INTRODUCCIÓN

La era de la masificación de las imágenes y de la hiperestimulación sensorial ha creado nuevas formas de relacionarnos con lo visual; formas que a su vez, se van modificando constantemente. En este sentido, los estudios visuales y la cultura visual han efectuado, interdisciplinariamente, un acercamiento integral al fenómeno aludido. La escuela como lugar de producción cultural permite a su vez, analizar cómo "la subjetividad se constituye" y de qué manera las esferas de la cultura y de la vida cotidiana representan un nuevo terreno de dominación, pero también de resistencia. Este argumento instala la posibilidad de que las mismas escuelas sean un lugar de transformación.

> Es importante enfatizar que las escuelas son vistas dentro de esta perspectiva como sitios meramente instruccionales. Se pasa por alto que las escuelas son también sitios culturales así como la noción de que las escuelas representan campos de contestación y lucha para los grupos diferencialmente investidos de poder cultural y económico. (Giroux, 2008:103)

Para este trabajo me interesa identificar e iluminar específicamente cómo ciertas prácticas del dibujo pueden tener un eco transformador dentro de un aula de clases que se caracteriza por tener mayores limitaciones que oportunidades. En diversos trabajos de campo que he realizado en escuelas socialmente vulnerables de mi país, Chile, he detectado que, en relación con la creación de dibujos por parte de los niños, se produce una práctica constante de la copia y el calco, cuestión que –en una educación artística ortodoxa– ha sido radicalmente vetada por considerársela un ejercicio sin originalidad ni reflexión. Sin embargo, a pesar de que una educación de las artes visuales aboga insistentemente por un trabajo creativo y original, la copia se produce en distintas escuelas espontáneamente, de forma frecuente. Por medio de diversas experiencias, me he podido percatar también de que, a pesar de que la copia se efectúa en las escuelas, cada grupo de niños tiene distintas razones y causales para usar esta técnica fuera de este espacio. Es por esto que, a través de los estudios visuales y la cultura visual, me he planteado propiciar una nueva mirada de lo que implican la copia y el calco como mecanismos de dibujo, y comenzar un desarrollo teórico que permita presentar la copia como una forma de apropiación de imágenes, entendiendo dicha "apropiación" como una práctica que, a su vez, permite mediar las diferencias culturales (Schneider, 2005: 34). La intención de este trabajo es considerar la copia como un mecanismo de apropiación cultural, un mecanismo dinámico de dos vías, con el que podemos ampliar su perspectiva y plantearnos con qué factores del universo visual están dialogando los niños de una escuela marginal para la creación de sus dibujos, en vez de ver la copia como un trabajo primario e irreflexivo.

1. LOS DIBUJOS POR COPIA EN UNA ESCUELA VULNERABLE

La escuela donde se hizo la investigación de los dibujos por copia, es un espacio en vulnerabilidad social. Aun así, la condición de lugar de producción cultural no se pierde. Los niños de este establecimiento en particular, son sujetos activos e incluso declaran tener ciertas tareas en sus casas. Esto último, es una cuestión que se asocia a una capacidad de acción social (Szulc, 2006:26) que también se refleja en sus prácticas escolares, extracurriculares y de juego; en todas ellas generan una cultura escolar propia. Si bien estas prácticas culturales generadas por los niños no concuerdan con los cánones curriculares impuestos en su escuela, el hecho de no tomarlas en cuenta sólo hace que este grupo marginal se marginalice más. Esto, debido a que, no considerar otras maneras de crear y hacer, subordina aún más al grupo, evidenciando así los nulos espacios para desarrollar y potenciar sus propios recursos culturales (aunque sean escasos). La escuela donde se hizo la investigación no tiene profesor para la asignatura de Artes Visuales, esa clase la hace un profesor de cualquier otra disciplina, esto debido a los pocos recursos en la escuela y porque en Chile la asignatura de Artes Visuales no tiene una prioridad en el currículo obligatorio.

Frente a este caso específico de producción por copia y calco, la autoridad en la clase –el profesor– toma dos caminos: permite que dibujen y copien, como si estuvieran haciendo garabatos sin sentido, o bien, rechaza y castiga esta manera de dibujo por ser poco imaginativa. Sin embargo, la imaginación del niño actual no se aminora al copiar, puesto que está visualmente estimulado en forma diaria. Los dibujos animados que ve y las imágenes de internet que debe decodificar y que no pertenecen muchas veces a su cotidiano, demuestran que la copia no es una forma de interrupción en su desarrollo creativo. Si bien en esta esta escuela la creatividad es castigada por diversas vías, (Ej. poco espacio para las artes) la copia revela decodificaciones que burlan esta disposición, pues remiten a una tecnología de resistencia.

Es crucial entender que la dinámica propia del grupo, bajo específicas circunstancias, puede revelar imprevistos. Al comenzar a revisar los dibujos por copia que producían los niños del "Tercero Básico" (tercer año primario) se advirtió que no sólo se debía revisar lo que hacían (los dibujos propiamente tales), sino también (y quizás antes que todo) las formas de ver de estos niños: sus regímenes de mirada. Este curso tiene una forma colectiva de percibir el dibujo como una instancia de diversión en grupo, y además, como evasión de clases, pero por otro lado, se revela una cohesión entre lo individual y lo colectivo: como representación individual, las niñas dibujan y copian figuras o animaciones que las definen como niñas, los niños hacen los mismo; colectivamente, el dibujo les permite contar dónde están situados: primero, porque esta manera de dibujar les permite sentirse más seguros dibujando, luego, porque es el lugar donde este grupo puede volver a su niñez.

Sin embargo, ante la forma de ver la educación artística, particularmente en Chile, esto resulta difícil de revisar, puesto que los marcos curriculares parecen carecer de un espacio para el levantamiento de las condiciones e inquietudes previas del grupo. La apreciación de las artes visuales y aquello que es denominado "valioso en las artes" está determinado (por la institución). Del mismo modo, no existe una revisión exhaustiva del contexto social en donde se enmarquen las clases de artes visuales y, por lo tanto, hay un desajuste absoluto en este aspecto. En consecuencia con lo anterior, es poco probable que algo contrario a los cánones establecidos sea tomado en cuenta. De manera esquemática, los dibujos infantiles por copia sólo pueden ser rechazados y en ello se pierde la riqueza etnográfica que traen consigo y el sentido propio que los niños le dan a cada trazo y a sus formas de ver. Bajo la óptica de James Scott, estos dibujos pertenecen a una forma de *discurso oculto,* donde los niños (subordinados a la hegemonía cultural impuesta por los marcos curriculares) definen "una conducta fuera de escena, más allá de la observación directa de los detentadores de poder" (Scott,1990:28) y donde los dibujos por copia, calco y aquellas repeticiones constantes de figuras como corazones y estrellas, que hacían las niñas, pueden ser vistas como "manifestaciones gestuales, y prácticas que confirman, contradicen o tergiversan lo que aparece en el discurso público"(Scott,1990:28), es decir, en los encargos que los profesores pudieran hacer dentro del aula.

El trabajo de esta investigación me ha permitido identificar a estos dibujos por copia y calco, como un lugar de empoderamiento de la niñez, en el que los niños podían conversar secretamente con las imágenes que más les gustaban, pintarlas, repetirlas e incluso regalarlas. Las imágenes creadas por este grupo de niños de forma repetida en el cotidiano de sus clases, asumen una contradicción: una acción frágil y liviana que se hace a escondidas y, por otro lado, un lugar de protección. La práctica de dibujar y copiar animaciones podría ser vista como una forma de burlar la educación que se les quiere dar, pero al mismo tiempo, y dadas las circunstancias hostiles que tiene dicho establecimiento, estos dibujos los protegen del sin sentido que para ellos es la escuela (Scott, 1990:28). Según James Scott, como todo discurso oculto, este tipo de prácticas obedecen a un tipo de política del disfraz:

> Una política del disfraz y del anonimato que se ejerce públicamente, pero que está hecha para contener un doble significado o para proteger la identidad de los actores. En esta definición ca-

> ben perfectamente los rumores, los chismes, y los eufemismos: en fin, buena parte de la cultura popular de los grupos subordinados.(Scott, 1990:43)

El argumento de Scott sobre algunas formas en el discurso de los subordinados, nos permite entender con mayor precisión la conducta de grupos oprimidos (Scott, 1990:41). La hegemonía que impone la escuela, es también un lugar donde se disfraza la conducta. Los dibujos para evadir clases son ingenuos, absurdos y sencillos, pero sin embargo, tienen detrás un funcionamiento claro por parte de los niños, quienes saben cómo funcionan sus imágenes y para qué. Incluso, el caso de evasión de clases, se define como un mecanismo que usan los niños, sobre una escuela que no es percibida como un lugar de crecimiento.

Este tipo de análisis sobre las imágenes y el modo en el que afectan al entorno, ha sido una tarea que se ha desarrollado en la antropología. Esta disciplina considera cómo la imagen (activa) es una herramienta para el conocimiento local de un grupo, cuestión que va más allá de una mirada estética. Pero también, esta disciplina afiata la relación que en la contemporaneidad ha desarrollado el arte: el trabajo con el otro. Es por esto que, para esta investigación, la vinculación entre el arte contemporáneo y la educación es tan importante. Según Arnd Schneider la experiencia del otro, amplía nuestra concepción de conocimiento:

> *The relation of experience to understanding is vital. Anthropology, which is fundamentally concerned with experience, not just in the sense of fieldwork, but also in the sense of understanding and representing the experience of others (Schneider, 2005:16).*

Analizar las imágenes, pensando en lo que ellas activan, ilumina específicamente la experiencia visual y vislumbra nuevas formas de ver, en especial desde grupos con poca representación. Este tema ha sido desarrollado tanto desde el arte contemporáneo como desde la antropología. Si bien esta relación "arte-antropología" ha generado sospechas en algunos momentos. Hal Foster desarrolla esta cuestión en su texto "¿El artista como antropólogo?" (Foster,1996), cuyos supuestos pueden autorizar una visión más optimista cuando a esta relación se suma el campo de la educación.

Hal Foster identifica puntos críticos sobre la mirada antropológica del arte y del arte antropológico contemporáneo; mira con sospecha estas relaciones, debido a que, principalmente, cree que en muchos casos el trabajo con "el otro" funciona en pro de intereses de terceros (sea de instituciones culturales, económicas, o de los mismos artistas). Aun así, el análisis de las imágenes desde una óptica antropológica para un lugar de extrema pobreza, permite revelar cuestiones que a veces podrían escapar a las miradas que se tienen de las prácticas artísticas, más aún en las infantiles. Me refiero a esto porque los niños de la escuela donde se trabajó, no sólo ejercen prácticas de "robo autoral" a una cultura visual dominante, sino que también, se protegen por medio de estas copias y entran en su niñez gracias al dibujo, que actúa como un lenguaje común a otros niños y que, sin duda, les permiten entrar en el mundo de la imaginación mediante las figuras que copian.

1.1. LOS DIBUJOS DE CATALINA Y ALEXANDRA

Las afirmaciones de Hal Foster son importantes de mencionar al hacer un análisis de algunos de estos dibujos infantiles, puesto que hay que aclarar que las intervenciones que se hicieron no fueron un proyecto artístico con tonos antropológicos, sino más bien, se ha recopilado material (dibujos) para el análisis de imágenes de forma más profunda –teniendo una nueva perspectiva sobre la carga hegemónica que tienen culturalmente los niños en una escuela marginal–. Es por esto que debo detenerme en el análisis en los dibujos de Catalina y Alexandra.

El trabajo de Alexandra era extremadamente sencillo, también la forma en que ella podía explicar sus dibujos, y el encargo de dibujar alguna imagen que no fuera de su alcance inmediato la inseguriza. Si bien es importante entender que muchos dibujos infantiles se usan para que los niños

puedan comunicarse, en el caso de esta escuela y este curso, superficialmente se podría deducir que había cierta relación entre lo que ellos dibujaban y sus debilidades en el escaso manejo léxico. Alexandra, que por un lado, sólo dibujaba corazones, estaba muy interesada en dibujar y participar de la intervención que hice, pero no le gustaba hablar más de lo que ella quería y, además, era una de las niñas más violentas de la clase. Del mismo modo, era una niña muy hábil y el hecho de poder dibujar con una profesora "de arte" la entusiasmaba; en dos oportunidades quiso ser mi ayudante, a lo que accedí y se manejó muy bien. En la ocasión que les permití copiar dibujos de perros, ella primeramente se negó, y luego al acercarme y mostrarle qué fácil era copiar, ella accedió a dibujar, y saltó por primera vez de dibujar sólo corazones, a un dibujo un poco más complejo.

Sin embargo, los corazones de Alexandra refugiaban su interés por revertir la imagen que tenía el grupo de ella, quería ser una niña y ser reconocida por eso además del hecho de ser "peleadora", y es por esto que insistía en los corazones como lo hacían las demás niñas. Lo diferente de los dibujos de Alexandra es que eran más sencillos que los demás, y los hacía sólo cuando había que dibujar. Como una práctica efímera, sus dibujos eran insistentes, aunque fueran al basurero, finalmente. Sus dibujos no tenían receptor, era una práctica para sostenerse ella misma.

Catalina por otro lado, era una de las niñas más entusiastas y que –según se podía ver- tenía mayor protección de parte de sus padres: llevaba todos sus materiales, iba muy peinada a la escuela, y además de las copias, sí podía hacer dibujos originales con bastante detalle. Cada vez que podía dibujaba y, en forma especial, llenaba hojas con corazones y estrellas y dibujos animados de la televisión como una forma ingenua de matar el tiempo. La escuela la aburría, los encargos de la profesora los terminaba rápido.

Alexandra y Catalina, en vez de atender a las clases que se daban, dibujaban corazones y estrellas, copiaban decorados gráficos (instalados como femeninos) desde las tapas de cuadernos, los estuches, e imágenes que encontraran. Esto era un acto de escape. La escuela donde están estas niñas es hostil, sus profesores también, y creen (sin saberlo bien) que no tienen las herramientas para poder cambiar este contexto. Mirar la repetición de dibujos como una forma de rechazo a la educación que se les daba, es más preciso que pensar ingenuamente que no hacen nada. Veo estos dibujos como una forma de protestar de forma disfrazada pero pública (Scott, 1990:41), que les permite a estos niños -y en este caso a Catalina y Alexandra- a protegerse ante su desdén por la enseñanza que se les da. Pero además, al copiarse ellas entre sí, evidencian que los niños se benefician de la copia de las imágenes que hacen sus pares (Leonard, Thompson, 1994:50). Los niños al prestar atención a la forma en cómo dibujan sus compañeros se centran en la observación del proceso en vez del producto final.

CONCLUSIONES

En este trabajo he sostenido que la copia por parte de niños en vulnerabilidad social es un mecanismo creativo de apropiación de imágenes: una técnica que les permite dar agencia a las imágenes que crean. En particular, los dibujos repetitivos de Alexandra y Catalina son un arte inasible porque a estas dos niñas no les importa coleccionarlo, sólo les importa poder crearlo, donde sea, producir el espacio para poder repetir estas figuras. Como si fuera una arte subversivo infantil, burlan la autoridad del profesor, repitiendo infinitamente corazones y estrellas. Por lo tanto, si un acto mecánico no permite creatividad, con esto podemos contradecirlo, y esta contradicción es una evidencia más de que estos dibujos podrían ser vistos como una obra contemporánea. El arte de estas niñas podría explicar aún más estrategias del arte contemporáneo que buscan esta ambigüedad, este punto crítico político y la contradicción.



FIGURAS 1 Y 2. A LA IZQUIERDA: Dibujo de Alexandra (8 años), *"Dibujos de corazones"* (Noviembre de 2015). Fuente: propia. A la derecha: Dibujo de Alexandra. Dibujo hecho después de algunas intervenciones en aula. (Diciembre 2015). Fuente: propia.

En esta investigación no se ha tratado la copia como una sola forma de hacer; ni se pretende proponer que la única forma de trabajar es aquella horizontal, donde los alumnos sean los creadores curriculares, pero sí se plantea como una forma de trabajo que ilumine y cuestione en conjunto prácticas de las artes visuales dentro de la escuela. Todo esto para entender la lectura que la comunidad tiene de las artes visuales, y desde ahí, poder trabajar en pro de herramientas que les permitan acceder a una autoridad propia de sus producciones artísticas, cuestión que no sólo los empodera como un grupo, sino que también produce el sentido que muchas veces la escuela no les brinda. En este sentido, reivindico aquí una apuesta política.

BIBLIOGRAFÍA

Foster, H. (1996). *The Return of the real.* Traducido al castellano por Alfredo Broton Muñoz. Madrid: Akal (2001).

Giroux, H. (1983) Theory and resistance in education. Traducido al castellano por Ada Teresita Méndez, México: Siglo XXI (2004).

Leonard, L., Thompson, S. (1994). "Copy?...Real Artist don´t copy! But maybe children should". *Art Education,* Vol. 47, n.6.

Mirzoeff, N. (1999). *An introduction to visual culture*. Traducido al castellano por Paula García Segura. Barcelona: Paidós (2003).

Scheneider, A. & Wright, C., eds., (2005). *Contemporary Art and Anthropology*. Oxford: Berg.

Scott, J. (1990). *Domination and The Arts of Resistance. Hidden Transcripts*. Traducción al castellano por Jorge Aguilar Mora. México: Ediciones Era (2000).

Szulc, A. (2006). "Antropología y niñez: de la omisión a las culturas infantiles", en Wilde, G. y Schamber, P. (Comp.). *Culturas, comunidades y procesos urbanos contemporáneos*. Buenos Aires: SB.

ARTES VISUALES Y PUEBLOS ORIGINARIOS: POLÍTICAS DE ACCESO EN CONTEXTOS INTERCULTURALES

AVENDAÑO, ANDREA
INSTITUTO ARCOS. VIÑA DEL MAR. CHILE
SALAZAR, ANDREA
UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO. CHILE

RESUMEN

La creación de un material educativo en una lengua ágrafa como el mapudungun (lengua mapuche), invita al diálogo interdisciplinario. Desde el cruce didáctico de las artes visuales y el lenguaje, se presenta una propuesta que recupera el Mapuche Kimün (sabiduría mapuche), alineándose con los propósitos de la pedagogía decolonial y la interculturalidad. Se dan a conocer los principales resultados de un proyecto de investigación colaborativo desarrollado en escuelas básicas de la Región de Valparaíso, Chile, a partir de lo cual reflexionamos sobre las políticas de acceso de la infancia a las artes en contextos interculturales.

PALABRAS CLAVE

Educación intercultural, pueblo mapuche, artes visuales.

ABSTRACT

The creation of teaching resources for an oral language (with no writing), like Mapudungun (Mapuche language), gives us an invitation to an interdisciplinary dialogue. From the educational cross of visual arts and language, a proposal is presented that reclaims the Mapuche Kimün (Mapuche wisdom), that is aligned with the purposes of decolonial pedagogy and interculturalism. We will show the main results of a collaborative research developed in elementary schools of Valparaiso Region , in Chile, and it will explore the types of policies that children with intercultural background have within the arts.

KEYWORDS

Intercultural education, Mapuche people, visual arts.

INTRODUCCIÓN

Un material didáctico para la interculturalidad, no puede soslayar la fuerza cultural que tiene su comunidad de origen. Con esto queremos decir, que la forma que vemos al abordar la creación de un material didáctico, es creando también un diálogo interdisciplinario para su elaboración. Pensamos que la tensión entre oralidad y escritura, está sobredimensionada al pensar en una didáctica de una segunda lengua, en nuestro caso del mapudungun[1], donde se soslaya otro tipo de conocimientos y lenguajes que entregan y afectan el traspaso de conocimiento en una comunidad. En este sentido, las Artes Visuales pueden potenciar la enseñanza de una lengua que no se basa en su escritura, y que teje otra manera de ver, percibir, producir y manifestar el mundo. Para nuestro trabajo revisaremos, desde la didáctica de las artes visuales, metodologías que permitan activar o agenciar la palabra (Gell, 1998).

John Dewey en su libro *El arte como experiencia* (2008), destaca que el poder del arte radica en la experiencia estética que te permite vivir; esa sería la manera más fértil de relacionarse con el arte. Para el caso de la enseñanza de una nueva lengua y su cultura, la educación debe nutrirse de distintos lenguajes para que la experiencia de formación sea integral, en nuestro caso para la enseñanza del mapudungun, proponemos la interrelación de la lengua, la literatura y las artes visuales.

CRÓNICA DE UN TRABAJO COLABORATIVO E INTERCULTURAL

Proponemos que la conjunción entre lenguaje, visualidad, arte, cultura y educación, permiten una experiencia didáctica artística que manifiesta los sistemas generadores de cultura (Lechtman y Soldi, 1981, 19) de un grupo; desde ahí se hace factible integrar un conocimiento de carácter más lineal y específico como la enseñanza de la lengua. Enfrentarse a este tipo de experiencias educativas –como son las fichas didácticas elaboradas en el marco de este proyecto– tiene el potencial de poner a la escuela o al medio educativo que corresponda, como un agente cultural. Dan la oportunidad para reactivar no sólo los conocimientos locales, sino también destacar la agencia y participación productiva (Szulc, 2006, 41) que los educandos generan en su comunidad y validar también cómo la agencia de las artes (Gell, 1998, 7) enfatiza otra manera de aprender.

La relación que cada educando establezca con los objetos (instrumentos escolares), también es una perspectiva para conocer sobre las prácticas en el traspaso de conocimiento de una comunidad. En muchos casos, estas prácticas revelan la latente resistencia que se despliega dentro de la institución escolar, elemento clave para estrategias de aprendizaje. Polarizando este concepto, es interesante conocer reflexiones del profesor y activista Wilmar D'Angelis sobre la escuela indígena:

> A comunidade indígena tem suas formas próprias de ensinar e não está provada (nem faria sentido que alguém tentasse provar) que a escola (ou o ensino escolar) é a forma mais adequada, mais eficiente, mais segura para se garantir a continuidade e o aprofundamento de toda e qualquer forma de conhecimento (D'Angelis, 1999, 3).

Esto advierte para el caso del arte que el poder transformador, la agencia social de las obras tiene un recorrido autónomo dependiendo el contexto social en el que están insertas.

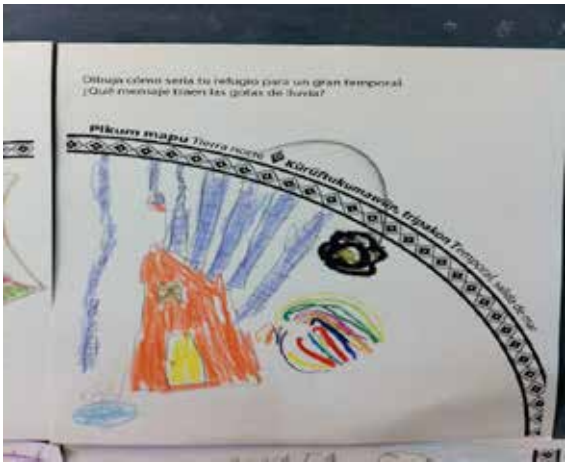
En Chile, pasar por alto los conocimientos locales es un problema que afecta a escuelas rurales, interculturales (que en su mayoría son rurales) como también a escuelas de alta vulnerabilidad socio-económica. En todas estas instituciones la mirada siempre ha estado enfocada hacia el "éxito", el "progreso" y las fuertes repercusiones que la educación traería en el ámbito de la productibilidad (Donoso, 2008, 31), pero por sobre todo proclama que la educación sería el medio para erradicar

1 El *mapudungun* que literalmente significa "el hablar de la tierra" (*Mapu* tierra y *dungun* hablar), es una lengua polisintética, aglutinante y lingüísticamente aislada aunque suele encasillársele en la familia de lenguas andinas meridionales (Salazar y Vergara, 2012). Con respecto a la cantidad de hablantes y su vitalidad, se ha estimado aproximadamente en unos doscientos mil hablantes en Chile y cifras que van entre los veintisiete mil a sesenta mil en Argentina (Zúñiga 2006).

la ignorancia de las comunidades marginadas que buscan la movilidad social. Para esto último sostenemos que la movilidad social además de ser "deseada", debe tener instrumentos básicos partiendo desde la valoración sociocultural del individuo. Por esto, el contexto socio-cultural debiera ser premisa fundamental en la educación al pensar un plan de estudios general: ese conocimiento local (Geertz, 1994, 19) demuestra qué relación establecen los educandos con las cosas y cómo esta relación difiere en cada localidad.

Nuestra intención es reflexionar sobre las políticas de acceso de la infancia al arte, en contextos interculturales como los que vivimos en Chile. A partir de una experiencia realizada en la Escuela Santa María de Agua Santa, Viña del Mar (Figuras 1 y 2), proponemos una lectura del marco de derechos de los niños y niñas a acercarse y conocer las culturas de los pueblos originarios que habitan en territorio chileno. Con el fin último de propiciar el encuentro de culturas, disminuir los índices de discriminación y racismo y poner en valor las expresiones artísticas y culturales del pueblo mapuche.





FIGURAS 1 Y 2. A la izquierda: Trabajo de aula. Niños realizando la ficha didáctica. (15 de abril 2015). Escuela Santa Marta, Viña del Mar, Chile. Fuente: propia. A la derecha: Dibujo de un niño participante en intervención intercultural. . (15 de abril 2015). Escuela Santa Marta, Viña del Mar, Chile. Fuente: propia.

CONCLUSIÓN

El trabajo presentado tiene varias aristas que integran un objetivo cumplido: crear un material didáctico desde las artes visuales para una lengua con poca representación. Se ha materializado toda la investigación con la creación de estas cuatro fichas didácticas donde el desarrollo de dibujos e imágenes creadas por los niños son un ejercicio cultural situado, donde la palabra y los artefactos dialogan.

Este último punto es realmente nuestro puntapié de inicio, puesto que hemos pensado la creación de estos ejercicios como una estrategia para que niños mapuche puedan acceder al derecho de vivir su propia cultura dentro de la escuela, incluyendo otra forma de enseñar y aprender sobre las prácticas culturales de su pueblo. Así mismo, el material permite a niños no mapuche aprender sobre una cultura originaria desde la experimentación de su narrativa. En este sentido, el material didáctico creado, aboga por una política de acceso a las artes visuales por parte de niños y niñas en contextos interculturales, como ocurre en Chile. Tener la posibilidad de afiatar su propia identidad, a partir del reconocimiento y valoración de los conocimientos de pueblos originarios, constituye uno de los grandes desafíos de la educación artística intercultural.

BIBLIOGRAFÍA

D'Angelis, Wilmar. (1999), Contra a ditadura da escola. En Cuadernos Cedes, año 19, nº 49.

Dewey, John. [1934] (2008). El arte como experiencia. Barcelona: Paidós.

Donoso, Andrés. (2008). *Educación y nación al sur de la frontera.* Santiago de Chile: Ediciones Pehuén.

Gell, Alfred. (1998). Art and Agency. New York: Oxford Univesity Press.

Szulc, Andrea. (2006). Antropología y niñez: de la omisión a las "culturas infantiles". En Wilde, G y Schamber, P. (Eds.) *Culturas, Comunidades y procesos urbanos contemporáneos.* Buenos Aires: SB.

Zúñiga, Fernando. (2006). *Mapudungun. El habla mapuche*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.

EXPERIÊNCIA E PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO EDUCATIVA: MONDRIAN COMO ENUNCIADO NO CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

BARBOSA, HELENA

DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E ARTE DA UNIVERSIDADE DE AVEIRO, PORTUGAL

RESUMO

A "Escola Tangerina" solicitou-me para leccionar uma aula relacionada com Piet Mondrian (1872-1944), artista esse, selecionado para o desenvolvimento do projecto artístico no ano lectivo de 2015/2016. Foi-me dada total liberdade na minha intervenção em termos de conteúdos. Decidi evitar os 'modelos' mais comuns de abordagem educativa. Automaticamente, colocou-se a questão: Como ensinar de forma original um artista tão conhecido? Para isso, foram apresentadas perspectivas na área do design e arquitectura que enunciam a mesma linguagem, fugindo aos exemplos habituais, não só em termos de conteúdos (visuais e informativos), como também na abordagem criativa da explanação dos mesmos, culminando com a criação de um projeto diferenciado pela originalidade dos conteúdos propostos em aula. Pretendeu-se entender se havia convergência de interesses na exploração de tópicos específicos, e perceber de que forma a turma interpretou os conhecimentos adquiridos, cujos resultados foram analisados.

PALAVRAS CHAVE

Piet Mondrian, design, desenho geométrico, expressão visual, criatividade.

ABSTRACT

The "Tangerina School" asked me to teach a class related to Piet Mondrian (1872-1944), this artist, was selected for the development of the artistic project for the academic year 2015/2016. I had complete freedom in my speech in terms of content. I decided to avoid the 'most common' templates of the educational approach. Automatically, one question was raised: How to teach original contents from an artist so well known? Responding, I presented issues from the perspective of design and architecture that use the same language, in order to escape the usual examples, not only in terms of contents (visual and informative), but also in the creative approach of explanation, culminating with the creation of one project distinguished by the originality of the presented contents in class. The aim was to understand if there was convergence of interests in the exploration of specific topics, and also understand how the students interpreted the knowledge acquired, which results were analyzed.

KEYWORDS

Piet Mondrian, design, geometrical draw, visual expression, creativity.

INTRODUÇÃO

A Escola Tangerina (1997) é uma escola privada, com crianças desde o Jardim de Infância até ao 1º ciclo do Ensino Básico. Com uma abordagem diferenciada que "partiu de um grupo de pais que queria para os seus filhos um ensino com características diferentes da escola tradicional, com projectos e métodos mais criativos e inovadores" (Leite, 2015:62). Dirigida por Manuel Rangel (1956-2015), figura central que motivou, desde sempre, todos os intervenientes envolvidos desta instituição, dirigindo um enfoque especial nas crianças.

> Nós estamos muito mais interessados nas perguntas dos miúdos do que nas respostas, e o ensino preocupa-se muito mais com o contrário: a resposta, o fechado, o tipificado, o estereotipado, o não questionar. É triste que a Escola se preocupe sempre mais com a avaliação do que com o ensino. Aliás, pouco se ensina para se avaliar imenso. A Escola devia estimular a linguagem, a expressão, o conhecimento, o contacto, a experiência" Manuel Rangel (Leite, 2015:69).

Partindo deste contexto o Tangerina tem por hábito convidar familiares que se relacionam com as crianças solicitando a sua participação em matérias que são do seu domínio de experiência, conhecimento, ou nas áreas em que trabalham. Considerando a minha formação na área do design, e com conhecimentos nas áreas artísticas, acabei por ser envolvida no projecto da escola. O convite foi endereçado por Nuno Martins professor do 3º ano, dando uma liberdade total para a abordagem ao tema e com um horário de intervenção que podia oscilar entre 1 hora ou 1h30m. A turma era composta por 17 alunas e 7 alunos com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. Convém esclarecer que nunca leccionei para uma turma com crianças destas idades, uma vez que sou professora do ensino superior, mas, perante um convite tão desafiante, e aliciante, o mesmo tornou-se irrecusável. Apesar do entusiasmo, de repente entrei em pânico e, imediatamente, surgiram uma série de questões.

O que apresentar em termos de conteúdos? Como evitar repetições de conteúdos sob a temática "Piet Mondrian"? Como apresentá-los? Como captar a atenção dos alunos? Que extensão de aula em termos de tempo, tendo em atenção os conteúdos seleccionados? Que projecto a desenvolver? Como lançar o projecto em aula? Como motivar para a realização do projecto? Como acompanhar o projecto? Que resultados surgirão? Que contributos se extraem desta experiência e práticas de mediação educativa, tendo Mondrian como enunciado?

1. PREPARAÇÃO DE CONTEÚDOS: PLATAFORMA PARA O CONHECIMENTO

Inicialmente, surgiu uma necessidade de reflectir sobre conteúdos úteis à turma, partindo do enunciado "Mondrian" onde se observa a abordagem enunciada por Alberto B. Sousa (2003). Encontrou-se uma dificuldade de selecção dos mesmos, no que concerne à intersecção do trabalho de Mondrian usando o design e a arquitectura como perspectiva associada a partir da sua produção (Ochoa, 2007: 133-158). Para contornar o problema, na primeira parte, um dos primeiros objectivos foi realizar uma aproximação do trabalho artístico de Mondrian às matérias que fazem parte do programa curricular, como por exemplo: estilos artísticos, o estudo da cor, cores e as sensações que transmitem (físicas e emocionais), figuras planas, sólidos, tipos de linhas (verticais, horizontais, oblíquas, ângulos rectos e paralelas). Considerou-se que esta seria uma forma de aprendizagem com um carácter mais apelativo e motivador para as crianças. Na segunda parte, o objectivou-se a mediação entre a arte e o design (Munari, 1979: 54) incluindo igualmente, a arquitectura, usando para isso exemplos em que outros autores usam o mesmo conceito estético, tais como: Theo Van Doesburg (1883-1931) e Gerrit T. Rietveld (1888-1964).

Para a primeira parte realizou-se uma análise à produção de Mondrian do ponto de vista plástico, com o objectivo educativo de alargar conhecimentos sobre as diferentes correntes artísticas que

antecederam a sua obra artística para se percepcionar o aparecimento dos estilos[1], e a singularidade do trabalho de Mondrian. Paralelamente, forneceu-se essa visão diacrónica de estilos artísticos, tendo como sustentação teórica que "A Educação aparece, pois, como modelo metodológico educacional, não com o propósito de ensinar Arte, mas de utilizar esta como meio de promover a Educação" (Sousa, 2003: 80). Ainda nesta fase, selecionou-se uma pintura de Mondrian que serviu de inspiração à leccionação dos conteúdos programáticos escolares e ao projecto prático que foi desenvolvido após a apresentação da informação teórica.

Na segunda parte, exemplificaram-se trabalhos inspirados na obra artística de Mondrian, declinados em edifícios, design de interiores, mobiliário, mesas, cadeiras, chaises longues, cadeirão e *lettering*. Explicando-se a importância do desenho como meio expressivo para promover a criatividade (Cabau, 2011:11-12). Para finalizar a apresentação explicou-se o projecto prático dando um exemplo se Mondrian criasse um logótipo através do seu nome usando a *lettering* do "De Stijl"[2], qual seria o resultado? Posteriormente, elaborou-se uma imagem que representava uma possibilidade dessa resposta e explicaram-se as diferentes possibilidades que a turma poderia representar com base na cultura material centrada na arquitectura ou no design, independentemente da tipologia de objectos que quisessem criar tendo como base a linguagem visual de Mondrian (Jaluf, 2004: 167-180).

O conjunto de conteúdos foi coligido num Power Point composto por 62 slides. Reflectiu-se bastante sobre a extensão desta apresentação, quantidade e tipologia de conteúdos apresentados para manter o interesse sobre os tópicos e motivar a atenção no decorrer da aula. A estratégia de comunicação consistiu em usar o mistério e o humor desde o início, por forma a absorver os alunos através das emoções à medida que iam sendo apresentados os slides.

2. RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM

No dia de aula apresentei-me com um chapéu preto, um casaco preto do género 'detective' e uns óculos escuros, com o objectivo de despertar a curiosidade dos alunos e promover o interesse em seguir esta figura 'enigmática', que se apresentou como detective que procurou, teve acesso e conseguiu novas informações sobre o Mondrian. O resultado desta abordagem provocou um impacto imediato e todos estavam animados com a situação. Posteriormente, distribuiu-se por cada uma lupa, e explicou-se que a 'lupa' iria servir para descobrirem e estimularem a sua criatividade.

Apresentaram-se os conteúdos preparados usando o plano emocional ao criar um enredo à volta de Mondrian iniciando a história a partir da infância do artista, por forma a explicar que os artistas também foram crianças e a sua infância em termos de desejos, mostrando imagens actuais. Os risos foram contagiantes. O diálogo e as manifestações das suas vivências revelaram a forma como o processo ensino-aprendizagem foi acolhido por ambas as partes, em todo este processo. Posteriormente, os conteúdos das imagens explicavam situações distintas dos interesses de Mondrian, como o não uso da forma triangular, mostrando o seu desinteresse por esta forma geométrica (fig.1 esq.), ou, como por exemplo o uso do vermelho que sugere calor reforçando esse conceito através da imagem do artista a transpirar (fig. 1 centro), ou ainda, mostrando a sua linguagem com o uso de elementos ortogonais para explicar a posição das linhas no espaço (fig.1 dir.). As gargalhadas foram uma constante no decorrer dos slides.

1 Com autores como John Constable (1776-1837) estilo impressionista, William Turner (1775-1851) estilo Romântico, e Gabriel Rossetti (1828-1882) Pré-Rafaelita.
2 Significa "O Estilo" que surgiu em 1917 e enuncia o neoplasticismo.

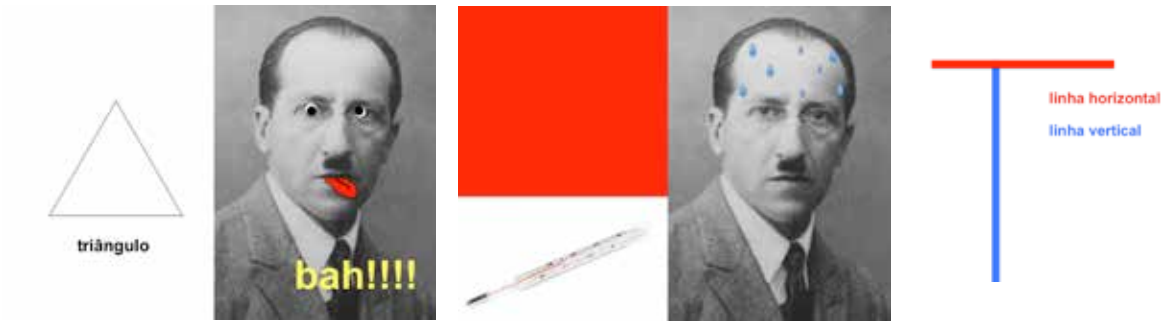


FIGURA 1. Exemplo de três slides apresentados nas aulas.

Esta abordagem para além de cumprir com alguns dos conteúdos programáticos teve como objectivo, usar não só a imagem pela imagem, enquanto fonte de explicação de matérias de diverso teor, mas também, procurou ilustrar essas imagens enquanto complementos visuais tendo como objectivo que as mesmas constituíssem um auxílio da memória intermediada pelo humor sendo esta uma ferramenta importante para o estímulo e atenção no espaço da aula. De seguida, apresentou-se um slide com uma das obras de Mondrian. Nessa fase distribuiu-se uma folha A5 para cada criança, contendo a réplica dessa obra, que seria o enunciado para o projecto prático. Automaticamente, reagiram à combinação da folha A5 em conjunto com a lupa que dispunham na sua mão, porque pensaram que a apresentação tinha acabado naquele slide. Nesse momento, foi-lhes pedido para observarem bem a obra e tentarem descobrir possibilidades de outras representações que espelhassem a linguagem de Mondrian. Os comentários foram "consigo ver melhor as cores", "ver com a lupa é diferente", "eu acho que estou a descobrir qualquer coisa", "eu já descobri tudo". Na realidade, estavam todos motivados e entusiasmados pelo uso da lupa, a tentar, efectivamente, encontrar algo. Entretanto, foram avisados que a apresentação não acabara ali, e que a lupa podia servir a sua criatividade da mesma forma que outros artistas usaram a mesma linguagem para realizarem não obras de pintura, mas sim, edifícios e outros objectos tridimensionais e bidimensionais. A apresentação de slides prosseguiu com alguns exemplos e os comentários prosseguiram "que giro", "gostava de ter aquela cadeira", "não sabia que dava para fazer isto" (fig. 2) .



FIGURA 2. Exemplo de três slides apresentados nas aulas.

3. O PROJETO: RESULTADOS E SUA ANÁLISE

No final, da apresentação pediu-se às crianças para usarem o verso do A5 para a elaboração do projecto. Não se elaborou um enunciado demasiado restrito, apenas deviam ter como referências a sua envolvência evidenciando a cultura material, dando a liberdade total para darem resposta ao enunciado do trabalho, assim como, na selecção dos materiais que podiam utilizar para se expressarem graficamente. Iniciaram os trabalhos num reboliço dizendo em voz alta, ou para o colega mais próximo, o que iriam fazer ao nível do projecto. Nesta aula estiveram presentes apenas 22 alunos que apresentaram maioritariamente respostas graficamente distintas, havendo em alguns casos proximidades em termos de representações. As temáticas centrais abordadas foram: edifícios, objectos domésticos, *lettering* e jogos de computador. Foi interessante verificar que o gato surgiu em nove desenhos diferentes. Ao nível da cor todos respeitaram a paleta do Mondrian[3], sendo que apenas dois trabalhos surgiram com a utilização do preto e branco. Analisando os trabalhos, na realidade, as respostas dos alunos foram dadas numa linguagem criativa mais relacionada com a arte do que propriamente com o design ou a arquitectura, por não existirem constrangimentos ao nível da realização do projecto. Com este trabalho, a turma conseguiu observar a linguagem visual do Mondrian através da lupa para chegar a outras representações, saindo na sua grande maioria do abstraccionismo[4]. Ao partir da linguagem visual do artista, alcançaram-se resultados que demonstram, claramente, uma interpretação pessoal de cada criança e uma identidade no seu desenho. Essa identidade, manifestou-se pelas escolhas temáticas, os elementos representados, tendo como referentes a cultura visual apresentada em aula, como o uso da cor, composição, escolha dos materiais e o grafismo resultante, proporcionado pelas técnicas desses materiais. A geometrização das formas representadas através do rectângulo e do quadrado revelou-se uma constante nos resultados obtidos, conforme se verifica na figura 3 do lado esquerdo, onde o gato não se apresenta de forma orgânica. Ainda neste desenho verificou-se que a interpretação das formas usadas por Mondrian se estendem ao desenho de letra, aproximando-se ao *lettering* usado no logo "De Stijl". Na figura 3 ao centro, ao seguir-se os passos de Mondrian, por vezes, a ausência da perspectiva impede uma leitura imediata das representações. Analisando este desenho de cima para baixo, o mesmo apresenta: uma parede, um sofá na parte central do desenho com as costas em azul, o assento em vermelho e os braços a amarelo. Do lado esquerdo e direito surgem duas mesas (a preto e branco) e no meio destas um tapete. Por fim, o último desenho situado à direita na fig. 3 revela um misto entre a interpretação de Mondrian, com um desenho de um edifício e uma piscina. Todos os elementos que não fazem parte da cultura material, ou seja, a parte orgânica, como a água e a relva, são representados pela sobreposição das três cores primárias, num desenho de linha espontâneo, contrariamente, à representação do gato referido no outro desenho.



FIGURA 3. Conjunto de alguns resultados de trabalhos. Fonte pessoal.

3 Com a excepção de uma criança que usou o cor de rosa.
4 Apenas sete crianças mantiveram um discurso gráfico centrado no abstracionismo.

CONCLUSÃO

Fazendo uma análise retrospectiva sobre as três fases envolvidas no processo poder-se-á concluir que na primeira fase os objectivos propostos na construção de conteúdos afectos aos interesses educativos foi compreendida, considerando a cobertura dos diferentes temas propostos e como os mesmos acabaram por ter o seu impacto na realização do trabalho prático. Relativo à segunda fase constatou-se que o ambiente produzido em aula motivou os alunos para seguirem a aula em silêncio e quando quebrado, os comentários foram oportunos, verificando-se esse interesse declinado na realização do projecto. Concluiu-se que os alunos captaram os conteúdos e aplicaram na globalidade o conjunto de informações disponibilizadas na apresentação dos slides. A terceira fase revelou que as influências representacionais foram motivadas pela amizade entre colegas, ou pela proximidade física no decorrer do trabalho, sendo que as interpretações, tendo como base os conhecimentos adquiridos, foram mais distintas ao nível do desenho. Além disso, após este contacto com as crianças notou-se uma aproximação emocional das mesmas sempre que nos cruzamos no recreio, nos corredores, ou na sala de aula. Sendo essa aproximação feita com alegria e gestos de carinho, revelando-se assim, que para além dos objectivos propostos, quer na explicação dos conteúdos, quer na sua declinação nos resultados do projecto, constatou-se que o plano emocional das crianças está muito presente e que a sua demonstração e reconhecimento sobre quem lhes ensina algo de forma diferenciada ficará sempre gravado na sua memória. Consequentemente, a experiência para além de ter sido positiva foi, extremamente, gratificante.

BIBLIOGRAFÍA

Cabau, P. (2011). *Design pelo desenho: exercícios, jogos, problemas e simulações*. Lisboa: FCA Design.

Jaluf, Z. (2004). "Diálogo de muchos". In *Ensayos sobre diseño, tipografía y lenguage.* México: Designio – Temas, pp. 167-180.

Leite, M. J. (2015). "A Cidadania vive-se, não se aprende por discursos ou a estudar" (Entrevista ao Prof. Manuel Rangel). *A Página da Educação,* Série II, n. 206, Inverno, pp. 60-71.

Munari, B. (1979). *Artista e designer*. Lisboa: Colecção Dimensões.

Ochoa, C. G. (2007). *El significado del diseño: y la construcción del entorno*. México: Designio – Teoría y Práctica.

Sousa, B. S. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a toda a equipa do Tangerina, especialmente à Prof. Luísa Jacques pelos documentos cedidos e ao Prof. Nuno Martins o convite que possibilitou a interação com a escola e as crianças.

FREDERICK DE LEO LIONNI: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DE ALFABETIZACIÓN VISUAL PARA EDUCACIÓN INFANTIL

BORDA CRESPO, M. ISABEL
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

RESUMEN

La cultura visual tiene una importancia decisiva en las jóvenes generaciones, por ello abordamos la necesidad de la alfabetización visual en la escuela. Resulta esencial que los niños/as aprendan las habilidades de observar, valorar e interpretar el material visual, e incluso su diseño (Salisbury y Styles, 2012: 77) en el momento de su aprendizaje lector. El álbum ilustrado permite trabajar la lectura visual dado que texto e imagen colaboran en la construcción del significado de una historia, además de tratarse de un producto artístico que provoca respuestas afectivas y cognitivas en los lectores infantiles (Arizpe y Styles, 2004; Paley, 2006). La elección del álbum ilustrado Frederick de Leo Lionni para la realización de una propuesta didáctica de alfabetización visual se justifica por la calidad reconocida de la obra. La colaboración de ambos lenguajes –texto breve y sencillas imágenes-, da como resultado una lectura relativamente fácil para los aprendices.

PALABRAS CLAVE

Cultura visual, álbum ilustrado, didáctica.

ABSTRACT

The visual culture has today a decisive importance in the joung generations, so we address the need for visual literacy in school. It´s essential that children learn the skills of observing, and understanding visual material, incluiding their design (Salisbury y Styles, 2012:77) at time of their reading learning. Picture book allows visual reading to work because text and image collaboarte in the construction of the meaning of a story. It is about an artistic product that cauces affectives and cognitive responses in children's readers (Arizpe and Styles, 2004; Paley, 2006). The choice of Frederick of Leo Lionni for the realization of this didactic proposal of visual literacy is justified by the quality of this book. The collaboration of both languages –brief text and simple images- results in a relatively easy reading for learners.

KEYWORDS

Visual culture, picture book, didactic.

INTRODUCCIÓN

El álbum ilustrado como producto artístico tiene poca proyección en la alfabetización visual (Arizpe y Styles, 2004: 60), a pesar de la calidad y del reconocido prestigio que tiene en la sociedad actualmente (Borda Crespo, 2017). Sorprende su ausencia en el contexto educativo a pesar de su idoneidad para llevar a cabo una alfabetización visual que pretenda la formación de un lector capaz de pensar qué significan las imágenes y las palabras, cómo se unen, cómo respondemos a ellos o los interpretamos, cómo pueden funcionar como modos de pensamiento y cómo se ubican en las sociedades que los crearon (Raney, 1998 en Arizpe y Styles, 2004: 76)

Siguiendo las pautas de Acaso (2006: 108), el álbum ilustrado es una representación visual artística cuya principal función es la de entretener, que respeta la intención manifiesta por parte de los artistas de crear conocimiento crítico que genere un significado personal en el espectador lector. Ya en 1976 Bader definía el álbum ilustrado como texto, ilustraciones y diseño total, suponiendo ante todo una experiencia para los niños: "Como manifestación artística, se equilibra en el punto de interdependencia entre las imágenes y las palabras, el despliegue simultáneo de dos páginas encontradas y en el drama de dar la vuelta a la página." (Borda Crespo, 2017: 120).

Texto, imagen y soporte son por tanto, los tres elementos del álbum ilustrado (Van der Linden, 2015; Escarpit, 2006). El texto –sucesión de palabras, un relato más o menos extenso, en prosa o en verso– y la imagen –aislada, asociada, secuenciada o entremezclada con el texto– comparten el espacio de la doble página. La lectura del texto y de la imagen se efectúa así de manera separada y sucesiva. Encontrar el equilibrio entre la palabra y la imagen sin que ninguno de los dos lenguajes se vea ninguneado en la construcción del relato, especialmente la imagen por el poder de la palabra, es donde radica el éxito y poder sugestivo de un buen álbum ilustrado.

Quizá sea por su valoración literaria infantil, por lo que el álbum ilustrado se ve tratado en la escuela exclusivamente como posible e incierto material de lectura y ello con suerte, porque para alcanzar este potencial es necesario que el maestro mediador conozca no sólo el producto sino también su funcionamiento así como las dificultades que plantea a la hora de la comprensión e interpretación por parte del lector. Leer álbumes ilustrados en la educación infantil coloca a los maestros en una situación de incertidumbre, ya que estos no encajan en el modelo racional de texto para enseñar a leer. Schön (1998: 56) identifica este tipo de situaciones como *molestas* para el enseñante. El maestro ante el álbum ilustrado no sabe qué hacer, no sabe qué fines o qué objetivos puede lograr con su incorporación como un material efectivo de lectura, no sabe en suma, cómo actuar didácticamente con el mismo. A lo que hay que sumar, la devoción que el libro de texto despierta en el enseñante ya para estas tempranas edades y la imposibilidad obvia de reproducir artísticamente el álbum en el libro de texto escolar. Ante esta situación, muchos profesionales interesados en el álbum suelen reaccionar con "arte", avanzando desde el gusto personal por este tipo de libros hasta una práctica educativa lectora que se construye desde la propia reflexión de lo que se puede hacer mientras se hace.

El futuro es ya presente en lo que respecta a la alfabetización visual (Avgerinou y Ericson 1997). La necesidad de trabajar la educación de la mirada es hoy indiscutible si queremos lectores competentes y críticos. Hoy se defiende la alfabetización visual no sólo con argumentos cognitivos, estéticos y afectivos sino desde el propio sentido común de lo que es importante que aprendan los niños y las niñas en una escuela comprometida con la formación lectora (Borda Crespo, 2014). En el proyecto de investigación de Arizpe y Styles (2004) se comprueba claramente cómo algunos niños son capaces de formular respuestas inteligentes y perceptivas a los libros ilustrados, mucho mas de lo que cabría esperar para su fase de desarrollo. El entusiasmo y el disfrute intelectual de los niños al analizar textos visuales lleva a las autoras a expresar de nuevo una idea básica que comparto: "el poder de la literatura (visual y verbal) para mover, cautivar y enriquecer nuestras vidas." (Arizpe y Styles, 2004: 366).

El maestro necesita determinar el tipo de experiencia lectora que supone el álbum ilustrado, necesita saber qué practicas y qué proyectos puede llevar a cabo con este material dentro de lo que podemos llamar *campo educativo y cultural de la promoción lectora* (Bombini, 2008). Solo así será consciente del desafío epistemológico, institucional y metodológico que plantea su lectura. El propósito de esta comunicación es ofrecer una propuesta didáctica de alfabetización visual para educación infantil a partir del álbum ilustrado *Frederick* de Leo Lionni (2005a). Se concretan objetivos, contenidos artísticos y literarios así como posibles actividades a realizar. Se dedica una especial atención a la educación emocional (Nikolajeva, 2013), porque no sólo se pueden leer en un álbum las palabras y las imágenes que muchas veces las preceden, sino que el estudio de la alfabetización gira también alrededor de los sentimientos que anteceden tanto a las palabras como a las imágenes (Lionni, 2005b: 154).

1. PROPUESTA DIDÁCTICA DE ALFABETIZACIÓN VISUAL

El álbum ilustrado es un texto idóneo para trabajar la lectura en voz alta compartida adulto-niño/a. Puede constituir una experiencia de lectura afectiva donde el objeto libro se convierte en el espacio que hace posible la atención, la escucha, el interés por estar juntos y compartir un libro hermoso. El adulto lee el texto verbal en voz alta mientras que el niño puede seguir la historia a través de las ilustraciones, estableciendo así un diálogo sumamente enriquecedor. No sólo el lector adulto puede parar su lectura y preguntar ayudando así al desarrollo de estrategias metalingüísticas en el aprendiz sino que este puede percibir la información diferenciada que la imagen aporta a la comprensión de la historia. Trabajar la alfabetización visual con el álbum ilustrado ayuda a la creación de un lector competente por varias razones. La primera que el aprendiz lector coopera en la construcción del significado de la historia a partir no solo de lo que escucha sino también de lo que ve. El niño asimila más fácilmente la especificidad del lenguaje escrito, asociando los signos gráficos y visuales con el lenguaje y el pensamiento y motivándolo a aprender a leer y a escribir. En esta interpretación en la que colaboran la palabra escuchada y la imagen observada para la construcción del significado, el niño aprende a trasformar esas marcas en objetos simbólicos y lingüísticos (Teberosky y Colomer, 2003: 84). La práctica de la alfabetización visual ofrece además otros beneficios que Avgerinou y Ericson (1997: 288) recogen, tales como la mejora en las tareas verbales; la mejora en la autoexpresión y en el orden de ideas; el aumento de la motivación en los estudiantes; atraer a estudiantes en riesgo de exclusión por diversas causas; la mejora de la imagen de uno mismo y la relación con el mundo y por último, la mejora de la independencia y la confianza en uno mismo.

Teniendo en cuenta la naturaleza intrínsecamente dual del álbum ilustrado, la propuesta didáctica a partir de *Frederick* se concretaría en los siguientes objetivos, contenidos y actividades:

1. OBJETIVOS:

- Proporcionar una experiencia lectora a partir de ver y a escuchar un álbum ilustrado, asociando la imagen a la palabra oral para reconstruir el significado de la historia.
- Descubrir elementos del código visual tales como el color y la composición de la página aplicándolas a las estaciones del año y a la caracterización de los personajes.
- Establecer la secuencia de los hechos realizando estrategias de lectura: anticipación e inferencia.
- Generar respuestas afectivas, emocionalmente empáticas con Frederick.
- Descubrir el poder de la palabra poética y el placer de leer una buena historia literaria.

2.

A la hora de trabajar la lectura de un álbum con los niños de educación infantil hay que empezar trabajando los elementos principales más perceptivos donde se encuentra la información más obvia, después se abordarán elementos del lenguaje visual con significados sutiles que refuerzan el mensaje principal tales como la composición, el color, la relación entre proximidad y tamaño, la economía de elementos, la simplicidad de la secuencia o el punto de vista frontal, para por último, situar las relaciones implícitas deducibles, aquellas que conectan una ilustración con el lenguaje verbal, insertándose en la serie narrativa y aportando coherencia y significado al propio discurso narrativo (Lartitegui, 2006:133). Ya Kieffer construyó un modelo de desarrollo de las respuestas orales de los niños a los álbumes ilustrados útil para entender cómo aprenden a dar significados en el mundo de los álbumes ilustrados (Arizpe y Styles, 2004: 86). Primero respuestas informativas, centradas en el contexto de las ilustraciones, la línea de la trama, las observaciones cotidianas y comparaciones con otros libros; después respuestas heurísticas, donde encontramos la resolución de problemas, se hacen inferencias y por lo general, se emplea un lenguaje hipotético; pasando por las imaginativas, donde los niños entran en la vida de los libros, casi siempre con un lenguaje figurado, hasta llegar a las personales, en las cuales los niños expresan sentimientos y opiniones y se refieren a los personajes y evalúan ilustraciones.

Los **contenidos** se trabajaran con preguntas en un contexto de entrevista. Para establecer las preguntas he seguido las sugerencias y apéndices de Arizpe y Styles (2004: 234, 244 y p. 369 y ss). Es importante plantearlas con cuidado para que las entrevistas construyan un contexto significativo que invite a reflexionar no sólo sobre lo que saben los niños/as, sino cómo lo saben.

CONTENIDOS ARTÍSTICOS Y LITERARIOS	PREGUNTAS
a. Deseo de entrar en el juego. Portada, contraportada y guardas	La historia va de ratones, ¿por qué hay un solo ratón en la portada? ¿Tienen nombre los otros ratones? ¿Crees que Frederick es diferente del resto de los ratones? ¿Por qué crees que pone su nombre en las guardas?
b. Elementos de configuración de la imagen: el color y las estaciones	¿En qué estación nos encontramos en la primera página? ¿Qué colores definen la primavera, el verano, el otoño y el invierno?
c. Herramientas de organización de la imagen. La composición de los elementos visuales. Personaje principal (Colomer, 2002: 29 y ss.)	¿Dónde se sitúa Frederick en las sucesivas dobles páginas? ¿Abajo o arriba de la página? ¿Mira de frente o parece ensimismado? ¿Por qué crees que tiene los ojos al principio cerrados y cuando habla a sus compañeros los abre? ¿Cómo los tienen sus compañeros?
d. Estrategias de lectura comprensiva: anticipación e inferencias	¿Qué razones hay para que Frederick esté inactivo mientras sus compañeros recogen comida? ¿Cuándo y dónde está la comida que los ratones han recogido en el verano? ¿Cómo pueden los colores, los rayos del sol y la palabra calentar y alimentar a unos ratones hambrientos? ¿Cómo sabemos que los ratones han imaginado los colores?
e. Educación emocional: timidez y satisfacción; hostilidad e incomprensión; asombro y admiración	¿Qué sienten los personajes? ¿Cómo dirías que se siente Frederick a lo largo de la historia? ¿Y el resto de sus compañeros antes, durante y tras escuchar a Frederick?
f. El valor de la palabra, la calidez de la poesía. El artista en la sociedad	¿Por qué crees que el autor de este libro ha contado la historia de Frederick?¿Te cae simpático Frederick? ¿Por qué? ¿Qué te ha gustado más la imagen o la palabra? ¿Crees que Frederick es un artista? ¿Por qué lleva Frederick una amapola roja en la mano?

3. ENTRE LAS POSIBLES ACTIVIDADES QUE SE PUEDEN REALIZAR PLANTEO ESTOS TRES BLOQUES:

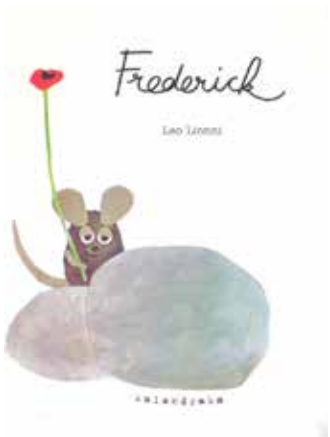
1. *Cuéntame.* Las entrevistas orales con los niños antes, durante y después de leer el álbum comenzarán con esta palabra que invita a ver, escuchar, hablar y pensar. El maestro/a al realizar las preguntas desea saber más que interrogar, dando permiso a los niños/as para preguntar y responder a sus propias preguntas (Arizpe y Styles, 2004: 220).
2. *Pinta de colores tu imaginación.* Se trataría de imaginar los colores con los que vestiremos los estados de ánimo todos los días que estemos trabajando con Frederick. Dibujaremos y daremos color a los dibujos que realicemos sobre las estaciones, escenas de campo/ciudad, e incluso vestiremos de colores el poema de Frederick.
3. *Soy amigo de Frederick*. También nosotros nos sentiremos poetas por unos días y haremos poemas con palabras sugeridas, Limerick con el personaje de Frederick, poemas colectivos en clase, o acrósticos.

CONCLUSIONES

Al incorporar la lectura de álbumes ilustrados en educación infantil ayudamos a generar un ambiente alfabetizador rico en experiencias de lectura culturalmente diferentes. Invitar a los niños a construir significados a partir de historias que no sólo pueden ser leídas en libros hermosos sino que también pueden ser compartidas con un diálogo motivador enriquece el aprendizaje de la lectura con prácticas que seguro conformarán una sólida identidad lectora. Nos alejamos así de prácticas *tóxicas* de aprendizaje lector realizadas exclusivamente con los libros de texto (Acaso, 2009: 41).

Trabajar la alfabetización visual en educación infantil a partir del álbum ilustrado demuestra que es posible la confluencia curricular entre las artes visuales y la literatura infantil. La posibilidad de aunar esfuerzos trabajando cooperativamente educación artística y literaria multiplicará con toda seguridad las posibilidades de conseguir un individuo más consciente y crítico en el uso de la palabra y en el visionado de la imagen.

No hay una manera mejor de introducir en educación infantil la reflexión acerca del papel del artista –poeta- en la sociedad que leer la historia de *Frederick*. El niño/a aprenderá de una forma sencilla las reglas del juego de la creación literaria, sentirá despertar sentimientos de empatía hacia este ratón poeta y como nos dice el propio Lionni (2005: 153), al ver las ilustraciones articulará su primer monólogo interior consciente.



FIGURAS 1. Leo Lionni, *Frederick* (2005). Portada.

BIBLIOGRAFÍA

Acaso, M. (2006). *El lenguaje visual*. Barcelona: Paidós. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas practicas de la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Los libros de la Catarata.

Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica.

Avgerinou, M. Y Ericson, J. (1997). "A review of the concept of visual Literacy". *British Journal of Educational Technology*, Vol. 28, n. 4, pp. 280-291.

Bombini, G. (2008). "La lectura como política educativa", *OEI- Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 46, pp. 19-35.

Borda Crespo, M. I. (2017). *El cuento literario y otros géneros literarios infantiles y juveniles*. Archidona: Aljibe.

(2014). "Hacia una alfabetización visual en la escuela", en Maqueda E., *et al*. (Coords.). *Estrategias de aprendizaje lingüístico y literario*, Licence Creative Commons, pp. 4-17.

Colomer, T. (Dir.) (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles.* Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez.

Escarpit, D. (1996). "La ilustración en libros infantiles y juveniles", *Peonza*, Vol. 39, pp. 14-21.

Lartitegui, A. G. (2006). "La mirada consciente. Cómo descubrir el valor de la imagen en los libros para niños", en Tabernero Sala, R., *et al.* (Coords.)*. Contar en Aragón. Palabra e imagen en el discurso literario infantil y juvenil, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza e Instituto de Estudios Aragoneses,* pp. 123-156.

Lionni, L. (2005a). *Frederick*. Sevilla: Kalandraka Ediciones Andalucía.

(2005b). "Antes de las imágenes", en AA.VV., *El libro álbum. Invención y evolución de un género para niños*. Venezuela: Banco del Libro, pp. 150-155.

Nikolajeva, M. (2013). " Picturebooks and Emotional literacy". *The Reading Teacher,* Vol 67, n. 4, pp. 249-254.

Paley, V. G. (2006). *La niña del lápiz marrón*. Buenos Aires: Amorrortu.

Salisbury, M. y Styles, M. (2012). *El arte de ilustrar libros infantiles. Concepto y práctica de la narración visual*. Barcelona: Blume.

Shön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Barcelona: Paidós.

Teberosky, A. Y Colomer, T. (2003). *Propuesta constructivista para aprender a leer y a escribir*. Barcelona: Vicens Vives.

Van del Linden, S. (2015). *Álbum[es].* Barcelona: Ekaré.

«25 IMPERDIBLES» UN CONTROL (GAMIFICADO) DE LECTURA DE LIBROS ILUSTRADOS Y EXPOSICIÓN-JUEGO

BOSCH, EMMA; BURSET, SILVIA Y BELTRAN, ENCARNA
UNIVERSIDAD DE BARCELONA

RESUMEN

En la asignatura de Lectura de la imagen de los grados de Maestro de Educación Infantil y de Educación Primaria de la Universidad de Barcelona se ha llevado a cabo una actividad gamificada de enseñanza-aprendizaje cuyos objetivos eran dar a conocer a los futuros maestros un corpus de libros ilustrados que los niños no deberían «perderse» al acabar su formación; diseñar un modo alternativo de «controlar» la lectura de libros; potenciar la creatividad de los estudiantes y aprender a diseñar una exposición. Este artículo presenta dicha actividad y analiza la valoración que hicieron los estudiantes.

PALABRAS CLAVE

Libro ilustrado, álbum, lectura de la imagen, gamificación.

ABSTRACT

In the subject of Image Reading of the Preschool Education Teaching and Primary Education degrees of the University of Barcelona has been carried out a gamification activity of teaching-learning experience whose objectives were to make known to future teachers some pictureworks that children should not "miss" upon completing their primary education; to design an alternative way of 'controlling' reading books act; to enhance the creativity of students and learn how to design an exhibition. This article presents this activity and analyzes the students' assessment of it.

KEYWORDS

Picture book, picturebook, image reading, gamification.

INTRODUCCIÓN

La actividad «25 imperdibles: exposición-juego de libros ilustrados y álbumes para niños»[1] se llevó a cabo en la asignatura *Lectura de la imagen* de la Mención en Bibliotecas Escolares de los grados de Maestro de Educación Infantil (EI) y de Educación Primaria (EP) de la Universidad de Barcelona, durante el curso 2016-2017 con un grupo de 24 estudiantes. El proyecto empezó el 7 de octubre y finalizó el 23 de diciembre y necesitó unas 9 horas presenciales repartidas en diez sesiones no consecutivas más el trabajo externo de todos los participantes. Esta actividad tenía un cuádruple objetivo: dar a conocer a los futuros maestros un corpus de obras que los niños no deberían «perderse» al acabar su formación primaria, diseñar un modo alternativo de «controlar» la lectura de libros, potenciar la creatividad, y aprender a montar una exposición. Este artículo describe detalladamente las fases del proceso e incluye las valoraciones de los alumnos recogidas en sus informes y un cuestionario final que respondieron todos los alumnos.

La *gamificación* ha estado presente en todas las actividades de enseñanza-aprendizaje de la asignatura, que se concibe como una oportunidad para tratar la didáctica de la lectura de la imagen. En el ámbito educativo la *gamificación* consiste en usar mecánicas basadas en juegos para implicar y motivar al estudiante, promover el aprendizaje y la resolución de problemas (Kapp, 2012). Para que la actividad *gamificada* sea significativa las actividades propuestas deben ser relevantes para el participante (Nicholson, 2012). Consideramos que los futuros maestros deben conocer este recurso metodológico, por ello este proyecto pretende dar respuesta a los objetivos definidos y además, les permite participar en una actividad *gamificada* y analizarla.

1. ¿QUÉ LIBROS ILUSTRADOS DEBERÍAN CONOCER LOS (FUTUROS) MAESTROS?

En la primera acción [5 min] nos preguntamos cuáles podrían ser las narraciones ilustradas de imprescindible lectura en las etapas de infantil y primaria.

En la siguiente sesión [20 min] los alumnos presentan y comentan sus propuestas que son, básicamente, títulos que conocieron en las asignaturas de didáctica de la lengua y la literatura. A continuación la docente informa a los estudiantes que está confeccionando una lista de 25 obras que los (futuros) maestros deberían conocer. La cifra 25 responde al número de personas implicadas en el proyecto (24 alumnos y la docente).

En la tercera sesión [1 h] se presenta la lista de los «25 imperdibles» (ver bibliografía) y se explicitan los criterios de selección: a) relatos ilustrados y álbumes con texto, en los que la imagen tiene una función importante o esencial, b) variedad de técnicas y estilos gráficos, c) obras para EI y EP, d) prioridad de títulos en los que el autor del texto y de la ilustración es el mismo, e) un solo título por autor, y f) libros no descatalogados. Se explica también que para confeccionar la lista se consultó a diversos especialistas de LIJ. Los estudiantes identifican en la lista los libros que conocen. El conocimiento es escaso. De 24 alumnos, 18 conocen 3 o menos libros. Tres estudiantes conocen cuatro libros, dos estudiantes cinco libros y un estudiante conoce seis libros. En esta sesión se presenta también un modelo de registro de lectura con los títulos de las obras y los nombres de los alumnos que se colgará en el aula para marcar los libros leídos. Se ofrece la posibilidad de marcar las casillas usando un código cromático según un criterio a consensuar. Pronto se descarta el «me gusta» o «no me gusta» y se concluye que lo más adecuado es valorarlo por si son o no «imperdibles».

1 Esta actividad se enmarca en el Proyecto ID «La Gamificación en la enseñanza de lenguas extranjeras en adultos: un estudio basado en diseño» (EDU2015-67680-R) del grupo de investigación RealTIC.

1.1. VALORACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Los aspectos relevantes de las respuestas de los estudiantes de esta primera fase son los siguientes:

En referencia a que la lista la confeccionara la docente, algunos alumnos critican la ausencia de libros propuestos por ellos. Cabe señalar que ésta incluye cuatro de sus sugerencias. Otros alumnos, conscientes de su falta de formación, valoran positivamente la selección, sobre todo porque los criterios no son subjetivos. En general encuentran la lista adecuada, aunque dos personas echan de menos más libros para EI. Destacable es el comentario de un estudiante que exclama que para su futura docencia la lista «nos viene de lujo». Respecto a la búsqueda de los libros, señalan la dificultad de encontrar los títulos. Razón por la que este ítem es el más bajo (Figura 1). Debido a la dificultad de encontrar los títulos, se ofrece la posibilidad de leer los libros propiedad de la docente fuera del horario lectivo. Los alumnos agradecen la ayuda recibida. Sin embargo, hay quien prefiere los beneficios que comporta el esfuerzo de la búsqueda y dicen haber vivido esta experiencia como una oportunidad para conocer las secciones infantiles de las bibliotecas públicas, establecer contacto con los bibliotecarios y familiarizarse con el catálogo. Sobre la lectura de los 25 títulos, reconocen que han ampliado su bagaje literario y que han entendido el concepto de álbum. Descubrir diversidad de autores, obras y temas es el ítem mejor valorado. Como aspecto negativo, echaron de menos una puesta en común. En cuanto a la hoja de registro de lectura, los estudiantes dijeron que era un sistema divertido y a algunos les motivaba haber utilizado un recurso que suele utilizarse en las escuelas. Destacaron que ayudaba a conocer la opinión de los compañeros y promovía la comunicación visual.

Selección de obras	Búsqueda libros	Libros en el aula	Lectura 25 libros	Registro de lectura
4,2	3,3	4,7	4,8	4,5

FIGURA 1. Valoración de las diferentes actividades donde 5 significa «muy positivo». Fuente propia.

2. CONTROL GAMIFICADO DE LECTURA Y EXPOSICIÓN EN LA BIBLIOTECA

En esa tercera sesión se plantea una cuestión: ¿Qué método usamos para comprobar que se han leído los 25 libros? Tras una breve discusión la docente propone *gamificar* el control de lectura: cada alumno colocará en un tarro de vidrio algún elemento que sea la esencia de uno de los libros repartidos al azar. La conexión «objeto-libro» no puede ser ni demasiado evidente, ni demasiado difícil y el tarro no puede manipularse irreversiblemente para poder ser reutilizado. La tarea es ultra secreta porque el juego consiste en descubrir las conexiones entre libros y tarros. Los alumnos aceptan el reto. Una vez conocido el libro, comprueban si está disponible en la biblioteca del campus y si no está, informan a la docente para solicitar su compra. Así descubren la «desconocida» sala infantil de la biblioteca y son invitados a implicarse en el funcionamiento de su facultad. También, deben escribir una breve reseña y buscar recursos online que complementen la lectura.

En la cuarta sesión [15 min] se informa que la biblioteca del campus acepta la exposición. Los alumnos asumen entonces el doble rol de artista y montador y la docente adopta, además, el de comisaria y diseñadora gráfica. Muestra el cartel, la hoja para el control-juego que servirá a estudiantes y a los visitantes de la exposición, y las cartelas que, sujetas con un imperdible, colgarán de los libros con un cordel. Los alumnos proponen mejoras en el diseño y corrigen los errores.

En la quinta sesión [20 min] los estudiantes traen ocultos los tarros y al azar reciben un círculo de cartulina numerada que deben recortar y pegar en las tapas. Se muestran las escaleras-expositores, diseñadas a partir de las existentes en la biblioteca Can Butjosa de Parets del Vallès, a las que se han añadido dos tablones que las unen. Para finalizar se repasan las tareas pendientes.

En la sexta sesión [30 min] la docente comunica los errores detectados en algunas cartelas: no usar la plantilla, superar el número de palabras, no referenciar los enlaces. Avisa que ha repetido algunas tapas de cartulina por estar mal cortadas. Explica que ha realizado el control-juego con sus compañeras y señala que hay relaciones demasiado fáciles y otras demasiado difíciles. Advierte que algunos tarros están sobrecargados, otros no lo tratan como objeto tridimensional, y la factura de otros es deficiente. Por ello, el control-juego se realizará en el aula con los tarros tal y como están, pero deberán corregirse para la exposición que, inevitablemente, deberá ser pospuesta.

En la séptima sesión [2 h] se muestran diferentes modelos de cartelas y se escoge una con forma de etiqueta. Se listan en la pizarra las tareas pendientes y se pide a los alumnos que se apunten en las que deseen realizar y las tachen a medida que se concluyan. Hay tareas de todo tipo: corrección de textos, verificación de los enlaces QR, limpieza de los expositores, poner alarmas a los libros, atar los cordeles de las cartelas, etc. Cada alumno se apunta dónde cree que puede ser de mayor utilidad.

En la octava sesión [2 h] se realiza el control de lectura. Antes de entrar al aula se explica el mecanismo del control-juego. Los tarros están colocados encima de las mesas dispuestas en forma de círculo (Figura 2). Al comenzar la prueba cada persona está frente a un tarro. En 30 segundos debe identificar la conexión tarro-libro y anotar el número del tarro junto a la referencia bibliográfica. Al sonido de una campana hay que moverse una posición a la derecha. Al acabar se dejan unos minutos para consultar los libros y repasar las respuestas. En la Figura 3 se lista el número de aciertos.



Núm. Estudiantes	Conexiones correctas
9	25
6	23
4	21
3	18
1	17
1	7

FIGURA 2 Y 3. Izq.: Estudiantes realizando la prueba. Dcha.: nº de estudiantes y conexiones correctas. Fuente propia.

Después de corregir la prueba se evalúa la conexión tarro-libro como muy buena, buena o regular (Figuras 4, 5 y 6). Se aconseja a los alumnos que en la evaluación no tengan en cuenta la dificultad en identificar el libro, sino considerar si el elemento capta la esencia de la obra, si el tarro ofrece una visión de 360º, y si la presentación ha sido cuidada. Los autores aprovechan para comentar el proceso de creación y entre todos se proponen mejoras a realizar en los tarros menos logrados: retirar, sustituir o añadir elementos, y se fotografían para tener constancia de cómo se entregaron.



FIGURA 4, 5 Y 6. Izq.: Conexión muy buena (*Los tres bandidos*). Central: Conexión buena (*Guyi-Guyi*). Dcha.: Conexión regular (*El grúfalo*). Fuente propia.

En la novena sesión [1 h] se acaban las tareas pendientes: cortar las hojas volanderas y las cartelas y colocarlas en los libros con los imperdibles, cortar tapas, colgar los carteles informativos en el campus, corregir tarros, recoger el cartel de copistería y llevar los materiales a la biblioteca. Los estudiantes montan solos la exposición. No obstante, esa misma tarde la docente mejora la distribución con sus alumnos del Máster de Educación Interdisciplinaria de las Artes.

En la última sesión [30 min] se desmonta la exposición. Finaliza el proyecto con la grata noticia de que la Biblioteca Barceloneta-La Fraternitat acogerá la exposición-juego.

2.1. VALORACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

La mayoría de estudiantes valora positivamente (Figura 7) la asignación de libros al azar argumentando que este sistema evita conflictos y ahorra tiempo. Incluso hay quienes aprecian el componente lúdico del factor sorpresa. Solo un estudiante lo valora negativamente. Califican de original, divertida y emocionante la creación del tarro. Destacan que estimula la imaginación, la creatividad y el pensamiento abstracto. Algunos señalan que había obras difíciles de sintetizar en un objeto y dos personas reconocen no haber entendido la tarea. En referencia a la prueba de relacionar tarro y libro, las calificaciones van desde muy divertida a estresante y desde fácil a muy difícil. La mayoría dice haber necesitado más tiempo. También hay disparidad en la valoración de la reseña. Para algunos sintetizar y recomendar es una práctica ineludible para un maestro y valoran positivamente haberla realizado. Pero también hay estudiantes que explicitan sus dificultades. Muchos encuentran interesante la búsqueda de enlaces web ya que enriquece el mejor conocimiento de los libros. Hay quien se queja de la escasez de enlaces sobre su libro. Y aunque la mayoría están contentos por haber aprendido a hacer códigos QR, señalan que pocas personas los verán. Los estudiantes valoran muy positivamente el diseño de los materiales y los califican de atractivos, claros, elegantes y profesionales. Todos felicitan a la docente-diseñadora aunque dos personas proponen involucrar a los estudiantes en el diseño. Los elementos expositores son considerados como un mobiliario original, práctico, profesional y estético.

Asignación de libros al azar	Creación del Tarro	Control Tarro-Libro	Escribir reseña	Buscar enlaces web	Diseño materiales	Elementos expositores	Exposición Biblioteca
4,7	4,6	4,6	4,2	4,0	4,6	4,8	4,9

FIGURA 7. Valoración de las diferentes actividades donde 5 significa «muy positivo». Fuente propia.

CONCLUSIONES

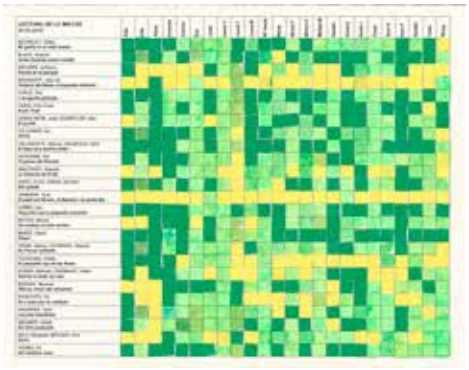
El análisis de las valoraciones de los estudiantes constata que se alcanzaron con éxito los objetivos propuestos. Podemos afirmar que los alumnos conocen bien los 25 libros «imperdibles» (Figura 8), que han experimentado un modo diferente de incentivar la lectura; han desarrollado su potencial creativo a través de la confección de un objeto comunicativo, y han comprendido la complejidad de diseñar y montar una exposición. Paralelamente comprobaron cómo la motivación aumenta cuando se introducen elementos del juego en actividades de enseñanza-aprendizaje.

Algunos de los factores que han contribuido al éxito de la experiencia son:

- Los alumnos calificaron la metodología global del curso así: motivadora, significativa, dinámica, diferente, práctica, activa, divertida, interesante, innovadora y útil. Para que un proyecto de este tipo tenga éxito es necesario que esté enmarcado en una metodología global que la propicie.
- En el diseño y realización de la exposición se cuidaron todos los detalles tanto en su vertiente funcional como estética intentando ser lo más profesionales posible.

- Las acciones que se realizaron tenían sentido y promovían nuevos aprendizajes. Estos fueron de tipo práctico, como cortar correctamente con cúter, redactar una reseña, no olvidar que el huevo y la leche son perecederos, etc., y teóricos, como conocer la *gamificación* en educación.
- Todos los participantes fueron co-responsables del proyecto y trabajaron colaborativamente. El montaje de una exposición es una tarea ardua y requiere desarrollar estas competencias.
- El múltiple papel de la docente fue fundamental. Además del rol de guía, fue una «jugadora» más. Diseñó un tarro, escribió una cartela, realizó el control de lectura, y, gracias al anonimato y al buen clima del aula, estuvo expuesta a las críticas y comentarios de sus alumnos-compañeros.
- La visibilidad pública del trabajo aumentó la motivación (Figuras 9 y 10). Los alumnos se entusiasmaron cuando la biblioteca aceptó la exposición y se emocionaron al leer los elogios del libro de visitas. Orgullosos su trabajo, invitaron a otros compañeros a ver la exposición. Además, docentes de las asignaturas de Didáctica de la Lengua utilizaron la expo-juego como recurso didáctico.

No cabe duda de que las actividades *gamificadas* son muy motivadoras. El juego «25 imperdibles» lo fue triplemente porque los estudiantes jugaron a diseñar un juego, lo jugaron y se estimuló a que otros también jugaran. La mejor evidencia es que todos los alumnos aseguraron que diseñarán una actividad similar en su futura práctica docente.







FIGURAS 8, 9 Y 10. Centro arriba: Registro de lectura de los «25 imperdibles». Izq: Exposición en la biblioteca del campus. Dcha.: Vitrina con los 25 tarros expuestos en la biblioteca del campus. Fuente propia.

BIBLIOGRAFÍA

Kapp, K. (2012). *The gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. [s.l.]: Pfeiffer.

Nicholson, S. (2012). *A User centered theoritical Framework for Meaningfull Gamification*, presentado en Games+Learning+Society 8.0. Madison, WI. Consultado en: http://scottnicholson.com/pubs/meaningfulframework.pdf

25 imperdibles:

Bachelet, G. (2005) [2004]. *Mi gatito es el más bestia*. [s.l.]: RBA Libros.

Blake, Q. (2010) [1987]. *Doña Eremita sobre ruedas*. Caracas/Barcelona: Ekaré.

Browne, A. (1999) [1998]. *Voces en el parque*. México: Fondo de Cultura Económica.

Brunhoff, J. de (1988) (1939). *Historia de Babar el pequeño elefante*. Barcelona: Aliorna.

Carle, E. (2012) [1969]. *L'erugueta gloluda.* Madrid: Kókinos.

Chen, Ch. (2005) [2003]. *Guyi, Guyi*. Barcelona: Thule.

Donaldson, J.; Scheffler, Alex (2016) [1999]. *El grúfal*. Barcelona: Brúixola.

Falconer, I. (2001) [2000]. *Olivia*. Barcelona: México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Holzwarth, W.; Erlbruch, W. (2005) [1989]. *El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza*. Madrid: Santillana Ediciones, Alfaguara Infantil.

Hutchins, P. (2011) [1968]. *El paseo de Rosalía.* Pontevedra: Kalandraka / Barcelona: Hipòtesi.

Innocenti, R. (2005) [2003]. *La historia de Erika.* Santa Marta de Tormes: Lóguez.

Jandl, E.; Junge, N. (1999) [1997]. *Ser quinto*. Santa Marta de Tormes: Lóguez.

Jansson, T. (2014) [1952]. *El petit trol Munin, la Mymlan i la petita My*. [s.l.]: Coco Books.

Lionni, L. (2005) [1959]. *Pequeño azul y pequeño amarillo*. Pontevedra: Kalandraka.

Mayer, M. (2011) (2001) [1968]. *Un malson al meu armari*. Pontevedra: Kalandraka.

McKee, D. (2015) (2006) [1989]. *Elmer*. Barcelona: Beascoa.

Oram, H.; Kitamura, S. (2010) [1982]. *En Ferran enfadat*. Barcelona: Ekaré.

Pacovská, K. (2014) [1991]. *El pequeño rey de las flores.* Madrid: Kókinos.

Rosen, M.; Oxenbury, H. (1993) [1989]. *Vamos a cazar un oso*. Caracas: Ekaré.

Sendak, M. (2000) [1963]. *Allà on viuen els monstres*. Pontevedra: Kalandraka.

Shulevitz, U. (2004) [1967]. *Un Lunes por la mañana*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Ungerer, T. (2010) [1963]. *Los tres bandidos*. Sevilla: Kalandraka.

Wiesner, D. (2003) [2001]. *Els tres porquets*. Barcelona: Joventut.

Wild, M.; Brooks, R. (2014). (2005) [2000] *Zorro*. Barcelona/Caracas: Ekaré.

Young, E. (2009) [1992]. *Set ratolins cecs.* Barcelona: Ekaré.

EXPERIENCIA CON EL TALLER DIBUJO EXPERIMENTAL EN EL EVENTO MULTIDISCIPLINAR PLAYA-220 (VALLECILLO, LEÓN)

BRU SERRANO, MANUEL
UNIVERSIDAD DE GRANADA

RESUMEN

Esta comunicación muestra los objetivos, la metodología, los resultados y las reflexiones de un workshop de dibujo contemporáneo enfocado a alumnos universitarios, adolescentes y niños, que fue llevado a cabo en Vallecillo entre el 1 y el 5 de agosto de 2016. Un curso intensivo orientado a explotar la creatividad de cada uno de ellos y en colectividad mediante prácticas que se enmarcan en el ecosistema urbano del pueblo y dentro del proyecto Playa-220 del Taller Topotesia (Alicante), un evento dirigido a la revitalización social, cultural y económica de pequeñas localidades en riesgo de despoblación.

PALABRAS CLAVE

Taller, dibujo, creatividad, sociedad.

ABSTRACT

This communication shows the objectives, methodology, results and conclusions of a contemporary drawing workshop carried out in Vallecillo between August 1 and 5, 2016, which was focused on university students, adolescents and children. An intensive course directed to exploit the creativity of each of the participants, individually and collectively, through practices at the urban ecosystem of the town and within the project Playa-220 of Taller Topotesia (Alicante), an event aimed at the social, cultural and economic revitalization of small towns at risk of depopulation.

KEYWORDS

Workshop, drawing, creativity, society.

INTRODUCCIÓN

El curso *Dibujo experimental* fue diseñado en respuesta a la invitación del Taller Topotesia para participar en la sección de arte de su programa Playa-220, un proyecto multiplataforma que emerge de la facultad de Arquitectura de la Universidad de Alicante para incidir en los efectos del colapso demográfico de municipios con baja población. De la mano de los arquitectos Aida Mas y Javier Martínez, el Taller Topotesia aúna creatividad, energía y proyección para desarrollar actividades de corte urbanístico, artístico y social como, por ejemplo, el iniciado en Vallecillo el pasado mes de agosto.

Este pueblo situado en la campiña leonesa consta de no más de 80 habitantes y pertenece a esa lista de núcleos urbanos condenados a la despoblación y, con ello, a la consecuente decadencia sociocultural y económica. Para tal contexto, el equipo de arquitectos ideó lo que llegaría a convertirse en un festival de las artes que traería, al menos durante una parte del verano, una dosis de dinamismo en su gente, una rehabilitación del patrimonio local y una puesta en marcha de estrategias propias de la arquitectura del siglo XXI con las que dejar una grata huella cultural. Como la que deja el mar a orillas de un desierto.

Dibujo experimental partió con el objetivo de dar a conocer las posibilidades que ofrece el dibujo en la actualidad a nivel de técnicas, procesos y experiencias. Su contenido se dirigió tanto a los alumnos de la Universidad de Alicante, que participaban en la organización y en las actividades por igual, como a niños y jóvenes residentes de Vallecillo. De forma que los resultados obtenidos, expuestos más adelante, muestran que el dibujo supone una eficaz herramienta con la que estimular el pensamiento creativo y crítico del individuo, a la par de permitir desarrollar propuestas participativas en un contexto local un tanto aislado de iniciativas culturales.

1. EL DIBUJO HOY

El dibujo nos presenta una prueba de la evolución intelectual y cultural de la humanidad, pues el espacio que habita desde la antigüedad no es otro que el mismo al que pertenecen el lenguaje o la escritura. Es una herramienta de conocimiento que conforma toda una estructura conceptual sobre la que se fundamentan muchos aspectos inherentes del arte y es considerado como la lengua franca para todas las artes.

Según A. Jódar (2006) y T. Godfrey (1990), el dibujo es la forma más democrática del arte. Todo el mundo puede dibujar, es un recurso de fácil acceso y no requiere una gran formación previa. Hecho que lo convierte en un sencillo instrumento de comunicación desde edades tempranas y que permite el desarrollo de la creatividad, entendiendo este concepto como un valor que hay que cultivar y al que los niños responden con destreza. En palabras de Loris Malaguzzi (Catini, 1999: 91): "son candidatos a la creatividad entre otras razones porque todavía no pertenecen a ese tipo de individuos, citados por Claude Bernard, *que al tener excesivo apego a sus ideas no son muy apropiados para tantear y hacer descubrimientos*".

Pero resulta difícil explicar qué es el dibujo porque "el dibujo en sí no existe. Se produce en nuestra mente al observar, y únicamente, con el acto de dibujar es cuando el dibujo se hace presente" (Lagares, 2006: 42). Como otros procesos cognitivos, está compuesto por una parte que hace referencia al ámbito interno o inmaterial y a otra puramente física: el dibujo como pensamiento (que genera ideas) y el dibujar como acción (materializa ideas). Ambas intervendrían en la creación de un discurso artístico, aunque muchas veces en el arte contemporáneo se le ha concedido gran importancia a la idea sin necesidad de materializarla, como sugería el artista Joseph Beuys (Gómez Molina, 2011).

Estos planteamientos, desarrollados en mi tesis doctoral *Dibujar por dibujar. Una investigación sobre la finalización del proceso creativo* (Universidad de Granada, 2016), surgen como respuesta a un contexto actual donde el dibujo se presenta más vivo que nunca. Porque la historia del dibujo se ha distinguido por ser un recorrido en torno a conceptos como eficacia o sencillez y actualmente goza de una gran vitalidad gracias al logro de alcanzar grandes metas con escasos elementos. Además, el dibujo sigue teniendo buenas perspectivas de futuro, ya que existe un clima de dibujantes que encuentran en él un medio honesto, atrevido y abierto a toda experimentación plástica.

Por lo tanto, y siguiendo la corriente activa que ha creado el dibujo en los últimos veinte años, este medio ofrece multitud de posibilidades con las que poder trabajar en un taller que encajase en los parámetros del Playa-220. Un workshop que resultase dinámico, atractivo y didáctico para un público juvenil e infantil.

2. DIBUJO EXPERIMENTAL

Los fundamentos de este curso se basan en la experiencia docente llevada a cabo entre 2014 y 2015 en las asignaturas *Metodologías del Dibujo* (de 2º) y *Dibujo experimental y de creación* (de 4º) del grado de Bellas Artes de la Universidad de Granada. El espacio donde se desarrolló fue la iglesia de Vallecillo, una construcción anterior al siglo XVI que el ayuntamiento cedió a la dirección del festival con la intención de reactivar y dinamizar su interior con fines culturales.

El taller responde a varias funciones que posee el dibujo, entre ellas: permite desarrollar y comprender conceptos formales y espaciales; funciona como medio de expresión o lenguaje; ejercita nuestra capacidad intelectual; canaliza con bastante facilidad nuestra creatividad e imaginación.

2.1. OBJETIVOS

La temporalidad del curso se fijó en 5 horas diarias en horario de mañana del 1 al 5 de agosto de 2016. Contando con algunos descansos y la flexibilidad que el propio Playa-220 requería en su multitud de actividades, este taller partía de antemano con una intensidad manifiesta. Así que los objetivos fueron concisos:

- Dar a conocer una visión panorámica de la historia del dibujo y su situación actual
- Mostrar las posibilidades del dibujo como proceso creativo e intelectual
- Estimular la capacidad creadora y la reflexión crítica del alumno a través de prácticas
- Ayudar a vincular la actividad artística con el contexto urbano y rural

2.2. METODOLOGÍA

La dificultad del curso recaía, en parte, en adaptar algunos planteamientos de las asignaturas impartidas durante el trabajo en la universidad a un público menor de edad. Una flexibilidad ligada en parte a las ideas sostenidas por Juan Carlos Fernández Izquierdo (2001: 168) cuando se refería a la educación artística:

Integrar en partes iguales el desarrollo de capacidades expresivo-creativas y critico-perceptivas en la enseñanza de las artes visuales como una de las finalidades más importantes. Tener en cuenta las necesidades de los alumnos, empleando programas flexibles que se adapten a ellos y no al revés.

De forma que el plan de actuación con el grupo en este sentido se basó en una tendencia al lenguaje formal y profesional pero con el consecuente trato cercano a nivel individual, el cual permitía solventar la diferencia de edad y profundizar en cuestiones sobre el proceso creativo de cada uno. Siempre con la meta de crear un ambiente ameno en el que cupiera el trabajo autónomo, el debate colectivo y la conversación pormenorizada para acercar materias del complejo mundo del arte contemporáneo a todo el mundo.

En cuanto a los materiales, se requirió previamente a los asistentes que fuesen prácticos. Es decir, que estuviesen preparados para el trabajo de campo con técnicas secas (como lápices de colores y de grafito con distintas durezas, carboncillo, ceras, bolígrafos y rotuladores), sobre papeles (pequeño y variado formato, colores, imprimaciones y texturas) y con una carpeta o elemento rígido de apoyo.

La estructura que vertebraría el curso se sostendría sobre una metodología puramente práctica con alternancia entre el trabajo en la iglesia y al aire libre (entorno natural de Vallecillo), aún contando con una primera clase teórica. Estos fueron sus contenidos:

Introducción. El dibujo hoy: presentación en *Power Point* / Lugar: Sala de Juntas del Ayuntamiento. Una ponencia y debate en la que se trataron las características principales del dibujo y se hizo un recorrido por su historia desde la antigüedad hasta la actualidad. Todo ello a través de un gran número de imágenes y continuos testimonios escritos de artistas sobre su *modus operandi*, temas siempre necesarios para la comparativa entre modelos distintos de creación.

1. **Recursos: Experimentación con técnicas como lápices de colores, grafito, ceras, rotulados y collage / Lugar: iglesia (figura 1).** El objetivo de esta primera tanda de prácticas consistía en combinar diversas técnicas entre sí para entrar de lleno en la dinámica del curso, un espacio donde experimentar y vencer miedos a la hora de trabajar sobre el papel. Descubriendo, al mismo tiempo, qué resultados y sorpresas pueden ofrecer los materiales si se utilizan de un modo menos convencional. Por ejemplo, el uso del collage como técnica pictórica (colores planos) y no como un medio exclusivo para mezclar partes de fotografías.
2. **Procesos: Algunas estrategias creativas basadas en el azar, la improvisación y salto al vacío / Lugar: iglesia.** Una vez superada la barrera del temor al blanco del papel, el siguiente bloque se diseñó para aprender procesos creativos alternativos al clásico "copiar del natural". Por un lado, se realizaron unos ejercicios rápidos con temas variados propuestos por los asistentes (al estilo *Pictionary*); también una serie de dibujos comenzados por unos y resueltos por otros; así como obras surgidas a partir de manchas improvisadas con café, pintura, suciedad, etc.
3. **Experiencias: Dibujo, movimiento, naturaleza y sentidos / Lugar: aire libre (figura 2)**. El entorno natural que rodea a Vallecillo permitía un acercamiento a la luz, al campo y al adobe que debía aprovecharse para las clases. La actividad que se propuso discurrió entre el trabajo del natural pero haciendo hincapié en un proceso más expresivo, el estudio de los colores del entorno o las aves del lugar. Asimismo, también se realizaron unas prácticas improvisadas con rotuladores atados a ramas y palos con los que dibujar perdiendo la precisión y huyendo de la dictadura de lo "perfecto". Todo culminó con la elaboración y decoración de aviones de papel.





FIGURAS 1 Y 2. A la izquierda: La iglesia, el espacio de trabajo (2 de agosto de 2016). Fuente: Playa-220. A la derecha: Dibujando en el campo (5 de agosto de 2016). Fuente: propia.

2.3. RESULTADOS

El desenlace del curso fue más que satisfactorio y a la vista de todos quedaron expuestos sus resultados, ya que se pudieron mostrar en la plaza del pueblo las obras que los alumnos realizaron durante el mismo (figura 3).

La acogida fue excepcional tanto en los más mayores como en los pequeños. Los primeros rompieron, aunque fuese por cuatro días, con sus reticencias a dibujar en público y con el miedo a la equivocación. Los segundos se divirtieron y pudieron estar en contacto con aspectos del arte que, si bien les provocaron algo de inquietud al principio, les abrió alguna que otra puerta con la que empezar a dibujar. A nivel colectivo, el grupo funcionó bien como equipo y se creó una sintonía muy interesante entre todos. Sobre todo es conveniente resaltar que fueron los más pequeños los que ayudaron a hacer más distendidas las prácticas y a que los de más edad dieran un paso a favor del atrevimiento al dibujar.

El enfoque de las prácticas permitió que los alumnos conocieran una vertiente del dibujo que les resultó emocionante y entretenida, pues no todo es línea, claroscuro y perspectiva. Por sus comentarios al terminar el curso se hacía evidente que, no solo se habían divertido, sino que sentían haber superado ciertas barreras autoimpuestas en su propio proceso creativo (figura 4). Sobre todo porque las artes, y en especial el dibujo, se constituyen como un medio idóneo con el que avivar la creatividad, siempre y cuando la labor docente contagie al alumno de un afán por descubrir nuevos horizontes para su desarrollo creativo. Una actitud frente al trabajo presente en otros ámbitos, tal y como nombraba Rudolf Arnheim (1993: 58): "Un buen trabajo en biología o en matemáticas se logra cuando se despierta la curiosidad natural del estudiante, cuando se moviliza el deseo de solucionar problemas y de explicar hechos misteriosos, cuando se estimula a la imaginación a proponer nuevas posibilidades".

En cuanto a la comunión con el ecosistema urbano del lugar, fue aceptable dada la temporalidad del curso. El alumnado pudo experimentar una interacción con el pueblo y el entorno natural que les permitió apreciar algunas zonas con un punto de vista distinto y dirigir su atención a elementos que pasan desapercibidos (pájaros, insectos, flores, elementos arquitectónicos, imágenes de la iglesia o costumbres agrícolas).

La experiencia conseguida con el taller *Dibujo experimental* cumplió con las expectativas en todos los niveles, a la par que encajó muy bien en el ritmo y planteamiento del evento Playa-220. No obstante, hubo momentos y situaciones con las que no se contaban de antemano como, por ejemplo, la corta edad de una niña o ciertas fases de monotonía que pudo cansar a algún que otro participante.





FIGURAS 3 Y 4. A la izquierda: Exposición de dibujos (5 de agosto de 2016). Fuente: propia. A la derecha: Obra de Lucía (2 de agosto de 2016). Fuente: propia.

3. CONCLUSIONES

En términos generales, este curso ha servido para poner a prueba al dibujo, como medio artístico, en un corto plazo de tiempo y en personas de diverso perfil. Una puesta en marcha de planteamientos personales sobre esta disciplina en un grupo de gente que se ajustan a las premisas de las que partía el curso y que aportan garantías de que el dibujo siempre supone apertura e introspección. "Dibujar es una forma de indagar. Y el primer impulso genérico a dibujar se deriva de la necesidad humana de búsqueda, de marcar ciertos puntos, de situar las cosas y situarse uno mismo" (Berger, 2012: 160). El dibujo es una herramienta de conocimiento exterior e interior, cuyo germen está presente en el individuo independientemente de su edad y, a la vez, también pertenece a todos.

La base sobre la que se sustenta este curso no surge simplemente del manido término *experimental*, sinónimo de mezclar pintura o mancharse las manos, sino de una harmonía entre los sentidos, el proceso creativo y la voluntad de querer trascender. Por este motivo se considera que los contenidos y el diseño de la metodología puesta en marcha con este curso han ayudado a estimular la creatividad de cada uno, escapando de prácticas que limitan al alumno a conseguir resultados bien acabados cuya meta no tiene un recorrido posterior. Los ejercicios planteados permiten que la imaginación y el pensamiento den pie al dibujo y viceversa, ya que este medio permite concretar y hacer visibles las ideas para luego analizarlas, combinarlas o transformarlas (D.K. Ching, 2012) pero también para llegar a los conceptos desde la práctica y a través de el tanteo, la especulación y la experimentación. Pues vale la pena entender el dibujar como un presente continuo, como una estrategia que implica intuición, improvisación y que abraza a lo accidental, lo germinal, al azar. Importa el camino, porque el fin nunca justificó los medios. Por eso seguimos dibujando.

BIBLIOGRAFÍA

Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la Educación Artística*. Barcelona: Paidós.

Berger, J. (2012). *El Cuaderno de Bento*. Madrid: Alfaguara.

Catini, E. (1999). "El taller tiene una larga historia y se incluye dentro de un proceso educativo". En *Escuelas infantiles de Reggio Emilia. La inteligencia se construye usándola*, coord. Ministerio de Educación y Cultura, 86-93. Madrid: Ediciones Morata.

Ching, F. (2012). *Dibujo y proyecto*. Barcelona: Gustavo Gili.

Fernández, J. C. (2001). "La Educación Visual en Educación Secundaria". En *La Educación Visual y Plástica Hoy*, coord. J. Caja, 159-201. Barcelona: Graó.

Godfrey, T. (1990). *Drawing Today*. Nueva York: Phaidon.

Gómez Molina, J. J. (2011). "El concepto de dibujo". En *Las Lecciones del Dibujo*, coord. J. J. Gómez Molina, 17-168. Madrid: Cátedra.

Jódar, A. (2006). "Dibujar hoy: entre lo vivo y lo pintado". En *Por Dibujado y Por Escrito*, coord. A. Jódar, 23-35. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Lagares, F. (2006). "Del dibujo y dibujar". En *Por Dibujado y Por Escrito*, coord. A. Jódar, 37-48. Granada: Editorial Universidad de Granada.

"LOS OTROS Y YO": RELATO DE UNA EXPERIENCIA CON FUTUROS MAESTROS

BURSET, SILVIA Y BOSCH, EMMA
UNIVERSIDAD DE BARCELONA

RESUMEN

En el presente trabajo se describe y analiza una propuesta didáctica implementada en el Grado de Maestro de Educación Primaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. En el marco de la asignatura Educación Visual y Plástica, el diseño de la experiencia tuvo como objetivo principal que los futuros maestros reflexionasen sobre los procesos de representación de ideas, conceptos o situaciones, a partir del análisis de álbumes ilustrados y de la realización de actividades puntuales. El hilo conductor fue el tema "Los otros y yo", y el reto era que el estudiante activase estrategias y dinámicas de pensamiento en los procesos de creación, alejándose de soluciones estereotipadas vinculadas a las manualidades. En este camino, los estudiantes descubrieron las posibilidades de transferencia de los libros ilustrados y la importancia de incidir en los procesos de creación jugando con el concepto, la metáfora y el símbolo.

PALABRAS CLAVE

Álbumes ilustrados, didáctica, futuros maestros, procesos de creación, lenguaje visual.

ABSTRACT

This paper describes and analyzes a didactic proposal implemented in Primary Education Teaching Degree in the Faculty of Education of University of Barcelona. Within the framework of the didactic subject of Visual and Plastic Education, the ultimate purpose of the experience was to prepare future teachers to reflect on the processes of representation of ideas, concepts or situations, based on the analysis of illustrated albums and carrying out specific activities. The common thread was "The others and me" and the challenge for the student was to activate strategies and to think dynamics in the processes of creation, moving away from stereotyped solutions linked to crafts. In this way, the students discovered, on one hand, the possibilities of transferring illustrated books and, on the other, the importance of influencing on the creation processes playing with the concept, the metaphor and the symbol.

KEYWORDS

Picturebooks, didactics, future teachers, creative processes, visual language.

INTRODUCCIÓN

Cada inicio de curso para muchos de los docentes del ámbito de las artes plásticas resulta todo un reto conseguir que los estudiantes sean conscientes de que la asignatura de Educación Visual y Plástica no solo es un espacio para hacer, sino también para pensar. En el camino de pensar para hacer y de hacer para pensar es importante que el alumno vaya descubriendo todas las posibilidades que ofrece la materia desde una visión integradora y holística, pero en el contexto de los futuros maestros además se da la circunstancia de que no solo deben desarrollar estrategias personales en la realización de las propuestas, sino que también tienen que proyectar su identidad como docentes. En ese camino de "aprender para enseñar" se presenta la actividad "Los otros y yo".

"Los otros y yo" tuvo como objetivo principal que los estudiantes fueran conscientes de las posibilidades que tiene el lenguaje visual para expresar ideas, conceptos o situaciones yendo más allá de la representación figurativa estereotipada. Cabe decir que en la mayoría de los casos, atendiendo a sus historias de vida, sus referentes visuales han sido el mundo de Walt Disney, algunos personajes de series televisivas japonesas y las ilustraciones un tanto edulcoradas de los libros de texto que, en gran parte, han sufrido en sus respectivas etapas escolares. Desde esta perspectiva y sabiendo de las carencias que los futuros maestros tienen de las manifestaciones propias de la cultura visual, escogimos algunos libros ilustrados para iniciar un proceso que les ayudase a descubrir, entender y expresar otros modos de presentar y representar ideas y poder también transferir "maneras de hacer y de pensar" a sus futuros alumnos. En este proceso de dar a conocer esos libros se crearon situaciones de enseñanza-aprendizaje que iban asentando los conocimientos tanto de cariz conceptual como procedimental, pero sobre todo se les presentó todo un mundo por descubrir y en el que pensar.

1. ÁRBOL + RETRATO = "ARBORRETRATO" = AUTORRETRATO

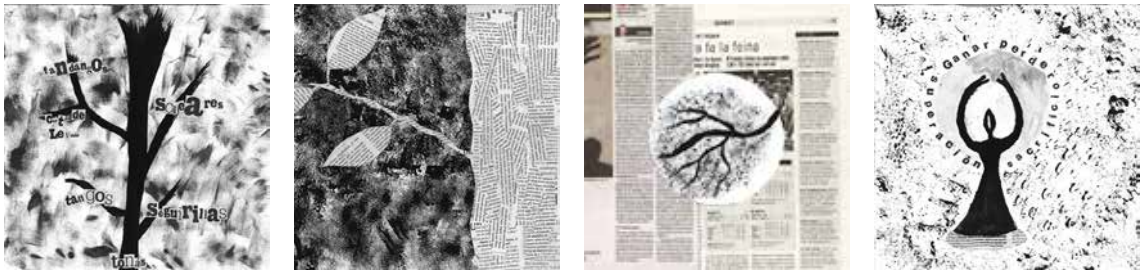
En el segundo apartado describiremos las actividades desarrolladas a través de la propuesta didáctica "Los otros y yo", pero antes vamos a presentar la actividad que la antecede y que toma por nombre "arborretrato".

"Arborretrato" tiene su punto de partida en la lectura del libro ilustrado *Gustave est un arbre* de Claire Babin y Olivier Tallec (2004), y en el debate posterior que se genera. A partir de una narración en la que el texto escrito y la imagen actúan en simbiosis, el niño o joven lector puede conocer el nombre de algunos árboles y animales que habitan el bosque, pero sobre todo sumergirse en el mundo de los sentidos y de las sensaciones a través de la transformación que sufre el protagonista en un árbol.

Sentidos, sensación y sensibilidad fueron los ejes fundamentales de la propuesta didáctica que los futuros maestros tuvieron que desarrollar, puesto que la consigna era que creasen un autorretrato a partir de la representación de un árbol. Esta propuesta era una nueva versión de otra que ya se había implementado en cursos anteriores con el título "Me transformo en un árbol" y en consecuencia, al darle otro enfoque también variaron la consigna, objetivos y restricciones.

Tal y como hemos dicho, la actividad consistió en crear un "arborretrato" con la consigna y restricción de utilizar una técnica mixta con el uso del collage (papel de periódico) y pintura negra, en un soporte blanco de 29,7 x 29,7cm. Aquí entendemos el concepto "restricción" desde el amplio sentido que le da Eisner (2002) cuando dice que las restricciones ayudan a activar los procesos creativos y de aprendizaje. En este caso, la limitación al uso exclusivo del color negro invitaba al estudiante a explorar todas las posibilidades de conseguir gradaciones de grises y de crear texturas con diversos instrumentos y materiales, jugando con las intensidades y densidades de la pintura, para investigar formas de representación de la propia identidad.

Por otra parte, el hecho de que el autorretrato se generase a partir de la representación de un árbol obligaba a los estudiantes a pensar en clave de comparación y también de metáfora. En consecuencia las orientaciones didácticas se centraron en crear conexiones entre las posibilidades procedimentales y técnicas con los conceptos o ideas a plasmar, y de este modo fueron desarrollándose procesos de creación íntimos y autobiográficos.



FIGURAS 1, 2, 3 Y 4. "Arborretratos de algunos estudiantes"

El aprendizaje dialógico fue la metodología que se usó para poner énfasis en pensar cómo representar aspectos, incluso sutiles, que ayudasen a definir el "yo" de manera simbólica, teniendo en cuenta que los procesos artísticos se nutren de ambientes y contextos diversos.

Las orientaciones por parte del docente en los procesos de creación tuvieron diferentes niveles de complejidad y también, por supuesto, de recepción y comprensión. Cuestiones tan básicas como la de tener en cuenta que la representación del árbol no tenía por qué presentarse en un plano general y que podríamos incidir en planos medios o detalles, o que la ubicación del mismo tampoco tenía por qué ser central, fueron algunas consideraciones que se dieron cuando se estaban trabajando los bocetos. En otro sentido también se llegó a la conclusión de que la representación gráfica de una parte del elemento en cuestión puede explicar "el todo" conceptual. Y de este modo, conforme íbamos avanzando en el tiempo se fueron planteando preguntas por parte del docente y de los estudiantes que ayudaron a concretar algunas bases, podemos decir, epistemológicas de la materia. Desde la teoría se genera la práctica, pero sobre todo es desde la práctica y en el camino de la resolución de problemas (camino de creación) que se consolidan las cuestiones teóricas:

> Las idealizaciones de la teoría son idealizaciones. La práctica es individual e idiosincrática; por lo tanto, la teoría debe ser tratada con flexibilidad: debe determinarse para que coincida con la práctica. (Eisner, 1998: 118).

La pregunta de varios estudiantes sobre si *¿se tiene que hacer un árbol de verdad, realista y bien, o como un poco abstracto?* fue el inicio de una interesante sesión. Esta pregunta nos permitió ahondar en el tema de cómo erróneamente el concepto "bien" se restringe a lo que vemos y no a lo que sentimos o pensamos. Comentamos que está claro que la llamada realidad transciende a lo que vemos, porque también puede representar lo que sentimos y lo que pensamos. Real es todo, porque el amor, el miedo, la agresividad, el frío, el calor, la delicadeza, etcétera son estados "reales" que también son susceptibles de ser representados y no necesariamente a través de formas figurativas.

Por otra parte, teníamos claro que estábamos haciendo una abstracción a partir de la representación de la propia identidad, sin embargo no se había explicitado si esa representación tenía que ser o no "el dibujo" de un árbol figurativo. En este caso está claro que no, el objetivo de la propuesta didáctica no era reproducir un tipo de árbol, llámese roble si la finalidad era mostrarse como fuerte, o digamos cerezo en flor al ser éste una posible representación de la feminidad, sino partir de la esencia y estructura del mismo (raíz, tronco y/o copa) para identificarse con una forma de representación determinada que podría expresarse de manera sintética, expresiva y abstracta, puesto que el lenguaje visual tiene recursos propios para representar la realidad. A partir de los conceptos de figuración y abstracción se fueron generando otras cuestiones que hicieron pensar a los futu-

ros maestros en diferentes posibilidades y en crear procesos con significados diversos: *¿Entonces puedo representar un árbol que no existe pero que se parezca a un árbol? Yo quiero hacer un árbol fantástico porque me gusta imaginar cosas que no existen, pero quiero que sea un árbol con muchos ojos porque me gusta observar...* En este caso ya estábamos dando "otra vuelta" a lo figurativo y a lo no figurativo; en definitiva estábamos pensando, porque tal y como dice Fernando Hernández:

> Cuando un estudiante realiza una actividad vinculada al conocimiento artístico, la investigación ha puesto de manifiesto algo que, por obvio, muchos olvidan: que no sólo potencia una habilidad manual, desarrolla uno de los sentidos (el oído, la vista, el tacto) o expande su mente, sino también, y sobre todo, perfila y fortalece su identidad, en relación con las capacidades de discernir, valorar, interpretar, comprender, representar, imaginar… lo que le rodea y a sí mismo. (Hernández, 2000: 34)

Una vez concluida la propuesta, compartimos los procesos de creación y repasamos los aspectos, temas o cuestiones desarrollados a lo largo de la realización del autorretrato, y para ahondar en los objetivos del "arborretrato", diseñamos la propuesta "Los otros y yo" sin romper el hilo conductor.

2. EL RECORRIDO DE "LOS OTROS Y YO", ENTRE LOS OTROS Y YO

Teniendo presente que nuestra identidad también se reafirma en la relación con los otros, y siguiendo con la idea de reflexionar sobre modos de representar identidades, la propuesta "Los otros y yo" se desarrolló a partir de las sesiones que se describen a continuación.

Ya en un espacio físico diferente que condicionaba tanto las relaciones como los procesos de creación puesto que se trataba de una sala con una disposición de ordenadores distribuidos en mesas en línea, se explicó a los futuros maestros que la propuesta que desarrollarían en este nuevo espacio tendría por título "Los otros y yo". En este camino se desarrollaron seis actividades que se describen a continuación.

2.1. EMPEZAR CON UN FINAL

Para romper el hielo, se empezó con una primera actividad que consistió en la lectura del álbum ilustrado de Neus Moscada *Dues rodones idèntiques?* (2009). Dos redondas del mismo tamaño, color y textura, y realizadas con el mismo material insisten a lo largo de las páginas en que no son idénticas porque no se sienten así; cada una de ellas se define de manera diferente. La lectura no se finalizó para que los estudiantes pudieran pensar algunas posibilidades para concluir la narración. Con el programa *Photoshop* y las indicaciones de medida de 14,5 x 14,5cm, la resolución de 300 pts/pulgada, el fondo blanco y el modo color CMYK debían situar dos redondas de 1,5 cm rojas con tipografía libre de color negro y escribir un texto que justificara porqué son diferentes.

Se llegaron a soluciones diversas en las que no se dedicó todo el tiempo a los procesos de realización y acabado formales, sino a conceptualizar y presentar de manera clara y sintética la idea. Una de las cuestiones que se trataron es que el texto también es imagen (tipografía) y que por lo tanto no deja de ser un elemento más a tener en cuenta en el espacio compositivo.

2.2. ADHESIVOS Y UN FLYER PARA EXPLICAR NUESTRA RELACIÓN CON LOS OTROS

Después de dos sesiones dedicadas a las posibilidades de las herramientas infográficas para representar el concepto de identidad a partir de dos figuras geométricas simples combinadas con una tipografía concreta, continuamos con la siguiente actividad que consistió en crear una composición gráfica que explicase la relación entre "los otros" y "yo", a partir de un *flyer* (una postal informativa de una exposición) (Figura 5) y gomets de color verde a los que después cambiaron el color infográficamente. Estábamos dando un nuevo sentido a los adhesivos circulares que con finalidades

muy diferentes se usan tanto en el ámbito escolar. La postal representaba el "yo" y los gomets podían ser amigos, familiares, parejas o simplemente el concepto generalizado de "los otros".

La disposición de los adhesivos en el soporte, en la postal, debían contestar a la pregunta: ¿Cómo nos relacionamos con los otros? Los resultados fueron diversos y las interpretaciones, por supuesto, también (Figura 6, 7 y 8).

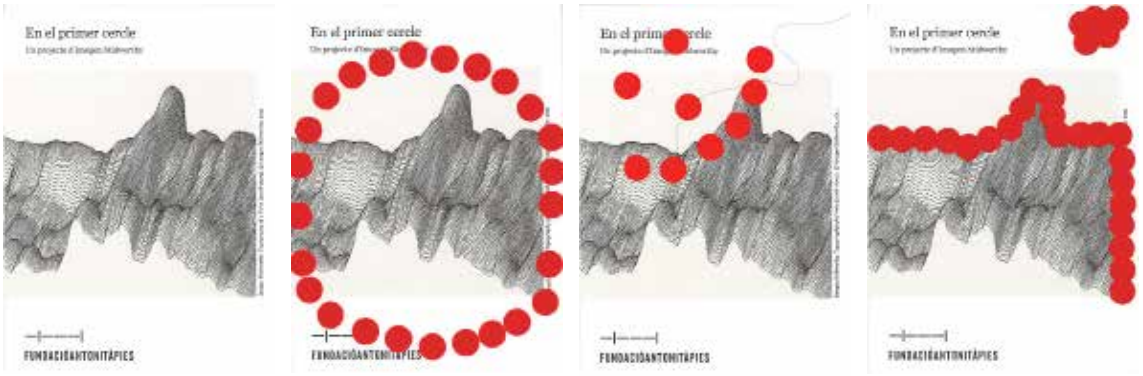


FIGURA 5. *Flyer*. **FIGURAS 6, 7 Y 8.** Trabajos de los estudiantes

Al igual que en las sesiones anteriores, previo al proceso de creación, también leímos y comentamos algunos álbumes ilustrados en los que la imagen, la tipografía, el color y la disposición de los elementos en el espacio son imprescindibles para la comprensión de la narración. Estos álbumes fueron *El hilo de la vida* de Serge Bloch y Davide Cali (2006), *Una caperucita roja* de Marjolaine Leray (2009), *En el reino de la Puntuación* de Christian Morgenstern (2011), *Le Petit Chaperon Rouge* de Warja Lavater (1965) y *Soledades* de Neus Moscada y Chiara Fatti (2009).

2.3. Y DESPUÉS DE LEER CON IMÁGENES, IMAGINEMOS UN LIBRO

Como culminación de todo el proceso anterior la propuesta final consistió en crear una narración bajo el título "Los otros y yo" en formato de libro. Los futuros maestros crearon una historia a partir de fragmentos del "arborretrato" escaneado y la incorporación de círculos rojos y tipografía en negro, blanco o rojo, todo ello con una serie de restricciones formales que ayudaron a desarrollar los objetivos propuestos, es decir investigar formas de representación a partir de elementos simples y composiciones sintéticas huyendo de las manifestaciones estereotipadas, superfluas y decorativas y proyectar gráficamente conceptos explorando todas las posibilidades del lenguaje visual. Las narraciones fueron diversas porque los procesos particulares así lo fomentaron.



FIGURA 9. Portadas de dos libros. **FIGURA 10.** Portada y doble página de un libro

CONCLUSIÓN

A través de la propuesta didáctica "Los otros y yo" los futuros maestros pudieron reflexionar sobre la importancia que tienen los procesos de creación, incidiendo en la idea de que en estos es donde se genera el aprendizaje. Los procesos deben marcarse bajo un tema concreto que abra un mundo de posibilidades mientras se investiga, se compara, se proyecta, se imagina, se plantean interrogantes... Pero no es solo el tema lo que determina el aprendizaje, sino también la consigna y las restricciones del docente y las relaciones que se establecen en el trayecto del proyecto.

Los álbumes ilustrados supusieron para los estudiantes todo un descubrimiento de formas de representar el mundo y a uno mismo, no solo por las diferentes formalizaciones gráficas sino también por las relaciones significativas de éstas con los mensajes que contenían. Conocerlos también les permitió considerar estas manifestaciones de la cultura visual como fuente inspiradora de diseño de actividades para su futuro profesional. De este modo los sujetos pudieron ahondar en temáticas relacionadas con el área como los conceptos de figuración y abstracción, o los recursos propios del lenguaje visual que van más allá de la reproducción de lo que vemos, para representar lo que sentimos o pensamos.

BIBLIOGRAFÍA

Babin, C. y Tallec, O. (2004). *Gustave est un arbre.* Paris: Adetta.

Cali, D.; Bloch, S. (2006). *El hilo de la vida*. Barcelona: Ediciones B.

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

Eisner, E. (2002). "Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje de las artes visuales". *Arte, Individuo y Sociedad.* Anejo I, pp. 47-55.

Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

Lavater, W. (1965). *Le Petit Chaperon Rouge*. Paris: Maeght Editeur.

Leray, M. (2009). *Una caperucita roja*. Barcelona: Océano Travesía.

Morgenstern, C., y Ramanathan, R. (2011). *En el reino de la Puntuación*. Barcelona: Thule.

Moscada, N., y Fatti, C. (2009). *Soledades*. Barcelona: Oqo.

LA EPISTEMOLOGÍA VISUAL Y LA NECESIDAD DE SU APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO EDUCATIVO INFANTIL. ILUSTRANDO LAS EXPERIENCIAS Y DESCUBRIMIENTOS DEL ARTE Y LA CIENCIA

CAEIRO RODRÍGUEZ, MARTÍN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LAS ARTES PLÁSTICAS Y VISUALES, FACULTAD DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA (UNIR)

RESUMEN

En esta investigación indagamos sobre la importancia que adquiere la ilustración como instrumento de representación y registro del conocimiento científico y artístico. La lustración es vehículo de ideas y vivencias que los niños deben aprender a utilizar para expresarse, incluso mucho antes de dominar el lenguaje alfabético. En la ciencia, la ilustración se pone al servicio de un conocimiento disciplinar, pero en la formación de los niños, la ilustración se considera representación e industria del entretenimiento. Nuestro recorrido artístico-visual y científico-textual por el acto de ilustrar establecerá conexiones que indican la necesidad de relacionar en el contexto educativo el universo de la representación con el de la cognición.

PALABRAS CLAVE

Ilustración y Representación, Cognición, Arte y Ciencia, Epistemología Visual

ABSTRACT

In this research we make a reflection on the importance of illustration as an instrument of representation and registration of scientific and artistic knowledge. The illustration is a vehicle of ideas and experiences that children must learn to use to express even long before they master the alphabetic language. In science, illustration is put at the service of a disciplinary knowledge, but in the educational context illustration is considered representation and entertainment industry. Our artistic-visual and scientific-textual journey will establish some connections that will indicate the need to relate in the educational context the universe of representation with that of cognition.

KEYWORDS

Illustration and Representation, Cognition, Art and Science, Visual Epistemology

INTRODUCCIÓN

1. ILUSTRANDO EL CONOCIMIENTO EN LA ESCUELA

Las ilustraciones están presentes en diversos contextos del arte y de la ciencia en forma de dibujos, grabados, pinturas, fotografías... Cuando hablamos de ilustración científica, nos referimos a un tipo de registro muy detallado, con el propósito de visualizar, comunicar o expresar una información concreta en textos de investigación de disciplinas como: astronomía, arqueología, medicina, botánica, zoología, neurología, etcétera. En el ámbito artístico, la ilustración aparece como una profesión que nos permite comprender visualmente conceptos como la soledad o la solidaridad, teorías y concepciones estéticas, los sentidos de lo humano, la naturaleza, lo divino y lo profano, o que nos permite dar forma y significado a épocas y sociedades diversas.

Considerando la ilustración como vehículo de numerosas experiencias, vamos a tratar aquí el modo y la función epistémica que adquiere la ilustración tanto en el contexto de la ciencia como en el contexto del arte, así como la necesidad de educar en sus posibilidades a los niños. Aproximarse a la ilustración como potencia expresiva y transmisora de experiencias, de vivencias propias y ajenas (Dewey, 1934), de historias inventadas o compartidas debe priorizarse en la Sociedad del Conocimiento. Y esto pasa por la comprensión que tenga el niño de este medio artístico (y del arte en general) como vehículo de saber (Arnheim, 1954; Eisner, 2004) o como lenguaje capaz de expresar y comunicar las más variadas y diversas complejidades. ¿Podemos amplificar gracias a la ilustración, educando en las primeras etapas de escolarización, lo que el niño sabe y deberá saber, imagina o podrá imaginar y representar a lo largo de su vida? Si hace 100 años la física cuántica y el subconsciente eran desconocidos, ¿qué nuevos actos humanos deberán enfrentar los niños que hoy tienen cinco años? ¿qué aporta la epistemología visual al desarrollo cognitivo y expresivo del niño con su práctica?

Tanto en el contexto del arte como en el de la ciencia, la ilustración se manifiesta como representación y cognición (véanse todas las Figuras) sin poder separar la primera función de la segunda en el relato que presenta. El asunto adquiere especial relevancia si situamos esta doble función de la ilustración (conocer y representar) en el contexto educativo y formativo del niño en sus primeras etapas de desarrollo (Piaget, 1977; Luquet, 1927; Lowenfeld y Lambert, 1947), ya que la ilustración pone en juego lenguajes gráficos, plásticos, visuales, estéticos, semióticos y epistemológicos… necesarios para el correcto desarrollo cognitivo del niño. Pero esta doble formación ha quedado relegada a aquellas titulaciones que requieren cierto dominio de la expresión gráfica y del dibujo, como puedan ser: la zoología, la botánica, la mineralogía, la arqueología o la topología y carece de espacio en la actual didáctica de la educación preuniversitaria, salvo en su consideración de medio útil para expresar emociones o relatos de entretenimiento del tipo “mis vacaciones ideales”. Lo cual, siendo acertado, resulta insuficiente en una sociedad denominada *del conocimiento*.





FIGURAS 1 Y 2. A la izquierda: Ernst Haeckel, *Kunstformen der Natur* (1904:85). Dominio público: https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=564884; A la derecha: Leonardo da Vinci, *Apuntes de anatomía* (1510-1511). Dominio público: https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=2892506

Por poco que desarrollemos un trayecto arte-ciencia, conocimiento-entretenimiento por contextos y autores en los que estas dos funciones se dan con total claridad en las ilustraciones –la de representar y la de conocer–, comprenderemos la importancia de articular en el aprendizaje infantil y en edades tempranas, una cultura alfabética con una gráfica, plástica y visual, es decir, una formación no sólo técnica, sino también semiótica y cognitiva. Esta educación multimodal hará que el niño acabe utilizando la ilustración no sólo para representar lo que experimenta, ve o imagina, sino como vehículo de aquello que piensa o que es reflejo de cómo lo concibe él o los demás.

2. ILUSTRACIONES DEL PENSAR Y DEL SABER ARTÍSTICO

Históricamente han existido innumerables influencias entre el pensamiento científico y el artístico. El caso de Leonardo da Vinci (1452-1519) fue paradigmático (Figura 2), trabajando en áreas como la zoología, la anatomía, la fisiología, la ingeniería, la física o la astronomía. Leonardo fue el gran percusor de la epistemología visual poniendo su arte y su saber al servicio de un conocer científico y de una investigación basada en el método por observación (Da Vinci, 1784). En las exploraciones científicas encontramos a diversos artistas (pintores, grabadores, realizadores, dibujantes…) cuya función fue registrar y documentar iconográficamente los descubrimientos. En los viajes del botánico y matemático José Celestino Mutis (1732-1808), y de otros naturalistas como Carlos Linneo (1707-1778), llegaron a embarcarse numerosos grabadores y gracias a sus trabajos podemos disfrutar hoy de ilustraciones de gran calidad artística que reflejan la simbiosis entre la necesidad científica de registrar todos los niveles formales del espécimen y la maestría de hacerlo en un plano bidimensional; son trabajos que representan en dos dimensiones el espacio holístico en el que vive la planta (Figura 1); eran artistas capaces de registrar en la superficie del papel el comportamiento de la planta a través del tiempo. Así relataba la presencia y trabajo artístico Luis Né a Celestino Mutis en 1790:

> El dibujante de plantas que ha venido, es bueno y de paciencia; tiene sus principios de Botánica y sabe muy bien definir las partes de una planta, en especial las de la fructificación. Los dibujos que hasta hoy he tenido cuidado de dirigir, no están cargados sino de lo preciso, para que cualesquiera sistemático pueda conocer la clase y orden. Unido a éste [al dibujo] la descripción

> metódica, parece que es suficiente para conocer la planta que se presenta (citado por Bleichmar, 2008: 36)

Más que meras ilustraciones o representaciones, como explica Bleichmar (2006: 44), estas imágenes "encarnaban objetos y procesos de observación, proporcionando a los naturalistas europeos repertorios visuales que les permitían reunir y comparar los especímenes naturales de todo el mundo dentro de los espacios cerrados de sus estudios". Con el transcurso del siglo XVIII, el artista se convirtió en un integrante crucial de las expediciones científicas. Así aparecen las colecciones de bestiarios ilustrados de carácter enciclopédico de minerales, animales o vegetales. En esta labor destacaron el pintor Pierre-Joseph Redouté (1759-1840), el artista botánico y entomólogo Georg Diery Ehret (1708-1770) y más tarde Ernst Haeckel (1834-1919). Como nos recuerda Prieto (2006), el Siglo XVII se consideró el siglo de "la ilustración" o "de las luces", gracias en gran medida a la difusión del conocimiento a través de libros e ilustraciones de todo tipo y el creciente interés del público:

> Ténganse presentes los problemas de Leonardo (1452-1519) y Vesalio (1514-1564) por practicar la disección de cadáveres humanos y, sobre todo, por pretender dejar constancia grafica de sus observaciones en dibujos. El XVIII fue el siglo {…} de los grandes viajes científicos. Hasta entonces, en las expediciones de exploración, la tarea de recopilar datos de la Naturaleza y registrarlos mediante dibujos o pinturas corría a cargo de los médicos de a bordo, que solían poseer cierta formación como naturalistas, o del capitán u oficiales del buque, más o menos duchos en el levantamiento de planos y el trazado de cartas de navegación. Sin embargo, en el siglo de la Ilustración, y especialmente en su segunda mitad, se produjeron, por un lado, significativos avances técnicos y, por otro, una progresiva parcelación de los campos del conocimiento. De este modo, las tareas que hasta entonces habían asumido el hombre polifacético o el naturalista, pasaron a ser desempeñadas por el botánico, el zoólogo, el geólogo... y el pintor, que como un especialista más pasó a ser un elemento imprescindible en cualquier expedición terrestre o marítima. (2006: 167)

Encontraremos en la Historia del Arte innumerables ejemplos de la relación representar-conocer. Obras como *Tarde de Domingo en la isla de la Grande Yatte* (1884-1886) del neoimpresionista Georges Seurat (1859-1891) son una muestra de ilustración cognitiva que lleva al extremo las investigaciones de la época sobre la precepción del color (Chevreul, 1839). Albert Einstein (1879-1955), la Teoría de la Relatividad y el Cubismo tienen diversos puntos en los que convergen: el cubismo abrió el paso a la experiencia del espacio pictórico relativista y el abandono de la perspectiva renacentista en la que el observador controlaba todo desde un punto de visión único. Picasso (1881-1973) integra diferentes puntos de observación en una misma perspectiva e introduce la dimensión del tiempo al desplazarse, al cambiar su punto de referencia; hace emerger en la representación un conjunto de conocimientos intelectuales y experiencias propias de su época dotando a la obra de ciencia y teoría además de forma y estética.

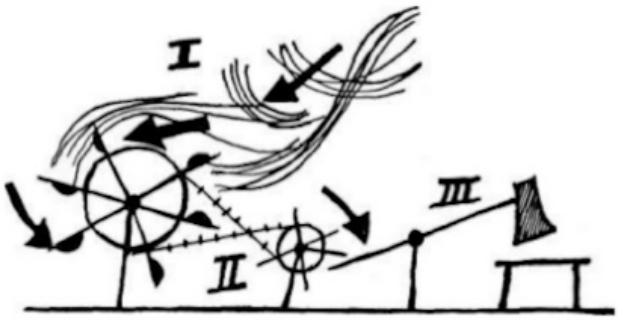
Sin duda, otro de los ejemplos paradigmáticos de la relación arte y ciencia, representación y cognición es el de Salvador Dalí (1904-1989). Nadie como él supo ilustrar el subconsciente y sus complejidades. Esta pasión por los avances científicos y tecnológicos a lo largo de su vida, fue fruto del momento histórico que le tocó vivir: procesos químicos, teoría cuántica (Planck), teoría de las catástrofes (Thom), genética (concretamente en el ADN y su estructura). Como ejemplo, entre otros muchos, del conocimiento ilustrado o epistemología visual inspirados por la ciencia y practicados por Dalí, podemos citar obras como *El gran masturbador en paisaje surrealista con ADN* (1957) o *Dali Atomicus,* fotografía (figura 3) que ilustra la idea de la suspensión y su particular visión del mundo atómico. En palabras del propio Dalí (1958):

> Si los físicos producen antimateria, les está permitido a los pintores, ya especialistas en ángeles, pintarla. Durante el período surrealista, he deseado crear la iconografía del mundo interior, el

> mundo de lo maravilloso, de mi padre Freud; lo he logrado. En la actualidad, el mundo exterior –el de la física– ha trascendido al de la psicología. Mi padre, hoy, es el doctor Heisenberg. Con los pi-mesones y los más gelatinosos e indeterminados neutrinos deseo pintar la belleza de los ángeles y de la realidad. (471)

Podemos comprobar cómo en todos estos trabajos, colaboraciones y experimentos, el conocimiento artístico y el científico complementan sus relatos y medios para comprender un fenómeno (Figura 4) o ilustrar una teoría o idea, aunque desde luego, no podamos hablar de una traducción literal, sino interpretativa. No obstante, tan importante es lo que uno piensa como su capacidad para ilustrarlo y darlo a conocer. Y para hacerlo eficazmente se necesita de un saber hacer experto.





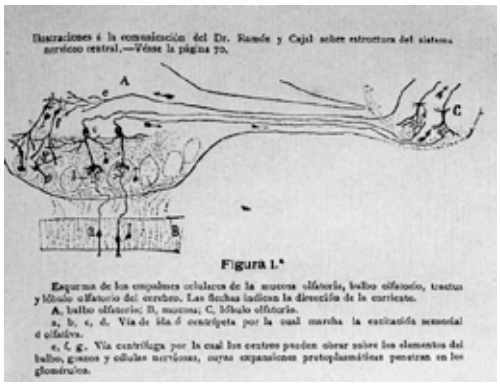
FIGURAS 3 Y 4. Izquierda: Philippe Halsman (1948), *Dalí Atomicus.* Fuente: Dominio público https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=4530370. Derecha: Boceto de Paul Klee como demostración de las funciones y elementos de un molino de viento. Munari (1981:57).

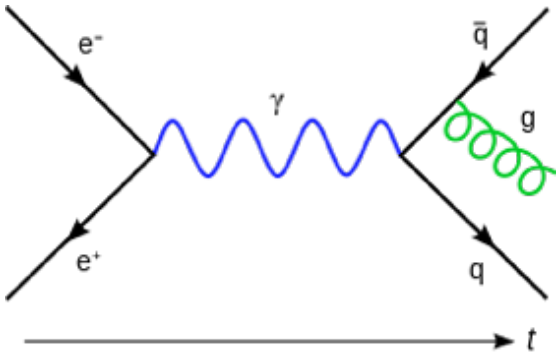
3. ILUSTRACIONES DEL PENSAR Y DEL CONOCER CIENTÍFICO

En 1953, James Watson y Francis Crick presentaron sus descubrimientos acerca de la estructura de la molécula del ADN (con las aportaciones de la química y cristalógrafa Rosalind E. Franklin), en un artículo enviado a la revista *Nature* que consistía en una hoja con gráficos y anotaciones, con no más de 900 palabras. Tan importante como el texto fueron las dos ilustraciones incorporadas. En 1957, unos 4 años después de la publicación, Dalí pinta el cuadro citado *El gran masturbador en paisaje surrealista con ADN* (1957). También hay casos en los que se ha seguido tanto una formación artística como científica pudiendo hablar de "científicos artistas" o de "artistas científicos": Morse (pintor además de inventor), Goethe (filósofo, teórico, pintor, político, anatomista, botánico), Carroll (novelista y profesor de lógica y matemática). Uno de estos casos sorprendentes en los que convergen formación artística y científica fue el de Santiago Ramón y Cajal (1852-1934), que en un primer momento estudiaba para ser pintor, y toda su vida se dedicó a la fotografía. Sus dibujos sobre las estructuras del cerebro y las formas neuronales son trabajos en los que se mezclan conocimiento e intuición, plasticidad y epistemología visual. Su formación artística resultó crucial para el desarrollo y comunicación de sus ideas y el avance de la disciplina de la neurología (Figura 5).

Un ejemplo de epistemología visual de carácter abstracto, lo encontramos en el premio Nobel de Física Richard Phillips Feynman (1918-1988), quién ideó y desarrolló un esquema de representación ampliamente utilizado para las expresiones matemáticas que rigen el comportamiento de las partículas subatómicas, conocido como "los diagramas de Feynman". Los diagramas de Feynman (Figura 6) se componen de agrupaciones de símbolos básicos (flechas, líneas, puntos, letras), representando ciertos tipos de partículas elementales y sus colisiones. La representación de las tres dimensiones espaciales sobre el papel, fue algo fundamental en los artistas del Renacimiento

italiano (Durero, 1525) así como para el avance de la comprensión de las estructuras biológicas, por ejemplo, en la embriología años después. La representación de lo temporal también ha sido importante en el siglo XX, tanto para el arte como para la ciencia.





FIGURAS 5 Y 6. A la izquierda: Santiago Ramón y Cajal (1891: 80). A la derecha: Joel Holdsworth. Originally the work of Silver Star at Feynmann-diagram-gluon-radiation.svg. Fuente: https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=1764161.

4. CONCLUSIONES. EDUCAR EN EPISTEMOLOGÍA VISUAL Y REPRESENTACIÓN COGNITIVA DESDE LA INFANCIA

Sin duda, es necesario trabajar en las primeras etapas formativas y de desarrollo cognitivo los lenguajes gráficos, visuales, plásticos, audiovisuales… en el niño. No sabemos a qué se dedicará en su vida adulta o cuál será su profesión; si se dirige al contexto artístico, esta formación será valiosa; si al científico, todavía con más razón ya que el experimentar con diversos lenguajes le permitirá ampliar las posibilidades del campo que escoja. La ciencia necesita divulgar lo que sabe y conoce y descubre, y es el Arte y su base epistemológica visual, audiovisual o gráfica la que mejor vehiculará este descubrimiento para que el mundo lo asimile. La necesidad de unir en el contexto educativo preuniversitario la sociedad del Conocimiento y la Industria del Entretenimiento nos invita a considerar la ilustración y el trabajo de los ilustradores como medio idóneo para establecer esta relación. Necesitamos una nueva generación de niños capaces de crear imágenes cognitivas, de ilustrar estética, semiótica y artísticamente lo que viene, formación que sin duda les ayudará a interpretarlas y a desarrollar nuevas visiones teóricas y estéticas. ¿Qué niño actual es capaz de representar o comprender la representación del tiempo, de interpretar un cuadro cubista o un diagrama del nervio óptico? ¿Qué descubrimientos, lenguajes, fenómenos todavía no descubiertos, inventados, imaginados deberá ser capaz de "representar" cognitivamente el niño actual al crecer?

BIBLIOGRAFÍA

Arnheim, R. (1954). *Arte y percepción visual. Piscología del ojo creador.* Madrid: Alianza (2002).

Bleichmar, D.

(2008). *El imperio visible: la mirada experta y la imagen en las expediciones científicas de la ilustración*. Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca: Cuadernos dieciochistas.

(2016). *El imperio visible: Expediciones botánicas y cultura visual en la ilustración hispánica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Chevreul, M.E. (1839). *De la loi du contraste simultané des couleurs et des ses applications*. Paris: Gauthier-Villars et fils (1889).

Dalí, S. (1958). *Manifiesto de la antimateria*, Catálogo de la exposición, Nueva York: Castairs Gallery.

Da Vinci, L. (1784). *Tratado de pintura,* Madrid: Akal (2004).

Dewey, J. (1934). *El arte como experiencia*, Traducción al castellano por Jordi Clemente. Barcelona: Paidós Estética, (2008).

Durero, A. (1525). *De la medida*. Traducción al castellano de Juan Calatrava Escobar y Jesús Espino Nuño. Madrid: Akal (2000)

Eisner. E. W. (2004) *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós (2015).

Haeckel, E. (1862). *Art Forms from the Ocean*, Munich: Prestel (2013).

Luquet, G. H. (1927) *El dibujo infantil*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica (1978).

Lowenfeld, V; Lambert, W. (1947). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Traducción al castellano de Iris Ucha De Davie. Buenos Aires: Kapelusz (1972).

Munari, B. (1981). *¿Cómo nacen los objetos*? *Apuntes para una metodología proyectual*. Traducción al castellano de Carmen Artal Rodríguez. Barcelona: Gustavo Gili (2016).

Piaget, J. (1977). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Traducción al castellano de Pablo Bordonaba. Barcelona: Crítica (1985).

Prieto, P. S. (2006). "Pintores en las grandes expediciones científicas españolas del siglo XVIII." En *Ars Medica. Revista de Humanidades*. 2, pp.166-179 {Consult. 23-01-2017} Disponible en <URL:http://www.dendramedica.es/revista/v5n2/Pintores_en_las_grandes_expediciones_cientificas_espanolas_del_siglo_XVIII.pdf>

Ramón y Cajal, S. (1894). Comunicación acerca de la significación fisiológica de las expansiones protoplasmáticas y nerviosas de las células de la sustancia gris en *Actas del Primer Congreso Médico-Farmacéutico Regional de 1891.* Valencia, Domenech, {Consult. 24-01-2017} Disponible en <URL http://hicido.uv.es/IMV/Otros/congreso.html#4 > pp. 70-85

Úbeda, J., Marqués, S y Pons, E. (2005). *Dimensión Dalí: La obsesión de un genio por la ciencia*. Documental. Mediapro. {Consult. 2016-23-01} Disponible en <URL: https://www.youtube.com/watch?-v=23KfoH7dI_c>

Watson, J.D., Crick, F. H. C. (1953). "Molecular structure of nucleic acids". En *Nature* {Consult. 23-01-2017} Disponible en <URL: http://www.nature.com/nature/dna50/watsoncrick.pdf> , 171, pp.737-738

GENERAR MODOS DISRUPTIVOS DE APRENDER E INVESTIGAR A PARTIR DE LA VENIDAD DE UN GRUPO DE NIÑOS Y NIÑAS A LA UNIVERSIDAD

CANALES BONILLA, CARLOS
DÁVILA GRIJALVA, ADRIANA SALOMÉ
CABALLERO MARTÍNEZ, OLGA
UNIVERSIDAD DE BARCELONA

RESUMEN

Esta comunicación da cuenta del proceso llevado a cabo a partir del encuentro con un grupo de 27 niños de tercero de primaria que vinieron a la universidad como respuesta a la invitación para participar en una investigación sobre la 'experiencia de infancia en la sociedad contemporánea'. De la misma manera que lo habíamos hecho nosotros, la propuesta consistía en que escogieran una imagen que representara su experiencia sobre la infancia y escribieran un texto sobre lo que ésta mostraba respecto a lo que para cada uno significa ser niña o niño. El encuentro posibilitó compartir sus experiencias y relacionarlas con las nuestras. Además, pusimos en juego nociones sobre cómo aprendemos en un curso de Investigación Basada en las Artes y en cómo aprenden ellos mediante proyectos de indagación en la escuela. El proceso fue documentado visualmente generando una memoria compartida y aprendiendo sobre lo que se deriva de la irrupción de las infancias y de un aprender-otro en la universidad.

PALABRAS CLAVE

Investigar con, irrupción, infancia, experiencia.

ABSTRACT

This paper reflects the process carried out as result of the meeting generated with a group of 27 children from third grade who visited the University in response to the invitation to participate in a research: "Childhood Experience in the Contemporary Society". In the same way as we had done before, we request them to choose an image that would represent their experience of childhood and write a text about what it means for them to be a child. They shared their experiences and it made it possible to compare their texts with ours. In addition, we share how we learn in an arts-based research course at the university and how they learn through inquiry projects at school. The whole process was visually documented with the will to generate shared-memory and to continue learning about what is derived from this irruption of childhood in the University and a learning in another way.

KEYWORDS

Research with, irruption, childhood, experience.

INTRODUCCIÓN

En la asignatura optativa de Investigación Basada en las Artes (IBA) de la Facultad de Bellas Artes (Universitat de Barcelona), un grupo de 19 personas formado por dos profesores, una estudiante de máster que realiza sus prácticas en la misma, un profesor visitante y los quince estudiantes matriculados de tercer curso, iniciamos una investigación sobre la construcción de la noción de infancia en la contemporaneidad.

Dentro de este marco general, iniciamos el proceso compartiendo relatos e imágenes personales sobre nuestra experiencia de construcción sobre la infancia. Comenzamos a fundamentar la investigación a partir de distintos textos (Baquero y Narodowski, 1994; Fleer, Hedegaard, y Tudge, 2008; Hernández, 2012; Kehily, 2004; Machado, 2010; Morrow, 2011; Rifà, 2014), a la par que a compartir cuáles eran nuestras experiencias de infancia y a indagar sobre cómo distintos medios miran a la infancia y la construyen (revistas de moda y fotografía). Dentro de este marco general, surgió la necesidad de compartir un encuentro con infantes, para conocer la infancia más de cerca, por lo que se posibilitó un encuentro con un grupo de 27 alumnos de tercero de primaria de la *Escola Isabel de Villena*, con los que queríamos conocer y compartir las experiencias de infancia, desde la visión de los niños y niñas.

En esta comunicación pretendemos dar cuenta de esta experiencia, dando a conocer cómo irrumpió la infancia en un espacio universitario para romper con lo establecido en relación a los modos de conocer, investigar, aprender con el otro, y realizar un encuentro donde todos, tanto infantes como estudiantes universitarios, nos hemos sentido descolocados.

DESARROLLO DEL ENCUENTRO

Antes de empezar la sesión, preparamos el aula disponiendo las sillas de forma circular y colocamos un papel blanco de dos por cinco metros en la pared del fondo, donde posteriormente fuimos colgando los materiales generados previamente en el marco de investigación (relatos sobre nuestra experiencia de infancia, fotografías, archivo de imágenes, etc.) y los que se derivaron del encuentro. Además, se expusieron algunos trabajos artísticos de los alumnos de Bellas Artes, para mostrar a los escolares qué objetos se producían en la universidad. Estos trabajos se dispusieron en una mesa al fondo de la sala, colgados en las paredes o de un cordel con pinzas que cruzaba el aula de forma transversal.

Mientras se acababa de organizar todo, tres de nosotros fuimos a recibir a los menores al lugar de encuentro, donde llegaron con el autocar. Este fue el primer contacto con los alumnos de primaria para seguidamente dirigirnos a la sala de reuniones que habíamos utilizado durante el curso para desarrollar la investigación. Allí nos esperaban otros compañeros, que les explicaron cómo trabajamos habitualmente en las mañanas de los lunes y martes: reunidos en una sala dispuestos alrededor de una mesa grande, con materiales e imágenes colgados en las paredes de corcho, intentando descubrir o conocer más sobre las infancias mientras desayunamos té con pastas, etc.). De esta manera les pudimos hacer partícipes no solo del espacio sino de cómo investigamos. Después de una serie de comentarios y preguntas sobre cómo aprendemos, marchamos hacia el aula, donde realizaríamos la sesión. Este contacto en la sala de trabajo fue fundamental, puesto que así pudimos mostrar nuestro modo de trabajo disruptivo dentro del marco universitario.

En el aula nos esperaban el resto de estudiantes universitarios, invitándonos a sentarnos en un gran círculo de sillas. Los infantes se iban sentando en las sillas que quedaban libres entre nosotros. Después de darles la bienvenida, se les propuso que nos explicaran qué habían visto en la sala de reuniones y qué les habían explicado, así como que compartieran cuál es su forma de aprender en la escuela mediante proyectos de trabajo (Hernández y Ventura, 2008). Compartieron su experiencia sobre aprender como forma de indagación, que toma varios temas contemporáneos

para relacionarlos entre ellos, al tiempo que los relacionan y van más allá de las asignaturas del currículum. La idea es tomar temas de actualidad en los que ellos buscan una interrelación entre ellos. En la *Escola Isabel de Villena* los niños aprenden a partir de proyectos desde temprana edad, desarrollando así el potencial de indagación, curiosidad, inventiva y trabajo en grupo, fomentando una mirada crítica sobre la realidad contemporánea y haciendo puentes entre el pasado, el presente y sus inquietudes.



FIGURA 1. *Encuentro con los niños y niñas (foto 1)* (2016). Facultad de Bellas Artes, Universidad de Barcelona, España.

Nuestra invitación para la sesión fue que trajeran un pequeño relato, acompañado por una imagen y un objeto, sobre lo que para ellos significaba ser niño o niña. Nos dividimos en grupos pequeños, de entre uno o dos estudiantes universitarios por cada tres niños o niñas (Figura 1). Se compartió en estos grupos el material que habían traído y se les indicó que escribieran una frase resumen sobre lo que significaba para ellos ser niño o niña. Acto seguido se colocaron en el mural los relatos e imágenes que habían traído, junto a los materiales que habíamos generado nosotros y colocado en el mural previamente.



FIGURA 2. *Frases escritas por los niños y niñas (2016)*. Facultad de Bellas Artes, Universidad de Barcelona, España.

De nuevo volvimos a colocarnos en círculo para que los infantes pudieran compartir, leyendo en voz alta y de forma totalmente voluntaria, la frase que cada uno había escrito (Figura 2) y que nos explicara por qué había elegido el objeto que portaban como representativo de lo que para cada uno de ellos significa ser niño o niña. Después los menores invitaron a varios de los adultos a compartir sus experiencias de infancia. El encuentro finalizó con un balance sobre cómo había ido la sesión y compartiendo las experiencias y sensaciones que habían tenido los escolares al visitar la universidad. Se entregó una foto en polaroid realizada durante el encuentro a cada niño, y una foto colectiva cerró la sesión.

INVESTIGAR CON NIÑOS Y NIÑAS PARA COMPRENDER SU SENTIDO DE SER

Nuestra perspectiva de investigación partía de la idea de que investigar y aprender sobre la noción de infancia en la sociedad contemporánea no significaba estudiar, analizar, objetivar, etc. a los niños y niñas con los que íbamos a trabajar, para extraer ideas, e incluso conclusiones, sobre lo que nosotros decíamos o creíamos que pensaban o habían hecho. Se trataba más bien de organizar un encuentro que "no se puede llevar a cabo desde cualquier posición metodológica. […] Significa adoptar una posición metodológica con la que nos acercamos y miramos al Otro que nos acompaña en la investigación" (Hernández, 2011: 8); se trataba de que los menores participasen, entrasen a formar parte de nuestra experiencia de investigación para aprender de ellos y de lo que compartiéramos juntos. Al igual que los adultos construyen una determinada idea de infancia, que está socialmente construida, los menores tienen sentido de autoría para dar cuenta de su construcción sobre la infancia. La investigación no sólo debía ser útil (en el sentido de aportar) para nosotros, los investigadores, sino también para las personas con las que se investiga, en este caso los alumnos de primaria. Esto nos ha llevado a investigar con ellos y no sobre ellos.



FIGURA 3. *Mural-archivo de materiales (2016).* Facultad de Bellas Artes, Universidad de Barcelona, España.

También partíamos de la idea de que los infantes son, en última instancia, aquellos que forman parte de la infancia y la viven, aquellos que 'son' infancia, a pesar de que "tendemos a enfocar la infancia como aquello que puede llegar a ser, en lugar de enfocarla como aquello que está siendo. O en otras palabras, el foco está en lo que serán en un futuro, y no en lo que son ahora mismo" (Morrow, 2011: 5). Nos interesaba, por tanto, poner el foco en cómo se veían ellos a sí mismos, por lo que les preguntamos, durante el encuentro, qué es lo que para cada uno significa ser niño o niña en ese momento. Estas frases fueron escritas y adjuntadas al mural-archivo (Figura 3) y dieron paso a lo que puede ser considerado como una constelación de singularidades (St. Pierre, 2016).

RESULTADOS (SI SE PUEDE HABLAR DE ESTA MANERA) DEL ENCUENTRO

Sin ánimo de realizar una valoración celebrativa sobre el proceso, cabe destacar toda la implicación y entusiasmo que se respiraba en el ambiente y que se contagiaba durante el encuentro con los escolares. Los estudiantes universitarios estaban encantados y felices de poder compartir con los menores sus experiencias de infancia. Por otro lado, la actitud de los infantes frente a los estudiantes de Bellas Artes fue variada y se pudo observar seguridad, confianza, diversión, ilusión, vergüenza, etc. También, posteriormente al encuentro, uno de los menores compartió su sensación de que "se había sentido escuchado". Si señalamos estos aspectos es porque nos dan pie a tratar dos cuestiones. En primer lugar, porque inducen y nos permiten hablar de cómo la experiencia afectó (en la dimensión de los afectos) a los estudiantes, para quienes resultó "muy enriquecedora porque pudimos ver cómo ellos vivían la infancia y cómo cada una era distinta" a pesar de que fue "muy corto, muy exprés" y nos quedamos con "muchas ganas de saber más sobre los niños". En segundo lugar, porque nos permite dar cuenta de cómo los menores transitaron por la experiencia, como un lugar en el que se les permitía y propiciaba el compartir y en la que podían hablar para ser escuchados por personas que se interesaban en lo que ellos tenían que decir, que valoraban su saber, sin tener en cuenta que la construcción de infancia está determinada por los adultos. Por último, porque al compartir los afectos pueden entenderse mejor qué es lo que pasa cuando la infancia irrumpe en la universidad y se da un espacio para el que 'pasen cosas'. La experiencia, el aprender y el investigar universitario varía, así como también lo hace la experiencia, el aprender y el investigar de los niños y las niñas transformándose en un 'acontecimiento'. Cuando esto sucede, y como señala Atkinson (2012), se posibilita un 'aprender real' que afecta a los que se sienten implicados, porque remueve las localizaciones y miradas establecidas.

Por otro lado, y siguiendo con las valoraciones del encuentro, cabe destacar un tema en relación al trabajo con el otro. Los escolares, en diversas ocasiones preguntaban o interpelaban a los investigadores. Pudimos ver muy claramente como el otro, dentro de la propia investigación, nos estaba poniendo en cuestión a nosotros como sujetos. Los menores quisieron saber cómo habían sido nuestras infancias, cómo nosotros creíamos que habían sido nuestras infancias.

Otra valoración extraída del encuentro fue que las imágenes que aportaron los infantes para hablar sobre lo que significaba ser niño o niña, eran todas imágenes en las que aparecían o que habían sido tomadas cuando ellos eran más pequeños. Algunos explicaron que la foto la tomaron para captar una experiencia o momento feliz en sus vidas y que por eso la habían escogido. Compartimos también la experiencia de que los menores no se identificaban dentro de la noción de ser parte de la infancia, o lo que es lo mismo, ellos habían sido niños y niñas anteriormente a lo que eran en ese momento. Esto nos hace pensar en diferentes cuestiones al respecto: si es posible que ante la premisa de traer una imagen de cuándo eras niño/niña uno deba remitirse a una imagen del pasado; si, por tanto, el ser niño o niña y la infancia en sí misma siempre se basa en relatos de experiencias basados en vivencias del pasado; y si este proceso es así porque se relaciona con que nuestra construcción social de infancia siempre viene determinada por alguien mayor al infante, los adultos.

Por último, otro de los aspectos en los que fijamos la atención fue en el hecho de que, durante el encuentro, a pesar de nuestra posición metodológica, de no infantilizar, algunos de nosotros hablábamos como se 'habla' a los menores: ese tono ligeramente más agudo de voz que ponemos cuando les hablamos, a ese cambio en la entonación cuando nos dirigimos a ellos y que tan difícil es de desarraigar porque es un elemento socialmente construido en nuestro contexto. Esto lo hacemos explícito porque nos hace pensar en las formas de relación con los niños, en este caso en nuestro encuentro, y cómo estas también condicionan la propia infancia y la relación de los adultos con la misma.

CONCLUSIÓN (SI ES QUE SE PUEDE CONCLUIR LO QUE ESTÁ SIENDO PENSADO)

A modo de conclusión podemos decir que el encuentro realizado nos perturbó de formas dispares a la vez que compartidas. Estos movimientos tienen que ver con el cambio de perspectiva metodológica sobre la propia investigación, pero también con la relación con el otro y con nosotros mismos, con el posibilitar espacios disruptivos de aprender, que pueden permitir el intercambio de saberes y de modos de investigar.

El desarrollo del encuentro nos sirvió para observar y constatar, poner cuerpo, a los planteamientos que habíamos estado trabajando colectivamente en el curso de IBA, y que ahora podían situarse de forma contextual y con un grupo de escolares.

Finalmente, nos permitió aprender a mirar al niño o la niña como alguien que *está siendo*, que transita en un devenir que no puede ser cosificado, que a pesar de está condicionado y definido por la construcción social de infancia se escapa de ésta y la mira y la devuelve como los adultos la miran: la infancia es cuando yo era más pequeño que ahora, la infancia es antes de lo que yo soy ahora, la infancia es antes a lo que *estoy siendo*. Quizá, si nos lo preguntamos ahora, nosotros tampoco diríamos que ahora mismo *estamos siendo* en la etapa de la adultez.

BIBLIOGRAFÍA

Atkinson, D. (2012). Contemporary Art and Art in Education: The New, Emancipation and Truth. *The International Journal of Art & Design Education*, 31 (1), 5–18.

Baquero, R., & Narodowski, M. (1994). "Escuela y construcción de la infancia". *Revista Del Instituto de Investigaciones En Ciencias de La Educación*, *4*, 1–10

Fleer, M., Hedegaard, M., Tudge, J. (2008). "Constructing Childhood. Global-Local Policies and Practices". En M. Fleer, M. Hedegaard, y J. Tudge (Eds.), *Childhood Studies and the Impact of Globalization: Policies and Practices at Global and Local Levels* (pp. 1–20). New York, Abignton, Oxon: Taylor & Francis.

Hernández, F. (2012). "La cultura visual como estrategia que posibilita aprender a partir de establecer relaciones". *Instrumento – Revista de Estudo E Pesquisa Em Educação*, *14*(2), 195–207.

Hernández, F. (Coord.) (2011). *La investigación sobre y con jóvenes: entre la romantización y el desafecto. Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas*. Barcelona: Esbrina - Recerca (8). Universitat de Barcelona.

Hernández, F. & Ventura, M. (2008). La organización del curriculum por proyectos de trabajo. Barcelona: Octaedro.

Kehily, M. J. (2004). "Understanding childhood : an introduction to some key themes and issues". En M. J. Kehily (Ed.), *An Introduction to Childhood Studies* (pp. 1–21). Maidenhead: Open University Press.

Machado, M. M. (2010). "A Criança é Performer". *Educação Realidade*, *35*(2), 115–137.

Morrow, V. (2011). Understanding children and childhood. *Centre for Children and Young People*, (1), 1–35.

Rifà, M. (2014). "Identitats "queer", cossos i sexualitat en les narratives fílmiques de la infància de Kore-eda Hirokazu". *Temps d'Educació*, *47*, 143–157.

St. Pierre, E. (2016). "The Empirical and the New Empiricisms". *Cultural Studies-Critical Methodologies*, 16 (2), 111–124.

INVESTIGAR LOS DISCURSOS SOBRE LA INFANCIA EN LA FOTOGRAFÍA ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA

CUADRA PEDREÑO, MARIN
HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, FERNANDO
UNIVERSIDAD DE BARCELONA

RESUMEN

Esta comunicación da cuenta del estudio realizado dentro del marco de la propuesta de la asignatura de Investigación Basada en las Artes (Universidad de Barcelona) y que se centra en las construcciones de infancia a través de la mirada de algunos fotógrafos contemporáneos. Para identificar estas construcciones hemos organizado un archivo de imágenes de diferentes autores que trabajan con infantes o con la noción de infancia. Una vez realizado el archivo, hemos organizado y relacionado los fotógrafos y sus obras según la mirada que proyectaban sobre la infancia a partir de los imaginarios de la infancia y que emergieron en el curso: inocentes, pequeños adultos, proyección materna o paterna y siniestros. Lo que nos lleva a poner las nociones y representaciones de la infancia en relación con los discursos que colonizan los sentidos de ser de los niños y las niñas.

PALABRAS CLAVE

Infancia, fotografía, mirada, construcción social, discurso.

ABSTRACT

This paper gives account of the study developed as part of the the Art based Research course at the University of Barcelona, focused on the childhood constructions by contemporary photographers. To identify these constructions of childhood we have done an archive of work made by several contemporary photographers who work directly with children or with the notion of childhood. Once the archive was done, we organized and related the photographers and their works according of those childhood imaginaries explored in the context of the course: innocence, adulthood, parents projection and sinister. This process leave us to link these notions and representations of childhood with those discourses that colonize children ways of being.

KEYWORDS

Childhood, photography, gaze, social construction, discourse.

INTRODUCCIÓN:
LA FOTOGRAFÍA MEDIO DE CONSTRUCCIÓN DE LA INFANCIA

Entendemos la infancia como un periodo de la vida de los seres humanos al que se asocian un conjunto de características que se le atribuyen como propias. Lo vemos reflejado en pensadores como Arno Stern (2008) cuando escribe: "Se confundían porque creían que los niños hacían cosas graciosas, fruto de una imaginación y de una fantasía desbocada, antes de llegar a ser razonables y estériles". Las características que se atribuyen a la infancia, lo son en cuanto proyecciones adultas en tiempos y condiciones históricas concretas. Son los adultos, a través de los saberes reguladores de la infancia, especialmente, la medicina, la psicología y la pedagogía los que fijan las miradas, que se transforman en discursos -en deber ser- y que varían a lo largo de épocas, lugares. Partiendo de las lecturas que hemos ido haciendo en el contexto general de investigación sobre la infancia (Fleer, Hedegaard and Tudge, 2008; Hernández, 2012; Kehily 2008; Morrow, 2011), hemos hecho evidente que dichas características no son innatas, sino pensadas por los adultos y transferidas a los niños. Es decir, meras proyecciones que se convierten en imaginarios sociales que condicionan modelos de comportamiento, roles de género y las conductas diarias.

Si nos centramos en el día a día, vemos que uno de los medios más potentes de representación y construcción de modelos de infancia es la fotografía. La fotografía, como herramienta artística, hace un uso muy amplio de las diferentes posibilidades de narrar y leer en la cultura visual contemporánea. Bajo esta premisa, en nuestro estudio, hemos buscado imágenes donde el constructo a representar sería la infancia a través de la mirada del fotógrafo y con la que el visualizador se relaciona completando así la idea cultural y el sentido de ser de la infancia.

A partir de una búsqueda en Google sobre Infancia y fotógrafos, se recogió el trabajo de 30 autores, de los que se extrajeron 112 fotografías que se organizaron en un archivo. Este archivo incluía, el nombre del fotógrafo, referencias de sus proyectos sobre la infancia, las fotos y una atribución de 12 temas, relativa a la noción de infancia proyectada. Las temáticas se han agrupado con criterios de proximidad atendiendo a los siguientes criterios: periodo de inocencia, miradas paternas y maternas, infancia adulta e infancia siniestra. Por último, al entender que tanto autor como lector son partícipes de dichas representaciones, nos planteamos una cuestión: ¿qué pasa con el actor (niño/niña) que aparece representado? Es por eso que planteamos si el infante puede ser o no partícipe de la proyección de infancia. Para intentar indagar en esta cuestión, hemos realizado un análisis sobre las escenografías que crean los fotógrafos. Esto nos ha ayudado a desvelar si los infantes participan activamente y colaboran en la escena que el fotógrafo quiere crear desde una mirada determinada, o si son meros modelos en el trabajo artístico del autor.

LAS MIRADAS DE LOS FOTÒGRAFOS SOBRE LA(S) INFANCIA(S) EN LA CONTEMPORANEIDAD

Partiendo de la idea central de nuestra investigación, de indagar sobre los discursos que sobre la infancia construyen y proyectan algunas manifestaciones de fotografía contemporánea, y sin perder de vista, que lo que presentamos es un trabajo en proceso, hemos diferenciado cuatro modalidades de infancia:

1. LA INFANCIA COMO PERIODO DE INOCENCIA, INGENUIDAD Y FRAGILIDAD

En este bloque de fotografías podemos ver a niños jugando, sonriendo, encantos, etc. que muestran atributos representativos de la imagen de inocencia infantil (Hernández, 2012; Higonnet, 1998). Los podemos encontrar también llorando o en situaciones delicadas y/o amorosas que se encuentran más cerca y son más representativas de la fragilidad. Tanto si las fotografías han sido capturadas como instantáneas, como si han sido creadas específicamente por los fotógrafos, nos transmiten esa mirada del infante como un ser inocente y frágil. Los fotógrafos que destacamos en esta sección son Adrian Mcdonald, Tereza Vlckova, Bruno Barbey, Jim Goldberg, Christopher Anderson y Jill Greenberg.



FIGURA 1: Collage colectivo a partir de fotografías de Adrian Mcdonald, Tereza Vlckova, Bruno Barbey, Jim Goldberg, Christopher Anderson y Jill Greenberg

2. LOS PEQUEÑOS ADULTOS

En estas fotografías se pueden observar una serie de representaciones que muestran a los niños en posturas y/o actividades propias e identificadas con la edad adulta (Ariès, 1987), como el fumar, la representación de la maternidad, el uso de armas. Destacamos la serie de Frieke Janssens titulada *Smoking Kids*. También autores como Ian Berry, Robin Schwartz, Llora Szwarc y Mary Ellen Mark.



FIGURA 2: Collage colectivo a partir de fotografías de Frieke Janssens, Ian Berry, Robin Schwartz, Llora Szwarc o Mary Ellen Mark.

3. LA INFANCIA COMO PROYECCIÓN DE LA MIRADA MATERNA Y/O PATERNA

En este tercer eje temático se han incluido a aquellos fotógrafos que centran su mirada hacía sus hijos e hijas. tratando de captar su día a día de éstos: momentos de juego y de felicidad, pero también en rutinas o ratos libres donde no se representa tanto esa atmósfera idílica. Fue en este apartado donde empezamos a cuestionamos hasta qué punto los infantes participan intencionadamente o no en las escenografías que crean sus padres y madres. Lo que nos llevó a preguntarnos ¿hay una preparación previa en la que se mira a la cámara o se muestra su cotidianidad tal y como la ven? Destacamos en esta ocasión autores como Alain Laboile, Jim Goldberg, Niki Boon, Tlmothy Archibald y Sally Mann.



FIGURA 3: Collage colectivo a partir de fotografías de Alain Laboile, Jim Goldberg, Niki Boon, Tlmothy Archibald y Sally Mann.

4. LA INFANCIA SINIESTRA

La estética que se representa y proyecta en estas fotografías a través de colores, vestimenta, retoque fotográfico o acciones, etc., remiten a un tipo de lugar de lo siniestro que conectan con el imaginario del miedo adulto hacia la infancia. También nos remite a ello la colocación estática de los actores, con caras serias mirando a la cámara, con armas, jugando a juegos violentos, con poses suicidas, eludiendo a accidentes o a temáticas oscuras. Se podría vincular con una infancia gótica que genera a la vez atracción y distancia frente a lo que no encaja con los anteriores patrones de la infancia. Destacan en este apartado fotógrafos como Vee Speers, Jonathan Hobin y Tereza Vlckova.



FIGURA 4: Collage colectivo a partir de fotografías de Vee Speers, Jonathan Hobin y Tereza Vlckova.

EL LUGAR DE LOS INFANTES EN LAS ESCENOGRAFÍAS CREADAS POR LOS FOTÓGRAFOS

Si estamos de acuerdo en que tanto autor como lector participan en las construcciones sobre la infancia, nosotros nos preguntamos: ¿es el sujeto de la mirada también partícipe de dichas escenografías? ¿Tienen algún papel en las relaciones que se crean a la hora de proyectar la mirada adulta? ¿O se les otorga el lugar del subalterno, al ser el adulto quien decide cómo ha de ser visto y por tanto representado?

En una segunda lectura del archivo, hemos tratado de identificar cuáles pueden ser los sentidos de las escenografías que crean los fotógrafos y el lugar (simbólico) en el que son colocados los actores infantiles que utilizan en ellas, para hipotetizar si los sujetos representados toman un papel activo en el proceso o si son meros actores-objeto para el trabajo del fotógrafo. Para ello, nos hemos basado en aquello apreciable en cada fotografía y/o buscando información específica de cada proyecto fotográfico. Propuesta en la que no siempre hemos podido indagar porque no se apreciaba en la imagen su artificialidad o el fotógrafo no hace explícita su intencionalidad. Siendo conscientes de estas limitaciones, hemos hecho una selección de aquellos ejemplos más evidente dentro del archivo donde los autores crean las escenografías en las que los infantes son colocados de ellas, como si de un objeto de bodegón se tratara. Destacamos en este sentido los trabajos de Jeongmee Yoon, Vee Speers, Tereza Vlckova, Jill Greenberg, Frieke Janssens, Robin Schwartz, Llora Szwarc, Jan Von Holleben y Jonathan Hobin. En esta selección no hemos incluido a fotógrafos cuyos actores (infantes) son conscientes de formar parte de la fotografía, pero cuyo escenario no ha sido creado de manera específica para ella. Lo que nos coloca en la situación de que algunos fotógrafos no sólo contribuyen a la creación de estereotipos sobre la infancia, sino que en las propias realizaciones, en el dispositivo organizativo en el que la infancia es representada, los niños y las niñas son objectualizados, de la misma forma que lo es el subalterno en la relación colonial (Spivak, 1998).

CONCLUSIÓN: LA CREACIÓN DE NUESTRO IMAGINARIO

Las representaciones de la infancia no son innatas ni responden a unas características dadas. Se articulan como resultado de una serie de miradas y proyecciones que nosotros, los adultos, creamos y trazamos sobre los infantes. Estas proyecciones forman parte de un entretejido en el que se cruzan aquellos saberes disciplinares y pautas sociales que establecen los discursos (como debe ser) que fijan lo que la infancia ha de ser. De esta manera, somos nosotros los que creamos una idea sobre cómo tiene que ser la infancia, sobre lo que se puede o no puede hacer, cómo se tienen que comportar los infantes, el tipo de relaciones en las que se han de inscribir. La fotografía, en nuestro caso de carácter marcadamente artístico o de denuncia social, es un dispositivo (Agamben, 2015) que participa activamente en esta construcción. Los autores proyectan miradas e ideas en las fotografías que después la sociedad incorpora en su imaginario de manera naturalizada. Identificar estos dispositivos es tarea de una investigación que pretende ir más allá de mostrar y celebrar las representaciones de las imágenes y que tiene como finalidad desvelar los relatos que, en este caso, configuran las imágenes para actuar sobre sus efectos colonizadores sobre la infancia.

BIBLIOGRAFÍA

Agamben, G. (2015). *¿Qué es un dispositivo?* Barcelona: Anagrama.

Ariès, Ph. (1987). *El Niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.

Fleer, M., Hedegaard, M. and Tudge, J. (2008). "Constructing Childhood: Global-Local Policies and Practices." In M. Fleer, M. Hedegaard and J. Tudge (eds). *Childhood Studies and the Impact of Globalization*. (pp. 1-20). New York: Routledge.

Hernández, F. (2012). La cultura visual como estrategia que posibilita aprender a partir de establecer relaciones. *Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora*, 14 (2), 195-206.

Higonnet, A. (1998). Pictures of Innocence. The History and Crisis of ideal Childhood. Londres: Thames and Hudson, 1998.

Kehily, M. J. (2008). Understanding childhood: an introduction to some key themes and issues. In *An Introduction to Childhood Studies* (pp. 1-22). Maidenhead, United Kingdon: Open University Press

Morrow, V. (2011). Understanding children and childhood. *Centre for Children and Young People: Background Briefing Series*, no. 1. Centre for Children and Young People, Southern Cross University, Lismore, NSW, Australia.

Spivak, G. (1998). "Can the Subaltern Speak?". In C. Nelson & L. Grossber (eds.) *Marxism and the Interpretation of Culture.* (p.271 -313). Ubana: University of Illinois Press.

Stern, A. (2008). *Del dibujo infantil a la semiología de la expresión. Iniciación a otra mirada sobre el trazo.* Traducción de J. Miguel Castro. Valencia: Editorial Samaruc.

ABORDAGEM DE PROJETOS EM ARTE: UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CZYZEWSKI, ANDREIA APARECIDA
SMED/IJUÍ/RS/BRASIL
COELHO, ROSEANE MARTINS
UFSM, SANTA MARIA/RS/BRASIL

RESUMO

Este artigo trata-se de uma narrativa de experiência pedagógica que desenvolvi para trabalho final do curso de especialização em educação infantil no ano de 2016. Nesse trabalho desenvolvi uma pesquisa que objetivou promover experiências estéticas em artes, realizado em uma escola pública do município de Ijuí, Rio Grande do Sul/ Brasil, na qual atuo como docente. A proposta construída foi inspirada no conceito de experiência de Benjamin e Larossa, na abordagem de trabalho de Fernando Hernández e Reggio Emília. Com relação à experiência realizada observo que essas crianças conseguiram com o projeto em arte, construir, buscar, criar, através do manuseio de materiais, na troca de experiências com artefatos culturais como livros, imagens, filmes, desenhos que foram mediadores fundamentais para uma proposta de trabalho que se paute na interrogação, no desafio e na construção de novas perguntas.

PALAVRAS CHAVE

Educação em arte, educação infantil, experiência estética, cultura visual, abordagem por projetos.

ABSTRACT

This paper is a narrative of a pedagogical experience developed for a final work of the course of specialization in childhood education concluded in the year of 2016. For the paper it was developed a research which has as objective to promote aesthetical experiences in Arts, applied in a public school in the municipal of Ijuí, Rio Grande do Sul/ Brazil, in which the researcher also acts as a teacher. The proposal constructed was inspired by the concept of experience of Benjamin and Larossa, also in the work approach of Fernando Hernández and Reggio Emilia. In relation to the experience carried out, it was observed that the children were able to construct, search, create in the project about Art by means of handling materials, exchanging experiences with cultural artifacts such as books, images, movies, drawings that were fundamental for a work proposition based on the interrogation, in the challenge and in the construction of new questions.

KEYWORDS

Education in Art, childhood education, aesthetical experience, visual culture, project approach.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem o intuito de narrar uma experiência pedagógica desenvolvida que objetivou promover experiências estéticas em artes, na pretensão de que fossem significativas para as especificidades das crianças em idade pré-escolar e para mim como professora de educação infantil que tinha poucos conhecimentos em arte e mediação pedagógica na minha formação. As escolhas dos conteúdos abordados fazem relação com minhas memórias de infância, exercício inicial do trabalho. Vivendo em espaço rural e sem acesso a materiais prontos na minha infância tive incentivo para explorar e construir possibilidades com elementos encontrados na natureza. Esse desejo de fazer materiais, tintas, usar argila, fazer massa eu relacionei com a arte pré-histórica na consideração que estava relacionando conhecimentos que eles tinham acesso através de desenhos animados, filmes e de livros de literaturas infantis.

A pesquisa é resultado do trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Educação Infantil realizado pela UFSM/MEC sob orientação da prof. Roseane Martins Coelho. Essa orientação se deu no cruzamento de meu interesse em arte na educação e na pesquisa da professora em arte e cultura visual.

A investigação teve como objetivo a reflexão contínua dessa experiência por mim vivida e desenvolvida acreditando nas possibilidades do desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade estética por meio das práticas pedagógicas em arte e na minha experiência de desenvolver uma proposta pedagógica não fragmentada e que fosse um exercício de construir-me como professora pesquisadora que registra, observa, escuta e reflete continuamente sua ação em relação aos acontecimentos durante o desenvolvimento da proposta.

A proposta foi inspirada no conceito de experiência de Benjamin e Larossa, a abordagem de trabalho de Fernando Hernández e da Reggio Emília.

Para Benjamin, "na modernidade, com a ruptura da tradição e as mudanças nas formas de narrar, tornamo-nos muito pobres em experiências limiares". Somos pobres em experiências de passagens, de tempos intermediários, de incertezas e mudanças. Somos pobres em narrativas que contenham uma "atualidade viva", que "tem um nome: sabedoria" (Benjamin, 2012 p.200).

O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. Larossa (2002: 25) define que "É experiência aquilo que "nos passa", ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar-nos forma e nos transforma".

As leituras sobre a experiência me ajudaram a pensar a educação sobre outra perspectiva em que atenção, tradição, cultura formam o conhecimento que dá sentido a nossa compreensão de mundo e contém o movimento, a mudança que me moveu nessa experiência com as crianças e na escolha da arte como foco do meu projeto.

Da abordagem Reggio Emilia aprendi que a escola precisa organizar um "espaço que ao mesmo tempo acolha e desafie as crianças, com a proposição de atividades que promovam a sua autonomia em todos os sentidos, a impregnação de todas as formas de expressão artística e das diferentes linguagens que possam ser promovidas junto a ela" (Barbosa e Horn 2008: 38). Então, me propus a organizar espaços de acolhimento e desafio.

Os estudos de Hernández foram significativos para refletir sobre a perspectiva docente e as visualidades em que "[...] o professor tem de despertar o olhar curioso, para o aluno desvendar, interrogar e produzir alternativas frente às representações do universo visual" (Hernández 2000: 38).

Fui movida pela relação pedagógica a revisar, mudar e substituir práticas arraigadas que tinha comigo, nos resquícios de uma formação pedagógica baseada em técnicas e em relações hierárquicas.

Nas práticas pedagógicas para investigar a arte com essas crianças usamos o cinema, a literatura infantil, livros de histórias e suas ilustrações e uma artista local que convidada foi até a escola. A pesquisa de diferentes artefatos da cultura visual foi fundamental nessa experiência como mediadoras na relação de ensino/aprendizagem e não como "recursos" pedagógicos.

NARRATIVA DOCENTE: O PROJETO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O projeto de pesquisa/intervenção foi desenvolvido num Centro de Arte e Educação que pertence a uma escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal, realizada com 12 crianças, entre 4 a 6 anos, de pré-escola, frequentadas por algumas em horário integral, outras em contra turno. As crianças matriculadas neste centro de arte, cada uma tem uma história de vida na qual sofrem sérias restrições, ora por não conviver com a família biológica, muitas delas foram abusadas sexualmente, são crianças vítimas da própria família ou por terem sofrido alguma forma de violência nos espaços sociais que tinham como função protegê-los. Estas crianças são enviadas a este espaço escolar, na maioria, pela Rede de Proteção Municipal e via Promotoria, são crianças em risco social.

Nesse projeto tentei criar um lugar de invenção permanente. Com esse trabalho e os estudos descubro que a escola é o lugar do inesperado e do encontro com o outro, ao contrário do que pensava anteriormente. O trabalho se faz da relação e do encontro com as crianças.

Esta turma da pré-escola está inserida em um Centro de Arte e Educação. Como não pensar em um projeto de arte? Perguntas surgiram: O que é arte? Quem faz arte? Como é feita a arte? De que materiais se precisa para visualizar/registrar/fazer arte? Criança faz arte? E assim iniciei o trabalho de pesquisa.

Perguntei as crianças, "o que é arte?" essa pergunta era para registrar suas ideias com a palavra arte, qual o imaginário das crianças sobre essa palavra. E as respostas vieram "arte é o que faço em casa e minha mãe fica brava". "Mas o que você faz que sua mãe fica brava?". "O que não é pra fazer mesmo". E a pergunta se repete... muitas conversas e as perguntas ficaram...

Levei o livro "Artur faz arte" [1]. Após o término da história veio à pergunta: - *O que Artur está fazendo?- Brincando. Respondeu Tainá. - Fazendo riscaria. Disse Bruno. -Pintando com tinta. Gritou Eduardo.* Muitas alternativas foram levantadas.

A partir desse diálogo entendo que o conceito de arte começa a ser construído. E surgem mais perguntas: Quem fez o primeiro desenho? Como apareceram as primeiras marcas? Essas marcas diziam algo? Para quem? Com qual material foram feitos esses desenhos? No que foi registrado? Essas perguntas seguem a nortear a pesquisa. E como fazer essas descobertas com as crianças?

Na continuidade as crianças foram convidadas a assistir um filme 'Os Croods'[2]. Algumas crianças perceberam logo no início do filme que havia desenhos nas paredes das cavernas. Cunha (2014: 21) nos diz que "[...] É fundamental desvelar o repertório de imagens objetivas e subjetivas, o mundo real e o da fantasia que cada criança traz de seus contextos socioculturais, pois, a partir das imagens particulares, o seu repertório imagético será ressignificado".

E foi se formando uma rede intertextual e a construção de novas relações que estimulava a curiosidade das crianças, conforme podemos ver nessa imagem (Figura 1).

1 McDonnell, tradutora Fabiana Werneck Barcinsky, editora Girafinha, 2007.
2 Chris Sanders e Kirk De Micco (2013). Dreamworks Animation.



FIGURA1. Descoberta da arte rupestre com o cinema (crianças de 4 a 6 anos). E. M. F. Anita Garibaldi – Centro M. Arte Educação Prof.º Pardal, Ijuí/RS/Brasil (maio, 2016). Arquivo pessoal.

E mais diálogos... mais relações a partir do filme e mais questões e dúvidas: como os homens das cavernas produziam suas tintas? Na tentativa de proporcionar uma experiência revesti um corredor com papel pardo com a intenção de deixar este ambiente com pouca iluminação criando uma estrutura semelhante à caverna pré-histórica.

Eu busquei fazer com que as conversas fossem estimuladas de forma que contribuíssem para a busca de construção de hipóteses, reflexões e também no sentido de superar a ideia de conhecimento pronto e acabado seguindo a abordagem por projetos em torno de problemas orientada por Hernández (1998: 60).

Escolhi "O livro da escrita" [3] para que as crianças pudessem construir outras hipóteses na busca de descobrir com que material seria possível desenhar na caverna. Barbieri (2012: 134) afirma que "As ilustrações de um livro, assim como as obras de arte, possibilitam novas leituras de mundo."

As crianças descobriram que os homens caçavam os animais e com o sangue destes desenhavam nas paredes. As descobertas foram significativas. As crianças colocaram tinta vermelha nas mãos e deixaram suas marcas nas paredes da caverna, assim como o homem da caverna deixou suas marcas há muito tempo atrás. Cunha (2014: 13) nos diz que "desde a pré-história, os seres humanos produzem formas visuais, utilizando símbolos particulares constituídos socialmente para exprimir mundos subjetivos e objetivos".

No momento da pintura o ambiente estava escuro, as crianças sentiram dificuldades de pintar na caverna. Então a indagação: como os homens das cavernas faziam para pintar no escuro? As respostas vieram em outro momento. - *Fazem fogo. Respondeu o Diego.* - *E para a nossa caverna serviria o fogo para que?* -*"Enxergá".* A intenção foi que as crianças fossem percebendo que o homem naquele tempo usava de materiais da natureza para fazer seus registros. E que ainda há possibilidades de fazer o mesmo.

Assistimos ao filme ·, com a intenção de que as crianças percebessem as representações dos homens das cavernas nas paredes e ampliassem seus repertórios. Após assistir ao filme muitas perguntas surgiram.

Dessa vez disponibilizei livros com imagens rupestres e após a pesquisa, nós produzimos um painel organizando as descobertas e visualizando nossos resultados de pesquisa até aqui. E novas descobertas sobre os homens das cavernas... algumas respostas e novas perguntas.

3 Ruth Rocha e Otavio Roth (2009); ilustração de Raquel Coelho. São Paulo. Editora Melhoramentos.

Ouviram a história "Nicolau Tinha uma Ideia"[4] com a intenção de buscar outras possibilidades de formas e cores do desenho rupestre. E para dar continuidade à pesquisa questionou-se: *"- Qual outro material que o homem da caverna poderia usar pra fazer seus desenhos?"*. Não de imediato, uma das crianças foi brincar e retornou para me questionar. *"Quando não queima tudo ficam uns pedaços pretos?"*. Mais uma etapa de descoberta. Pode-se desenhar com o carvão? Em que suporte? (Figura 2).



FIGURA 2. Experimento com carvão sobre papelão. (crianças de cinco anos). E. M. F. Anita Garibaldi – Centro M. Arte Educação Professor Pardal, Ijuí/RS/Brasil (maio, 2016). Arquivo pessoal.

E a pesquisa por possibilidades de criação de tintas prosseguiu. Quais são outras possibilidades de criar tintas? Que elementos da natureza os homens da caverna usavam para fazer as tintas? E os outros artistas de que faziam suas tintas para pintar suas obras de arte?

Contei a história de vida de "Alfredo Volpi" [5], salientei que ele não era um homem da caverna, o seu tempo era mais próximo ao nosso. Mas ele produzia suas próprias tintas. Pintaram as bandeirinhas com tintas naturais produzidas com erva mate, terra, café, flor de hibisco, marcela, folhas das árvores, grama, entre outros. E quais as outras possibilidades de fazer tintas produzidas com elementos da natureza?

Para avançar nas descobertas das cores muitas perguntas surgiram com as crianças: De onde as cores nasceram? Como se veem as cores? Do que elas são feitas? Como se pode fazê-las? E muitas outras perguntas surgiram. Para dar continuidade ao projeto de pesquisa convidamos a artista plástica Andrea Abreu[6] para falar e fazer experimentações sobre cores com as crianças.

As crianças associaram e falaram das cores dos brinquedos, das roupas que vestiam, identificaram cores. E as perguntas continuavam: enxergamos a mesma cor no escuro? As crianças logo disseram que não, pois tinham tido a experiência anterior de desenhar na caverna. Relações que mostravam marcas das aprendizagens e trajetórias vividas nesse projeto. Muitas experiências e intervenções foram feitas com a cor: que materiais podemos usar para fazer a cor verde? Podemos correr atrás da cor? Como se dá o arco-íris?

Na conclusão/término deste projeto, essas crianças apresentaram suas descobertas para os alunos do 6º ano da artista plástica e professora Andrea da Escola Municipal Anita Garibaldi e também os alunos do 6º ano apresentaram suas descobertas sobre as tintas elaboradas através de pigmentos encontrados na natureza e as descobertas das cores para a pré-escola. Rica experiência que permitiu trocas, novas relações e demonstraram confiança em si e nas suas infinitas capacidades de aprender/ ensinar/tecer relações.

4 Ruth Rocha, Quinteto Editorial, 1998.
5 Nereide Schilaro Santa Rosa (2000). São Paulo: Editora moderna.
6 Especialista em Arte Terapia (UPF, 2010), licenciada em Artes Visuais (UNIJUI, 2007), professora da Rede Municipal de Ijuí.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha mediação pedagógica mudou com a perspectiva da pesquisa, de levá-los a descobrir, de ouvi-los com atenção, de vê-los como sujeitos que se modificavam, se interessavam, paravam de brincar no pátio para me fazer perguntas sobre a pesquisa, para trazer respostas me mostrando a dimensão de seus envolvimentos no projeto.

Quando Hernández (2007: 95) nos diz que não devemos nos "construir a partir da certeza de quem sabe, mas a partir da inquietude de quem tem e reconhece seu desejo de saber e de se conhecer", postura fundamental do pesquisador, reconheço o processo de me construir como professora investigadora que trabalha com as crianças e não como professora que atua sobre as crianças.

Concordando com Benjamim de que vivemos na pobreza de experiências limiares, de estetização da vida e a estética, procuramos nesse projeto centrado na arte a ampliação e a ativação dos sentidos na possibilidade de desalienação do sensório corporal.

O uso de artefatos midiáticos foi importante no projeto. Levanto muitas questões sobre a infância que se constrói na mediação com artefatos corporativos e sobre que escolhas, como docente, fazer desses artefatos.

As análises aqui apresentadas são relativas ao contexto em que foi desenvolvido e, portanto também carregadas de subjetividade da pesquisadora não tendo intenção de que os resultados sejam generalizáveis. É a narrativa de uma experiência no esforço de resgatar essa faculdade humana em tempos em que seu empobrecimento torna-se cada vez mais visível.

BIBLIOGRAFÍA

Barbosa, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. (2008). Projetos pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed.

Barbieri, Stella (2012). Interações. Onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher.

Benjamin, Walter (2012). Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da Cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 8ª Ed. São Paulo: Brasiliense.

Cunha, Suzana Rangel Vieira da (org) (2014). As artes o universo infantil. – 3 ed- Porto Alegre: Mediação, p 11-52.

Hernández, Fernando (1998). Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed.

(2000). Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Tradução Jussara Haubert

Rodrigues. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul. (2007). Catadores da Cultura Visual: Transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Tradução de Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação.

Larrosa, Jorge (2002). Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 19, jan./fev./mar./abr., p. 20-28.

ARTE NA MALA:
EXPOSIÇÕES ITINERANTES E PRÁTICAS EDUCATIVAS

DALLA VALLE, LUTIERE
DUARTE CORRÊA, MILENA REGINA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - BRASIL

RESUMO

Este texto parte de uma experiência de aprendizagem compartilhada a partir de exposições itinerantes em distintos espaços educativos, vinculados ao Projeto Arte na Mala: Exposições Itinerantes, iniciado em meados de 2016 em Santa Maria-RS, Brasil. O Projeto é desenvolvido por um grupo que propõe exposições de obras produzidas por estudantes do Curso de Artes Visuais – Bacharelado e Licenciatura em Artes da Universidade Federal de Santa Maria, inicialmente dispostos dentro de uma grande mala como meio de transporte. Posteriormente, além da mostra, são articuladas oficinas artísticas, conversas com artistas e professores de artes visuais como alternativa à experiência artística fora dos espaços formalmente instituídos para as artes. As ações educativas dirigem-se, sobretudo, à educação primaria, objetivando estabelecer relações entre arte, visualidade, contexto de produção e circulação, enquanto dispositivo da aprendizagem.

PALAVRAS CHAVE

Arte na Mala – Exposições Itinerantes – Práticas Educativas.

ABSTRACT

This text is learning experience from itinerant exhibitions in different educational places, linked to the Art in Bag Project: Itinerant exhibitions, started in mid-2016 in Santa Maria-RS, Brazil. The Project is developed by a group that proposes exhibitions of works produced by students of the Course of Visual Arts - Bachelor of Arts and Degree in Arts of the Federal University of Santa Maria, initially arranged inside a bag as a means of transportation. Subsequently, in addition to the exhibition, artistic workshops, conversations with artists and teachers of visual arts are articulated as alternatives to the artistic experience outside the places formally instituted for the arts. Educational actions are directed primarily at primary education, establishing relationships between art, visuality, context of production and circulation, as a learning device.

KEYWORDS

Art in bag - itinerant exhibitions – educational practices

INTRODUÇÃO

O Projeto *Arte na Mala: Exposições Itinerantes* tem como objetivo geral potencializar vivências artísticas com crianças da educação infantil através de exposições de arte e, ao mesmo tempo, oportunizar práticas educativas aos acadêmicos em formação no curso de artes visuais da Universidade Federal de Santa Maria. Ao estabelecer diálogos e parcerias com escolas e demais espaços educacionais, com a inserção dos alunos do curso de licenciatura em artes visuais nas escolas de Educação Básica foi possível contemplar ações que primaram pela melhoria da produção do conhecimento artístico das professoras que já atuam na escola e da mesma maneira aos alunos em processo de formação inicial da docência no campo das artes visuais.

Portanto, tendo em vista algumas dificuldades de acesso a produções artísticas contemporâneas por parte da maioria das escolas da região, percebeu-se a necessidade de desenvolver projetos em que as obras pudessem estabelecer diálogos com a comunidade, deslocando-se por estes espaços, mobilizando não apenas o pensamento a partir das interlocuções, mas também dos próprios ambientes ao preparar-se para receber a ação educativa.

Para tanto, tecemos estratégias didáticas de cunho experimental visando promover práticas de interação com as obras, encaminhamentos da ordem informativa, diálogo a partir de conhecimentos prévios, dentre outros aspectos relevantes às práticas educacionais que se utilizam das artes como disparadoras para a aprendizagem.

1. A POTÊNCIA EDUCATIVA DAS ARTES

Concebemos as produções artísticas como artefatos educativos, pois movimentam nosso pensamento e nos estimulam elaborações mentais mediante práticas de sentido e significação com as quais nos relacionamos, o que potencializa visões de mundo. Neste sentido, nos aproximamos da arte como artefato evocativo, pois, diz respeito às percepções que envolvem a memória, àquilo que permanece como referencial anterior e que em relação com as novas conexões pode reconfigurar-se, estabelecer novas ou outras vinculações, movimentando o pensamento. Além disso, cativa ao estabelecer relações com aspectos que caracterizam a sedução, que aprisiona, que afeta nosso campo da visão.

Configurando-se também como dispositivo educativo, ponto de partida, isento da intensão de prescrever um método a ser implementado, propomos ações caracterizadas pelos seguintes aspectos: 1) observar e estabelecer relações com conhecimentos prévios; 2) imaginar o campo da representação do que está sendo apresentado; 3) dialogar a partir das diferentes percepções a fim de sistematizar pontos de contato e pontos de discrepância; e por fim, 4) produzir a partir do que a experiência possibilitou pensar e aprender. Em seguida, refletir sobre o que podemos elaborar a partir das imagens produzidas pelas crianças em contato com as obras e investigar como esta experimentação poderia configurar-se educativa ao examinar como são conformados estes espaços de diálogo transitório e efêmero das exposições.

Além da provocação gratuita pela curiosidade diante dos artefatos apresentados, as mostras pretendiam, igualmente, desnaturalizar a visão da arte como apreensão técnica e/ou ilustrativa, mas a partir da concepção inventiva, autoral e autônoma. Para tanto, as estratégias tinham que ser tecidas a cada visitação/mediação à exposição, devido ao fato de os distintos públicos serem afetados de maneira diferente. O planejamento feito não foi tido como algo estático, fechado, pelo contrário, foi flexível e aberto a mudanças do início ao fim, tendo em vista que a infância altera os rumos, interroga e nem sempre aceita a previsibilidade. E foi o que aconteceu durante as visitas mediadas às exposições: experimentamos, invertemos a ordem das ações, adaptamos ao tempo de concentração dos pequenos, conversamos e exploramos o que foi possível em grupos, ou indivi-

dualmente, para que posteriormente pudéssemos sentar e conversar sobre os elementos apreendidos nas obras.

Tomamos como ponto de partida as obras expostas em uma espécie de "varal", fixadas por prendedores (obras produzidas em papeis, tecidos, plásticos ou similares: desenhos, gravuras em metal, xilogravuras, pinturas em tela, inferências gráficas em plástico, transparências) para propor a articulação dos saberes específicos do campo artístico.

2. ENCAMINHAMENTOS DO PROJETO

Diante da carência de espaços para a arte em todas as camadas populares locais, articulou-se a possibilidade de uma exposição de arte que não fosse acessível apenas por meio do museu, mas que pudesse deslocar-se. Os objetivos iniciais para o projeto eram de caráter formal e estético: primeiro, no que diz respeito ao tipo de exposição que seria montada: uma mostra que pudesse ser montada e desmontada facilmente e que coubesse dentro de uma mala de viagens. A mala, objeto como elemento simbólico atrelada à prática nômade, transitória, de passagem e que ao mesmo tempo possibilitaria conhecer outras realidades, outras culturas, outros pontos de vista.

Como experiência primeira, as obras seriam em formato bidimensional, com medidas entre A4 e A3. No que tange à temática, naturezas-mortas, paisagens, representações da figura humana, abstrações, objetos cotidianos. Sem determinações prévias, muito menos em relação à técnica empregada. Consistiu, portanto, em um misto de linguagens oriundas das doações de artistas/estudantes da UFSM, curso de artes visuais que espontaneamente contribuíram com o projeto.

O acervo composto com 30 obras (uma de cada artista), integraria a exposição disposta em varais com altura posicionada especificamente para a visibilidade das crianças. Em algumas escolas, painéis foram colocados para que fosse possível circular pela exposição em uma espécie de labirinto, propondo relações lúdicas com a trajetória percorrida ao longo da mostra. A mala e o banner informativo foram dispostos de maneira estratégica para que todos que passassem pelo local pudessem compreender qual seu propósito.

Após a experiência, estabelecemos momentos de diálogo onde os principais questionamentos suscitados com as crianças (entre 06 e 07 anos) permearam *o que é uma exposição de arte? Quem já esteve em uma exposição? Que tipo de trabalhos podem compor uma exposição? Quem são as pessoas que participam? Quem pode participar de uma exposição? Apenas artistas? Quem são os artistas?* E, posteriormente, detalhes sobre a exposição e sua interlocução com as percepções que suscitaram: *que trabalhos são esses? Do que são feitos? Quais técnicas? Que materiais? Também posso fazê-lo?*

As turmas reunidas, além da visita à exposição, posteriormente, em uma roda de conversa, dialogaram sobre os trabalhos, os nomes dos autores, quais seriam as técnicas utilizadas, quais seriam os temas e as representações que estavam sendo mostradas. Em seguida, durante uma conversa informal, comentários sobre as cores, dúvidas a respeito das técnicas, das linguagens, contribuições que foram ao encontro das oficinas de desenho, gravura e as relações construídas entre a linguagem da gravura e a utilização de espelhos durante uma das proposições.

3. ESPAÇOS EXPOSITIVOS E DE INTERAÇÃO

Quando desenvolvemos projetos de mediação em espaços expositivos (sejam estes institucionalizados ou não), propomos estratégias não apenas para receber os distintos públicos a partir de suas particularidades, nos preocupamos em promover interações com as obras além de desencadear processos de elaboração cognitiva entorno aos artefatos. Durante a intervenção, acreditamos ser relevante incentivar os participantes a falar não apenas sobre o que estão vendo, mas também a

partir daquilo que produzem endossados por suas vivencias, percepções e conexões individuais em conexão com a experiência coletiva.

É a partir das experiências individuais que multiplicamos as experiências sensíveis e cognitivas compartilhadas pelas obras. Portanto, julgamos importante que o *articulador* ou *articuladora* problematizem os saberes artísticos que impregnam a produção, deixando que estes sejam envolvidos pelas elaborações conceituais próprias de cada sujeito. Segundo HELGUERA (2011), os procedimentos e a educação em museus necessitam evolucionar necessariamente junto à arte que se produz, e com a disposição e interesse dos novos públicos. Sendo assim, é uma preocupação discente, como também docente, a necessidade de nos confrontarmos com o desafio de estimular à construção de saberes oriundos das experiências estéticas diante de um artefato cultural. Decorrente disso, nas palavras de Helguera (2011)

> uma vez que os espaços culturais como os museus costumam ser também espaços turísticos, o papel do mediador se confunde frequentemente com o de guia turístico – um ofício essencialmente de prestações de serviço que trata o espectador como cliente e não como interlocutor; fornecendo dados e, por momentos, divertindo e animando. (HELGUERA, 2011, p.7)

Helguera refere-se à figura do mediador. Em nossas experimentações damos preferencia ao termo articulador, uma vez que depositamos nossa maior expectativa na ideia da provocação, em práticas que buscam a desnaturalização do olhar, muito além de mediar um processo de aquisição de determinada linguagem e/ou compreensão dos artefatos dispostos por seus idealizadores. Neste sentido, nos posicionamos como provocadores que não estão preocupados com a intencionalidade de quem produziu a obra, mas no potencial evocativo que ela potencializa nos ambientes de aprendizagem coletiva.

4. ENTORNO EDUCATIVO E EXPERIÊNCIAS DE SENTIDO

Quando se fala em "entorno educativo" ampliamos o sentido da palavra relacionada à escola e/ou instituições formais de ensino. Por "entorno educativo" compreendemos uma exposição, uma projeção cinematográfica, um debate articulado a partir de alguma visualidade, seja ela oriunda da chamada "alta cultura", seja da "cultura popular".

Nesse contexto, tanto artistas como professores de arte em formação demonstram suas preocupações diante do espaço expositivo, das relações com seu entorno e os processos de subjetivação que decorrem destas práticas culturais. No que tange à produção contemporânea em arte, cada vez mais necessitamos de elementos que potencializem processos de interação e construção de significados, uma vez que nem sempre estamos familiarizados com uma produção que permeia o inusitado, o diferente. É comum nos depararmos com discursos ainda modernos e/ou tradicionais que impedem aproximações com a produção atual no campo das artes visuais. Isso decorre de inúmeros fatores, dentre os quais, destacamos a carência de experiências estéticas no âmbito escolar desvinculadas do simples fazer como destreza técnica; a falta de espaços expositivos que propiciem vivências significativas no campo das artes, assim como políticas públicas de fomento e formação.

Esta proposição, nas palavras de Fernando Hernández, pretende ampliar as possibilidades de elaboração entorno das produções visuais contemporâneas, pois, nos ambientes educativos institucionalizados "existe a necessidade de que a sala de aula de arte seja um lugar de produção crítica cultural, um lugar no qual o visual seja produzido, à maneira como o fazem os artistas contemporâneos – mediante assemblage, bricolagem, instalação, performance, montagem". (2007, p. 64)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experimentações realizadas sinalizam o potencial da arte nos processos educativos, demonstrando sua relevância ao movimentar o pensamento em relação ao que está dado como normativo. Promove articulações antes impensadas, pois impele o pensamento a ancorar novas/outras novas experimentações com as crianças, possibilitando-nos perceber com grande ênfase a necessidade da exploração material, da diversidade de práticas que promovam a busca por soluções deslocadas do senso comum. Há uma grande tendência à recorrer às imagens, conceitos e ideias já prontas, aludindo a imaginários coletivos oriundos de campos da publicidade, narrativas cinematográficas, produtos e desejos criados e veiculados pela indústria cultural (personagens presentes nos acessórios escolares – cadernos, estojos, mochilas). Sob estes aspectos, talvez tenhamos configurado nosso principal desafio: estimular processos criativos independentes e inventivos destituídos das representações apreendidas de outros contextos.

No que diz respeito ao que vem sendo produzido artisticamente na academia, percebemos alguns distanciamentos: não apenas geográfico (pois a sede da UFSM está a aproximadamente 13 quilômetros do centro da cidade, e mais ainda dos principais centros periféricos) mas também cognitivo. Sem pretender generalizar, é ainda muito comum o discurso de que a academia não está articulada com as experiências que ocorrem fora dela, o que a tornaria fora de contexto – segundo alguns relatos. Dessa forma, entende-se a necessidade de projetos que ampliem e alcancem mais espaços, que desenvolvam e estimulem a integração, aprendizagens compartilhadas e trocas de experiências.

Sendo assim, acredita-se que o *Arte na Mala* contempla, em parte, algumas destas carências ao desenvolver e implementar ações educativas, práticas críticas e criativas entorno da arte e suas potencialidades cognitivas. Independente dos espaços expositivos, o projeto continua reverberando grandes possibilidades de ampliação e alcance, bem como resiginificando nossas próprias práticas e formas de atuar. As perspectivas para futuros desdobramentos são muitas, mirando os objetivos de integração, bem como da experiência estética no campo das artes visuais. Vivências que multipliquem experiências sensíveis e cognitivas pautadas pela potência educativa das artes visuais.

Ao examinar as relações dos sujeitos envolvidos com as exposições itinerantes –seus diálogos, interpretações e reconstruções– percebeu-se que a negociação é fundamental para desenvolver e estimular a construção do conhecimento a partir de uma abordagem educativa política, crítica, que potencializa o caráter subjetivo e colaborativo *com/entre* os sujeitos. Diante da experiência de aprender *com/a partir* das artes, estamos lidando com imprevisibilidades, incongruências, insatisfação e a constante possibilidade de revermos nossas concepções e demais processos constitutivos. O ambiente educativo pode configurar-se, portanto, como lugar de tensionamentos, repleto de imagens que afetam e reverberam conexões invetinvas de distintos saberes.

BIBLIOGRAFÍA

Bruner, j. (1991) *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

Helguera, Pablo (org.) (2011). Mediação – traçando território. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul.

Hernández, Fernando. (2007). *Catadores da Cultura Visual: uma proposta para uma nova narrativa educacional.* Porto Alegre: Mediação

CULTURA VISUAL Y ENTORNOS EDU(VO)CAUTIVOS: LA POTENCIA DEL ARTE COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

DALLA VALLE, LUTIERE
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - BRASIL

RESUMEN

Este texto propone desarrollar la noción de experiencia edu(vo)cautiva desde el arte, a partir del supuesto de que tanto las artes como los artefactos visuales y manifestaciones de la cultura estética sean considerados como recortados de la experiencia humana y por supuesto propulsores del aprendizaje. En este sentido, se articula el concepto edu(vo)cautivo entorno a la adquisición del vocabulario (escrito y hablado) desde la experiencia estética en el espacio expositivo. Sostenido por la perspectiva educativa de la cultura visual, se plantea investigar los límites y relaciones entre el arte y el desarrollo de la alfabetización en primaria, a efectos de su uso y comprensión del campo artístico. Para ello se articula la hibridación de los términos educativo, evocativo, cautivo en el entorno a las experiencias de aprender en la infancia.

PALABRAS CLAVE

Cultura visual, entornos edu(vo)cautivos, arte, educación primaria.

ABSTRACT

This issue proposes to develop the notion of edu(vo)captive experience from art, based on the assumption that both the visual arts and visual artifacts and manifestations of the aesthetic culture are considered as cut from the human experience and of course drivers of learning . In this sense, the concept edu(vo)captive is articulated around the acquisition of vocabulary (written and spoken) from the aesthetic experience in the exhibition places. Inded the educational perspective of visual culture, it is proposed to investigate the limits and relations between art and the development of literacy in primary, for purposes of its use and understanding of the artistic field. In this way, proposes the hybridization of the terms educational, evocative, captive in the environment to the experiences of learning in childhood is articulated.

KEYWORDS

Visual culture, edu(vo)captive context, art, childhood education.

INTRODUCCIÓN

En nuestro contexto local (ciudad ubicada al extremo sur de Brasil, lejos de los grandes centros urbanos) lo que se percibe en muchos espacios destinados a las prácticas artísticas es una práctica sistematizada de manera jerárquica, destituida de sentido y de interacción a los niños y niñas. Frente a la complejidad del escenario educativo y las nuevas formas de interacción mediadas por la cultura hipervisual, en general, permanece articulado desde una perspectiva contemplativa en el campo de las visualidades.

A partir de esta constatación particular, se planteó a lo largo del año de 2016 el proyecto de investigación "Cultura Visual, Arte Contemporáneo y Alfabetización en Educación Primaria" en una escuela con aproximadamente ochenta ninõs y niñas con edad entre seis y siete años en proceso de alfabetización escolar. A este grupo, además de las maestras, se agregaron cuatro estudiantes de educación artística de la Universidad Federal de Santa Maria. Por lo tanto, buscamos articular un proyecto en colaboración que pudiera contribuir en doble sentido: por un lado para los niños y niñas de la educación primaria y docentes de la escuela y por otro, para los estudiantes en proceso de formación en artes o educación artística en la Universidad. Además, ejercitar la construcción conceptual y práctica de alternativas pedagógicas para la comprensión del lenguaje desde las distintas visualidades, considerando las nuevas condiciones colectivas de producción cultural, la producción de saberes interdisciplinarios, así como las prácticas de enseñanza e intervención desde los espacios expositivos para las artes en general.

1. CULTURAS DE LO VISUAL Y ARTE CONTEMPORÁNEO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Como destacado anteriormente, la estrategia pedagógica fue el desarrollo de una especie de laboratorio de experimentación e intervención en espacios expositivos ubicados en la Universidad, desde una perspectiva interdisciplinaria. Luego, definimos la potencia *edu(vo)cautiva* del arte contemporáneo como la interposición/hibridación de los campos de la acción en los que uno se ve implicado: el escenario que *educa*, que *rememora* y que *seduce* desde su naturaleza afectiva. Desde la posición educativa de la cultura visual, estamos de acuerdo con el argumento de Hernández:

> En un mundo dominado por dispositivos de la vision y tecnologías de la mirada la finalidad educative propuesta consiste en facilitar experiencias críticas. Porque al final si no podemos comrpender e intervener en el mundo es porque no tenemos la capacidad de repensarlo y ofrecer alternativas (HERNÁNDEZ, 2009: 208)

Como estrategia pedagógica, proponemos experimentar la producción de propuestas creativas en educación desde entornos creativos acerca del tema *cuerpo* – el hilo conductor del proyecto educativo de la escuela para la primaria.

1.1. LA COMPRENSIÓN DEL CUERPO: UN PROYECTO PARA EL DESARROLLO DEL LENGUAJE DESDE EL ARTE

La experiencia tuvo lugar entorno a la exposición *La (Trans)Lucidez del Arte: (Des)Tino Humano*, que reúne una serie de dibujos hechos en papel vegetal (translucidos) donde se mezclan órganos, células o partes del cuerpo en su esencia interpretativa y de representación. Desde los estudios anatómicos de la representación hacia lo artístico, la exposición transitaba entre lo que se ponía como noción de realidad de la representación del cuerpo y lo que se podría tomar como ficción. Es decir, invitándonos a reflexionar acerca de lo que se supone como normativa para todos los cuerpos y los patrones que quizá desarticulados de como cada uno/cada una se percibe en relación con el mundo.

La exposición trataba, además del cuerpo, de los deseos, sueños y múltiples alternativas a la invención de *ser* y *estar*, conectada a cómo se perciben los sujetos. El cuerpo como un conjunto de vísceras, estructuras maleables, fluidas, en proceso de transformación constante, que juega con el tiempo e igualmente con la idea de fugacidad de la vida ante la muerte. La visita a la exposición en la universidad fue, por lo tanto, nuestro punto de partida: el cuerpo como guión inicial y las palabras que se podrían generar desde la letra "c" en el proceso de adquisición de los léxicos puestos en primaria: *cuerpo, célula, cabeza, cerebro, corazón, cabello, columna vertebral*.

El propósito de la visita fue, por lo tanto, elaborar junto a los niños y niñas, desde sus indagaciones, un guión para desarrollar un proyecto articulado desde el campo del arte (artistas contemporáneos que abordan el tema cuerpo hasta letras y/o palabras relacionadas que les gustaría aprender/conocer). En nuestras conversaciones iniciales, una serie de partes integrantes del cuerpo empezadas por la letra "c" fueron, como dicho anteriormente, el punto de partida. Luego, preguntaron en qué consistía el cuerpo. En seguida llegamos a las células, poniéndonos a explorarlas desde su forma escrita hasta las distintas arquitecturas celulares en los microscopios. Las preguntas movilizadas desde la exposición funcionaron para armar una propuesta educativa para la construcción del lenguaje en acorde con la deriva conceptual y epistemología presentada. Para ello partimos de muchas preguntas movilizadoras, explorando y debatiendo, además, cuestiones de orden metodológico e, incluso, implicaciones éticas que se pueden surgir de prácticas como la de la resignificación en espacios expositivos.

A partir del reconocimiento previo de las implicaciones del lenguaje para la enseñanza, de las trayectorias personales de los mismo envueltos en el proyecto, nos pusimos a reflexionar acerca de cuáles serían nuestras preguntas movilizadoras. Básicamente como grupo proponemos:

> *¿Es posible colaborar en la construcción del lenguaje desde el campo del arte?¿Cómo articular la experiencia artística con las prácticas pedagógicas vinculadas al aprendizaje de los saberes técnicos de los campos disciplinares? ¿Es posible desarrollar estrategias pedagógicas a partir de la yuxtaposición de los terminos educativo, evocativo y cautivo? ¿Qué aportaciones conceptuales y alternativas pedagógicas se pueden construir desde esta experiencia colaborativa? ¿Cómo llevar la indagación al trabajo en ámbitos colectivos con los estudiantes de primaria para producir nuevas relaciones con el aprendizaje?*

2. DEL ESPACIO EXPOSITIVO AL ENTORNO EDU(VO)CAUTIVO

Desde nuestra posición, las prácticas *edu(vo)cautivas*, como alternativas pedagógicas, podrían favorecer la originalidad en contraste con los sistemas educativos tradicionales. Es decir, ampliar la idea del espacio expositivo como lugar de visita para pensarlo y articularlo como punto desde donde empezar un entorno de aprendizaje desarrollado por preguntas movilizadoras.

La potencia *edu(vo)cautiva* fue una propuesta del grupo para pensar las prácticas desde el campo del arte basada en tres aspectos centrales: lo que desde el arte *educa*, *rememora* o conecta a saberes previamente aprendidos y su poder de *captura* desde la mirada. Si tomamos los términos individualmente tenemos: *educativo*, correspondiente al carácter pedagógico, instructivo, didáctico y formativo; *evocativo*, acerca de los aspectos recordatorios, memorativos, que evocan relaciones con la memoria, con lo que uno sostiene en la mente, o sea, lo que fue aprendido y que se reconfigura en relación con lo presente; *cautivo* estaría relacionado a lo que se encuentra sometido, aprisionado, sumiso, dependiente – quizá a lo que el ojo logra mirar y construir como concepción, no solamente respecto al placer de la mirada, sino también con la seducción de la imagen aprisionada en la mente.

Por lo tanto, cuándo hablamos de la potencia *edu(vo)cautiva* del arte, estamos pensando y teniendo en consideración todos los tres aspectos fundamentales en las relaciones pedagógicas, sin

sobrepujarlos o desconectarlos, pero fundiéndolos. Desde esta posición, todos los artefactos producidos por las distintas culturas serían esencialmente *edu(vo)cautivos*: nos posibilitan aprender algo desde nuestras relaciones subjetivas.

3. CONSCIENCIA EDUCATIVA: DEL ARTE COMO SISTEMA CULTURAL AL ARTE COMO DISPOSITIVO DEL APRENDIZAJE

Uno de los propósitos de la experiencia (reflexión y análisis sobre el carácter abierto de la obra de arte) es generar propuestas de diálogo en torno a tres cuestiones: la construcción de los significados que se atribuyen a las obras de arte; lo que se comprende como mediación cultural; el ejercicio de comprensión o resignificación desde el ámbito de la subjetividad. Cunha, con respecto al trabajo con alumnos de primaria en el campo da la educación de la cultura visual así lo argumenta:

> Creo que sea fundamental desarrollar investigaciones en el campo de la cultura visual teniendo en cuenta cómo son los sujetos de las investigaciones, los niños, buscando comprender sus puntos de vista, sus relaciones con las representaciones imaginarias, sus producciones gráfico-plásticas entre otros aspectos. (CUNHA, 2010: 141)

En este caso, con especial énfasis en las complejas visiones que suelen presentar las representaciones dichas 'normales' de los cuerpos y, asimismo, acerca de los patrones estéticos dominantes en nuestra cultura.

3.1. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y PRÁCTICAS COLECTIVAS: FRICCIONES Y DIÁLOGOS ENTRE EL ARTE Y LAS CIENCIAS

El trabajo colectivo elaborado en el contexto de la clase de primaria en la galería e igualmente en el laboratorio de biología en la escuela se complementaran con la construcción final, por parte de los estudiantes, por representaciones de sus propias células a través de técnicas de grabado, dibujo, incursiones sobre el papel vegetal y los demás conocimientos desarrollados entorno a los temas tratados, para su posterior investigación y discusión. Además, apuntes en los cuadernos de aula podrían evidenciar el hecho de conectar ideas desde la experiencia compartida con el arte y el desarrollo formal de la comprensión del vocabulario entorno al cuerpo. En este sentido, de acuerdo con Loponte:

> El arte esta hecho de posibilidad, de invención, creación, ruptura, imprevisibilidad, lo inesperado. La infancia también es puro acontecimiento. Y qué la docencia para la infancia pueda aprender con ella? Cuáles son las nuestras metáforas contemporáneas para pensar la educación para la infancia? (LOPONTE, 2008: 118)

A este respecto, el contacto con la exposición, que incluyó una charla informal con el autor de las obras (además de la visualización en *power point* de un grupo de artistas de distintas nacionalidades que trabajan el tema del cuerpo) resultó ser el punto de partida para la elaboración del definitivo plan de trabajo que se desplegó siguiendo el movimiento del grupo, de acuerdo con sus necesidades y planteamientos.

Para el desarrollo del trabajo de investigación, desde el espacio colectivo definimos las etapas basadas en el arte como dispositivo teniendo en cuenta los discursos, instituciones, posiciones epistemologicas y toda la interlocución que se desarrolla entre estos elementos operando como un aspecto estructural y organizativo a favorecer la creación y desarrollo de diversas prácticas educativas colaborativas.

CONCLUSIONES

A través de las experimentaciones fue posible reconocer cómo los niños construyen experiencias significativas y productoras de conocimientos y saberes simbólicos cuando establecen conexiones inventivas para contestar de manera peculiar sus propias dudas, exigiéndonos que nosotros nos reinventemos a cada nueva experiencia compartida – sin perder de vista los enlaces que siguen desarrollándose constantemente.

De hecho, la potencia *edu(vo)cautiva* no pretende constituirse como método encerrado en si mismo, pero propone adquirir sentido más amplio con múltiples vías de acceso y caminos variados de acuerdo con las necesidades e intereses de los participantes del proyecto. Se extiende desde posiciones flexibles e inventivas como lo hacen los niños y niñas al conectar sus propias experiencias durante el aprendizaje.

Desde la triangulación terminológica (educativa, evocativa, cautiva) articulamos la idea de discontinuidad e imprevisibilidad cuando tratamos del campo del arte, de las visualidades, de las culturas y del aprendizaje cabiendo a nosotros – en el papel de educadores – convertir la *potencia edu(vo)cautiva* en un punto de partida para aprender desde aquello que nos moviliza, nos saca de las zonas de estagnación y nos afecta profundamente: hacernos recordar, reconectar, establecer relaciones con argumentos previos y reverberar nuevas conexiones antes impensadas. Lo que nos resulta es que todas estas posibilidades de construcción simbólica se realizan desde situaciones de producción colectiva y colaborativa donde la condición autoral refleja igualmente las contribuciones del campo de la subjetividad, pero dentro del grupo. Las relaciones de producción de los sentidos y significados entorno a los propios cuerpos se multiplicó desde el desarrollo del aprendizaje, articulando su densidad en la producción visual y todo el campo de la imagineria cultural y popular que conlleva estas nociones en cada contexto cultural específico.

Por lo tanto, explorar y proponer estratégias educativas, tornando visibles las experiencias y prácticas de intervención y mediación artística, construye desde sus aspectos contingentes visiones particulares donde se instauran percepciones acerca del mundo, de las relaciones y conductas humanas. Las estrategias metodológicas como proposiciones procesuales no implican un modelo de enseñanza sino que apuntan a otras maneras de reinventar hechos, reformular conceptos y maneras de concebir lo científico y las nociones de verdad y realidad. O sea, una experiencia edu(vo) cautiva para el aprender conectada a la historia personal del sujeto, que aprende y enseña a la vez.

BIBLIOGRAFÍA

CUNHA, S. R. V. (2010); *As Infâncias nas tramas da cultura visual.* In: MARTINS, R; TOURINHO, I. (Org.). Cultura Visual e Infância. 1ed. Santa Maria: editora da UFSM, v. 1, p. 131-162.

HERNÁNDEZ, F. (2009) *Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual.* MARTINS, R; TOURINHO, I. (Eds.) Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Ed. Da UFSM. 189 – 212,.

LOPONTE, L. G. (2008) *Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação***.** Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37 jan./abr. 2008.

CULTURA VISUAL E IDENTIDAD DOCENTE: LA CONSTITUCIÓN DE LA IDENTIDAD DE LAS MAESTRAS DE EDUCACIÓN INFANTIL

DE JUAN GOIKOETXEA, AINHOA

ALUMNA DE DOCTORADO
UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO / EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA

RESUMEN

Este texto es una breve continuación a una vía de investigación planteada en anteriores propuestas sobre las posibilidades de cómo la cultura visual configura nuestra identidad docente. El objetivo principal es analizar los procesos de configuración identitaria de las maestras de Educación Infantil a través del diálogo con las imágenes para generar conocimiento de cómo nos conforma la cultura visual. Para ello, tomamos como punto de partida una primera investigación con futuros y futuras docentes de educación infantil. Sin embargo, esta vez se adquiere la posibilidad de profundizar una realidad más cercana a las aulas con dos maestras de educación Infantil ejerciendo actualmente que nos permite profundizar en el conocimiento de la relación entre cultura visual y la identidad docente.

PALABRAS CLAVE

Cultura visual, imágenes, identidad, Identidad docente, educación infantil.

ABSTRACT

This text is a brief continuation to a way of investigation raised in previous proposals on the possibilities of how the visual culture configures our teaching identity. The main objective is to analyze the processes of identity configuration of the teachers of Early Childhood through dialogue with the images to generate knowledge of how we are constituted by the visual culture. To do this, we take as a starting point a previous research with future teachers of early childhood education. However, at this time we acquire the possibility of deepening a reality closer to the classrooms with two teachers of Early childhood currently exercising. This allows us to deepen the knowledge of the relationship between visual culture and teacher identity.

KEYWORDS

Visual culture, images, identity, teaching identity, childhood education.

INTRODUCCIÓN

El texto que presento forma parte de una investigación más amplia donde busco comprender y desvelar la influencia de la cultura visual en la constitución de las identidades de las maestras de educación infantil. Es un tema que me interesa y deriva de una investigación anterior en la que el foco de estudio era "Cómo se aprende a ser docente en los primeros años de carrera"(http://webs.esbrina.eu/identidoc/) que conecta directamente con mi realidad. Sin embargo cuando conocí éste trabajo yo estaba acercándome a las metodologías visuales de investigación y consideré que añadirle la dimensión de lo visual a la investigación sobre identidad podía ser una aportación relevante e interesante para los procesos de formación y aprendizaje del profesorado.

ACERCARSE A LA CULTURA VISUAL

Actualmente la importancia de lo visual en las sociedades contemporáneas es innegable, las sociedades desarrolladas están incrementando su vinculación con la cultura visual construyendo un mundo donde tanto el conocimiento como muchas formas de entretenimiento son construidas visualmente y lo que vemos llega a ser más importante que lo que oímos o leemos. Estamos sumergidos en un mar de significados, imágenes y símbolos, donde la cultura visual adquiere un papel fundamental como conformador de identidades. Por un lado, Hernández (2008) afirma que la cultura visual enseña a mirar y a mirarse, y ayuda a construir representaciones sobre uno mismo (la identidad) y sobre el mundo (lo que constituye la realidad). Por otro lado, Paredes (2011) destaca la imagen como requisito contemporáneo para objetivar la realidad y afirma que es una forma de ver. Estas y otras lecturas me han llevado a pensar que lo que vemos nos confirma lo que somos; es decir, lo que vemos influye directamente en lo que somos. Si esto es así y diversas investigaciones a las que pude acercarme en Julio del 2016 (https://metodosvisuales.wordpress.com) donde conocí los trabajos y reflexiones de Isaac Marrero (Goldsmiths, University of London), especialista en antropología visual, o Helen Lomax (University of Northampton) con su investigaciones centradas en investigación visual-creativa o la propuesta de Nigel Meager (University of Cambridge) sobre el video-digital en contextos educativos, donde me hablan de la importancia de acercarse a lo visual desde diferentes campos, no puedo sino tratar de desvelar lo que ocurre en mi contexto laboral a partir de las reflexiones a las que me acercan otros investigadores. Es por ello que como maestra de educación infantil sigo dialogando con las imágenes y cuestionándome la importancia de ellas en la construcción de la identidad docente.

El curso académico 2014/2015 realicé mis estudios de Máster en Psicodidáctica de la UPV/EHU y fue cuando comencé con esta investigación. Como trabajo fin de máster realicé una pequeña investigación donde participaron un total de 36 futuras y futuros maestros/as de segundo año de grado de Educación Infantil de la Universidad del País Vasco para analizar la importancia de la cultura visual en la constitución de las identidades docentes. Para ello tomé como caso de estudio este focus-group y a partir de una imagen de su propia cultura visual, dialogamos en torno a lo que ésta nos evocaba (Rose, G. 2016). Curiosamente, muchas de las imágenes se referían a una noción de infancia dulcificada y romántica, a partir de la cual pudimos establecer una conversación en torno a esta mirada de la infancia un tanto inquietante en una formación del profesorado.

A partir de este estudio y considerando que mi situación ha cambiado ya que actualmente me encuentro trabajando como maestra de educación infantil, consideré interesante trasladar la experiencia a maestras de educación infantil; en esta ocasión la finalidad del estudio ha sido profundizar sobre una realidad más cercana al aula con dos maestras de educación Infantil que son compañeras, Gemma y Naiara y yo misma, Ainhoa. De esta forma he tratado de promover un diálogo con imágenes que son significativas para ellas y para mí en cuanto a la cultura visual respecta, implicándome en una investigación que me apela como sujeto y me transforma como investigadora.

OBJETIVO Y DESARROLLO DEL PROCESO

Continuando con el estudio observamos que la cultura visual adquiere gran importancia en la construcción de identidades de las futuras maestras y maestros de educación infantil y la imagen, un elemento que puede ser de gran ayuda para construir y reconstruir identidades docentes marcadas y con necesidad de transformación.

Con el fin de avanzar en la investigación y ampliar el campo trasladando el foco de inicio en la formación del profesorado, a las maestras en activo, pedimos a cada maestra que aportara una imagen significativa relacionada con su cultura visual. La pregunta de investigación que me planteé fue: ¿de qué manera estará influyendo la cultura visual a las maestras y a mí?. A continuación, se les propuso crear un diálogo tanto individual como grupal con la imagen para comprender cómo éstas afectan a su manera de ver y representar el mundo y por lo tanto, a la constitución de su propia identidad.

Para su posterior análisis, cada sujeto realizó tres actividades principales a partir de las cuales poder conversar como focus-group:

- En primer lugar, la *descripción de la imagen* junto con la explicación de la vinculación personal que se mantiene con la imagen y el modo en el que se ve y se representa el mundo a partir de esa imagen.
- En segundo lugar, cada participante obtiene *tres relatos sobre una misma imagen* y se procede a la elaboración de un informe final recogiendo los temas que emergen y que se muestran en los relatos.
- En último lugar, reflexionar sobre *la relación entre las imágenes* personales aportadas (el comentario visual elaborado) y las imágenes que vemos en Internet o en nuestra sociedad.

DISCUSIÓN: ES IMPORTANTE QUE LOS/AS MAESTROS Y MAESTRAS SEPAMOS DIALOGAR CON LA IMAGEN

En una nueva era postmoderna como la que vivimos es cierto que el mundo es cada vez más visual. En éste sentido, tengo la sensación de que aceptamos, o simplemente no nos paramos a pensar en ello y aceptamos nuestro lugar como consumidoras. Esto me genera una preocupación ya que percibo que a diario nos llegan imágenes desde muchos ángulos con mensajes que nos enseñan a mirarnos a nosotros/as mismos/as y al mundo. Este estudio ha pretendido ser un pequeño acercamiento a la temática y al objetivo planteado.

Las preguntas que han guiado esta investigación para el análisis de los resultados obtenidos en la conversación en el focus-group mediada por las imágenes son las siguientes:

¿Puede la reflexión derivada del diálogo con las imágenes reflejar los procesos de configuración de la identidad profesional de las maestras?

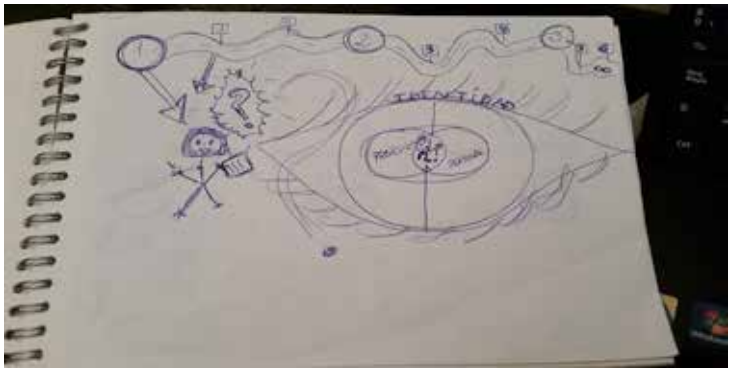
¿Es importante que los y las docentes sepan dialogar con la imagen?

A partir de las tres actividades realizadas y el diálogo posterior entre nosotras, se observa cómo tanto yo como las otras dos profesoras comentamos lo significativo del propio ejercicio para desde nuestra experiencia reflexionar sobre una temática más amplia y que en un inicio no comprendíamos claramente: qué es la cultura visual y cómo nos afecta. En éste sentido, las relaciones que se han podido establecer entre las imágenes que aportamos y nuestras identidades nos ha desvelado tres campos temáticos sobre los que continuaré profundizando:

1. Pensar desde lo visual: La imagen como catalizadora de cuestiones que nos afectan. Mi doble rol como investigadora y maestra me ha colocado en un lugar diferente y la imagen a partir

de la cual reflexionar ha reflejado mi preocupación por lo visual, apropiándome de lo visual (representación del ojo) poniéndolo en relación con mi trayectoria y la reflexión teórica:

"*Soy curiosa por naturaleza, innato es en mí el querer aprender, pero más innato en el querer relacionarme y compartir, dar cariño y recibir. Ser maestra e investigadora me hace avanzar, crecer, cuestionarme, construirme y reconstruirme"(Ainhoa).*



Sin embargo, el lugar desde el que hablaban mis compañeras ha sido diferente. En éste caso Gemma ha vinculado la imagen a una preocupación docente y a partir de ésta, puede hacer visible y colocarse frente a los dilemas y tensiones que vive como maestra: *"Por mi profesión tenemos que estar adaptándonos constantemente, no solo en temas de nuevas familias, lo natural, tecnología, ecología, tradición, valores; me veo como espectadora e integradora de esa realidad, cuando digo realidad me refiero a que sean dos mujeres las que formen una familia e integradora porque de hecho en nuestras escuelas ya se empiezan a ver diferentes tipos de familia y por el bien del niño tienes que ayudar a que se normalicen estas situaciones. Soy una persona tradicional pero intento adaptarme a casi todo, también es mi mundo, puesto que vivo en él" (Gemma).*

En el caso de Naiara sin embargo, la imagen se conecta con sus intereses vitales y el momento de desarrollo en el que se encuentra. En éste sentido se resalta la importancia de la diversidad y de los orígenes de nuestra identidad junto con la importancia de la familia: "*Cuando miro esta imagen me recuerda donde estoy y cuanto ha cambiado mi vida. Me evoca recuerdos de los cambios vividos desde mi juventud a mi madurez, mi ciudad de origen Donostia (el cambiar de ciudad a Beasain), mi familia, amigos…; Los círculos son las personas, la diversidad de que encontramos en nuestra sociedad, color, mentalidad, origen diverso, edades e intereses diferentes… La importancia de respetarnos cómo somos" (Naiara)*





Así, observamos que el juego de construcción de situaciones que narran las imágenes recogen, como reflexión visual, los momentos más significativos (y afectivos) de cada persona a través de

estas referencias visuales y textuales que se construyen a partir del cuerpo, los espacios, los objetos y las relaciones.

En el caso de las participantes refleja claramente cómo la identidad de la maestra se está construyendo permanentemente en un diálogo con las imágenes, colocando a las maestras en posiciones concretas y con necesidad de cambio. Por lo tanto, dejamos la ventana abierta a un campo de investigación significativo y con necesidad de transformación en educación. Como dice O Donoghe (2008), la investigación que se desarrolla no solo debería aportar un mejor conocimiento del problema investigado, sino que debería tener espacios para la creación de un nuevo conocimiento que es individualmente y culturalmente transformador.

Otro de los aspectos que refleja esta investigación a partir de la visibilidad de las narrativas es que la identidad de las maestras está constantemente siendo negociada, contrastada y construida y que cuando me construyo como docente dentro de un marco sociocultural dado contribuyo a que esa narrativa social se perpetúe o cambie (Correa y Aberasturi, 2014).

Entendemos, como nos dicen Rivas, Leite, Cortés, Márquez y Padua (2010), que las narraciones que los sujetos construyen sobre su experiencia (social, cultural, política, escolar) representan su comprensión del mundo y por tanto el modo en que van construyendo el sentido de estar en éste. La investigación ha seguido una metodología que ha combinado imágenes y creación literaria a partir de la cual han emergido los temas que se han querido problematizar enfrentándolo a los autores. De esta manera hemos podido aplicar un conocimiento adquirido en una trabajo anterior y trasladarlo a otro contexto laboral donde continuar profundizando. Así, hemos iniciado y promovido una compresión crítica de la cultura visual que reclama reinventar la enseñanza partir de otras estrategias de pensamiento como puede ser la visual.

CONCLUSIÓN

El análisis de las narrativas elaboradas por las maestras de educación infantil nos ha permitido comenzar con un enfoque investigador trasladado a otro contexto para profundizar en la relación entre cultura visual e identidad docente para desarrollar una visión más compleja y plural de las identidades docentes.

Esta sería una propuesta de continuidad al estudio, donde la cultura visual adquiere gran importancia en la construcción de identidades de las futuras maestras y maestros de educación infantil. A partir de esta investigación narrativa se ha querido aportar una reflexión crítica que puede ayudar a comprender la importancia de la cultura visual en nuestras vidas y en la educación.

Las imágenes tienen una enorme potencialidad si logramos pasar de meros consumidores a observadores críticos donde renovar el compromiso ético y político con una sociedad más democrática y más justa, que valore el aporte original que cada uno quiera hacerle. Este estudio se presenta como una aproximación a un proyecto de investigación (tesis doctoral) para la elaboración de un programa de intervención en el área educativa que reclama a voces la necesidad de acercarse al conocimiento cultural de lo visual, a las personas y sobre todo al futuro profesorado y alumnado.

Lo que realmente se plantea es un nuevo camino por recorrer, donde en un entorno eminentemente visual podamos desarrollar propuestas para un pensamiento complejo donde las imágenes se producen para narrar y narrarnos, para comprender y reconstruirnos.

BIBLIOGRAFÍA

Correa, J.M. y Aberasturi, E. (2014*).* Repensar el género en la construcción de la identidad docente en la educación infantil. *En Puche, L. y Alamillo, L (eds.). Educación y Género: la incorporación de la desigualdad en múltiples contextos de socialización.* (pp. 43-48) Madrid: Traficantes de sueños.

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

O Donoghe, D. (2008). "That stayed with me until I was an adult" making Visible the Experience of Men who Teach. *En Springgay, S., Irwin, R.L, Leggo, C. y Gouzouasis P. (eds). Being wigh A/r/ tography (*pp. 109-124). Rotterdam: Sense Publisher.

Paredes, J. (2011). Cambiar el panorama de las escuelas. Indagación narrativa, artes visuales y TIC en una escuela activa radical. En VV.AA., *Antropología visual e investigación sobre tecnología educativa*. Madrid: Trotta (p. 152-176)

Rivas, J.I. Leite, A., Cortés, P. Márquez, M.J. y Padua, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar.*Escenarios, sujetos y regulaciones. Revista de Educación*, *353*, 187-209.

CREIXEM AL CARME: UN ESCENARIO PARA CRECER A PARTIR DE LA RELACIÓN ENTRE EL MUSEO, LA ESCUELA Y EL BARRIO

DINAPOLI ALGARRA, JODIE
FACULTAD DE BELLAS ARTES. UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA.
DR. BAUTISTA PEIRÓ, JUAN
FACULTAD DE BELLAS ARTES. UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA.
DRA. BOJ, CLARA
FACULTAD DE BELLAS ARTES. UNIVERSIDAD DE MURCIA.

RESUMEN

Creixem al Carme es una investigación práctica en torno a las relaciones entre museo, escuela y su barrio. La iniciativa de mediación cultural en el barrio del Carmen de Valencia pretende esclarecer la naturaleza en torno a una relación a largo plazo entre dichas instituciones y su impacto en los participantes y en su entorno. El pensamiento que sustenta las acciones y, su posterior reflexión, incluye la consciencia de la cualidad continua del tiempo como parte de la noción de "arte como experiencia" del filósofo norteamericano John Dewey (1934-2005).

PALABRAS CLAVE

Mediación, experiencia, museo, barrio, educación.

ABSTRACT

Creixem al Carme is a practical research project focusing on the nature of a relationship between a museum, a school and the neighborhood. This cultural mediation initiative in Valencia's barrio del Carmen aims to understand what a long-term relationship among these institutions can be as well as to analyze its impact on participants and context. The theory sustaining the project's actions, and subsequent reflection, involves the awareness of the ongoing quality of time as part of the notion of "art as experience" defined by philosopher John Dewey (1934-2005).

KEYWORDS

Mediation, experience, museum, neighborhood, education.

INTRODUCCIÓN

Como sucede en el resto de países occidentales, en España también se debate en torno a la función activa del museo en la sociedad. El proyecto objeto de este trabajo, *Creixem al Carme* (Crecemos en el Carmen), es buen ejemplo de dicho debate. La iniciativa nace con la intención de poner en práctica las aspiraciones sociales y humanas que defienden museos y centros culturales para conseguir generar el arraigo del individuo en su entorno cultural. Para ello, partimos del uso de estrategias pedagógicas sutiles que, de manera lenta, pero continua van tejiendo relaciones estrechas entre los vecinos y los espacios culturales que les rodean. A nivel teórico, el proyecto se apoya en la consciencia del paso del tiempo y de la acumulación de experiencias vividas como material a partir del cual se aprende de forma paulatina. Dicha consciencia fue tratada por el filósofo, psicólogo y reformista de la educación, John Dewey en sus destacadas obras *Art as Experience* (1934, 2005) y *Experience and Education* (1938), cuyo impacto es todavía evidente en las experiencias educativas en EE.UU dentro del campo de la museología. La puesta en práctica de estas ideas es un desafío que analizaremos a partir del desarrollo de una relación entre un museo, un centro de educación infantil, una escuela pública y las familias residentes del barrio del Carmen en Valencia.

Creixem al Carme aspira a generar y fortalecer la conexión entre instituciones de naturaleza diferente, entre entornos educativos distintos y entre espacios temporales (corto, medio y largo plazo). Asimismo, busca analizar el impacto en la comunidad participante (familias, profesores, artistas y profesionales del museo) y, en siguientes fases, en el barrio y en los campos de la educación y de la museología. Esta comunicación describe el primer año del proyecto desde la visión teórica que lo fundamenta y valora los resultados delas acciones iniciales.

1. CRECER EN EL BARRIO DEL CARMEN: CONTEXTO Y NECESIDADES

El barrio del Carmen forma parte del conjunto histórico Ciutat Vella, el núcleo originario de la ciudad de Valencia. Referentes al pasado histórico conviven en el trazado de calles y monumentos y en los numerosos espacios culturales del entorno (la mayor cantidad con respecto a otros barrios de la ciudad). Desde los años 70 el barrio del Carmen sufre una degradación visible en la cantidad de solares existentes, consecuencia de políticas ajenas a necesidades residenciales. Estas acciones han provocado una grave disminución de la población y una progresiva eliminación de actividades comerciales para residentes (Montesinos, 2006: 97).

Según el informe del padrón de 2015, en toda Ciutat Vella hay 12.552 familias, 3.241 niños entre 0 y 10 años. El distrito cuenta solamente con una pequeña escuela pública, situada en el barrio del Carmen, el CEIP Santa Teresa, frente a un número superior de centros concertados. Las cifras alertan de la necesidad de servicios para familias. Un ejemplo es la apertura de L' Escoleta del Carme para abastecer la falta de servicio a niños entre 0 y 3 años. Las asociaciones vecinales piden proyectos de apoyo integral al desarrollo del barrio que posibilite la vida diaria y haga frente a problemas como el ruido, la suciedad, la movilidad y, recientemente, la proliferación de negocios destinados al turismo de masas. En este ambiente, el Col-lectiu de Mares i Pares de Ciutat Vella reivindica un barrio en el que los niños puedan

> desarrollar una vinculación afectiva y de identidad con el barrio por medio de la acumulación de vivencias en espacios públicos, convivencia con vecinos y vecinas y comerciantes que lo integran. Que puedan jugar, interactuar y disfrutar de un espacio urbano enriquecedor, lleno de historia y de estímulos que les permitan hacer sentir su barrio como un espacio propio, lúdico y seguro. (Col-lectiu de Mares i Pares de Ciutat Vella).

Sin embargo, aunque faltan espacios verdes y servicios, en Ciutat Vella, abundan los museos, espacios patrimoniales y monumentos. ¿Por qué no dedicar una pequeña parte del trabajo que realizan estos lugares a estimular la sensación afectiva y de identidad con su propio entorno?

1.1. CONEXIÓN ENTRE UN MUSEO, CENTROS EDUCATIVOS Y SU BARRIO

Creixem al Carme se inscribe dentro de las corrientes de pensamiento que abogan por un cambio en la gestión de la institución cultural que muestre un compromiso real con su entorno y con su público. A este respecto, la museóloga Louis Silverman (2010:21) defiende que el museo debe estar al servicio de la sociedad y "ofrecer experiencias sociales de comunicación donde las relaciones se activan y las personas hacen sentido de lo que ven". La autora considera que estas actividades pueden contribuir al desarrollo de aptitudes humanas fundamentales como la autoestima, establecer y reforzar conexiones sociales y tratar temas de relevancia a nivel individual y comunitario.

Bajo tal consideración, la iniciativa se posiciona como una estrategia y acción educativa capaz de estimular el aprendizaje desde la vida misma. En este sentido, sigue la visión de Dewey (2005:93), que presupone la existencia de una continuidad entre pasado, presente y futuro y defiende la conexión emocional entre el tiempo y la creación de conocimiento. Para Dewey, el acto de conocimiento es, por si, estético, al considerarlo un proceso a modo de continuum en el que una experiencia original factual se reelabora y transforma en un material mas fresco. Esta es la razón por la que se piensa a largo plazo, dado que es necesario dejar tiempo para el desarrollo de experiencias que actúen sobre si mismas de forma recíproca. Para este proyecto el museo es el lugar perfecto para generar estas experiencias. En un estudio sobre Dewey y la educación en museos, George Hein (2004:414) comparte como el filósofo concebía estos lugares como entidades educativas. Desde el principio del proyecto se quería trabajar con un museo precisamente por su condición para el aprendizaje fuera del sistema educativo.

Con todo esto, las cuestiones que nos planteamos cara al futuro son: ¿Qué forma y dinámica podría tener una relación cercana y de continuidad entre un museo, la escuela y sus vecinos?, ¿Cual es el impacto de una relación de este tipo a nivel individual, social y profesional?, ¿Es necesario un proyecto así? ¿Contribuye a la percepción y conexión emocional de los participantes con el museo?.

La primera colaboración llevada a cabo es con el Centro de Cultura Contemporánea El Carmen, espacio elegido por su localización como eje triangular entre la escuela pública, el centro infantil y la plaza mayor del barrio donde se juntan las familias y también por su manifiesto interés en apoyar iniciativas de acción pedagógica y social. Por un lado, hay que destacar la disponibilidad del centro a facilitar espacios y personal a disposición del proyecto, por otro hacer especial mención a las cualidades del espacio por su capacidad de evocación a partir de zonas de exploración libre y sensorial, como son los dos claustros exteriores con zona de jardín y zona de tierra con piedras, sus amplios corredores y diferentes salas de distinto carácter arquitectónico.

La colaboración de los distintos agentes ha sido clave. Hay que destacar por un lado, al responsable de exposiciones y educación del museo, José Campos, la Directora de L' Escoleta del Carmen, Pilar Montesinos y las profesoras de Educación infantil del CEIP Santa Teresa, Josefa Felipe Cuevas, Mercé González y Raquel Valero, la artista Victoria Cano y, por otro, a los padres, madres y niños del colegio y a algunos miembros de la Asociación de Vecinos y Comerciantes "Amics del Carme" por su compromiso con el proyecto.

En sesiones previas, a partir de un debate creativo con los participantes en torno a la relación entre un museo, una escuela, han surgido ideas, plasmadas posteriormente en actividades, que reflejan la conexión entre espacios de aprendizaje formales e informales, que pueden realizarse en familia. Hemos contado, además, con la colaboración directa de artistas dentro y fuera del aula y hemos apreciado una mayor sintonía entre espacios culturales y la creación de cultura en el barrio. También se analizan los proyectos educativos del colegio público y del centro infantil y se valora comenzar la iniciativa con un enfoque en niños hasta los 6 años y planificarla acorde con los siguientes objetivos marcados por cada centro:

- Fomento del conocimiento del medio natural, social y cultural.
- Desarrollo de la identidad y autonomía personal.
- Desarrollo de la comunicación y representación.
- Gestación del espíritu crítico y de reflexión.
- Experiencia de trabajo en equipo e interés por la participación.
- Arraigo con el medio.

La atención a estas competencias y los deseos de los participantes guían el diseño de experiencias de aprendizaje orientadas a través del proceso de la vida misma, tal y como plantea Dewey (2005:34). El pensar a largo plazo nos lleva a seguir a este grupo de niños a través de su escolarización y desarrollo personal. En esta línea de investigación, las acciones formuladas y llevadas a cabo durante los años 2016 y 2017 son:

- "La Clau del Carme" (*La llave del Carmen)* ofrece acceso libre al museo a las familias del centro infantil en 2016. El museo pasa a ser gratuito en 2017.
- Participación en proyectos artísticos de artistas contemporáneos cuya obra se exhibe en el museo.
- Visitas y acciones dirigidas al carácter evolutivo de la iniciativa.
- Desarrollo de una estructura de apoyo a la improvisación de actividades espontáneas.
- Investigación de experiencias con arte contemporáneo y sus espacios para grupos de niños hasta 6 años y los adultos acompañantes.
- Experimentar con la metodología del aprendizaje basado en proyectos, desarrollada en el colegio público, y su posible difusión fuera del aula.

1.2. EXPERIENCIAS CUALITATIVAS Y PROCESOS DE FLUJO

Como ya hemos mencionado, este proyecto valora la relación de cotidianidad y continuidad entre un museo y las personas. Dicha continuidad de vivencias en el museo es crucial porque contribuye a dotar de unidad cualitativa, en términos de Dewey, al aprendizaje generado en dicho entorno. Esta unidad es el resultado de un proceso en el que, como propone Dewey (2005: 199), la emoción de una experiencia adquiere discernimiento de forma progresiva y, a su vez, se trabaja y configura a partir de mecanismos creativos. Aquí, la noción del autor de "arte como experiencia" inculca las acciones planificadas entre profesores, gestores, educadores, artistas y, de forma mas espontánea, con niños.

En esta fase, la mediación, actúa de catalizador de intereses y trata de cultivar una relación sólida de normalidad entre los agentes. En esta primera fase, el rol de la mediación es de conexión entre los participantes para comunicar las teorías y motivaciones del proyecto, plantear actividades específicas, y también liderar la dirección y coordinación generales. Gradualmente, las conexiones entre los agentes van tomando su propia forma. Tras un año, L' Escoleta del Carme visita el museo de forma independiente. Para su directora, el museo se ha convertido en un recurso valioso con el que ella no había contado hasta ahora.

1.3. DEL TALLER A LA ACCIÓN ESPONTÁNEA

La familiaridad con el museo se ha construido a través de talleres en visitas organizadas y de la interacción con sus salas y claustros, espacios transformados continuamente por las instalaciones temporales. Estos recursos nos han proporcionado la oportunidad desarrollar vivencias sensoriales memorables. Un ejemplo es la obra de Maria Aranguren, *Parada Estación* (2016), situada en el claustro renacentista. Compuesta de líneas elaboradas con gomas de colores y cascabeles, las formas geométricas flotan en el espacio sin perder su cualidad material y sonora, táctil y manipulable.

Color, movimiento y luz son cualidades potenciadas en los claustros a través de una acción performativa y de juegos para el Día Internacional del los Museos en 2016. La misma acción tiene lugar en torno a una gran escultura en la que, anteriormente, habían participado los niños. (Figura 1.)

Esta escultura corresponde al proyecto de la artista Monique Baastians "El árbol de las lenguas", organizado por la Consellería d' Educació en Abril de 2016. Niños y profesores colaboran en la creación de pequeñas piezas de cerámica que penden de un gran árbol cuyo tronco y ramas son viejas farolas reutilizadas. La actividad, una de las primeras acciones del proyecto, enfatiza el corto recorrido de la escuela al museo, estructurado a modo de viaje, un proceso lleno de experiencias familiares y nuevas. Una vez en el museo, el sonido de un cascabel guía a los participantes en la búsqueda de campanas bajo la tierra donde está la gran escultura, instalada en el centro del claustro gótico. La búsqueda les lleva hacia el jardín de otro claustro, de estilo renacentista, donde se topan con la obra de Aranguren antes mencionada. Esta actividad, diseñada en colaboración con la entonces educadora en prácticas del museo, Teresa Matas, invita a descubrir el espacio y a introducir una dinámica de comportamiento en la que el niño siente la necesidad de explorar y conocer. El juego actúa como transición al taller instalado en el mismo claustro, al aire libre. La figura 2 muestra a un niño que descubre la sombra de su mano sobre la mesa mientras trabaja con arcilla y se detiene un instante a observar lo que ha descubierto.

Durante la participación en el taller de Bastiaans, los alumnos también visitan la muestra de la artista Victoria Cano, vecina del barrio, cuyas obras se exponen en las salas principales del museo. Como parte de la exploración del espacio sugerimos mirar las obras colgantes de Cano tumbados en el suelo. Contemplando sus obras, hablamos de los materiales utilizados hasta del verdadero secreto de los libros voladores de El Carmen. Aquí, el uso de la fantasía es de gran importancia porque sirve de puente para inspirar y fomentar experiencias propias que generen memorias personales.

La relación con Victoria Cano continua en otoño de 2016 con el taller "La Noria del Color", centrado en la introducción al círculo cromático y en los conceptos de fluorescencia y fosforescencia. Posteriormente, Cano visita el colegio y se reencuentra con los niños para crear algo nuevo. Una visita a su estudio ha sido programada para la Primavera 2017. Paralelamente, L' Escoleta, responde a la instalación fluorescente de las artistas Carolina Ferrer y Encarna Sepúlveda, también vecinas del barrio, realizada con tutús, como ilustra la figura 3.

Finalmente, junto a estas acciones temporales, destacan compromisos del museo por conectar con el público de 0 a 3 años, como apertura de la permanente sala "Espai de Telles". Las familias de *Creixem al Carme* consideran visita al museo es parte de las actividades cotidianas de la vida en el barrio, tal y como indican entrevistas y el hecho de que el tradicional pasacalle de Carnaval por el barrio del colegio público recorrió, por primera vez, el interior del museo, espacio que algunos de estos niños identifican como "su museo", como constatan observaciones directas durante las visitas.



1.4. FIGURAS Y CUADROS





FIGURAS 1 Y 2 . Pequeños de *L'Escoleta del Carmen* juegan en el museo y participan en acciones. Figura 3. Muestra la imagen publicada en un tuit de una visita de L' Escoleta en enero 2017 que decía: "El museo nos da unas posibilidades que no se acaban nunca".

CONCLUSIÓN

El segundo año de proyecto ofrece una visión mas clara sobre sus acciones e impacto. Según los datos de las encuestas a familias (realizadas a finales del curso 2016), en un 90% de los casos, se ha producido la familiarización con el uso continuo de un espacio lleno de posibilidades para aprender y disfrutar en común. Una nueva recogida de datos cuantitativos y cualitativos forma parte del plan evaluador para 2017. Nuestras hipótesis apuntan a que, gradualmente, el museo considerará el creciente número de familias y niños "fidelizados" que, a medida que crezcan, propondrán nuevos retos al museo. Este, tendrá que estar preparado para responder a las necesidades y demandas de un público juvenil involucrado e incluso empoderado hacia el museo. Consideramos que el compromiso a nivel gubernamental es crucial para la supervivencia de este tipo de programas, a través de ayudas económicas que puedan sustentar la participación de profesionales en el desarrollo de las actividades y materiales para la creación y posibiliten remunerar a los artistas implicados.

Tras el primer año, consideramos que el proyecto ha logrado un notable impacto entre los profesionales involucrados. Los participantes reconocen haber aprendido a perder el "miedo" a llevar a alumnos pequeños a un museo y a provocar la interacción entre ellos y el arte contemporáneo. El museo, por su parte, reconoce el valor de contar con colaboradores de este tipo, con los que puede también experimentar con su propio espacio, elaborar distintos tipos de tipos de actividades y realizar así su función social.

Finalmente, la aplicación de la lente estética propuesta por Dewey nos ha ofrecido el sustrato teórico, la guía estratégica en la visión estética en torno a la adquisición de conocimiento. Esperamos poder exponer el crecimiento de *Creixem al Carme* en los próximos años.

BIBLIOGRAFÍA

Amics del Carme. [Consult.2017-02-14]. Disponible en <http://www.amicsdelcarme.com>

Ayuntamiento de Valencia. (2015). Informe de Padrón. [Consult.2017-02-14]. URL:https://www.valencia.es/ayuntamiento/webs/estadistica/inf_dtba/2015/Districte_01.pdf

Col-lectiu de Mares i Pares de Ciutat Vella. [Consult.2017-02-14]. Disponible en http://cmpciutatvella.blogspot.com.es

Dewey, J. (2005). *Art as Experience*. New York: Penguin.

Hein, G. (2004). "John Dewey and Museum Education", *Curator: The Museum Journal*, 47 [4] 413-427

Montesinos, J. (2006)."Ciudad, patrimonio y ciudadanía". *Ingeniería y territorio*, Nº. 75, 2006, pp. 96-103.

Rodrigo, J. (2007). "Pedagogía Crítica y educación en museos. Marcos para una educación artística desde las comunidades". En: FERNÁNDEZ, O y DEL RÍO, V. (eds.) Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo. Valladolid: Museo Patio Herreriano, pp.118-132.

Silverman, L. (2010). *The Social Work of Museums*. New York: Routledge.

O LIVRO ILUSTRADO E O ENSINO DE ARTES VISUAIS

DOS SANTOS, ESTRELA P. Y AMARILHA, MARLY
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN)

RESUMO

Uma das primeiras produções imagéticas direcionadas à infância foi o livro ilustrado. Sua configuração verbo-visual foi, e ainda é, um recurso lúdico para o letramento e a formação do jovem leitor. Já a imagem do livro ilustrado durante muito tempo teve como função decorar, ou contribuir para o entendimento da narrativa textual. Seu potencial artístico-educacional, como recurso lúdico na aprendizagem da linguagem visual ainda é pouco explorado nas escolas públicas brasileiras. Este artigo pretende trazer uma vivência realizada com crianças da educação infantil, onde o livro ilustrado e suas mediações foram utilizados como recurso didático e referência para a prática artística das mesmas. A experiência apontou o potencial didático do livro ilustrado em sala de aula para a compreensão da linguagem visual, bem como sua contribuição na ampliação das possibilidades expressivas utilizadas pelos alunos.

PALAVRAS CHAVE

Livro ilustrado, educação, arte visual, linguagem visual, alfabetização visual.

ABSTRACT

One of the earliest imaging productions directed at childhood was the picture book. Its verbal-visual configuration was, and still is a source of pleasure to the young readers and importantly contributes to literacy. The image of the picture book has long been neglected as a decorative function, aiming only to contribute to the understanding of the textual narrative. Its artistic-educational potential as a motivational source in the education of visual communication is still little explored in Brazilian public schools. This article intends to report a teaching experience with children of early childhood education, where the picture book and its mediations were used as didactic resource and reference to the artistic practice. This experience pointed to the didactic potential role of the picture book in the classroom as a means to improve visual language comprehension, as well as its contribution to the expansion of the student´s expressive possibilities.

KEYWORDS

Picture books, education, visual art, visual language, visual literacy.

INTRODUÇÃO

Em um mundo repleto de imagens, no qual as crianças têm acesso quase ilimitado a todo tipo de apelo imagético, sem, no entanto, experimentar a dimensão da expressão nessa linguagem, fica cada vez mais clara a importância do ensino da linguagem visual desde a mais tenra infância, para a ampliação da percepção e do desenvolvimento integral da criança.

Este aprendizado possibilita uma decodificação/compreensão mais complexa da cultura vivenciada pela criança, bem como oferece meios para que ela se expresse através de sua produção visual, com o intuito de constituir assim um ser ativo, fruidor e produtor de cultura em sua sociedade.

O presente relato de experiência pretendeu utilizar o livro ilustrado como recurso didático nesse processo de aprendizagem. Através da leitura de imagens deste objeto, instigar algumas noções básicas das artes visuais, como campo visual, enquadramento e criação. A escolha do livro ilustrado, e não de outro veículo comunicativo, se deu pelo fato, do livro ilustrado ser um objeto já consolidado na rotina escolar da criança. Assim, a novidade de sua utilização estaria na mediação e não no suporte, lançando um outro olhar perceptivo em um objeto familiar, reconhecendo suas qualidades estéticas, recursos expressivos e sua poética, bem como possibilitar seu manuseio individual, respeitando o tempo de observação de cada criança, oferecendo a oportunidade de sua apreciação e reflexão coletiva. Além disso, o livro ilustrado é um objeto de valor particular na infância, como diz Bakhtin (1996),

> "A cada etapa do desenvolvimento da sociedade, encontra-se grupos de objetos particulares e limitados que se tornam objeto da atenção do corpo social e que, por causa disso, tomam um valor particular. (BAKHTIN,1986;44-45)"

O livro ilustrado possui um valor afetivo que transcendente a infância. Muitas pessoas carregam suas histórias e imagens na memória até a vida adulta. Às vezes, o mesmo livro é passado de geração em geração.

Há mais de duas décadas, pesquisadores de diferentes partes do mundo debruçaram seu olhar sobre as ilustrações, desvendando suas possibilidades didáticas. No Brasil, o livro ilustrado ficou muito tempo limitado ao processo de alfabetização e letramento. Apesar dos avanços, ele ainda é pouco explorado na escola como recurso e referência no ensino das artes visuais.

Um grande impulso foi dado com a implantação do PNBE (Programa Nacional da Biblioteca da Escola). Por meio do programa, o governo federal desde 1997 distribuiu milhões de exemplares de livros para escolas públicas da cidade e do campo. Porém, após mapear a situação do acervo do PNBE nos CMEIs da cidade do Natal- RN, SILVA constatou que

> "professores desconhecem o PNBE, como também o acervo que o compõe, pois lhes falta acesso ao material enviado pelo MEC; em algumas escolas, o material enviado por meio do programa fica guardado em armários fechados, longe de professores e alunos, devido à centralização de poder das gestões ou pela errônea concepção de que os livros manuseados pelas crianças pequenas serão danificados; (SILVA,2015)"

Diante desse panorama foi observada a necessidade de pesquisar mais aprofundadamente este acervo disponível nas escolas públicas do Brasil e testar caminhos de apropriação e utilização destes em sala de aula. A vivência aqui apresentada auxiliou no desenvolvimento do desenho experimental da pesquisa de mestrado ainda em andamento "Livro Ilustrado e o Ensino de Artes Visuais",projeto que consiste na escolha e análise de algumas obras distribuídas pelo PNBE, com o intuito de observar possíveis contribuições desta amostra no ensino de artes visuais nos primeiros anos do ensino fundamental.

DA BIBLIOTECA PARA O ATELIÊ...

A experiência aqui apresentada ocorreu a convite e em associação com as professoras do Grupo III (crianças entre 4 e 5 anos) do ensino infantil do Núcleo de Educação da Infância (NEI), escola de aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Este grupo estava envolvido em um projeto de abordagem sócio construtivista cujo tema era "Piratas". No decorrer do projeto, e por influência das referências imagéticas utilizadas, do famoso ilustrador Howard Pyle, foi despertado o interesse das crianças no processo de criação e na dinâmica de trabalho dos ilustradores. Por essa razão, fui convidada a falar sobre minha experiência como ilustradora e propor uma vivência prática para o grupo a partir da pesquisa em desenvolvimento sobre livros ilustrados.

Durante a primeira aula, conversamos sobre processos de criação de ilustradores e suas escolhas criativas. Foram projetadas imagens individuais de piratas produzidas por diferentes profissionais. A ideia era ressaltar para a turma a diversidade de caminhos existentes para a concepção de uma ilustração - que não há um único modo de se apresentar imageticamente uma ideia e que na criação não há certo ou errado. O ilustrador /artista escolhe a maneira (suporte, material, estilo) de materializar "seu pirata". Esse caminho pode surgir de um texto ou de uma ideia.

Após conversar com as crianças sobre suas impressões, dúvidas e curiosidades a respeito do meu processo de criação, partirmos para uma prática no ateliê. A proposta era que eles imaginassem características para compor "o seu pirata" e desenhassem um retrato deste pirata a lápis em uma folha branca A4. Para Vygotsky (1998)

> "O período da escrita por imagens apresenta-se plenamente desenvolvido quando a criança atinge a idade de cinco anos, seis anos; se não está clara e completamente desenvolvida nesta época é apenas porque começou a ceder lugar à escrita alfabética simbólica, que a criança aprende na escola – e às vezes mesmo antes." (VYGOTSKY,1998 pag. 173)

As primeiras produções das crianças (figuras 1) não apresentaram muita influência das referências imagéticas utilizadas na aula expositiva. As imagens projetadas durante a aula eram, em sua maioria, no gênero retrato e ocupavam quase todo o campo visual. Já a maioria dos desenhos das crianças se limitava a uma pequena porção do papel.



FIG.1 Desenho crianças grupo III sem leitura de imagem do livro ilustrado.
Fonte: Núcleo de Educação da Infância-NEI (2016) Natal –RN Brasil

Ao perceber isso, mudamos a estratégia didática do processo e mostramos ao grupo o livro-imagem "Telefone sem fio", escrito por Ilan Brenman e ilustrado por Renato Moriconi. Na obra, o ilustrador explora o gênero do retrato (não só de piratas) para apresentar personagens conhecidos da literatura infantil brincando de telefone sem fio. Nessa dinâmica, ao mesmo tempo em que foram mostradas as grandes imagens de página dupla do livro, fazíamos perguntas às crianças sobre

a composição da imagem, seu tamanho, sua disposição no campo visual, sua cor, seus atributos. Logo em seguida, pedimos que eles produzissem outro desenho, agora pensando no enquadramento e no tamanho do campo visual que a folha possuía.



FIGURA 2. Capa e pag.4 do livro-imagem "Telefone sem fio", Ed.Companhia das Letrinhas, 2010.

Foi interessante observar que após a mediação e a leitura de imagem do livro, as crianças demonstraram em suas produções ter compreendido melhor a proposta da atividade. Muitas questões surgiram a partir desta atividade. Porque as imagens projetadas tiveram menos influência na produção das crianças que o livro ilustrado? Será devido à dimensão e a bidimensionalidade do suporte? Será pelo fato do livro ilustrado ser um objeto da rotina da criança? Será a sequencialidade da narrativa?

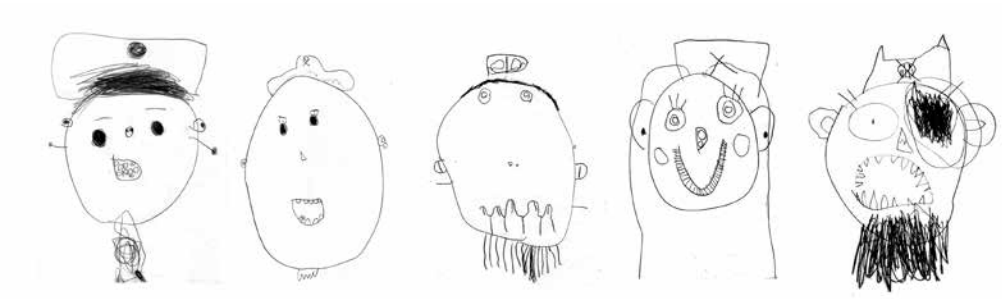


FIGURA 3. Desenhos realizados por algumas crianças do grupo III , após ver o livro "Telefone sem fio". Fonte: Núcleo de Educação da Infância-NEI (2016) Natal –RN Brasil

Em nosso segundo encontro lemos para grupo o livro intitulado "Pirates don´t change diapers" ("Piratas não trocam fraldas") de Melinda Long e David Sannon. A leitura foi mediada, chamando a atenção das crianças para os elementos visuais presentes na obra. Ao final da leitura, foi sugerido às crianças: - Pensem quem é seu pirata. Imaginem onde ele vive. Ele é uma criança? Menina ou menino? Gosta de comer ou é dorminhoco?



FIGURA 4. Pinturas sobre tela em guache produzidas pelos alunos do Grupo III em outubro de 2016 após a leitura do livro "Piratas não trocam fraldas" Fonte: Núcleo de Educação da Infância-NEI (2016) Natal –RN Brasil

A partir das reflexões o grupo fez o retrato dos piratas em telas. Alguns alunos desenharam o mesmo pirata da aula anterior, outros optaram por mudar a estética de seu personagem. Foi interessante notar que, após a leitura do segundo livro, foram adicionados às produções lenços estampados, chapéus com caveira, brincos, tapa-olhos, diferentes tipos de barba e cabelo. Enfim, elementos e detalhes presentes na segunda narrativa visual.



FIGURA 5. Produção do retrato dos piratas nas telas com caneta hidrocor, lápis de cor, giz de cera. Fonte: Núcleo de Educação da Infância-NEI (2016) Natal –RN Brasil

Ao final do encontro houve troca de experiências, e as crianças tiveram a oportunidade de expor como se sentiram sendo ilustradoras. Foi surpreendente ouvir crianças tão pequenas falando sobre seu processo de criação.

O encerramento da vivência se deu com a exposição na escola dos desenhos e telas produzidos e o depoimento das crianças aos seus pais e visitantes sobre seu processo criativo como ilustradores.

CONCLUSÃO

Esta experiência mostrou o latente potencial didático do livro ilustrado e a possibilidade de, através dele, ser explorado um caminho onde as crianças possam reconhecer, apreender e produzir arte. Também gerou questões intrigantes a serem ainda pesquisadas: - São as imagens singulares do livro ou sua sequência que contribuem mais significativamente para o ensino das artes visuais? É a combinação verbo-visual que atribui camadas de significado capaz de despertar produções artísticas mais complexas? Será que a mediação do livro ilustrado é fundamental para ampliar os recursos expressivos dos alunos?

Talvez, com a maior presença de livro ilustrado de qualidade nas bibliotecas escolares do Brasil, a sua valorização no processo educacional, o aprofundamento do conhecimento de seus recursos expressivos imagéticos e a diversificação da mediação de leituras de imagens feita pelos professores, algumas destas perguntas possam ser respondidas, colaborando assim para ampliação do desenvolvimento comunicativo, cognitivo e imaginativo das crianças na área das artes visuais e na sua relação com a sociedade imagética em que vivem. Quem sabe, neste caminho, no futuro nossos adultos sejam mais aptos a compreender, interagir e se expressar com maior segurança por meio da linguagem visual.

BIBLIOGRAFÍA

Barbosa, Ana Mae T. Bastos. *A imagem no ensino da Arte*. 5. ed. Perspectiva, Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 2002

Brenman, Ilan, Moriconi, Renato. Telefone sem fio. Ed.Companhia das Letrinhas. São Paulo, SP. 2010.

Hunt, P., & Ray, S. G. B. (2004). *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (2nd editio). New York: Routledge Ltd. Disponível em <https://doi.org/10.1108/09504120510596319>

Linden, Sophie Van der. *Para ler o livro ilustrado*. Tradução de: Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

Long, Melinda; Shannon, David. *Pirates Don't Change Diapers* Publisher: Harcourt, Inc. Orlando, Flórida. 2007

Nikolajeva, Maria; Scott, Carole. *Livro ilustrado: Palavras e Imagens.* São Paulo: Cosac Naify, 2014.

Roseli A. *Cação Fontana. Mediação pedagógica na sala de aula.* Editora Autores Associados,1996.

Silva, Sayonara Fernades da. *O Programa Nacional da Biblioteca da Escola-PNBE: da gestão ao leitor na educação infantil de Natal- RN,* Sayonara Fernades da Silva Natal, RN, 2015. 284f.

Vigotsky, L. S., Luria, A. R., Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria da Penha Villalobos São Paulo. Ed. Ícone: Editora da Universidade de São Paulo-1998.

Vygotsky, L. S.; Smolka, A. L. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

Censo 2015. MEC/Inep/Deed. [Consultado no dia 10/01/2017] Disponível em <*http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192*>

O MÉTODO DE DESIGN CENTRADO NO USUÁRIO PARA DESENVOLVIMENTO DE MATERIAL DIDÁTICO

DOS SANTOS, FÁTIMA APARECIDA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

RESUMO

Registra-se neste artigo a experiência desenvolvida na disciplina de programação visual da graduação em design da UnB, Universidade de Brasília, Brasil. Trata-se do ensino de desenvolvimento de material didático e de apoio pedagógico para séries iniciais escolares. O método utilizado é o do design empático, com foco no usuário e no ambiente escolar, para tanto, durante o desenvolvimento busca-se interagir com os estudantes, professores e família compreendendo a ecologia do ambiente escolar. Ao final apresenta-se e discute-se um dos projetos desenvolvidos.

PALAVRAS CHAVE

Educação, ecologia, empatia, usuário, imaginário.

ABSTRACT

This article presents the experience developed in the visual programming discipline of UnB design, University of Brasília, Brazil. It is the teaching of development of didactic material and pedagogical support for initial school series. The method used is that of the empathic design, with a focus on the user and the school environment; during this development, we seek to interact with students, teachers and families, understanding the ecology of the school environment. At the end, one of the projects developed is discussed and discussed.

KEYWORDS

Education, ecology, empathy, user, imaginary.

INTRODUÇÃO

O experimento apresentado neste artigo constitui-se de iniciativa discreta em termos de educação realizada em curso de graduação em Design da Universidade de Brasília com objetivo de sensibilizar os dicentes para realidade nacional, entendendo a educação como uma prioridade de toda a sociedade.

A definição de design do ICSID (International Consul Society of Industrial Design) afirma que projetar significa compreender a relação entre os resultados dos processos produtivos e a construção efetiva da cultura. Já a cultura compreende os mecanismos de produção de sentido e de significado.

Cada novo projeto de design é mais um elemento de produção cultural a ser apreendido, compreendido e através do qual criam-se repertórios, desenvolvem-se discursos, registram-se histórias. Desta forma design é linguagem em movimento ou movimento de linguagem em processo de solidificação cultural.

Neste artigo apresenta-se um experimento pedagógico que vem sendo realizado realizados no curso de Design na disciplina de Programação Visual 1 da Univerisdade de Brasília. Nesta disciplina aborda-se o ensino de projeto para Universitários em início de curso. Tem-se como objetivo ensinar o futuro designer a construir uma síntese visual entre imagem, texto e suporte. Tal relação deve ser produzida em sistema gráfico de impressão e deve contemplar as necessidades de um grupo social. Desde do ano de 2011 o grupo social acolhido na disciplina é o de alunos das séries iniciais do ensino básico, prioriza-se o desenvolvimento de projetos com foco na melhoria da experiência do aprender.

Ao longo de tal período apurou-se um método para o desenvolvimento de material de apoio ao ensino fundamental. Tal método relaciona o design empático, o design centrado no usuário e a ecologia do ambiente e da informação. Por design empático entende-se, em poucas palavras, a aproximação e compreenção das condições e da vida do usuário. Já o Design Centrado no Usuário e, atualmente também, o Design Centrado no Humano, a ecologia ambiental e informacional, busca a elaboração de projetos com co-participação de usuários levando em consideração a dinâmica da vida, ambiente de uso, relações pessoais e questões socioculturais.

O UCD é um método de desenvolvimento de produtos inicialmente aplicado ao design digital, no qual os usuários são envolvidos em todas as fases do desenvolvimento. Utilizado inicialmente na construção de interfaces de softwares e aplicativos, este método possui seu espaço no processo de empresas de renome como a IBM e a Microsofts. Rubin and Chisnell (2008) definem UCD como o conjunto de técnicas, processos, métodos e procedimentos para o design de sistemas e produtos usáveis. È definido, ainda, como um método que se caracteriza por uma participação ativa dos usuários com uma compreensão clara de requisitos e de tarefas.

Já a construção de projetos centrados nos usuários permite compreender o universo de uso, a relação com o ambiente, as disponibilidades culturais e sociais as quais o usuário está imerso. Tal prática acaba por inibir as mesmas soluções para os mesmos problemas, já que no momento do uso são percebidos quais são as falhas do projeto e se considera uma solução de problemas mais efetivas e já testadas em cada etapa. Tem-se como resultado uma maior diversidade visual e formal que ocorre pela capacidade do designer em conformar ou traduzir informações variadas em sintaxes culturais. Segundo Ferrara (1986, X), uma representação analisa as suas possibilidades espelhando-se em outras representações, a isso se dá o nome de intersemiose ou a capacidade que uma representação tem de transformar-se em outra.

PONTUAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO NO BRASIL: DADOS EDUCACIONAIS E HISTÓRIA

O desenvolvimento de pesquisas para a educação infantil é de fundamental importância para a sociedade brasileira, entretanto o direito à educação é recente. Começou-se a busca pela educação pública, gratuíta e de qualidade na década de 30 com o Manifesto Pioneiros da Escola Nova, documento era composto das primeiras diretrizes para traçar um plano nacional de educação, e versava sobre uma escola voltada para o desenvolvimento cultural e social do ser humano bem como uma educação laica.

O direito à educação, pública e gratuita tornou-se lei em 1988, com a nova carta magna do país. Assim, desde de 1988 o Estado tem de garantir educação para todas as crianças do ensino fundamental e médio. Entretanto, a lei que rege a educação só foi concluída em 1996 e recebe o nome de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 (IDB 2011, p. 35).

Segundo o documento Indices de Desenvolvimento Brasileiro (IDB), em 2012 o país conseguia manter 98,3% da população com idade entre 6 e 17 anos matriculada em escola. Tal dado é relevante quando se analisa que em 2001 27, 5% da população com mais de 40 anos era analfabeta e que há quarenta anos atrás apenas 70% da população chegava a ser matriculada em escola. Também é possível observar que a quantidade de anos de estudo vem crescendo gradativamente. Em 2001 a população com mais de 41 anos tinha em média 4,9 anos de estudo, já em 2012 tal número se eleva discretamente para 6,5 anos. Na faixa etária de 25 a 30 anos em 2001 a média de anos estudados era de 7,4 e em 2012 era de 9,9. Aos poucos, a população adulta começa a deter mais anos de ensino.

No Brasil, há o Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa, o INEP, que é responsável por ressenciar a educação desde o ensino fundamental até o ensino universitário. Os resultados do ressenciamento da educação básica é sintetizado no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), este por sua vez, foi construído a partir das metas de educação da Organização Mundial das Nações Unidas. O índice mundial varia de 0 à 10. Em 2005 o IDEB foi de 3.8 e em 2011 chegou a 5 (IDB, 2014). A meta do país é chegar a 6 até 2021. Traduzindo tais índices em palavras ainda existe muito a ser feito para que se alcance uma educação de qualidade.

Outra informação relevante é que tal abrangência do ensino ainda conta com poucos recursos além do professor. Portanto, o desenvolvimento de ferramentas que contribuam para a eficácia dos processos de educação e a criação de uma cultura visual são de suma importância para que o país possa partificipar efetivamente da chamada sociedade do conhecimento.

Em 2005, a UNESCO participou da Cúpula Mundial da Sociedade da Informação (CMSI), tendo sugerido que o termo sociedade da informação fosse mudado para sociedades do conhecimento. Em seu Relatório Mundial, Rumo às Sociedades do Conhecimento, elas foram definidas como sociedades que se beneficiam de sua diversidade e de suas capacidades de incentivar o compartilhamento do conhecimento. Essas sociedades oferecem muitas oportunidades novas para o desenvolvimento com apoio de inovações tecnológicas e participação em larga escala na produção e no consumo de informação. O relatório apontou quatro dimensões das sociedades do conhecimento: liberdade de expressão e liberdade de informação, acesso universal à informação e ao conhecimento, educação de qualidade para todos e respeito a diversidade linguística e cultural. (MANSELL e GAËTAN, 2015, p. 1)

O EXPERIMENTO

A abordagem do tema: design gráfico para geração de material de apoio didático que auxilie no processo de aprendizado infantil vem sendo abordada desde 2011 na disciplina de Programação

Visual 1 da UnB. Semestralmente são escolhidas faixas etárias com as quais se trabalhará, variando de 6 a 11 anos conforme deliberação da escola escolhida.

Uma parte fundamental do trabalho é o estudo da realidade educacional brasileira, com investigação da história da educação, dados educacionais atuais, conteúdos abordados em cada série, desenvolvimento infantil, antropologia e semiótica visual. Os universitários que cursam a disciplina são divididos em duplas e cada uma elabora um seminário sobre um dos temas. Posteriormente cada dupla escolhe uma escola com as características pré-determinadas: a escola deve ser de ensino básico fundamental e pertencer às regiões administrativas do Distrito Federal, Brasil. As duplas contatam a coordenação pedagógica da escola, portando uma carta de apresentação do projeto, a fim de obter permissão para a sua realização. Em um segundo contato, os universitários observam a sala de aula escolhida para compreender sua dinâmica. No terceiro momento faz-se a interação junto a professores e alunos, os universitários portam exemplos visuais, fazem perguntas direcionadas com o objetivo de compreender como podem melhorar a experiência de aprender e ensinar.

Foi escolhido um exemplo dentre tantos projetos realizados de 2011 a 2016 para ser descrito neste artigo a fim de que o leitor possa compreender como é realizado o trabalho.

CERRADO_ PAINEL CROMÁTICO

Trata-se de um painel cromático desenvolvido em 2011 com a finalidade de auxiliar o professor no ensino do conteúdo sobre o Cerrado, bioma no qual é inserido o Distrito Federal, para o quinto ano do ciclo básico, que conta com crianças entre dez e onze anos. Constatou-se que as crianças não compreendiam as variações climáticas da própria região onde viviam. Uma das dificuldades relatadas pela professora era o fato dela perceber que seus alunos viam aqueles ensinamentos como algo distante, pertencente a outro lugar. Os alunos frequentemente traziam como exemplo fauna e flora da Savana Africana e outras regiões do Planeta. A professora relatou que os livros didáticos da disciplina, de modo geral, abordam questões genéricas e faltava algum material de apoio visual capaz de traduzir para os alunos as características da região onde moravam.

Um dos exercícios propostos nesta etapa foi o de realizar um desenho guiado no qual os alunos sugeriam aos universitários o que desenhar, com quais traços e características (figura 1). Eram também referências das crianças os desenhos animados da televisão, em sua maioria produzidos nos EUA, Japão e Canadá, incluindo The Simpsons, que é um desenho para o público adulto.

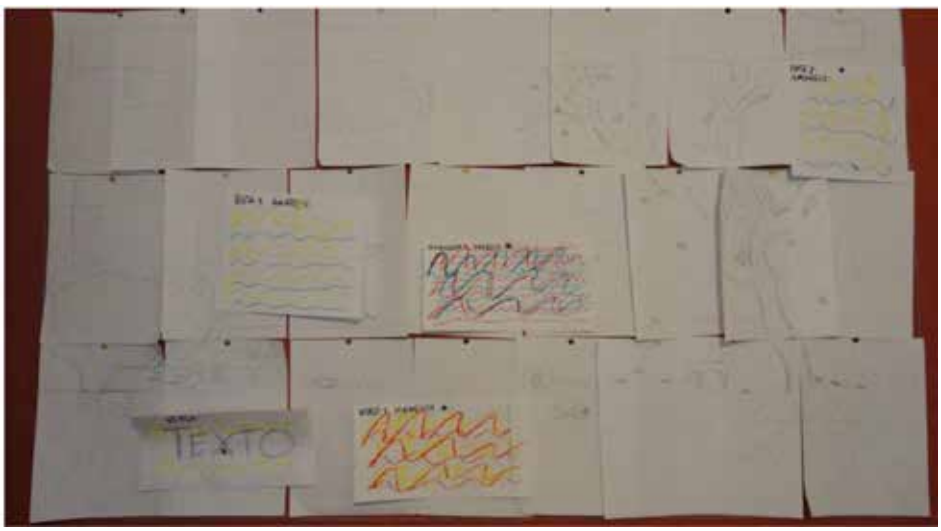


FIGURA1: desenho com instrução dos usuários 2011
Autores: Rafael Lemos Nogueira e Sara Pacheco Alvim

Uma outra informação importante no desenvolvimento do projeto, foi perceber que deveria ser feito algo interativo permitindo às crianças uma participação ativa no processo, e que com mais informação poderia despertar a curiosidade para os Estudos Sociais e as Ciências. Assim, os universitários Sara Pacheco Alvim e Rafael Lemos Nogueira, desenvolveram um painel, projetado para ser visto pelas crianças, e para tanto foi considerada a média de altura e a distância necessária para a sua visualização.

O painel (figura 2) foi pensado com base no sistema de cor RGB *(Red, Green and Blue)*. Tal sistema combina cores de luz, permitindo que a omissão de uma das cores, resulte na combinação entre outras duas e com isso permita visualizar ou perceber dados escondidos. Foram desenhadas três narrativas visuais sobrepostas: o cerrado no período de chuva; o cerrado no período de seca; e as informações científicas necessárias para compreender a diversidade de comportamentos relacionados aos períodos do ano. Entretanto, para perceber tais informações as crianças confeccionaram, com ajuda dos universitários, óculos feitos com gelatina ou papel plástico colorido que funcionavam como filtro de cor, revelando somente o cerrado na modalidade seca, chuva ou científico. Além disso, como um guia de curiosidades, foi desenvolvido um bloco de notas com detalhamento de fauna e flora, assim, aprender, neste projeto, virou um chamado à aventura, a criança desenvolvia seu óculos, ganhava o seu bloco com os elementos a serem descobertos e divertia-se explorando as modificações visuais que ocorriam no painel em detrimento da mudança das lentes. A partir dessa experiência as crianças quiseram entender como funcionavam também os sistemas e filtros cromáticos, para eles a mágica virou ciência.

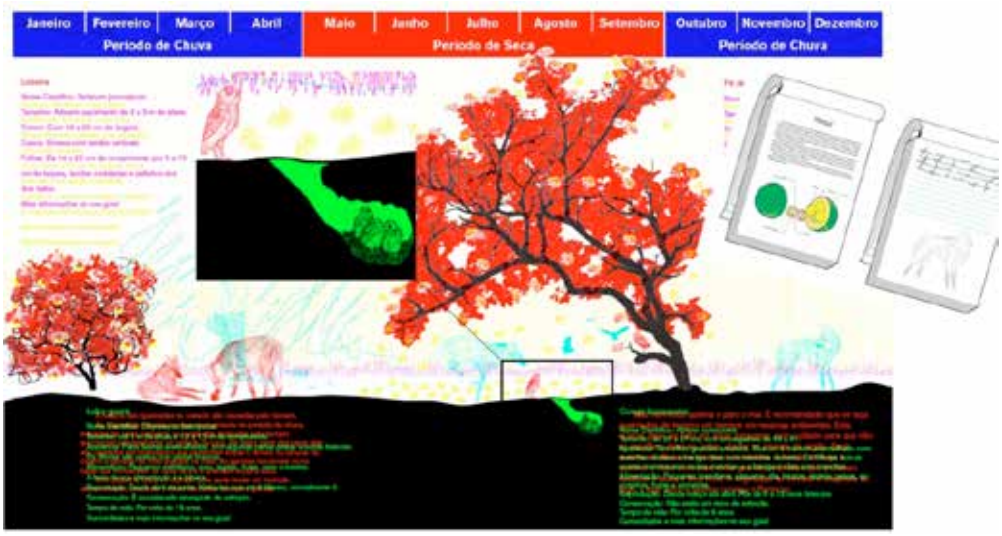


FIGURA2: painel final Cerrado, detalhamento de ninho da Coruja e bloco com elementos de descoberta, 2011 - Autores: Rafael Lemos Nogueira e Sara Pacheco Alvim

CONCLUSÃO

Ao ensinar alunos da graduação em design como projetar material de apoio didático cria-se uma distinção entre o trabalho do designer, ilustrador, artista como um trabalho solitário, feito sob encomenda e realizado muitas vezes sem ter o contato com o usuário final, para um trabalho mais dinâmico e humanizado, sai-se da esfera da abstração sobre o outro entra-se na esfera do humano. Quando se trabalha com métodos de aproximação com o usuário, como o design empático e o design centrado no humano, percebe-se que imagens e ideias pré concebidas muitas vezes não funcionam. Uma das constatações que se percebeu ao longo desse trabalho foi que em geral o adulto olha a criança como se fosse ele mesmo no passado, adotando para o grupo as suas referências próprias de infância.

Entretanto o ser criança modifica-se ao longo dos anos, no exemplo mostrado observou-se que as crianças conseguiram compreender e interagir com um painel complexo, elaborado com camadas de informação, com desenhos realísticos e pouco infantilizados. Aqui se apropria do pensamento de Bakhtin (1997, p.243) para pensar a relação espaço tempo. Nessa passagem o filósofo da linguagem e estudioso da cultura cita que o homem tem sinais visíveis, complexos, daquilo que ele chama de tempo histórico, marcas visíveis da atividade criadora do homem, impressas por sua mão e por seu espírito: cidades, ruas, casas, obras de arte e de técnica, estrutura social, etc. O artista decifra nelas os desígnios mais complexo do homem, das gerações, das épocas, dos povos, dos grupos e das classes sociais. A isto se chama dialética.

Percebe-se assim, o design como construção dialética já que o designer modifica o mundo e a cultura gerando repertório que, por sua vez, muda o pensar e o agir dos próprios usuários e designers.

BIBLIOGRAFIA

Bakhtin, m. (2003). *Estética da criação verbal*. São. Paulo: Martins Fontes.

Ferrara, L. (1986). *A estratégia dos signos*. São Paulo:Perspectiva.

ICSID. 2015. *Definition of Industrial Design*. http://www.icsid.org/about/about/articles31.htm. [Acessed 16 May 2016].

IDB - *Indicadores de Desenvolvimento Brasileiro 2001-2012*. República Federativa do Brasil , 2014. disponível em http: // www.planalto.gov.br, acessado em 08/08/2016

Lidwell, W., Holden, K. e Butler, J. (2003). *Princípios universais do design*. Porto Alegre: Bookman, p. 132.

Lupton, E. & Phillips, J. C. (2008). *Novos Fundamentos do Design*. São Paulo: Cosac & Naify.

Mansell, Robin e Gaëtan, Tremblay (2015). *Renovando a visão das sociedades do conhecimento para a paz e o desenvolvimento sustentável.* Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil.

Munari, B. 1997. *Fantasia*. Lisboa: Edições 70.

Presidência Da República. (1996). Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. [Acessed 16 May 2016].

Rubin, J. And Chisnell, D. (2008).*Handbook of usability testing: how to plan, design, and conduct effective tests*, 2nd ed. Indianápolis: Wiley.

UNA EXPERIENCIA DE ENCUENTRO ENTRE EL ARTE CONTEMPORÁNEO Y LA EDUCACIÓN INFANTIL

ESPERÓN SOLÍS, CARMEN Y CUARTERO BELLO, SARA

RESUMEN

En este trabajo compartimos las reflexiones y conclusiones fruto de la propuesta de intervención artística en el ámbito de la Educación Infantil llevada a cabo, entre octubre y diciembre de 2016, en diversos centros escolares de Mahón, Menorca. Esta propuesta que reúne principios pedagógicos y terapéuticos, busca activar procesos de aprendizaje partiendo de la obra de artistas contemporáneas. Para lo cual articula dos espacios; uno de ellos dedicado a la imagen, como espacio relacional; el otro, configurado por una instalación, facilitador de la aparición de acontecimientos artísticos y de la experiencia de comunidad.

PALABRAS CLAVE

Arte contemporáneo, arte relacional, imagen, comunidad, espacio.

ABSTRACT

This paper presents the reflections and conclusions of an artistic intervention work carry out on a Child Education publics centers of Mahón, Menorca. This work put together pedagogical and therapeutic principles and activates learning processes based on the contemporary artists works. It articulates two spaces; one of them dedicated to the image, as relational space and meanings creations; the other, configured by an installation, allows the appearance of artistic events and collectivity experience.

KEYWORDS

Contemporary art, relacional art, image, collectivity, space.

INTRODUCCIÓN

El momento actual está caracterizado por una vertiginosa velocidad en los procesos y masificación de imágenes en las aulas; pero existen modelos educativos que reformulan el valor del conocimiento. Modelos basados en el acompañar y el posibilitar, que practican la lentitud y que son conscientes del riesgo de no cuestionar las imágenes.

"El arte hoy es una manera de afectar la cultura y la sociedad" (Camnitzer, 2015). El arte ha dejado de ser exclusivamente objeto de admiración, para pasar a ser objeto de relación. La valoración que se hace del arte ha cambiado; y la creación se reconoce como producción de conocimiento. Esta manera de entender el arte se viene gestando desde *la crisis del objeto artístico* en los años sesenta –crisis que reflejaba la invalidez de la tradicional compartimentación del arte-. Por ejemplo, un "fiel reflejo de esta situación sería la aparición de las instalaciones" (Martínez, 2009: 63) en el arte contemporáneo.

Este pensamiento interralacional del arte se hace eco, y está cada día más presente en los espacios educativos. Lo que permite, entre otras cosas, que el arte contemporáneo se tome como herramienta didáctica; ya que "toda obra de arte es entendida como material pedagógico, un medio con nuevas posibilidades para conectar ideas y experiencias." (Paris, 2016). Logrando traspasar, así, los límites de la educación artística convencional.

Desde este punto de vista, creamos una propuesta de intervención artística para Educación Infantil, inspirada en las referencias pedagógicas: el "Método de la Actividad Espontánea del niño" de Rebeca Wild (Wild,1996:282) y el actual trabajo educativo del *MOMA* de Nueva York.

De los aportes de la pedagoga alemana recogemos: la importancia de los límites para poder crear un ambiente de libertad en el que poner en práctica la toma de decisiones. El análisis de las necesidades del niño y la niña, que en esta etapa radican en "sacar las esencias de las cualidades del mundo exterior" (Wild,2011:66) a través de la exploración sensorio-motriz. La visión de los y las niñas como seres capaces de desarrollar todo su potencial en un ambiente seguro y rico en oportunidades. La labor del educador como figura de acompañamiento en los procesos de aprendizaje que brinda circunstancias enriquecedoras en las que los y las niñas y los y las acompañantes puedan desarrollar sus propios intereses y así tener la posibilidad de elección y toma de decisión. La necesidad de atender a la comunicación con los y las niñas para que ésta sea clara, sincera, respetuosa, sin juicios y empática.

De la propuesta del *MOMA* nos inspira: su enfoque constructivista. El trabajo con "Visual Thinking Strategies" con el objetivo de desarrollar el pensamiento crítico y la alfabetización visual. Y el dar espacio a las respuestas no discursivas dentro de los procesos de aprendizaje.

Nuestra propuesta forma parte del programa educativo "Amb Bona Lletra", que el ayuntamiento de Mahón ha diseñado para dar soporte y acompañar la tarea que realizan los centros escolares. Las actividades son impartidas dentro del horario escolar.

Ocupamos dos espacios de la escuela para implementar esta propuesta: el aula habitual del grupo, en la que trabajamos la observación y la relación con imágenes - pertenecientes a la obra de un o una artista contemporánea–; y un segundo espacio, determinado con antelación, en el que instalamos materiales –apropiándonos del trabajo de la o el artista seleccionado - como invitación directa a los procesos de observación, exploración e intervención.

Fruto de las experiencias, ocurridas durante los meses que hemos llevado a cabo esta propuesta de intervención artística, son las siguientes reflexiones y conclusiones.

1. LA IMAGEN COMO ESPACIO RELACIONAL

> *La imagen como materia artística se amplia y pasa de ser "un espacio donde se incluyen las cosas y las personas, […] a un espacio como confluencia y elaboración, un espacio que se activa o se construye, un espacio como relación". (Larrañaga, 2001, citado por Martínez, 2009:63).*

Con el ánimo de ampliar la experiencia visual de las personas en las escuelas, participar y contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y la curiosidad ante imágenes (fundamentales para la emancipación), creamos el dispositivo: "La herramienta para observar". Este dispositivo de observación, análisis y cuestionamiento de imágenes busca conectar, el trabajo artístico escogido, tanto con la experiencia vital de los y las participantes, como con sus intereses y necesidades. Así niños y niñas, van tejiendo su propio sentido al ponerse en relación con lo artístico.

FIGURAS 1 Y 2. A la izquierda: niño de 5 años con la "herramienta para observar" (noviembre 2016).



CEIP Mare de Deu de Gràcia, Mahón, Menorca. Fuente: propia. A la derecha: Richard Long, *Boyhoodline*, 2015. Foto: Max McClure

La experiencia manipulativa que implica utilizar la "herramienta para observar", dirige la atención al acto de observar. Hecho que acompañamos mediante preguntas abiertas - que parten de:¿qué hay en está image?-, la escucha activa y la atención cuidadosa de las aportaciones; tomando conciencia como acompañantes de nuestras intervenciones, tratando de no emitir juicios (condición indispensable para generar un ambiente de tolerancia y confianza en el intercambio de ideas y experiencias que fomente el pensamiento crítico de imágenes).

Conforme se va elaborando una relación con las imágenes y la participación se extiende, formulamos preguntas que permiten profundizar en la observación; ¿qué formas encontráis en esta imagen?, ¿hay formas geométricas?, ¿podemos dibujar con la cabeza esa forma?, ¿hay objetos en la imagen?, ¿qué objetos son?, ¿son objetos cotidianos? ,¿están repetidos?, ¿qué ritmo tienen?, ¿de qué está hecho?, ¿qué materiales hay?, ¿para qué sirve ese o esos objetos?, ¿son materiales qué encontramos en la naturaleza?, ¿cómo se ha hecho?, ¿lo ha hecho una persona sola o con ayuda?, ¿es difícil de hacer?, ¿qué colores hay?, ¿hay sonido?…

La combinación de la imagen, el dispositivo creado y el acompañamiento permite un diálogo más allá de las relaciones directas: logrando que el cuerpo se active y se incluya en el proceso. Multiplicando y expandiendo respuestas, y/o aceptando el silencio y el desconocimiento propio que supone habitar un espacio relacional.

2. LA ACTIVACIÓN DEL ESPACIO CREADOR

> *"La revisión de la noción de espacio artístico fue una de las mayores aportaciones del arte contemporáneo […] permitiendo satisfacer la ansiada identificación entre arte y vida". (Martínez, 2009:61).*

Como responsables de la propuesta nos planteábamos: ¿cómo acompañar el inicio de un proceso creativo?, ¿la transformación de un espacio conocido ya es suficiente para activarlo? Y decidimos hacer una apuesta por la curiosidad.

Acompañamos la entrada - al segundo espacio, en el que previamente hemos instalado los materiales y objetos - de forma silenciosa y sigilosa; anticipando, de alguna manera, el encuentro con lo inesperado. Cuando este acontecimiento se produce, invitamos al grupo a recorrer el espacio y observarlo; tomando unos minutos para compartir impresiones y tener la oportunidad de nombrar objetos y materiales. A partir de aquí, proponemos a los y las niñas experimentar libremente y a las maestras observar. Permitiendo que el espacio se active con las acciones que despliegan los y las niñas: "acontecimientos artísticos efímeros cuya existencia tiene una duración limitada." (Aznar, 2009:117). Con el objetivo de fomentar la libertad y la autonomía en la activación del espacio creador, establecemos unos límites para garantizar el respeto y cuidado hacia los otros, el espacio y el material. Es importante que estos límites estén claros para todos y todas las participantes antes de entrar en el espacio y hacer que se respeten durante el tiempo de experimentación.





FIGURAS 3, 4 Y 5. A la izquierda: *instalación* en el CEIP Mare de Deu de Gràcia, Maó, Menorca (noviembre 2016). Fuente: propia. En el centro: *espacio creador activado* por las niñas y niños de P5-A del CEIP Mare de Deu de Gràcia, Maó, Menorca (noviembre 2016). Fuente: propia. A la derecha: detalle de la acción traslado de material, P5-A del CEIP Mare de Deu de Gràcia, Maó, Menorca (noviembre 2016). Fuente: propia

Constantemente nos cuestionamos el sentido de este espacio, nuestras intervenciones, y la configuración del material. Exploramos propuestas abiertas que posibiliten diversidad de comportamientos y descubrimientos y respetamos el tiempo de libre exploración permitiendo variabilidad y complejidad en las conexiones material-espacio-persona. El énfasis de la propuesta se dirige al proceso, no al resultado. Centrando la mirada en aspectos como: cómo se organizan, los trayectos que dibujan en el espacio, cómo la solución que una de la niñas encuentra para trasladar el material -con la bolsa plástica que cubre su cuerpo- se contagia a todo el grupo,… Es observando estos acontecimientos cuando aprehendemos que "la realización artística es un terreno rico en experimentaciones sociales" (Bourriaud, 2008:8).

CONCLUSIÓN

> *"La confrontación con un espacio supone la posibilidad de transformarlo, de subvertir sus condiciones preexistentes (…) [El artista] contradice las expectativas del espectador, negándole la confirmación de una situación reconocible. Solo así es posible descubrir las múltiples posibilidades que se abren a nuestra experiencia." (Martínez, 2009: 66)*

Con esta propuesta hemos logrado que las prácticas artísticas contemporáneas accedan a la escuela infantil desde lo que podría ser una perspectiva relacional. El arte ha sido experimentado como herramienta didáctica, territorio de conocimiento y activador de procesos creativos.

La composición de las intervenciones en el espacio creador, con objetos no estructurados y materiales elegidos por sus características y conectados al trabajo de un o una artista, han hecho de esta propuesta un espacio privilegiado para la observación de la acción espontánea. Las condiciones de libertad y límites han posibilitado la apropiación y subversión del espacio. Así está propuesta es una oportunidad para que personas adultas, con sensibilidad activa y listas para establecer conexiones, observen el misterio de la improvisación. Los descubrimientos acontecen y son celebrados en soledad o en grupo; hay elecciones, nuevas relaciones y experimentación con las posibilidades del cuerpo y de los materiales. Se establecen nuevas relaciones entre los objetos, que aparecen en el juego simbólico con nuevos significados. Resuenan las imágenes observadas en el aula, de forma espontánea y efímera, en las expresiones a través de los materiales. Surgen conflictos y acuerdos. Hay compromiso y espera, caos y fugacidad. Se repiten movimientos creando un ritmo en el espacio coreográfico que imparablemente se transforma una y otra vez. Y así acontece la comunidad. Personas involucradas, cómplices de una misma experiencia, a la cual de manera conjunta le damos sentido. Todo lo que acontece en este espacio es un éxito, pues sencillamente: acontece.

Hallamos en esta propuesta un espacio de posibilidades que estimula el desarrollo, que reúne principios pedagógicos y terapéuticos. Un campo de investigación y experimentación para escolares, educadores y artistas que permite conectar la escuela con el pensamiento artístico y problematizar el arte como relación.

Cada obra nos ha regalado aprendizajes significativos. Las imágenes, los objetos artísticos, las diversas instalaciones y los encuentros singulares compartidos han resultado facilitadores de la expresión verbal y corporal. La comunicación emergente del arte ha ido más allá del tema propuesto como punto de partida. Han aparecido temas transversales, perspectivas diversas y relaciones insospechadas; desvelándose nuestras vidas y las de los niños y niñas participantes a través de las obras.

Sentimos desvanecerse la frontera entre educación y arte; y nos preguntamos:

¿Si pudiéramos expandir la propuesta compartida, hacía donde caminaríamos?

¿Cómo sería que el arte formara parte de la cotidianidad de una escuela (más allá de la clase de arte, logrando que los y las educadoras desafiarán su creatividad en colaboración con artistas)?

¿Cómo generar una intervención artística que funcione como espacio de aprendizaje, de la que el profesorado pueda apropiarse desde su tarea? ¿Este espacio, de qué manera podría ser también ser habitado y cuestionado por personas ajenas a la escuela? ¿Podría ser un espacio de encuentros y acontecimientos poéticos?

¿De qué modos podemos continuar el proceso creativo iniciado por un artista y su trabajo?

BIBLIOGRAFÍA

Aznar, Y., Martínez, J. (2009). *Últimas tendencias del arte.* Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.

Bourriaud, N. (2008). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editorial.

Camnitzer, L.: Arte contemporáneo como herramienta didáctica. *Escuela disrruptiva sesión II*. [en línea] Marzo 2015. Espacio Fundación Telefónica. [Consulta 12 de mayo de 2015]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=-5hL9_1SJpg>.

Richard, Long (2015). *Boyhoodline*. Fotografía disponible en<http://www.arnolfini.org.uk/whatson/richard-long-offsite-commission/slideshow?recursive=true>

Roldán, J.: Toda obra de arte es material pedagógico. [en línea] Mayo 2016. *Artishock, revista de arte contemporáneo.* [Consulta 30 de septiembre de 2016]. Disponible en <http://artishockrevista.com/2016/05/03/nicolas-paris/>.

Wild, R. (1999). *Educar para ser. Vivencias de una escuela activa*. Barcelona: Herder Editorial.

Wild, R. (2011). *Etapas del desarrollo*. Barcelona: Herder Editorial.

UNA INTERVENCIÓN DESDE LA A/R/TOGRAFÍA. TALLER "DIBÚJAME UN CUENTO"

ESPÍRITU ZAVALZA, MARTHA PATRICIA

PTC UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, MÉXICO
DOCTORADO EN PATRIMONIO DE LA UNIVERSIDAD DE JAÉN, ESPAÑA

RESUMEN

Esta comunicacióncorresponde a la memoria de la intervención a/r/tográfica, "Dibújame un cuento", realizada en el contexto del proyecto CREARTE, con niños de primer y segundo ciclo de educación básica del colegio Ruiz Jiménez, en la ciudad de Jaén, España. El taller consistió en una propuesta para que los niños narraran una historia en distintos lenguajes (oral y pictórico) y que luego pudieran compartir esta obra con todos los participantes haciendouna presentación en público.

Se presenta un acercamiento a la a/r/tografía como metodología de investigación basada en las artes, la propuesta del taller y una narración de la experiencia.

PALABRAS CLAVE

A/r/tografía, lenguajes, expresión, dibujo, narración.

ABSTRACT

This communication corresponds to the memory of the intervention a/r/tographic, "Draw me a story", carried out in the context of the CREARTE project, with children of first and second cycle of basic education of the Ruiz Jiménez School, in the city of Jaén, Spain. The workshop consisted of a proposal for children to tell a story in different languages (oral and pictorial) and then share this work with all participants with a presentation in public.

It presents an approach to a/r/tography as a research methodology based on the arts, the proposal of the workshop and a narrative of the experience.

KEYWORDS

A/r/tographie, languages, expression, draw, narration.

INTRODUCCIÓN

La experiencia de colaboración, taller "Dibújame un cuento", fue realizada en el colegio Ruiz Jiménez, de Jaén, Anadalucía, en septiembre de 2016, dentrodel contexto del proyecto CREARTE, una proyecto Erasmus coordinado por la Universidad de Oporto y en la que participarondiversos países de la Unión Europea.

Entre los objetivos del proyecto se considera la colaboración entre alumnos, artistas y profesores en procesos creativos, con lo cual se pretende fortalecer la vinculación de las comunidades de aprendizaje en acciones orientadas al desarrollo creativo y cultural de la comunidad.

El taller "Dibújame un cuento", consiste en una de la múltiples acciones que fueron realizadas en el colegio Ruiz Jiménez y en su entorno. Constituye un eslavón de un plan de intervención pedagógica desde el punto de vista de la a/r/tografía diseñado de manera conjunta por profesoras de la Universidad de Jaén, profesores de magisterio, artistas y alumnos.

La metodología que se aplicó en este taller consistió en la a/r/tografía, mientras que la estrategia de exploración creativa vincula la creación narrativa con la producción pictórica, favoreciendo la comunicación entre las disciplinas artísticas. El propósito del taller es vincular el espacio íntimo de los niños con la expresión creativa en distintos soportes, de manera que se constituyan como sujetos productores de relatos relacionados con su comunidad. El taller fue realizado con niños de 6 y 7 años en un colegio de educación básica ubicado en Jaén, España.

1. UNA EXPERIENCIA A/R/TOGRÁFICA

El término a/r/tografía (*A/r/tography*) nombra un tipo de investigación basada en las artes que realizan tanto artistas como profesores y en la cual el rol del a/r/tógrafo se propone como un mestizaje entre el artista, el investigador y el profesor.

Entre la experiencia artística, educativa y de investigación se producen relaciones rizomáticas que se manifiestran con horizontalidad y fluidez. Este flujo entre las fronteras que delimitan los roles y que lleva a un solo concepto, corresponde también a la cualidad dialógica de esta metodología. Se pretende entablar un diálogo entre las disciplinas y con la comunidad, fundamento en el cual se sustenta la a/r/tografía.

La producción pedagógica, investigativa y creativa, en conjunto, constituye un proceso relacional que vincula a los participantes de la obra artística, sean éstos productores, receptores o sea que desempeñen cualquier otro rol, en una relación activa y productora de sentidos. La investigación a/r/tográfica sucede en la vida, pensando en los individuos y las comunidades como seres en proceso que se van construyendo en la cotidianidad, de modo que los procesos creativos visuales, escritos o performativos suceden como una práctica vital (Springgay, Irwin y King, 2005: 902).

La a/r/tografíagenera la posibilidad de escribir y actuar de manera creativa a la vez, de modo que se configurade manera simultánea la teoría, la práctica y la producción en una sola actuación (Springgay, Irwin y King, 2005: 899). La metodología se desarrolla en conjunto con la comunidad que es el especio donde se ponen en práctica las relaciones que dan vida y construyen el entramado creativo, educativo e investigativo.

Esta metodología propone seis principios guíapara los proyectos (Springgay, Irwin y King, 2005: 900-908): la continuidad, la indagación continua, la metáfora y la metonimia, la apertura, la reverberación y el exceso.

Se retomó para este taller la propuesta metodológica de la a/r/tografía con el fin de poner en juego en la misma dimensión tanto las habilidades de los profesores, como las de los artistas y de los niñosen la búsqueda de generar las condiciones necesarias para el juego y la interacción creativa.

Como profesora, artista e investigadora, parto de la intención de observar los procesos correspondientes a la producción creativa, su transferencia simbólica, y la manera como la participación grupal colabora y conforma estos procesos. El propósito consiste en crear las condiciones necesarias para que los niños experimenten su capacidad expresiva en distintos lenguajes.

2. TALLER "DIBÚJAME UN CUENTO"

El taller "Dibújame un cuento" se concibe como un espacio lúdico donde es posible desarrollar habilidades expresivas a través del arte, vinculando el dibujo con la invención narrativa. El propósito es generar condiciones para que suceda una experiencia creativa donde los niños puedan experimentar con su expresión personal. Aunque hay reglas, similar a un juego, esta propuesta se opone a lo serio (Huizinga, 1972:17), y busca una participación de los pequeños, voluntaria, tal como ellos quieran hacerlo (tono de voz, posición corporal, movimientos, etcétera), en un ambiente de escucha respetuosa y de compañerismo.

Uno de los propósitos de este taller consiste en lograr que los niños transiten del rol de receptor al de productor y comunicador de un producto creativo complejo. Para ello, se propone al relato como elemento provocador, porque una de las principales formas como nos implicamos en el mundo se relaciona directamente con la narrativa.

La acción de narrar nuestra vida (o no) y con ello construir los referentes que dirigen nuestras acciones en el mundo constituye un punto central en la construcción de nuestra identidad como personas integrantes de una comunidad. Refiriéndose a las narrativas en general, Donald Polkinghorne (1988) señala lo siguiente:

> Logramos nuestra identidad personal y el concepto de nosotros mismos mediante el uso de la configuración narrativa, y damos unidad a nuestra existencia entendiéndola como la expresión de una historia singular que se despliega y desarrolla. Estamos en medio de nuestras historias y no podemos estar seguros de cómo van a terminar; tenemos que revisar constantemente el argumento a medida que se añaden nuevos acontecimientos a nuestras vidas (en Bruner, 1991:114).

Estas ideas, sentimientos o acciones que privilegiamos en nuestras narraciones personales, son justo las que podemos embonar en la creación artística como un motor expresivo, una intención comunicativa que sea un impulso para la creación.

En el caso de los niños pequeños (y del ser humano en general), en cuanto a la construcción de narrativas, Gergen (1982, enBruner, 1991:109) advierte que, no obstante la unicidad de las narraciones, existen dos generalidades que hay que tomar en cuenta, la reflexividad y la imaginación de alternativas.

Este taller aprovechaestas cualidades para conducir a los pequeños a la construcción de un relato que mezcle la realidad de su contexto íntimo o privado con elementos que son característicos de la imaginación.

Un factor importante para destacar en esta etapa de desarrollo de los niños (de6 a 10 años) es su creciente impulso para diferenciar lo real de lo imaginario, privilegiando la opción denarrar historias relacionadas con una experiencia que hayan vivido(Papalia, Olds y Feldman, 2009:400). De aquí que vincular un contexto narrativo apegado a la cotidianeidad de la familia con un aspecto mágico que resulta no solo inverosímil, sino imposible, marca para los niños un contraste en su visión del mundo y un reto para la construcción creativa de un relato que mezcle intencionalmente elementos que construye a partir de procesos propios de la reflexividad, con otros característicos de la imaginación.

Un segundo paso consiste en dibujar esa historia con el fin de vincular las estructuras narrativas y la expresión plástica. Esto implica que, además de generar la narración, los niños cambiarán su lenguaje expresivo de verbal-oral a pictórico. Este rasgo enfatiza las posibilidades para la transferencia de contenidos de un contexto a otro (Bateson, 2006:83), recurriendo a la capacidad de las imágenes para ser instauradas como etiquetas de significado, útiles para generar un traslado simbólico entre lenguajes (Goodman, 1990:141,142).

Uno de los puntos centrales de este taller consiste en facilitar estrategias de transferencia de significados endistintos lenguajes para estimular el nivel expresivo de los niños. Iniciar en el ámbito del lenguaje verbal para luego ir hacia el pictórico y, finalmente, a integrar todas las posibilidades en una presentaciónfrente al grupo, como tercer fase de la dinámica. Este recorrido implica un reto que el niño puede afrontar en compañía, jugando.

La expresión de los niños es prioritaria, por ello se facilita un ambiente de trabajo no controlador ni directivo. En realidad, no importa demasiado la perfección que consigan las obras, sino la expresión en sí misma por dos razones fundamentales: los niños van a involucrar ideas, sentimientos y experiencias personales en la composición de su narrativa, y luego la van a hacer pública utilizando distintos lenguajes.

Los niños llevan al taller ya un bagaje de experiencias creativas que han conseguido a lo largo de las múltiples sesiones programadas dentro del proyecto de a/r/tografía que se ha practicado en el colegio con varios meses de anterioridad, a partir del proyecto CREARTE. Así, este taller forma parte de un programa de intervención mucho más amplio orientado al reconocimiento de su propio barrio, de su propia subjetividad y de su comunidad como fuente de integración social y desarrollo. En este punto de la propuesta de CREARTE, los niños configuran una posición como narradores activos de historias propias de su comunidad, integrando su vivencia al contexto social donde se desarrollan.

Finalmente, la posición crítica del grupo ha de orientarse hacia la colaboración yel intercambio de opiniones en dinámicas de convivencia grupal.La evaluación es participativa, horizontal, y está relacionada con la satisfacción de todos los participantes por generar una experiencia creativa, fluida y placentera, en un ambiente de convivencia, colaboración y democracia.

A continuación presento una narración del taller, desde mi perspectiva, como artista invitado.

2.1. EL CUENTO

Durante el camino al colegio Ruiz Jiménez, subiendo y bajando esas calles sinuosas de Jaén, me preguntaba qué sucede cuando un artista se hace cargo de la clase. En este taller que propuse para participar en el proyecto CREARTE, lo que puedo hacer yo, desde mi rol de artista, es contar un cuento, y facilitar que los niños cuenten y dibujen, presenten y opinen, construyan y deshagan.

Llegué y toqué el timbre de la puerta, entré al patio de recreo, al despacho del director, al salón de profesores y al aula de primero y segundo de ESO del colegio Ruiz Jiménez, en Jaén, Andalucía, como una invitada. Los niños me acogieron en su espacio escolar buscando pistas: curiosos miraban las bolsas de manta que contenían papel y crayones para repartir.

Tras una breve presentación, quedó claro que yo era una artista mexicana que venía a continuar con el trabajo que estaban realizando y que, por cierto, les gustaba mucho. Entonces quedé frente a ellos, con el pizarrón detrás, los niños a mi alrededor esperando algo y la atención de las profesoras y las artistas que se encontraban en el salón en ese momento.

Y entonces, les conté una leyenda mexicana: "La mulata de Córdoba". Pero reformulada y muy alejada de la historia tradicional. En esta versión, Córdoba era un pueblo muy alejado de Jaén,

allá en el sur de México yla mulata, en lugar de practicar la hechicería era en realidad mi abuela y cocinaba en un gran cazo de cobre.

Hice todos estos cambios con dos intenciones, por un lado enfatizar el contexto familiar, y por otro lado, magnificarla aventura que sucede al final del relato: la mulata, encarcelada en San Juán de Ulúa y condenada a muerte, dibuja con un carbón un barco en la pared, y ante la mirada atónita del carcelero, lo aborda y se va flotando por el mar alejándose de su condena. En mi versión, mi abuela, un día, mientras cocinaba empezó a extrañar el mar, por eso en la pared de la cocina dibujó un barco muy bello, lleno de colores, y ante la mirada atónita de sus nietos, lo abordó y se fue flotando para navegar por los aires hasta llegar al mar y viajar por el mundo.

Al final del relato, los niños estaban impactados, no concebían lo que había sucedido; las profesoras les repetían una y otra vez el final de la historia y yo se los conté de nuevo, reiterando la magia del desenlace, para que los pequeños dejaran de insistir en que había un error, porque eso no era posible.

Entonces les pregunté qué opinaban de esa historia y me contestaron con otra pregunta más urgente que la mia: ¿qué le pasó a tu abuelita, regresó alguna vez a visitarte?

Y ahí, ya estaba todo listo.

2.2. EL DIBUJO

Los niños empezaron a recordar algún suceso increible que hubiera ocurridoen sus casas, con sus familias o en su barrio. La intención era que construyeran un relato con una anécdota donde sucediera un giro a la realidad, un relato de familia que se nutriera con elementos ficticios. Algo que quisieran compartir con sus compañeros, artistas, profesoras y conmigo, pero que fuera muy cercano, muy familiar, y al mismo tiempomágico, imposible.

La tarea no es tan sencilla para niños de 6 y 7 años, porque apenas están aprendiendo a leer y a escribir y porque a esa edad tienden a contar experiencias vividas y que consideran reales, de modo que insertar elementos inventados en las anécdotas implica una contradicción. Cada niño reaccionó diferente: algunos lo pensaron un rato antes de empezar a dibujar, otros se organizaron en equipos, una niña narraba su historia y la dibujaba al mismo tiempo, otros se negaron. Cada niño definió su posición y decidió cómo solucionar la tarea contando su historia a través de uno o varios dibujos. A continuación presento los dibujos de cuatro niños.

Antonio se imaginó a sí mismo navegando por los mares, como cuando una vez fue a la playa con su familia y le gustó mucho el agua, pero no tanto porque es muy salada (véase figura 1).



FIGURA 1. Antonio (alumno del colegio Ruiz Jiménez). Septiembre, 2016

Lili y Yumaray se juntaron en un equipo con Naz, se sentaron las tres en una sola mesa y muy en secreto, muy silenciosas, dibujaron una historia que las asusta y que ellas saben que sucede en su barrio cuando los niños se portan mal o salen a la calle sin permiso: "la Paya Blanca" (véanse figuras 2 y 3).

Más tarde, durante la presentación, cada una contó un fragmento de la historia, que por cierto, no debía ser contada en público a riesgo de que la Paya se apareciera y tomara venganza contra los niños delatores.



FIGURAS 2 Y 3. Lili, Yumaray y Naz (alumnas del colegio Ruiz Jiménez) formaron un equipo para dibujar a "la paya blanca". La figura 2, a la izquierda, es el dibujo de Lili; la figura 3, a la derecha, el de Yumaray. Septiembre, 2016

David no sabía qué contar porque en su casa no pasaba nunca nada. No despertaban temprano ni almorzaban nunca, sus papás no estaban con ellos, su abuela no hacia nada de comer, no iba a la escuela ni jugaba, ni nada...eso decía mientras aguantaba una risa y apretaba sus brazos cruzados a su cuerpo. Por lo tanto no iba a hacer nada, iba a dejar la hoja en blanco. Pero de último momento se le ocurrió que lo interesante era su casa, así que dibujó la casa donde no vivía, una muy parecida pero que no era exactamente como la suya (véase Figura 4).



FIGURA 4. David (alumno del colegio Ruiz Jiménez). Septiembre, 2016

2.3. LA PRESENTACIÓN

Una vez listos los dibujos, los niños que quisieron pasaron al frente del salón para presentar su dibujo ante el público y contaronel relato. Era en plan de juego, los que quisieran pasar al frente y

sonreir, compartían una historia y listo. Esta fase implicó un reconocimiento público a su trabajo y la participación en un juego participativo, donde manejaron herramientas culturales en compañía de otros compañeros con los que se relacionan y juegan.

En este punto, unos niños, los que se sentían más seguros, saltaron de sus lugares para presentar sus trabajos(no obstante les insistí mucho en que levantaran la voz porque sus palabras eran casi susurros inaudibles), mientras que otros más tímidos evalúaron sus deseos de compartir sus obras, decidieron acerca de si participarían o no y algunos lo hicieron. Durante las presentaciones, los demás niños preguntaron lo que les dio curiosidad y entablaron un incipiente diálogo entre ellos.

Mientras estaban al frente, yo los acompañé sin preguntarles nada acerca de sus relatos, solo con una actitud de escucha y atención;la doctora Marypaz López-Peláez, profesora de la Universidad de Jaén, grabó estas historias con un micrófono de mano; Lorena Cueva, artista e investigadora, registró la actividad con foto y video; y las profesoras Macarena y María Ángeles animaban a los niños a participar.

2.4. EL CIERRE Y ¡ADIÓS!

Fue un gran esfuerzo para todos los participantes, cada uno aportó su colaboración en la dinámica, creando, investigando y aprendiendo. Y para terminar, centramos nuestra atención en compartir cómo nos sentimos durante el taller. Al final de la actividad, en la rueda de comentarios, los niños dijeron cómo fue su experiencia, si les gustó o no su desempeño, si se sintieron conformes y de acuerdo con la dinámica o si se sintieron presionados y apurados por el tiempo de cada fase de la actividad.

Se felicitaron unos a otros, señalaron los dibujos que más les gustaron y nos dimos un gran aplauso porque el taller llegó a su fin.

Todos los niños firmaron sus trabajos con sus nombres y quienes quisieron, me entregaron su dibujo.

CONCLUSIÓN

La a/r/tografía como metodología de investigación basada en la práctica del arte en educación constituye una fortaleza para formular proyectos donde exista una interacción entre profesores y artistas investigadores y la comunidad, porque como propuesta modela y configura sistemas relacionales que benefician las condiciones necesarias para generar una producción creativa. Su cualidad rizomática privilegia un estatuto de igualdad entre los distintos participantes, lo cual implica una transformación de las formas de convivencia entre profesores, alumnos y artistas.

Este taller implicó una exploración en busca de nuevas combinaciones expresivas con niños de nivel escolar elemental. Estas exploraciones resultan en pequeñas transformaciones que estimulan nuevas visiones en el acontecer escolar, en todos los participantes, tanto profesores como artistas y especialmente con los niños. Una importante virtud de este taller es que forma parte de un proyecto más extenso, es decir, una acción dentro de un contexto de intervención pedagógica e investigativa a través del arte.

El propósito de este taller, explorar en un ambiente lúdico las posibilidades expresivas de los niños y de los otros participantes en la dinámica, vinculando su historia de vida con soportes comunicativos diversos y ensayando distintas formas de contar la misma historia, fue la directriz de toda la actividad. Esto cobra importancia en cuanto que los pequeños se convierten en productores de narrativas a partir de sus propias historias de vida, pero incluyendo estrategias relacionadas con la imaginación y la creatividad, lo cual los acerca cada vez más a la integración de sí mismos como individuos y como elementos activos de su comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

Bateson, G. (2006). *Una unidad sagrada. Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*. Barcelona: Gedisa

Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva.* Madrid: Alianza

Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. España: Gedisa

Eisner, E.W. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. En: Hernández, M., Sánchez, M., López-Bosch, M.A. (Coord). (2002). *Arte, individuo y sociedad. Anejo I.* España: Universidad Complutense de Madrid. Edición monográfica: Arte, infancia y creatividad. Recuperado de https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0202110047A/5864

Erikson, E. (1993). *Infancia y sociedad.*Buenos Aires: Hormé, 12 ed.

Goodman, N. (1996). *Los lenguajes del arte. Aproximación a la teoría de los símbolos.*Barcelona: Seix Barral

Goodman, N. (1990). *Maneras de hacer mundos*. Madrid: Visor. La balsa de la medusa 30

Huizinga, J. (1972). *Homo ludens.*Madrid: Alianza-Emecé. Libro de bolsillo.

Papalia, D., Olds, S. y Fredman, R. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia.* Ciudad de México: McGraw Hill, 11 ed.

Roldán, J., y Marín, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Málaga:Aljibe

Springgay, S., Irwin, R. y King, S. (2005). A/r/tography as living inquiry through art and text. *Qualitative inquirí*, vol. 11, núm. 6. EUA: Sage publications. Recuperado de http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1077800405280696

MI (MASTER ILUSTRA)
PROYECTO DE INTERVENCIÓN ILUSTRADA PARA EL SALÓN DEL LIBRO INFANTIL Y JUVENIL DE PONTEVEDRA

EZQUIETA LLAMAS, ICIAR
PAZ GARCÍA, BEGOÑA
VARELA CASAL, CRISTINA
UNIVERSIDAD DE VIGO

RESUMEN

Presentación del proyecto MI (Master Ilustra), intervención-interactiva del alumnado del Master en Albúm Ilustrado y Animación Audiovisual de la Universidad de Vigo dentro del Salón del Libro Infantil y Juvenil de Pontevedra (2014-216); una propuesta dinámica de interconexión entre un centro cultural de Arte y una institución educativa, teniendo como nexo de unión el mundo de la ilustración infantil y siendo a la vez una experiencia práctica de mediación educativa dentro de las artes, el lenguaje y la cultura visual.

PALABRAS CLAVE

Master de Ilustración, Salón del Libro Infantil y Juvenil , proyecto de transmisión artística.

ABSTRACT

Presentation of the MI (Máster Ilustra) project, an interactive intervention proposal of the students of the Máster en Álbum Ilustrado y Animación Audiovisual (Master's Degree in Picture Books and Audiovisual Animation) of the University of Vigo inside the Pontevedra Children's Book Fair (2014-2016); a dynamic interconnection proposal between a cultural centre of art and an educational institution, acting as a link the world of children's illustration and being, at the same time, a practical experience of educational mediation inside the arts, the language and the visual culture.

KEYWORDS

Master's Degree in Illustration, Children's Book Fair, transmission project art.

INTRODUCCIÓN

MI (Master Ilustra) surgió hace tres años como una experiencia de transmisión artística dentro del Salón del Libro Infantil y Juvenil de Pontevedra. El Salón del Libro Infantil y Juvenil es un proyecto socioeducativo y cultural que anualmente organiza el ayuntamiento de Pontevedra para la promoción de la lengua y literatura en gallego. Durante tres semanas las salas del Pazo de Cultura se ambientan a partir de un tema concreto, convirtiéndose en centro de numerosas actividades y encuentros (artísticos, musicales, teatrales…) vinculados con la literatura infantil y juvenil. El salón está dirigido principalmente a los centros escolares, quienes participan activamente en el desarrollo del proyecto elaborando creaciones plástico-literarias sobre la temática propuesta y que forman parte de las muestras programadas. Por otro lado, el Máster de Ilustración y Animación, a través de uno de los talleres dirigidos por la de artista y educadora Iciar Ezquieta ofrece la posibilidad de participar en la elaboración y diseño de una exposición específica para el Salón del libro partiendo del libro ilustrado y la literatura infantil.

PRESENTACIÓN, CONTENIDO Y DESARROLLO

Nuestra formación y actividad profesional están estrechamente vinculadas con el ámbito artístico, educativo y la investigación, esto implica un continuo análisis de los agentes y procesos socioculturales que se dan en nuestra realidad. Observamos que la confluencia de estos dos proyectos, dentro de un contexto sociocultural en el que se favorece la colaboración entre distintas instituciones y organizaciones, era una oportunidad para proponer una experiencia de creación y transmisión artística que reportara un beneficio a la comunidad. De esta forma se propuso a la dirección y coordinación del Salón la posibilidad de integrar en su programación una exposición diseñada por el alumnado del Máster, paralelamente, se plantea a los/as alumnos/as del Máster un taller donde generar, idear y realizar unas ilustraciones creadas específicamente para ser expuestas en el Salón del Libro formando parte de la ambientación.

Tras crear el vínculo entre ambas instituciones y conseguir un espacio de visibilización y mediación para el alumnado del Master dentro del evento, se inició el desarrollo del proyecto partiendo un objetivo concreto, crear una intervención-expositiva que funcionase como ejercicio y experiencia práctica real para los/as alumnos/as y que al mismo tiempo supusiera un reto como proyecto expositivo experimental.

Uno de los aspectos a tener en cuenta fue a quien dirigimos la exposición, la direccionalidad de nuestro proyecto expositivo se centraba en un espectador entre los 5 y 13 años. Al tratarse de un espacio de educación no formal, las orientaciones pedagógicas del proyecto indicaban el uso de estrategias didácticas y lúdicas en todas las intervenciones artísticas. Entendiendo que "el juego está en el origen del arte, manteniendo importantes analogías con él y que a sí mismo aporta al arte una parte importante de creatividad" (Párraga, 2004) este enfoque lúdico nos permite trabajar en dos niveles: por un lado cada alumno/a experimentará con diferentes recursos creativos-lúdicos para la elaboración de su ilustración y por otro diseñar la formalización de la exposición-juego inventando la normas, definiendo los formatos, la distribución, etc. El proyecto fue concebido como un trabajo de grupo, lo que supuso un reto para los/as alumnos/as a la hora de gestionar ideas y establecer un diálogo consensuado para valorar qué tipo de trabajo realizar, los medios de que se disponían y definir el rango de público al que se dirigía la propuesta. Se planteaba una intervención que no sólo cuestionase las formas y los valores estéticos; integrada y dirigida dentro de un contexto en el que no se formulaba como mera exposición al uso, sino formando parte de un proyecto global con un interés específico por poner en juego la mirada del espectador y proponer un feedback perceptivo, incidiendo en la gran variedad de niveles de interpretación dependiendo

de los canales y medios de comunicación (Efland, Freedman, Stuhr, 2003). Por lo tanto, había que abordar el proyecto englobando todos los aspectos del proceso: la conceptualización, el contexto cultural, el proceso y la posterior presentación y montaje en el espacio expositivo.

En los último tres años se han desarrollado las siguientes propuestas: *MI abecedario culinario* (2014), vinculado con el tema de la alimentación, el Salón llevaba por título "Cocinando cuentos"; *MI animalario fantástico* (2015), dentro de la temática de la ciencia y la ficción; y *MI colección de bichos raros* (2016) a partir del tema "Canta Bichería".



FIGURA 1. Cartel y portadas Flyers Salón del libro Infantil y Juvenil de Pontevedra (2014, 2015, 2016)

La primera experiencia titulada "MI abecedario culinario ilustrado" se desarrolló en el año 2014 dentro del XV edición del Salón del Libro Infantil y juvenil de Pontevedra: Cocinando Cuentos. Después de dos sesiones de taller, una primera en la que se introducía el tema e idea del proyecto y una segunda de valoraciones sobre supuestas posibilidades de intervención. Según los parámetros de una metodología de trabajo dialógica, se decidió por consenso realizar un abecedario ilustrado para la ocasión. Se trabajó desde la ilustración, la concepción y bases del álbum ilustrado, una propuesta que, si bien nos servía para la ocasión, ya que consistía en una intervención expositiva y juego visual, también se adecuada a la edición posterior de un libro.

El planteamiento del proyecto discurrió por una doble vía de acción: se debía de trabajar de manera conjunta sobre texto e imagen, por lo que fue necesaria una tercera sesión en la que se asentaron todas las bases para iniciar el trabajo práctico propio de ilustración. En esta tercera sesión se distribuyeron las letras del alfabeto y se ideó el juego: cada alumno debía de realizar una frase con la letra asignada en la que formular una acción insertando un personaje y un alimento principal, resultando algunas como: - Quique quere unha piscina cheiña de queixo, Fiz fixo filloas con fariña, A horta de Hortensia ten cenoiras e cabazas, o Elisabeth envolve ensaimadas con elegancia (los textos están en gallego puesto que uno de los objetivos es fomentar el uso de la lengua gallega).

El juego se tituló: ¿Quién come qué? y se concretó una fecha para la puesta en común de ilustraciones y la ideación de la posterior intervención en sala.

Finalmente, se decidió la composición de las ilustraciones dentro del espacio asignado en la sala que consistió en "servir" las ilustraciones dentro de unas tazas hechas en vinilo. En esta fase del proceso se colaboró con el equipo de profesionales encargados de la ambientación artística de las salas expositivas. El momento de montaje y en el propio espacio surgió una última idea que enriquecía y complementaba el juego visual: la creación de una gran sopa de letras a gran escala. (fig 2)



FIGURA 2 . Montaje intervención "MI abecedario culinario" y juego Quén come qué? (2014)

La segunda experiencia, realizada al año siguiente fue "MI animalario fantástico" junto con el juego que llevó por título ¿Quién es quién?. La temática versaba sobre la ciencia y la ficción. El proceso de taller siguió la misma metodología de trabajo que el año anterior, se organizaron y planificaron las sesiones para elaborar e idear la intervención. Partiendo del tema de la ciencia se decidió que cada alumno/a ilustrara algún tipo de invento que se hubiera descubierto a lo largo de la historia y para conjugarlo con el tema de la ficción se propuso asociar cada invento con un animal extraño y del que se desconociera su existencia.

De esta forma, cada alumno/a seleccionó un objeto al que debía vincular un animal fantástico y extraño, bautizarlo con un nombre e inventar una breve descripción-historia científica del mismo, combinando el proceso artístico con el científico mediante la indagación, investigación e imaginación. Se decidió jugar con el formato usual de la ilustración y utilizar la base redonda emulando la mirilla de un microscopio (ya que se iba a hablar de animales desconocidos a los que se les prestaba atención y que habrían de ser descubiertos). El juego se completó con otro juego visual, en cada ilustración debía de haber un reloj, haciendo alusión al tiempo en la historia de los inventos.

Surgieron animales, inventos y maquinas como: *Birónimus Tinta*, bicho que se encuentra dentro de las puntas de los bolígrafos y que son los responsables, al caminar, de que salga la tinta, *Gravitus Marino* que acompaña a los submarinos, *Calceagulo* animal que vive en el engranaje de las lavadoras y es el que provoca la perdida de los calcetines, *L-fan-tescopio*…

La puesta en escena y montaje en sala resultó a modo de un diccionario visual desordenado, proponiendo como estrategia lúdica la identificación de cada animal con su nombre con el apoyo descriptivo. (fig 3)



FIGURA 3 . Intervención "MI animalario fantástico" (2015)

En la última de las propuestas realizada hasta el momento (2016), el MI creó una colección particular de bichos raros para la edición que tenía por título ¡Canta bichería¡. En esta ocasión la idea y el montaje para la intervención se organizó de forma más concreta, cada alumno/a debía realizar la ilustración de varios animales extraños pero reales, de manera que se llegara a un número razonable de imágenes para crear un juego de encuentros a modo de "memory game". La propuesta se cerraba en la sala con un álbum del MI en donde aparecían reproducidos los animales ilustrados y se proponía al visitante que en las páginas en blanco sobrantes completaran el álbum con sus propuestas ilustradas. (fig 4,5)

Como novedad, se incluyeron algunas de las ilustraciones en el libreto de la programación de actividades funcionando como un pasatiempos para colorear bajo el lema "Vamos de safari fotográfico", dando así visibilidad al trabajo de los/as alumnos/as ilustradores/as. Es importante destacar que durante las tres semanas que dura el Salón del Libro pasan una media de 30.000 personas en su mayoría niños/as y por tanto la repercusión de todo lo que en él se hace es relevante a nivel social.





FIGURAS 4 Y 5 . Intervención MI colección de bichos raros (2016) y folleto/pasatiempos y público.

CONCLUSIÓN

El proyecto ha resultado un éxito tanto por las valoraciones positivas de los/as asistentes que lo definen como un espacio interactivo, lúdico y creativo, como por el apoyo de la organización que considera que los proyectos de MI abren espacios de comunicación con otras experiencias educativas de nuestro contexto relacionadas con la creación y posibilitan la experimentación en el diseño de exposiciones adaptadas a este tipo de usuarios/as. Por parte del Máster se considera interesante ofertar al alumnado una experiencia real y mostrar otras vías de mediación y transmisión entre el creador y su trabajo.

Desde nuestra visión como docentes y artistas el proyecto MI tiene un gran potencial didáctico que cada año se va reformulando, incorporando mejoras en las estrategias desarrolladas en el taller. Como proyecto artístico camina hacia una mayor visibilidad de los/as creadores/as a través de la edición de algún tipo de archivo o libro, un registro documental que reporte al alumnado una gratificación profesional por su trabajo y colaboración desinteresada en el proyecto.

BIBLIOGRAFÍA

Efland, A., Freedman, K. & Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.

Párraga, T. (2004). *La significación del juego en el arte moderno y sus implicaciones en la educación artística* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Disponible en https://dialnet.unirioja.es/descarga/tesis/595.pdf. (P,111)

LEITURA DE LIVROS-IMAGEM A PARTIR DE OFICINAS DE ARTES NA CIDADE DE SÃO PAULO

FELTRE, CAMILA
UNESP - SP

RESUMO

Este artigo trata sobre a leitura de livros-imagem nos dias de hoje e suas possíveis reverberações. O texto traz reflexões sobre a leitura, com foco no livro-imagem, a partir de algumas experiências de oficina que fizeram parte de pesquisa de mestrado realizada na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" em São Paulo, Brasil. O texto discute algumas questões tais como: Porque ler livros-imagem hoje em dia? Livros-imagem são só de imagens? Porque há uma hegemonia da palavra em relação a imagem? Para apoiar na discussão, me baseio em pesquisadores do livro como Sophie Van der Linden e Suzy Lee e para discutir sobre leitura trago reflexões de Ana Mae Barbosa. A intenção do artigo é refletir sobre o papel que a leitura do livro-imagem pode exercer na atualidade.

PALAVRAS CHAVE

Leitura de livro-imagem, Alfabetização visual, Oficina de arte em São Paulo.

ABSTRACT

This article deals about reading of wordless books currently and their possible repercussions. The text brings reflections on reading, focusing on the wordless picturebooks, from some workshop experiences that were part of master's research, held at Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", in São Paulo, Brazil. The text discusses some issues such as: Why we should read wordless books nowadays? Are there only pictures in wordless books?, Why there is hegemony of word in relation to image? To support in the discussion, I am based on book researchers such as Sophie Van der Linden and Suzy Lee and to discuss about reading, I bring reflections from Ana Mae Barbosa. The aim of the article is to elucidate the role that reading wordless books can exert today.

KEYWORDS

Reading wordless books, Visual literacy, Art workshop in São Paulo.

INTRODUÇÃO

O artigo contempla parte das reflexões do projeto de mestrado que desenvolvi na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" em São Paulo, na qual, como educadora, realizei 15 oficinas de artes em instituições culturais como bibliotecas públicas, equipamentos culturais, museus e espaços de leitura. A oficina, intitulada "É um livro...?" propunha ações como leituras coletivas, leituras individuais e criação de livros, voltadas a crianças e famílias. A metodologia empregada na oficina teve como fundamentação teórica a *Abordagem Triangular do ensino de arte*, sistematizada por Ana Mae Barbosa, arte educadora e professora brasileira. A *Abordagem Triangular do ensino de arte* defende a ideia de basear o ensino da arte no fazer e ver arte, assim, a experiência durante as oficinas envolveu a leitura, o fazer e a contextualização dos livros. Os livros selecionados, utilizados como material de estudo, exploram a própria materialidade, ou seja, os seus componentes como: cor das páginas, gramatura do papel, tamanho e formato fazem parte da narrativa. Dentre eles, estavam muitos livros-imagem, "obras em que a imagem é espacialmente preponderante em relação ao texto, que, aliás, pode estar ausente" (LINDEN, 2011: 24). Algumas falas e expressões dos participantes trouxeram para a pesquisa dificuldade ou estranheza na leitura de livros-imagem. Surgiram, assim, algumas reflexões: Porque ler está associado às palavras? Há uma hegemonia em relação às imagens?

O artigo trata de algumas dessas questões trazendo a importância da leitura de livros-imagem na atualidade e para contribuir na discussão, temos como aporte teórico pesquisadores do livro e da leitura como: Sophie Van der Linden, Suzy Lee, Edith Derdyk, Ana Mae Barbosa e Michèle Petit. As falas e leituras dos participantes durante a pesquisa foram registradas por filmagem, fotografia e transcrição a partir de gravação de voz, tendo como metodologia a pesquisa-ação.

1. POR QUE LER LIVROS-IMAGEM?

LER IMAGENS

Estamos rodeados por imagens a toda parte. Segundo Ana Mae Barbosa, 82% de nosso conhecimento informal vêm por meio das imagens (BARBOSA, 2012: 22). Para a autora, a leitura de obras de arte, considerando o contexto escolar, é "questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica, nunca a redução dos alunos a receptáculos das informações do professor" (BARBOSA, 1998: 40). A leitura de imagem é uma das ações, junto com a contextualização e o fazer, para a experiência com a produção artística, dentro da proposta sistematizada por Barbosa, a *Abordagem Triangular do ensino da arte*.

Barbosa considera a leitura fundamental no Brasil e considera a leitura de imagem artística humanizadora. Assim, enfatiza a leitura como interpretação cultural, com forte influência de Paulo Freire: "leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim, leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos" (BARBOSA, 1998: 35).

Para a pedagoga e pesquisadora da imagem na literatura infantil, Hanna Araújo, "a prática de leitura de imagem amplia as possibilidades de atuação no mundo, capacitando o sujeito a discernir, na realidade atual, os usos e abusos da imagem" (ARAÚJO, 2010: 164). Barbosa complementa destacando que o desenvolvimento da capacidade de analisar e auferir significados a imagens de obras de arte prepara para ver reflexivamente imagens de outras categorias (BARBOSA, 1998, p: 45). Ler imagens, assim, pode ser um ato muito importante para olharmos o mundo de maneira crítica. Ao lermos livros-imagem, estamos dedicando o olhar aos detalhes, aos traços, às formas e cores, aos movimentos e vazios presentes, explorando as suas possibilidades de leitura. Quando isso é feito no coletivo as possibilidades se ampliam, porque percebemos que cada um interpreta a sua maneira, de acordo com as suas experiências de vida, o que traz uma diversidade de leituras.

Para Analice Dutra Pillar, professora e pesquisadora do ensino de artes visuais,

> ler uma obra seria, então, perceber, compreender, interpretar a trama de cores, texturas, volumes, formas, linhas que constituem uma imagem que se tornará significativa quando se estabelecerem relações entre o objeto de leitura e nossas experiências de leitor (PILLAR, 1999, p: 15).

Isso acontece na leitura de livros-imagens; os leitores interpretam a imagem segundo suas experiências, trazendo por meio da linguagem o seu repertório. Pela abertura que uma imagem oferece, o livro-imagem pode ser lido e fruído por várias idades, e não apenas por crianças, como é frequentemente trabalhado.

2. LER IMAGENS, PALAVRAS E O LIVRO

Durante oficina "É um livro...?" realizada na Biblioteca Pública Paulo Duarte[1], surgiram algumas falas relevantes para a reflexão. Lucas, um menino de cinco anos e de olhar atento, se interessa por "O presente"[2], livro de Odilon Morais, ilustrador brasileiro, que conta a história a partir de narrativas visuais. Ele estava sentado com o corpo próximo à mesa, a boca estava entreaberta e olhos arregalados. Quando chego perto de Lucas para saber como caminha a leitura, ele responde desapontado: *O meu não dá pra ler, não tem letras!*[3]

Outra oficina "É um livro...?" aconteceu na Fábrica de Cultura Jardim São Luís[4]. Havia aproximadamente 20 participantes, de oito a quatorze anos. Depois de alguns poucos minutos com o livro em mãos, a fala de alguns se repetia: *Já vi, só tem desenho!*[5] Perguntei então sobre a história do livro para os meninos que estavam com "Um dia na praia"[6]. Um deles foi falando "cena" por "cena", narrando as imagens. Eu questionei se elas tinham relação entre si. Havia uma sequência? Depois de um tempo, começaram a achar que estavam lendo o livro do lado errado (de trás para frente). E começaram a leitura de novo.

Nessas duas situações relatadas, há uma percepção do que observei com frequência durante a pesquisa de mestrado: a dualidade entre os verbos "ler" e "ver". Percebi durante as oficinas que existe uma ideia de que imagens nos livros são vistas, não lidas e, algumas vezes, por um olhar desatento, ligeiro. Nessas situações, toma-se contato com o livro sem compreendê-lo; a criação de sentidos e significados que a leitura possibilita não acontece. Se considerarmos que a leitura envolve a compreensão das imagens, a partir da criação de significados próprios daquele que lê, percebo que não houve leitura nesse sentido. A leitura requer atenção, cuidado e doação. Recepção para aquilo que você se dispõe a ler. O significado que se cria na leitura é "alguma coisa para a qual nos inclinamos, um movimento, uma disposição, uma capacidade de acolher. Uma forma de estar atento" (PETIT, 2008: 41).

Outra questão que as frases: *Já vi, só tem desenho*, *O meu não dá pra ler, não tem letras* nos traz é a ideia da falta de algo. Haveria ainda um preconceito velado por trás das nossas palavras, em que as imagens estariam subordinadas às palavras?

Para pensar sobre a hegemonia da palavra em relação à imagem, percebida historicamente, apresento a palavra *ilustração* para discussão. No Dicionário Escolar da Língua Portuguesa, encontramos as definições: "Ação ou resultado de ilustrar; Conjunto de imagens (desenho, gravura etc.) que acompanham um texto; Conhecimento, saber" (AULETE, 2012: 474). A partir da etimologia do

1 A Biblioteca Pública Paulo Duarte, assim como as demais citadas no texto, faz parte do Sistema Municipal de Bibliotecas Públicas da cidade de São Paulo.
2 MORAIS, O. (2010). O presente. São Paulo: Cosac Naify.
3 Grifo meu.
4 As Fábricas de Cultura são administradas pela organização social Poiesis e apresentam ateliês de formação cultural de dança, teatro, circo, música, multimeios, escrita criativa e capoeira, entre outros, para crianças e jovens de 8 a 21 anos e cada unidade conta com uma biblioteca e um laboratório de pesquisa.
5 Grifo meu.
6 CARVALHO, B. (2013). Um dia na praia. São Paulo: Cosac Naify.

verbo "ilustrar", oriundo do latim *ilustrare*, encontramos: "tornar ilustre, dar glória a, esclarecer, elucidar" (CUNHA, 2010: 349). Assim, a palavra ilustração traz ideias de iluminar algo, esclarecer, tornar ilustre, no caso, o texto.

> Para Edith Derdyk, artista brasileira, dentro de nossa herança neoclássica francesa, o ilustrador seria aquele que, através de imagens, explica, demonstra, torna compreensível, esclarece, traduz o texto, ou seja, a imagem está totalmente subordinada ao texto, ora legendando o texto, ora sendo legendada pelo texto [...](DERDYK, 2011).
>
> Essas informações contribuem para ampliarmos a reflexão na tentativa de compreender como a ideia das imagens, subordinadas ao texto, está relacionada com o próprio significado da palavra. As chamadas iluminuras foram consideradas as primeiras ilustrações que se tem notícia. Iluminura é a "ilustração de manuscritos de livros medievais, sobretudo missais, caracterizada por pintura de cores vivas, representando flores, personagens e cenas do texto, quase sempre começados por caprichoso desenho colorido da letra inicial" (SILVA, 2014: 251).
>
> Para Laura Teixeira, ilustradora brasileira, durante esse período, a habilidade de ler e escrever era dominada em geral pelos homens do clero e "as ilustrações medievais, denominadas 'iluminuras' – tinham esse nome porque eram feitas com reluzentes folhas de ouro – passaram a ser destinadas a 'embelezar' os manuscritos e também a catequizar os iletrados"(MEGGS apud TEIXEIRA, 2010: 21).

Assim, para Teixeira, esse fenômeno de que as imagens estariam presentes nos livros para servir como adorno ou para torná-los mais acessíveis às crianças ou aos "iletrados", pode estar relacionado com a hierarquização texto-imagem estabelecida no período medieval, quando a habilidade de ler e escrever ainda era restrita a poucos.

Mas, o que acontece quando fruímos as imagens? Quais leituras podem surgir a partir de livros -imagem? A seguir, o artigo apresenta algumas leituras com crianças e adultos realizadas na Fábrica de Cultura Jaçanã e na Biblioteca Pública Álvares de Azevedo, ambas na cidade de São Paulo.

LEITURAS DO LIVRO "ESPELHO"

O grupo que participou da oficina na Fábrica de Cultura Jaçanã era composto por crianças de sete a doze anos, a maioria do curso de literatura, que estavam acompanhadas pela educadora. O livro que possibilitou a criação de uma história coletiva e conversas sobre sentimentos, comportamentos e sobre a vida foi o "Espelho"[7], da autora coreana Suzy Lee.

Em certo momento da história (Figura 1), uma das crianças faz a leitura de que a personagem e o seu reflexo mudam de lugar, ou seja, a personagem que estava na página à direita, muda para a esquerda. Explica para o grupo com uma voz alegre, quase que em forma de canto: *Elas tão trocando de lugar*; e continua apontando para as imagens: *Depois essa vai ficar do outro lado*.

Na página seguinte, surgem outras percepções (Figura 2):

–*Elas estão de costas uma para outra.*

–*Elas estão de costas pra gente.*

–*De costas pra parede.*

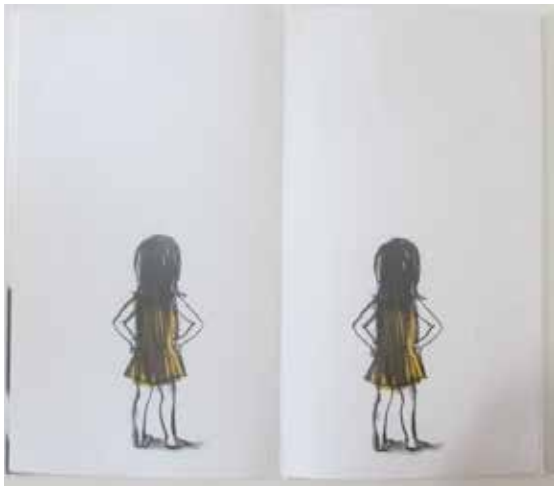
–*Para gente.*

–*Para o espelho.*

–*Para o nada.*

7 LEE, S. (2009). **Espelho.** São Paulo: Cosac Naify.





FIGURAS 1 E 2. Livro "Espelho" (2009), Suzy Lee. Fonte: arquivo Pessoal. Foto de Camila Feltre (2015).

As falas revelam experiências de leitura. Quando um dos participantes diz que a menina está trocando de lugar com o seu reflexo, ele considera como "lugar" as páginas do livro, não fazendo mais sentido a lógica de um personagem que se mantem à direita do livro e o reflexo à esquerda, como acontece durante toda a história. A criança que teve essa percepção passa a ler a página como espaço físico do livro e o movimento que o papel faz no virar das páginas. Algo que é tão banal se transforma em parte da narrativa, provocando a troca de lugar dos personagens: a menina e o seu reflexo.

Quando, na página seguinte, as duas personagens estão de costas, surgiram várias leituras: de que elas estão de costas uma para outra, de que elas estão de costas para nós, para parede, para o espelho e para o nada. A leitura de que elas estão de costas para a gente, implica a presença do leitor como participante da história. Na outra leitura apresentada, de que as personagens estão de costas para o espelho, me leva a pensar que o espelho pode alternar de lugar. Onde ele estaria nesta leitura? Fora do livro? O espelho, sugerido pelo título, é percebido na narrativa logo na segunda página dupla, com o surgimento do reflexo da personagem, mesmo que o objeto não tenha sido desenhado graficamente. Para a autora Suzy Lee " não há nenhuma insinuação de que isso seja um espelho. Cabe ao leitor criar o espaço do mesmo. As margens do livro e a dobra central encontram naturalmente seu lugar como moldura desse espelho"(LEE, 2012: 25).

Outra leitura muito particular no encontro na Fábrica de Cultura Jaçanã aconteceu depois do aparecimento de duas páginas em branco, que se encontram exatamente na metade da narrativa. Primeiro há que considerar que, neste contexto, as páginas brancas não representam a ausência de algo, mas podem trazer muitas significações para a construção da narrativa. É a leitura da materialidade do livro que acontece nos meados da história (Figura 3). As falas dão corpo às interpretações:

–*Ela morreu.* [Mais de uma pessoa tem essa leitura]

–*Ela sumiu.*

–*Ela vai aparecer de novo.*

–*Como?*

–*Ela vai aparecer no quintal.*

–*Ela vai aparecer gritando.*

–*Ela só foi fazer um lanchinho.*

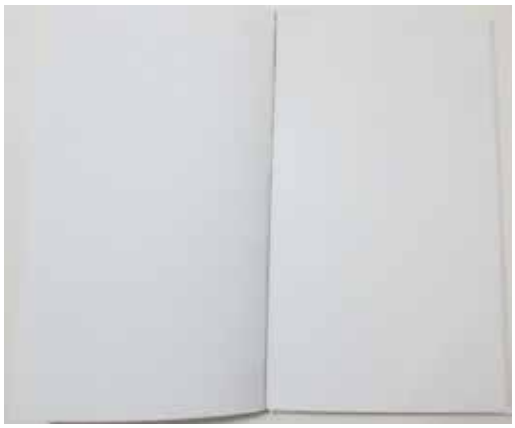


FIGURA 3. Livro "Espelho" (2009), Suzy Lee. Fonte: arquivo Pessoal. Foto de Camila Feltre (2015).

Esta mesma página dupla, em outro contexto traz outras leituras. Na Biblioteca Álvares de Azevedo, os participantes eram em sua maioria, adultos: três educadores de um programa de iniciação artística, um pai, duas mães e uma criança, trazendo uma diversidade de leituras:

–*Morreu!*

–*Foi pro nada.*

[Todos riem muito]

–*Ah não!*

[Todos falando ao mesmo tempo]

–*Ela entrou pra dentro pra o que ela estava sentindo... Ela caiu de cabeça.*

–*Ela, tipo, deixou o nada pra trás e foi em busca da felicidade dela.*

–*Ela saiu do mundo que ela estava vendo, solitário e saiu daquela solidão.*

–*Acho que ela vai mudar de idade!* [Surge uma voz calma]

[...]

–*Ideia de passagem, em transe, passando por outro, você morre e renasce. O aniversário é isso.*

Percebemos como há uma leitura mais profunda da história, em que o grupo explora o lado psicológico da personagem. As camadas de leitura são percorridas nos diferentes encontros e o livro permite isso, que cada um crie suas relações com ele.

Uma coisa muito bonita na literatura infantil é ela permitir diferentes leituras de acordo com a maturidade do leitor. Uma coisa é um texto difícil, elaborado, com muitas referências culturais, que só permite a leitura de um adulto, muitas vezes um adulto bem informado. Outra coisa é aquele livro que na sua simplicidade consegue ter uma riqueza muito grande (CAMARGO in: ARAÚJO, 2010, p. 97).

Assim, a leitura o livro "Espelho" aconteceu de forma integral; lemos as narrativas visuais e o livro como um todo, expondo diferentes leituras e interpretações que puderam ser vistas durante as oficinas.

CONCLUSÃO

Nesse sentido, as oficinas "É um livro...?", trouxeram questionamentos sobre a leitura de livros -imagem na atualidade, trazendo o conceito de ilustração e a origem da hegemonia da palavra em relação a imagem. A partir das falas dos participantes, captadas durante as oficinas, o artigo tece uma diversidade de leituras, apresentando o livro-imagem como objeto que apresenta inúmeras possibilidades de leitura e que está relacionado com as experiências daquele que lê.

Desta forma, a leitura da imagem, pode estimular os sujeitos a uma percepção mais apurada, atenciosa e consciente frente às imagens que nos rodeiam, nos ajudando a compreender o quanto podem nos influenciar e afetar. Nesse caminho, a leitura de livros-imagem pode provocar muitas leituras: de imagens, de gestos, de movimentos, de nós mesmos e do mundo, nos colocando como sujeitos reflexivos e críticos do mundo que vivemos.

BIBLIOGRAFÍA

Araújo, H. (2010). *Livros de imagem: três artistas narram seus processos de criação*. Dissertação de Mestrado – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Aulete, C. (2012). *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa*. Organização de Paulo Geiger. Rio de Janeiro: Lexikon,.

Barbosa, A. M. (2012). *A Imagem do ensino da arte: anos 80 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva.

(1998). *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte,.

Cunha, A. G. (2010). *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon.

Lee, S. (2012). *A trilogia da margem: o livro-imagem segundo Suzy Lee*. São Paulo: Cosac Naify.

Linden, S. V. D. (2011). *Para ler o livro ilustrado*. São Paulo: Cosac Naify.

Petit, M. (2008). *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34,

Pillar, A. D. (Org.). (1999). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação.

Scott, C.; Nikolajeva, M. (2011). *Livro ilustrado: palavras e imagens*. São Paulo: Cosac Naify.

Revista Emilia. Derdyk, Edith. *Trânsitos, aproximações e deslocamentos: Ilustração, design e artes plásticas dentro da paisagem da concepção e produção de livro infanto-juvenil*. Disponível em: <http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=83>. Acesso em 10 fev 2017.

Silva, D. D. (2014). *De onde vêm as palavras; origens e curiosidades da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon. 504p.

Teixeira, L. (2010). *Livro-ativo: a materialidade do objeto como fundamento para o projeto do livro infantil em forma de códice*. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo.

LA METÁFORA CARTOGRÁFICA: REPRESENTACIONES VISUALES SOBRE CÓMO APRENDE EL PROFESORADO

FERNÁNDEZ OLASKOAGA, LOREA
UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO - EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA

RESUMEN

El uso de la metáfora como figura retórica en todo lo relacionado al mundo educativo es un recurso bien valorado. Es una forma de entender cómo se relacionan los elementos que entran a formar parte del acto educativo, sean personas, espacios o recursos. En esta comunicación pretendemos mostrar las metáforas creadas por el profesorado de Educación Infantil y Primaria cuando les preguntamos cómo aprenden dentro y fuera de la escuela. Este trabajo basado en el proyecto de investigación "Cómo aprenden los docentes: implicaciones educativas y restos para afrontar el cambio social" [EDU2015-70912-C2-2-R (MINECO/FEDER)] y fundamentada en una metodología etnográfica apoyada en las artes; hemos querido dialogar con el profesorado sobre estas creaciones para indagar sobre cómo se produce el tránsito del aprendizaje y en consecuencia la generación de conocimiento dentro y fuera de la escuela.

PALABRAS CLAVE

Aprender docente, metodología visual, cambio e innovación educativa, educación infantil y primaria.

ABSTRACT

The use of metaphor as a rhetorical figure in everything related to the educational context is a well valued resource. It is a way of understanding how the elements that are part of the educational act, whether people, spaces or resources, are related. In this communication, we intend to show the metaphors created by Child and Primary Education teachers when we ask them how they learn in and out of school. This work is based on the research project "How teachers learn: educational implications and remains to face social change" [EDU2015-70912-C2-2-R (MINECO/FEDER)] and based on an ethnographic methodology supported by the arts. We want to dialogue with the teachers about these creations to inquire about how the transit of learning occurs and consequently, the generation of knowledge, inside and outside the school.

KEYWORDS

teacher learning, visual methodology, change and educational innovation, child and primary education.

INTRODUCCIÓN

Llevamos asumiendo algunos año que la educación está viviendo un periodo de crisis. Desde la universidad, como docentes en la formación inicial del profesorado y como investigadores del grupo Elkarrikertuz (IT887-16), estamos viviendo esas crisis como un reto personal y profesional. Desde el 2011 participamos en diferentes proyectos de investigación en los que hemos estado reflexionando sobre los procesos de construcción de identidades en los maestros y maestras de educación infantil y primaria en los primeros años de profesión y por lo tanto cómo desde la formación inicial se están desarrollando esas identidades. Dicho proyecto fue el inicio para empezar a trabajar con metodologías de corte narrativo-etnográfico que para nosotros eran novedosas pero que nos han posibilitado dar un salto importante en cómo nos enfrentamos a las investigaciones y cómo nos relacionamos con las personas que participan en ellas. Al mismo tiempo han provocado un cambio importante en nuestra propia experiencia como investigadores, es decir, en cómo nos posicionamos ante las mismas y qué es lo que emergen de ellas y qué nos aportan para nuestro quehacer docente investigador

En esta comunicación pretendemos reflexionar sobre los significados que les otorgan los profesores y profesoras de educación Infantil y Primaria a las metáforas cartográficas creadas cuando les preguntamos cómo aprenden dentro y fuera de la escuela. Esta pregunta enmarcada en el proyecto de investigación "Cómo aprenden los docentes: implicaciones educativas y restos para afrontar el cambio social" [EDU2015-70912-C2-2-R (MINECO/FEDER)] ha sido el comienzo de la investigación con el profesorado participante y aunque estemos todavía en una fase inicial, están emergiendo temas que nos están ayudando a descubrir y compartir la implicación que están teniendo los métodos visuales como una posibilidad de acercarnos a responder preguntas que en muchas ocasiones y utilizando otras metodologías no serían posibles. Por poner algún ejemplo, podemos decir que la metodología utilizada está provocando incertidumbres, posicionamientos y cuestiones de relevancia como, lo que nos mueve trabajar con esta metodología; cómo nos relacionamos con los sujetos; cómo realizamos las devoluciones; cómo nos enfrentamos a la investigación y al proceso de construcción del conocimiento, etc.

Como pregunta general queremos intentar responder a las siguientes cuestiones, ¿qué le lleva al profesorado a mostrar a través de una metáfora su experiencia de aprendizaje dentro y fuera de la escuela?; ¿qué metáforas van surgiendo a la hora de hablar y representar el aprendizaje?;¿qué conceptos sobre el aprendizaje surgen de las metáforas?.

MARCO TEÓRICO

En nuestra trayectoria como investigadores, llevamos algunos años trabajando desde la perspectiva de investigación biográfico-narrativa y en esta investigación nos mantenemos en esa perspectiva pero centrándonos no en las trayectorias individuales, sino en grupos de docentes que establecen vínculos entre ellos. El motivo de hacerlo así es por un lado porque los estudios muestran que se aprende mejor en grupo y en colaboración dando así lugar a las comunidades de prácticas (Rogoff, Turkanis y Barltett, 2001); y por otro porque parece probado que el aprendizaje docente efectivo tiene lugar no en los cursos de formación, sino en las estrategias desarrolladas en el puesto de trabajo y por lo tanto en la experiencia de enseñanza real (Darling-Hammond y Richardson, 2009).

En este comunicación queremos madurar la idea de "la capacidad que tiene la imagen cartográfica para funcionar como metáfora de muy variadas imágenes, ideas, pensamientos" Lois (2015:3). Recordemos que el profesorado ha usado la metáfora con la finalidad de explicar y hacer comprender o visualizar un objeto desconocido mediante su reemplazo por otro conocido (en este caso se usa la metáfora para visualizar la pregunta de cómo aprende el profesorado y cómo relaciona el aprendizaje dentro y fuera de la escuela). La metáfora por tanto no se usa como figura retórica sino

como una herramienta que nos ayuda en la visualización de las experiencias. La metáfora nos puede ayudar a comprender mejor a nosotros mismos y a nuestros procesos vitales, y nos invita a volver a revisar nuestra experiencia una y otra vez a la vez que podemos realizar nuevas conexiones y relaciones al mismo tiempo que añadimos nuevos elementos. Poder trasladar las experiencias vividas y darles forma de *mapa* no es una tarea sencilla y vemos que cuando se utilizan las metáforas es más fácil entender lo que la persona nos ha querido contar. Es una forma básica para ponernos en su lugar y poder así entablar un diálogo; nos facilita la forma de entender la complejidad que puede haber detrás de las ideas y siguiendo con la metáfora podremos jugar e imaginar relaciones.

> In research contexts images may inspire conversations, conversation might invoke images; conversation and performances visualise and draw absent printed or digital images into their narratives through verbal descriptions and references to them (Pink,2013:3).

Pero esta representación no podemos entenderla solo desde el punto de vista contextual en el que un profesor o profesora responde a la pregunta desde su experiencia y ya está, desde un planteamiento post-cualitativo tenemos que considerar algunas cuestiones de relevancia. Rogoff (2016) nos plantea una reflexión muy interesante sobre la importancia de construcción de significados a través de las crítica, pero la crítica no desde el análisis de una situación si no desde la propia vivencia o experiencia, denominando a este acto como "criticalidad". En este sentido nos plantea considerar también tres elementos para superar la limitación del contexto en sí:

> El hecho de que el significado jamás se produce de forma aislada o a través de procesos de aislamiento, sino más bien por medio de intrincadas redes de conexiones.

El hecho de que los cursos universitarios, las obras de arte, las exposiciones temáticas y otros foros dedicados a manifestaciones culturales o el trabajo para reproducirlos, no poseen significados inmanentes, sino que funcionan como campos de posibilidades para diferentes públicos en circunstancias culturales distintas y modos totalmente divergentes, con el fin de producir elementos significativos.

Y, por último, acerca del hecho de que, en un cambio reflexivo, de la función analítica a la función realizativa de la observación y la participación, podamos llegar al acuerdo de que no hay que excavar en busca del significado, sino que "se produce" en el presente.

Para finalizar quisiera recoger una cita de Pink (2013) en el que nos recuerda que la imagen, entendiendo la imagen como una representación visual en general, es mucho más que algo estático y que perdura, sino que fluye y cambia en cada acto discursivo y por lo tanto se está reinterpretando constantemente.

> Images are 'everywhere'. They permeate our academic work, everyday lives. They inhabit and inspire our imagination, technologies, texts and conversations. As mobile media become increasingly ubiquitous images are embedded in the digital architectures of the environments we move though in our every routes. The visual is therefore inextricably interwoven with our personal identities, narratives, lifestyles, cultures and societies, as well as with definitions of history, time, space, place, reality and truth. Ethnographic research is likewise intertwined with visual technologies, images, metaphors and ways of seeing. (Pink,2013:3)

METODOLOGÍA

La metodología utilizada en esta investigación se centra en la perspectiva cualitativa. Desde hace unos años, viene siendo bastante común el hecho de pensar que en los contextos de ciencias sociales los métodos convencionales no están sirviendo para poder responder a las preguntas que plantean algunas investigaciones. El caso de esta investigación es uno de ellos. Son varias las experiencias en algunos estudios (Onses, Fendler y Hernández-Hernández, 2012; Sefton-Green, 2016)

sobre el uso de métodos artísticos como el mapeo o la cartografía, ya que ayudan además de a una mayor implicación de los colaboradores a una mejor forma de dar sentido y también a nuevas formas de generar evidencias que permiten visibilizar procesos, representar trayectorias y hacer pública la investigación. De esta forma, vamos más allá en las evidencias generadas desde el lenguaje verbal o de las prácticas observacionales, explorando alternativas en el proceso de construcción de una investigación que permite hacerla "con" los docentes, y permite que las aportaciones a cómo los docentes aprenden les involucre en el proceso de investigación y diseminación.

Para la construcción de las cartografías reunimos a un grupo de profesores/as de Educación Infantil y Primaria y les invitamos a realizar dos talleres durante el mes de septiembre de 2016. Previamente a la cita de los talleres de trabajo, se les mandó por correo electrónico documentación relacionada con la investigación y los talleres: los objetivos del proyecto, información sobre dónde se realizarían los talleres, el horario de los mismos, las actividades que se iban a realizar y lo que necesitarían traer para desarrollar la tarea (un trabajo previo de reflexión y búsqueda de imágenes significativas para la elaboración de las cartografías).

Una vez que se realizaron las cartografías empezó el trabajo de análisis. Este trabajo consistió en realizar por parte de cada investigador e investigadora la devolución escrita de las cartografías que se le habían asignado con la intención de seguir hablando sobre ellas y buscando respuesta a la pregunta de cómo aprendían dentro y fuera de la escuela. La relación entre investigador y sujeto viene marcada por la importancia de compartir las devoluciones y las interpretaciones así como la reflexión y el diálogo conjunto. Aunque las cartografías se hayan creado individualmente, en un primer taller el grupo de profesores y profesoras tuvo la posibilidad de dialogar sobre la pregunta en cuestión, así, comenzando con la reflexión individual y compartida del grupo, volvieron al trabajo individual de creación de las cartografías.

RESULTADOS

Estos son algunos ejemplos de las metáforas utilizadas por profesores y profesoras de Educación Infantil y Primaria cuando se les pidió que cartografiasen cómo aprendían dentro y fuera de la escuela.



FIGURA 1. Cartografía de Eider Iraola, profesora de Educación Infantil (2016).

En la primera imagen podemos ver distintos tipos de alimentos que curiosamente se dividen en dulces y salados. Estos ingredientes son los que terminan en la olla para que juntos puedan cocinarse y obtener los resultados que Eider espera. Los ingredientes están muy bien medidos, es decir, son elementos que para Eider son fundamentales y nada superfluos. Todos los elementos que aparecen ahí tienen una función específica para impartir su docencia; pero en cambio no aparece nada sobre su vida personal.



FIGURA 2. Cartografía de Ixiar Sarasola, profesora de Educación Infantil (2016).

En esta segunda cartografía tenemos la metáfora del mar. Para Ixiar adentrarse en el mar de la educación implica observarla y conocer los estados para saber hacia donde navegar, al mismo tiempo que la tripulación con la que navega debe convivir y trabajar para mantener ese barco a flote y en la dirección adecuada. El elemento que posibilita que es barco se mantenga a flote y por ello que siga aprendiendo se limita a la "tripulación" con la que navega: sus compañeros/as de trabajo jóvenes, los niños/as y sus familias.



FIGURA 3. Cartografía de Arrate Ugalde, profesora de Educación Primaria (2016)

En la cartografía de Arrate el aprendizaje implica una conexión entre diferentes espacios y colectivos. Espacios que oscilan desde lo formal (la escuela) a lo personal (la familia). Arrate contempla "la vida" como un elemento que aglutina los anteriores, porque en dichos espacios acontecen las cosas gracias a las interacciones de las personas que lo integran.

CONCLUSIONES

Algunas de las conclusiones que podemos sacar de estas representaciones visuales en forma de metáfora son las siguientes:

> Es mucho más sencillo buscar un significado metafórico a una experiencia a la hora de representarla visualmente. De la misma manera cuando se comparte esta representación y otra persona se pone delante además de lo evidente resultará interesante la aportación que pueda realizar desde su experiencia para poder dialogar al respecto. Podemos encontrarnos con que el significado de la figura 3, la tela de araña, pueda transformarse a otros significados y metáforas similares como puede ser una red que articula y que une diferentes elementos. Podemos pensar en las características y los detalles de la metáfora y establecer relaciones y seguir dialogando y conocer así lo que emerge de esa metáfora. Por ejemplo la tela de araña es frágil pero al mismo

tiempo también resistente, así nos pueden sugerir preguntas como ¿qué elementos fragilizan los procesos de aprendizaje?, o ¿podemos hablar un tránsito dentro y fuera de la escuela frágil?

Otra de las cuestiones que resulta interesante considerar es que en esas metáforas se obvian muchos otros elementos lo que nos permite hablar de los silencios. En este sentido lo que no se muestra ¿puede asociarse con algún tipo de resistencia?

BIBLIOGRAFÍA

Lois, C. (2015). "El mapa como metáfora o la espacialización del pensamiento". *Terra Brasilis: Revista da Rede Brasileira e história da Geografía e Geografia Histórica,* n. 6, pp. 1-28. Disponible en <https://terrabrasilis.revues.org/1553>

Darling-Hammond, L. (1998). "Teacher Learning That Supports Student Learning". *Strengthening the Teaching Profession,* Vol. 55, n. 5, pp. 6-11. Disponible en <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/feb98/vol55/num05/Teacher-Learning-That-Supports-Student-Learning.aspx>

Onses, J., Fendler, R., y Hernández-Hernández, F. (2012). "Una investigación a/r/tográfica sobre la experiencia del silencio en las clases de la universidad". *Invisibilidades,* n. 3, pp. 29-40.

Pink, S. (2013). *Doing visual ethnography*. London: SAGE.

Rogoff, I. (s.f). La academia como potencialidad. *Zehar,* n. 60/61. Disponible en <http://artxibo.arteleku.net/sites/all/libraries/pdfjs/web/viewer.html?file=http%3A//artxibo.arteleku.net/es/islandora/object/arteleku%253A5929/datastream/OBJ/view>

Sefton-Green, J. (in press). Representing learning lives: what does it mean to map learning journeys? *International Journal of Educational Research*. doi:10.1016/j.ijer.2016.05.003

ILUSTRAR Y ESCRIBIR PARA CONTAR HISTORIAS

FLETA GUILLÉN, M. TERESA Y GARCÍA BERMEJO, M. LUISA
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

RESUMEN

Desde que los cuentos ilustrados vieron la luz a mediados del siglo pasado, se han consolidado como un género en sí mismo dentro de la literatura infantil. Los libros de cuentos son un recurso educativo muy valioso para el aprendizaje de la lengua materna y de lenguas adicionales. La combinación de las ilustraciones y texto hace que este recurso sea idóneo para la comprensión del significado, especialmente en las etapas de Infantil y primeros años de Primaria. En esta presentación dirigimos la atención a la creación de libros de cuentos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera tomando como fuente de inspiración piezas musicales y/o arte. Haciendo a referencia diversos proyectos educativos, presentamos cómo se pueden planificar metodologías que fomentan la imaginación y la creatividad para ilustrar y escribir cuentos que posteriormente serán leídos en clase. Estás metodologías son aplicables a todo tipo de edades y alumnos.

PALABRAS CLAVE

Cuentos, ilustraciones, inglés, música, creatividad.

ABSTRACT

Since picturebooks came to light in mid-twentieth century, they have consolidated as a genre within children's literature. Picturebooks are a very valuable educational resource for learning the mother tongue and additional languages. The combination of illustrations and text makes this resource ideal for the meaning comprehension, especially in Pre-school and lower Primary. In this presentation we focus on the creation of picturebooks for the teaching of English as a foreign language taking as inspiration music and/or art pieces. Focusing on several pedagogical experiences, we present how you can plan methodologies that stimulate students imagination and creativity to illustrate and write stories that will later be read in class. These methodologies are suitable to students of different ages and English language level.

KEYWORDS

Picturebooks, illustrations, English, music, creativity.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza es un trabajo que requiere altas dosis de imaginación y de creatividad. Los docentes necesitan innovar, explorar y adoptar nuevas metodologías en todo momento. Una forma de involucrar a los alumnos de manera efectiva en el proceso de aprendizaje es promoviendo la creatividad a través del currículo. La creatividad entendida como parte de la normalidad y de las acciones y rutinas diarias (Halliwell, 1993). Porque probar nuevas ideas y hacer conexiones es tan importante como enseñar a leer y a escribir y debe ser un eje sobre el que gire la enseñanza desde infantil hasta el nivel universitario (Robinson, 2006).

Consideramos que una manera de promover la creatividad tanto en lengua materna como en lenguas adicionales y en todas las edades, es a través de la producción de cuentos ya que los alumnos se pueden beneficiar de ilustrar, escribir y contar sus propias historias en clase. Los cuentos en su versión oral y/o escrita son una forma tradicional de enseñar (Greene, 1996). Para muchos autores, los cuentos contienen todos los ingredientes necesarios para la enseñanza y el aprendizaje en general y para la adquisición del lenguaje en particular, ya que se adaptan a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos (Garvie, 1990; Halliwell, 1992, Gardner, 1994, Moon, 2000; Wright, 2006; Rodari, 2008; Fortún, 2008).

En las siguientes secciones exploramos metodologías que combinan el lenguaje visual y el lingüístico dirigidas a fomentar la imaginación a través de los cuentos como un recurso pedagógico para enseñar inglés como lengua extranjera, especialmente en las etapas de Infantil y Primaria. La música o la combinación de música y arte fue la fuente de inspiración que estimuló a los alumnos dándoles oportunidades para escribir, ilustrar y contar cuentos en inglés.

1. LOS CUENTOS VEHÍCULO PARA ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA Y CONTENIDOS

Dado que el inglés se enseña en la escuela a edades cada vez más tempranas, es necesario tomar consciencia de la mejor manera de presentar la nueva lengua a los alumnos. Los niños son receptivos al lenguaje y si a una edad temprana están expuestos a lenguas extranjeras, las aprenden de un modo natural similar al aprendizaje de la lengua materna.

En la escuela, los profesores son los principales y, en muchos casos, los únicos que presentan la nueva lengua a los alumnos, y actividades como rutinas, canciones, rimas, juegos drama y arte ofrecen la posibilidad de presentar lenguaje en el aula. Los cuentos ilustrados se encuentran entre los mejores recursos de enseñanza para desarrollar el lenguaje visual, escrito y oral, ayudando a los alumnos a participar en conversaciones y a desarrollar habilidades multimodales como la ilustración, la escritura y la lectura. Como apunta Rodari (2008:234): "La imaginación del niño, estimulada a inventar palabras, aplicará sus instrumentos en todos los aspectos de la experiencia que provoquen su intervención creativa". Tener acceso a libros de cuentos en clase, introduce a los alumnos en el lenguaje del libro: las ilustraciones, el formato, el espaciado, la puntuación y el hecho de que los libros se leen de izquierda a derecha y de arriba abajo en nuestra cultura. Si bien existen muchos libros de cuentos en segundas lenguas que han probado ser muy eficaces para la enseñanza de lengua y de contenidos en inglés como pueden ser: "*The Very Hungry Carterpillar; Rosie's walk* o *We are going on a Bear hunt*", creemos que se deben desarrollar metodologías que fomenten la escritura creativa y que complementen el uso de estos libros que estarían en el canon literario de cuentos infantiles. Nuestra experiencia en la última década apunta a que tanto los profesores en ejercicio (Raman, 2010); como los futuros profesores (Fleta y García Bermejo, 2010); como los alumnos de diversas etapas; (Fleta y Forster, 2006; Fleta y García Bermejo, 2013) se pueden beneficiar de la creación de sus cuentos con ilustraciones, así como de la narración posterior de sus historias. Las metodologías que se presentan en este artículo sirven de ayuda tanto a

los profesores en ejercicio o en formación como a los alumnos de etapas escolares en la tarea de enseñar y aprender lengua inglesa a través de ilustrar, escribir, contar y escuchar cuentos.

2. LA CREATIVIDAD EN EL AULA DE INGLÉS

En el pasado, la educación se ha centrado más en la capacidad de memorizar y de contar información con precisión que en preparar a los alumnos para que sean creativos: "No hay que sorprenderse, por lo tanto, si la *imaginación*, en nuestras escuelas, es tratada todavía como pariente pobre, con una ventaja total a favor de la *atención* y de la *memoria*…" (Rodari, 2008: 229). La relación entre la enseñanza creativa y la enseñanza para la creatividad debe ser integral (Jeffrey et al., 2004). Por tanto, se puede considerar a la enseñanza como una forma de "arte" porque aunque la creatividad no se pueda planificar para que el aprendizaje sea efectivo, los profesores son creativos en sus clases cuando hacen que la enseñanza y el aprendizaje sean más interesantes (Pugliese, 2010: 15). Según apunta Ken Robinson (2011:38): "Se supone que la educación es el sistema que debe desarrollar nuestras habilidades naturales y capacitarnos para que nos abramos paso en la vida. En lugar de eso, está refrenando las habilidades y los talentos naturales de demasiados alumnos y minando su motivación para aprender. Hay algo muy irónico en todo esto". Precisamente, los niños

> " […] suelen ser los que llevan en potencia la más brillante facultad imaginativa. Prender la atención de estos niños, con el relato de lo maravilloso es tanto como crearla" (Fortún, 2008:19).

Una manera en la que los maestros y los alumnos pueden llegar a ser creativos usando sus inteligencias múltiples (Gardner,1983) es tener la oportunidad de probar ideas nuevas a través de la ilustración y la escritura creativas. En la actualidad, desde que H. Gardner (1983) propusiera la Teoría de las Inteligencias Múltiples se contemplan al menos ocho estilos distintos de aprender y se considera que los alumnos tienen al menos ocho inteligencias diferentes: Físico-cinética, Lingüístico-Verbal, Lógico-Matemática, Interpersonal, Intrapersonal, Naturalista, Visual-espacial y Musical. En consecuencia y dentro de este marco teórico, una de las tareas de los educadores hoy en día consiste en presentar una misma materia de distintas formas para que los alumnos puedan desarrollar sus capacidades aprovechando sus distintos estilos de aprender. Por tanto, aquellos profesores que ofrezcan a sus alumnos una gran diversidad de actividades para que puedan canalizar mejor el conocimiento estarán contribuyendo al desarrollo de las inteligencias múltiples de sus alumnos. La ilustración creativa unida a la escritura creativa pueden ayudar a fomentar las inteligencias múltiples y a desarrollar los primeros pasos en la escritura y lectura, así como también las propias habilidades de los propios docentes. El maestro como promotor de creatividad:

> Es un adulto que está con los chavales para expresar lo mejor de si mismo, para desarrollar también en sí mismo los habitos de la creación, de la imaginación, del compromiso constructivo en una serie de actividades que ya se consideran equivalentes: la de producción pictorica, plástica, dramática, musical, afectiva, moral [...]. (Rodari, 2008:238).

Los alumnos toman a los profesores como modelos, por lo que los maestros deben saber cómo aprenden sus alumnos para así poderles enseñar mejor. Por está razón, los maestros deben estar preparados para experimentar experiencias creativas y tener la oportunidad de mostrar su creatividad y sentir lo que significa pasar por el proceso creativo y las dificultades que entraña de modo que puedan llevar a cabo actividades y proyectos que fomenten la imaginación y la creatividad en sus alumnos así como las inteligencias múltiples. Como apunta Rodari (2008:239): "En una escuela de esta clase, el chaval ya no se encuentra como un 'consumidor' de cultura y de valores, sino como un creador y productor de valores y de cultura".

El objetivo de la experiencia pedagógica que presentamos es el de involucrar a los alumnos en todos los niveles (niños y adultos) en el proceso de aprendizaje en un entorno que estimule la imaginación a través de todas las áreas del desarrollo (artístico, físico, emocional y cognitivo).

Según Boden (2001:102): "Creativity is not the same thing as knowledge, but is firmly grounded in it. What educators must try to do is to nurture the knowledge without killing the creativity". Al atravesar por un proceso creativo de ilustraciones y escritura, los alumnos y profesores pueden explorar la creatividad, en palabras de Rodari (2008:13): "Se habla aquí de algunos modos de inventar historias para niños y de ayudar a los niños a inventar por sí solos sus propias historias: pero quien sabe cuantos otros modos se podrían encontrar y describir".

3. DESARROLLO DEL PROCESO DE CREATIVIDAD

El objetivo de esta sección es ofrecer a los profesionales de la enseñanza sugerencias para planificar una serie de metodologías estimulantes que fomentan la imaginación para ilustrar y escribir, teniendo en cuenta la edad de los alumnos, así como las diferencias asociadas a los contextos de aprendizaje de lengua extranjera. Las técnicas y metodologías que se describen se han aplicado en diferentes contextos educativos (Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad) y giran alrededor de cuatro ejes: inspirar a los alumnos a través de la música y el arte; crear oportunidades para explorar el lenguaje visual, escrito y oral; fomentar el trabajo individual y en grupo; y estimular la expresion oral y escrita. En suma, explorar los cuentos desde el punto de vista del ilustrador, escritor, lector y oyente. La Tabla I ilustra cómo se puede implementar la creatividad en el aula teniendo en cuenta que ilustrar y escribir son procesos que incluyen lluvia de ideas, ilustración, escritura y edición (Sokolik, 2003:96).

TABLA: PROCESO DE CREATIVIDAD

FASE 1	Pre-ilustración y pre-escritura: audición de música, visualización y lluvia de ideas. Los alumnos individualmente visualizan un personaje y una historia.
FASE 2	Puesta en común: los alumnos intercambian ideas y eligen un personaje e historia para ilustrar y escribir.
FASE 3	Trabajo en grupo: los alumnos hablan de la historia que han visualizado al escuchar la música.
FASE 4	Edición cuento: los alumnos ilustran y escriben un cuento.
FASE 5	Publicación y presentación del producto final en clase. Los alumnos presentan y leen el cuento en clase a sus compañeros.

Como veremos a continuación, el proceso de ilustración y de escritura creativa consiste en una serie de fases interrelacionadas que integran las experiencias individuales a partir de la escucha de una pieza musical y el visionado de una obra de arte como punto de partida para fomentar el pensamiento, la creatividad artística, el aprendizaje activo, las inteligencias múltiples, el aprendizaje colaborativo y también para desarrollar la lectura, la escritura y la oralidad en inglés. Siguiendo a Pugliese (2010:21) "[…] the aim of writing creatively is to lead a group of students on a path of discovery with a certain degree of flexibility and skill for improvisation".

3.1. PRE-ILUSTRACIÓN Y PRE-ESCRITURA

Tradicionalmente, el aprendizaje en la escuela se ha basado en los libros de texto y las explicaciones de los maestros en clase y desde siempre se ha puesto más énfasis en la lengua y en las matemáticas. Sin embargo, desde que H. Gardner propuso la teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) en 1983, muchos educadores están utilizando diferentes metodologías que tienen en cuenta el hecho de que los individuos tienen diferentes estilos de aprender y poseen varias inteligencias que se deben desarrollar a lo largo de la vida escolar. Como Gardner (1995:208) señala: "We are not all the same, we do not all have the same kinds of minds, and education works most effectively for most individuals if...human differences are taken seriously"'.

No sólo aprendemos de manera diferente, sino que como profesionales de la enseñanza enseñamos de manera diferente. Los docentes podemos contribuir a desarrollar las diferentes inteligencias de los alumnos presentando los contenidos de maneras diferentes y ofreciendo a los alumnos una variedad de actividades.

Hay muchas maneras en que los profesores pueden fomentar la imaginación de sus alumnos y crear un ambiente de creatividad en el aula, pero creemos que la música y el arte pueden ser buenos recursos para estimular la inspiración. La inteligencia musical es una de las que primero se desarrolla en los seres humanos, "[…] is the capacity to create and perceive musical patterns" (Gardner, 1997: 36). Según algunos autores, existe una correlación entre lenguaje, música y cerebro (Patel, 2008) y precisamente, debido a esta correlación y a los efectos positivos de exponer a los niños a la música y las canciones en el aula, que muchos educadores han incorporado música y, especialmente canciones, en sus estrategias de enseñanza.

La inteligencia musical y la inteligencia lingüística son unas de las que primero se desarrollan en los seres humanos. Parece que existe una estrecha conexión entre música, lenguaje, movimiento y pensamiento, lo que sugiere que la incorporación de actividades musicales en la instrucción diaria activa diferentes centros del cerebro. Existe una estrecha relación entre la música y la alfabetización, ya que ambas ayudan a entrenar el cerebro a los patrones rítmicos y a las cualidades del sonido. Por lo tanto, el primer paso del proceso de escritura creativa es invitar a los alumnos a escuchar una pieza de música o, alternativamente, a ver una obra de arte mientras escuchan la música para inventar una historia. Mientras escuchan de manera individual la música (y alternativamente observan un cuadro), los alumnos dibujan imágenes que reflejen sus estados de ánimo y sus pensamientos. Entre las melodías que hemos utilizado cabe destacar las siguientes; Johannes Brahms: Lullaby, Waltz in A flan major Op. 39/15; Edvard Grieg: March of the Dwarfs Op.54/3; Edvard Grieg: Peer-Gynt Suite: In the Hall of the Mountain King; Alan Hovhaness: Symphony No.2: Mysterious Mountain, Op.132,III. Andante Expressivo: Gustav Holst: The Planets: Jupiter. En cuanto a las obras de arte, los alumnos tuvieron acceso al Grito de Munch o la noche estrellada de Van Gogh. Si solo escuchan música, deben imaginar un personaje en un contexto, lo dibujan a la vez que piensan en palabras en inglés para describirlo, porque según Palmer et al. (2003:55) la escritura creativa recrea y preserva la experiencia y juega con palabras, ideas y patrones.

FIGURA 1: 'Pianista', ilustrador alumno de 1º de Primaria



Si escuchan música y a la vez visualizan un cuadro, deben imaginar la historia detrás del cuadro. Estas actividades fomentan la imaginación de los alumnos utilizando la visualización como una estrategia y haciendo conexiones. Como señala Wright (2006:17): "[…]Making new connections is what creativity is! Wandering and wondering without clear goals is more important than linear thinking if you want to make new connections and to discover new things".

El propósito de esta actividad es estimular la imaginación y la creatividad de los alumnos, aumentar su vocabulario en inglés y trabajar las Inteligencias Musical y Visual-espacial.

3.2. PUESTA EN COMÚN

Trabajar en colaboración en pequeños grupos permite a los alumnos de todas las edades practicar diferentes habilidades lingüísticas y utilizar el lenguaje en contextos significativos. Cuando los alumnos trabajan en grupos desarrollan su inteligencia interpersonal poniendo en práctica una de las competencias más demandadas hoy en día, la competencia social. Se considera que el aprendizaje cooperativo es una herramienta eficaz para mejorar y promover relaciones positivas entre los alumnos, aumentar su interés por aprender y aumentar su autoestima (Kagan, 1988). Las técnicas descritas en esta sección promueven el aprendizaje colaborativo aprovechando al máximo las aulas como un verdadero entorno de aprendizaje.

En esta fase del proceso de creatividad, los alumnos se reúnen en grupos de tres o cuatro y trabajan lluvia de ideas, hablan sobre sus personajes y deciden sobre uno o más personajes para ilustrar y escribir la historia. Este proceso de ilustración y escritura creativas ofrece a los alumnos la posibilidad de hablar sobre lo que les interesa y de estar inmersos en el lenguaje que, a su vez, ayuda a desarrollar su lenguaje oral y visual (Cameron et al., 2010:24). Al trabajar en grupos, los alumnos interactúan en inglés de manera espontánea, comparten ideas, intercambian puntos de vista y resuelven problemas; escuchan y hablan con sus compañeros, dibujan, leen y escriben, y lo que es más importante, interactúan en inglés.

El objetivo de esta fase es mejorar el aprendizaje entre compañeros mediante la construcción y fortalecimiento de la dinámica de la clase y poniendo en práctica las inteligencias visual, lingüística, interpersonal e intrapersonal.

3.3. TRABAJO EN GRUPO

En esta etapa, los alumnos hablan de la historia que han visualizado al escuchar la música. Los diagramas u otro tipo de organizadores visuales son particularmente útiles para la edición del cuento, ya que ayudan a los alumnos a secuenciar la información sobre la historia y a utilizar el espacio visual. Para ello, los alumnos crean un mapa conceptual e integran la información de los incidentes clave en un diagrama de cinco o más espacios para las diferentes partes del cuento con formato tradicional: principio, problema, resolución de problema y fin (Corbett, 2003:10). A algunos alumnos les resulta más fácil organizar la información con el apoyo visual que proporcionan los organizadores gráficos que con información lineal. Los diagramas son de gran ayuda para los alumnos durante el trabajo en grupos, ya que les sirven de guía, para contar sus historias a sus compañeros.

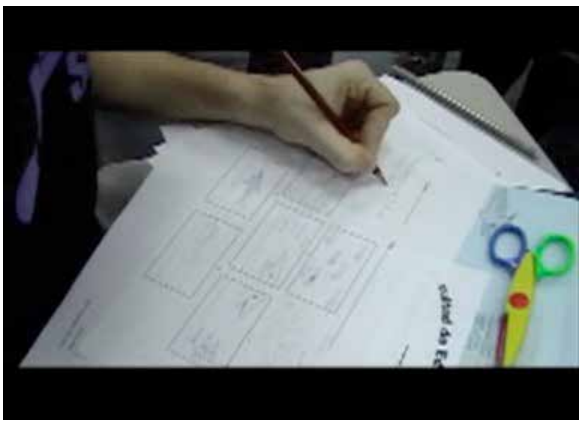


FIGURA 2: DIAGRAMA ALUMNOS DE MAGISTERIO

El propósito principal de esta actividad es trabajar sobre todo la Inteligencia Lingüística. En esta etapa, los alumnos expresan sus ideas a través de los dibujos (lenguaje visual) y a través de la palabra escrita (lenguaje oral). Crean listas de palabras asociadas con sus personajes y configuraciones para practicar el vocabulario: sustantivos, verbos y adjetivos para describir los personajes y la configuración. De esta manera, cuando los alumnos tienen la oportunidad de crear y expresar sus propios mensajes con sus propias palabras, se acuerdan mejor de las palabras que han estado usando y las recuperan más fácilmente de la memoria.

El objetivo principal de esta actividad es la de ayudar a los alumnos a desarrollar las habilidades visuales y de alfabetización en inglés y, por tanto, trabajar en el área de la inteligencia visual/ artística y lingüística.

3.4. EDICIÓN DE LIBRO DE CUENTOS

Durante esta fase los alumnos trabajan en los textos y las ilustraciones de sus cuentos. Para ello, pueden utilizar los dibujos y las notas de los diagramas y transferir la información de los diagramas al formato de cuento. Piensan en el número de páginas, la portada, la página final y el resumen, sobre el contenido y los autores e ilustradores. El formato del libro se basa en las estructuras de los cuentos de hadas y los espacios del diagrama corresponden a las páginas del libro. En esta etapa los alumnos disponen de materiales para editar libros de cuentos:

- papel y cartulinas de distintos colores, tamaños y formas.
- bolígrafos, lápices, sacapuntas, reglas, rotuladores, acuarelas y ceras
- tijeras, grapadora, perforadora y sellotape
- pegamento, clips de papel, clavijas divisorias, bandas elásticas, cuerdas, limpiadores de pipas.

FIGURA 3: MATERIALES



El propósito de esta parte del proyecto es animar a los alumnos a asumir la responsabilidad de sus ilustraciones y escritura en inglés y a trabajar en las inteligencias lingüísticas y espaciales. Se trata de hacer conscientes a los alumnos de la importancia de las ilustraciones, que vean el potencial de las ilustraciones para transmitir y servir de apoyo al texto, independientemente de que en los colegios el profesor de arte podría trabajar con el de lengua en enseñar a analizar textos visuales y literarios. En esta fase, las producciones de los alumnos varían dependiendo del grupo. A veces los cuentos son sencillos con ilustraciones sencillas, pero a menudo los alumnos sorprenden a sus profesores y a sus compañeros pues durante el reparto de las tareas de edición suelen surgir grandes ilustradores.

3.5. PUBLICACIÓN

En esta etapa, los alumnos tienen la oportunidad de mostrar y leer sus historias en voz alta a sus compañeros y así trabajar la destreza de contar cuentos en público. Si los alumnos son de Infantil

o de Primaria, el profesor puede hacer preguntas a los niños o los alumnos por parejas pueden hacerse preguntas para tratar de explicar en inglés sus dibujos o ilustraciones.



FIGURA 4: EDICIÓN DE CUENTO

Si los alumnos son de Secundaria o de Universidad pueden leer el cuento en clase y recibir feedback de sus compañeros sobre el texto, las ilustraciones y sobre la manera de contarlo en clase. También pueden leer y compartir sus historias con otras clases, y se puede organizar una exhibición para mostrar el trabajo de los alumnos. Como dice Gardner (1994: 203), escuchar y contar historias puede tener un gran significado en la vida del niño pequeño: "[…] story hearing and telling is a very special, almost religious experience for the young child, one which commands his absolute attention and seems crucial in his mastery of language and his comprehension of the world […]".

Al ilustrar, escribir y contar sus propias historias en clase, los alumnos desarrollan las cuatro habilidades (leer, escuchar, escribir y entender) más las habilidades artísticas, cognitivas y de desarrollo que en el caso de los niños son particularmente importantes porque el desarrollo cognitivo y el desarrollo del lenguaje van de la mano. Con estas actividades, los alumnos de todas las edades tienen la posibilidad de trabajar las Inteligencias Espacial, Lingüística, Intrapersonal e Interpersonal.

4. CONCLUSIÓN

Estas técnicas son eficaces para enseñar inglés o cualquier otra lengua. Los proyectos de ilustración y escritura creativa proporcionan a los alumnos la posibilidad de experimentar con casi todas las áreas de aprendizaje, especialmente aquellas diseñadas a fomentar el arte y el lenguaje. Durante el proceso de ilustración y escritura creativas se involucra a ambos lados del cerebro: el hemisferio derecho visual-espacial y el hemisferio derecho lingüístico favorecen así, el modelo de enseñanza destinado a desarrollar las áreas lingüísticas, creativas, personales y sociales del aprendizaje.

Desde el punto de vista creativo, los alumnos desarrollan sus ideas de manera individual y en grupo y experimentan con historias desde el punto de vista del creador de la historia, el ilustrador, el narrador y el oyente, haciendo que el pensamiento sea visible a través de la ilustración, la escritura y la narración de sus historias. Ilustrar y escribir de manera creativa involucra a los alumnos en actividades interactivas: en hacerlas y en hablar de ellas.

La ilustración y la escritura creativas se pueden usar con todo tipo de alumnos: niños, adultos, principiantes o estudiantes de nivel avanzado. Son medios ideales para interactuar con los maestros o con compañeros y para poner la teoría en práctica.

A través de estas experiencias pedagógicas propuestas, la música y el arte se convierten en herramientas muy válidas para fomentar la inspiración y estimular el discurso de comunicación visual y escrito de los alumnos. Se trata de una manera eficaz y memorable de aprender inglés en clase y la gran variedad de actividades presentadas a los alumnos permite el desarrollo y la mejora de las diferentes inteligencias que cada uno posee para aprender.

BIBLIOGRAFÍA

Boden, M. A. (2001). "Creativity and knowledge", in A. Craft, B Jeffrey and M. Leibling (Eds.), *Creativity in education*. London: Continuum.

Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners.* Cambridge, UK: Cambridge, University Press.

Cameron, L. and P. McKay. (2010). *Bringing creative teaching into the young learner classroom*. Oxford University Press.

Corbett, P. (2003). *How to teach Story Writing at Key Stage 1*. Oxon: David Fulton Publishers.

Fleta, M.T. y E. Forster (2006). Exploiting Children's Multiple Intelligences to Learn English at School. *II Jornadas de Intercambio de Experiencias Educativas*. Centro de Apoyo al Profesorado de Alcorcón, Madrid.

Fleta, M.T. García Bermejo, M.L. (2010). "The power of creative writing for interaction in EFL". *Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas (diversidad cultural, plurilingüismo y estrategias de aprendizaje.* Servicio de publicaciones de la Universidad de La Laguna. Pp.365-375.

Fleta, M.T. y M.L. García Bermejo (2013).The "Art" of teaching Creative Story Writing. *Children's Literature in Second Language Education*. Edit. J. Bland & Ch. Lütge. Chapter 18. London: Bloomsbury.

Fortún, E. (2008).*El arte de contar cuentos a los niños*. Sevilla: Ediciones Espuela de la Plata.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1994). *The arts and human development: A psychological study of the artistic process.* New York: BasicBooks.

Gardner, H. (1995). "*Reflections on Multiple Intelligences: Myths and Messages*". Phi Delta Kappan, Vol.77, n. 3, pp. 200-209.

Garvie, E. (1990). *Story as a vehicle: Teaching English to Young Children*. Multilingual Matters, Clevedon, England.

Greene, E. (1996). *Storytelling: Art & Technique*. New Jersey: Bowker.

Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the Primary Classroom*. London: Longman.

Halliwell, S. (1993). "Teacher creativity and teacher education", in Bridges, D. and Kerry, T. (eds), *Developing Teachers Professionally*, London: Routledge

Jeffrey, B. and A. Craft (2004). "Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships", *Educational Studies*, Vol.30.n.1, pp. 77-87. [Consulta 2017-03-27]

Disponible en línea: http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0305569032000159750

Johnson, D.W., Johnson, R. and Holubec, E.J. (1988).*Cooperation in the classroom*, Edina, MN: Interaction Book Company

Kagan, S. (1988). *Cooperative Learning Resources for Teachers*, Riverside, CA: University of California.

Kuhl, P. (2004). Early Language Acquisition: Cracking the Speech Code. *Nature Reviews Neuroscience*, Vol. 5 (November), pp 831-843

McRae, J. (1991). *Literature with a Small 'l'*. London & Basingstoke: Macmillan.

Moon, J. (2000). *Children Learning English*. Oxford: Macmillan-Heinemann.

Palmer, S. and P. Corbett (2003). *Literacy: What works?* Nelson Thornes.

Pugliese, Ch. (2010). *Being Creative: The challenge of change in the classroom*. Delta Publishing.

Raman, U. (2010). "Meaning making through stories for young learners". IATEFL Symposium, *Harrogate Conference Selections,* ed. by Tania Pattison. Pp. 219-223

Robinson, K. (2013). Las escuelas matan la creatividad. California, TED Talks. [Consulta 2017-02-05 Disponible en: http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html

Robinson,K. & Aronica, L. (2011). *El Elemento.* Barcelona, Debolsillo.

Rodari, G. (2008). *Gramática de la Fantasia: Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Editorial Planeta

Spiro, J. (2006). *Storybuilding.* Oxford: Oxford University Press.

Sokolik, M. (2003). "Writing", in D.Nunan (ed.), *Practical English Language Teaching*. New York, NY: McGraw-Hill.

Wright, A. (2000), ´Stories and their importance in Language Teaching. *Humanising Language Teaching´*. Pilgrims,Year Vol 2 (September), n. 5. [Consulta 2017-03-27] Disponible en: http://www.hltmag.co.uk/sep00/martsep002.rtf.

Wright, A. (2006). "Being Creative: things I find useful". *Cats: The IATEFL Young Learners Publication.*

HILOS Y OVILLOS:
UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN LITERARIA Y ARTÍSTICA

FRANCO-VÁZQUEZ, CARMEN
POUSADA PARDO, VERÓNICA
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

RESUMEN

Esta comunicación pretende mostrar un proyecto basado en la utilización de un álbum ilustrado como pretexto para organizar actividades y experiencias en la escuela. Va dirigido al nivel de Educación Infantil. Las acciones que se promueven facilitan la introducción en el aula de referentes artísticos contemporáneos, aproximando el arte actual a los niños.

PALABRAS CLAVE

Álbum ilustrado, educación artística, instalaciones con hilos.

ABSTRACT

The aim of the present paper is to show a project based on the employment of an illustrated book as a pretext to organise activities and experiences at school. Said project is aimed at preschool education level (Kindergarten school). The introduction of contemporary artistic models in the classroom is facilitated through the actions promoted here, allowing children to be in contact with Contemporary Art.

KEYWORDS

Picture book, Art Education, Art Installations using threads.

INTRODUCCIÓN

La idea central de este proyecto es la presentación de una propuesta de Educación Artística para trabajar la línea, tomando como punto de partida la lectura y las ilustraciones del libro El Hilo, cuya autora es Gracia Iglesias y que está publicado por la Editora Kalandraka, con ilustraciones de Rosa Osuna.

En este trabajo vamos a utilizar la metodología de proyectos –una metodología probada y ampliamente difundida en el campo de la Educación Artística— para diseñar la citada propuesta. Siguiendo este rumbo, al final expondremos una serie de conclusiones extraídas de modo natural de todo el proceso seguido.

1. EL PUNTO DE PARTIDA: EL HILO

Para enmarcar esta actividad, parece oportuno comenzar el relato de la experiencia dedicando un primer epígrafe al libro base del proyecto, circunstancia que exige una breve referencia a la editora, a las autoras del texto y de las ilustraciones, y al contenido del libro.

La pontevedresa Kalandraka Editora inicia su trayectoria en el año 1998 como resultado de un proyecto interdisciplinar cuya principal finalidad era ofrecer a los más jóvenes libros-objeto y álbumes infantiles que abarcasen todo tipo de adaptaciones de clásicos y traducciones al gallego. Su especialización en la Literatura Infantil y Juvenil, concretamente en el álbum ilustrado, la convirtió en un referente para otras editoriales, tanto de dentro como de fuera de Galicia.

Gracia Iglesias (Madrid, 1977), escritora, cuentacuentos y actriz de doblaje, galardonada en varias ocasiones por sus obras, nos regala con El hilo un relato rimado y bien escrito, cargado de ternura y humor.

El hilo comienza con la representación de una reacción natural y cotidiana que, aun sabiendo que constituye un error, todas y todos hemos hecho en algún momento de nuestras vidas: tirar de un hilo que sobresale de la ropa. El protagonista de esta disparatada historia, caracterizada por la fluidez y la armonía, decide —con cierta curiosidad— iniciar este gesto cotidiano. Sin embargo, la situación se enreda de un modo inesperado y sin retorno; y es que cuando se percata del desatino e intenta desenredarse del hilo, descubre que el dichoso hilo, además de estar unido a la ropa, también forma parte de todo cuanto le rodea: está unido al sol, a las nubes y al bosque. Y, de este modo, tirando y tirando de ese hilo casi infinito descose los árboles y el cielo, hasta que ya no queda nada.

El volumen incluye las ilustraciones de Rosa Osuna (Segovia, 1961), que complementan a la perfección el texto y lo enriquecen, gracias a la introducción de dos personajes esenciales: un gato y un pájaro, cuyas intervenciones en la trama del relato crean una narrativa visual alternativa a la textual. El gato, con la cola semejante a un arco iris, se muestra feliz por jugar con el ovillo que se va formando, mientras que el pájaro refleja la preocupación lógica por la situación en que se encuentra, en tanto que ve peligrar la seguridad de su nido. Por otra parte, es de destacar que los fondos planos, de colores apagados, contrastan con el niño, el felino, el pájaro amarillo y los objetos que se deshacen, ofreciendo un contrapunto muy interesante.

Debido a la sencilla naturaleza del relato, se puede considerar que la obra es una inclusión de la fantasía en el ámbito diario, y cuya única intención es la de procurar la simpatía y la sonrisa del público desde una perspectiva actual y desenfadada. No obstante, existe además un mensaje implícito bastante transparente, y que está relacionado con el hecho de que, por lo general, cuando las personas tienen un problema, en vez de resolverlo, tienden a complicarlo más y más, enredando el hilo. Por otra parte, los lectores experimentados, ante la imagen de ese hilo que recorre todas las hojas del álbum, evocarán irremediablemente la mitología griega y aquellos hilos de vida con los que las Moiras controlaban el destino de los mortales. Se trata, en fin, de un libro muy recomen-

dable para los más pequeños de la casa, y que ofrece múltiples posibilidades para trabajar dentro y fuera de aula.



FIGURA 1. Rosa Osuna. O fio. (2016)

Con estos mimbres como punto de partida, vamos a centrarnos seguidamente en organizar un pequeño proyecto que contemple actividades cargadas de significado y que faciliten la expresión, el disfrute, el conocimiento y la reflexión. Pero antes, dedicamos unas breves líneas a la justificación teórica de la experiencia.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Cualquier educador concienciado tiene claro que cuánto más rica y variada sea la experiencia artística en los primeros años infantiles, más posibilidades tendrá el niño de adquirir una conciencia estética que le ayude en su evolución personal. Por ello, los proyectos que pivoten sobre la comunicación, la percepción, la experimentación y la expresión estarán más conformes con lo que afirma Elliot Eisner (2004: 21) cuando señala que:

> Para los niños pequeños, el mundo sensorial es una fuente de satisfacción y la imaginación es una fuente de placer basada en la exploración. Y son estas inclinaciones a la satisfacción y la exploración lo que los educadores y padres inteligentes desean alimentar para que no se ahoguen bajo el impacto de una educación seria.

Dicho esto, el tema que queremos desarrollar se centra en las líneas que aparecen en las ilustraciones del libro cuando el pequeño protagonista tira y tira de un hilo. De este modo, nuestro proyecto contemplará acciones de observación de imágenes, acciones de movimiento por el entorno, acciones de dibujo y acciones de construcción de espacios.

Y es que, para que los niños de infantil, alcancen buenos resultados y desarrollen mejor su destreza al dibujar, es necesario que experimenten el rastro que sigue su cuerpo en el espacio que les rodea; uno de los recursos que tiene el docente para lograrlo es recurrir a juegos motrices que faciliten este tipo de experiencias. Así, los niños de edades comprendidas entre los 3 y los 6 años aprenden al experimentar y manipular los diferentes materiales; y facilitarles objetos que puedan disponer y transformar con libertad —creando nuevas formas— posibilita que avance su comprensión del mundo que le rodea.

La disposición de los objetos sobre el suelo dibujando formas aleatorias es una invitación para conectar su cuerpo con las figuras que observan. Recorrer el aula siguiendo un trazado previo, sintiéndolo, permite que los niños de edades tempranas experimenten la distancia física que existe entre los distintos elementos que ocupan el espacio.

En esta dirección, Javier Abad y Ángeles Ruiz, cuando se refiere al contexto de simbolización y juego, señalan que en las instalaciones realizadas en las escuelas infantiles:

> La coreografía espontánea de la acción lúdica genera una sorprendente variedad de interpretaciones del espacio, de los objetos y de las relaciones de colaboración, encuentro y entendimiento que se crean entre los niños y con los adultos (Abad y Ruiz, 2014: 12).

Además, en alguno de sus trabajos ha propuesto la adaptación de las instalaciones de artistas contemporáneos, que otorgan un valor añadido y una referencia cultural a las propuestas educativas. Esta afirmación nos da pie para dedicar a continuación un epígrafe a dichos proyectos artísticos, en tanto sirven para enriquecer la propuesta.

Con respecto a las potencialidades que nos brindan los álbumes ilustrados, Ana Margarida Ramos apunta en un profundo estudio su "carácter multimodal", que posibilita un acercamiento al libro y también al componente lúdico y artístico presente en muchos de ellos (Ramos, 2011: 34). Y Teresa Durán, por su parte, sostiene que analizar las conexiones entre texto e imagen presentes en los álbumes constituye un recurso de mucha utilidad en las instituciones educativas (Durán, 2009).

3. REFERENTES ARTÍSTICOS

Son muchos los artistas que emplean como material de expresión los hilos, los tejidos, las lanas o las cuerdas. Sus creaciones suelen ser de carácter efímero, ya que se trata generalmente de instalaciones en diferentes espacios en donde surgen las marañas o las líneas, más o menos organizadas, que, colonizando espacios interiores o exteriores, facilitan el disfrute estético del espectador.

Proponemos como referentes para este proyecto algunos ejemplos significativos:

Sebastien Preschoux (1974) es un artista francés que crea nuevos espacios acotando con hilos secciones del bosque silencioso resultante; después, los fotografía. Ha creado una impresionante serie de trabajos de instalación tejiendo esculturas con cuerdas de colores que aúnan creatividad, geometría e imágenes nocturnas.

Susan Lenz realiza instalaciones con cestos y elementos textiles por el techo de los espacios que invade. Crea unas estructuras orgánicas que conectan visualmente con las ilustraciones de Rosa Osuna.



FIGURAS 2 Y 3. Instalaciones con hilos. A la izquierda: Sebastien Preschoux Thread Art. A la derecha: Susan Lenz Threads: Gathering My Thoughts (2014).

Y, por último, Chiharu Shiota es una artista japonesa que en sus instalaciones se apropia del espacio atando pasillos, escaleras, objetos variados y paredes, haciéndolo con la intención de dibujar líneas en él. En estas obras, los hilos se multiplican, creando unos lugares frondosos que reordenan el espacio y permiten nuevos recorridos, que el espectador explora con asombro; se trata de espacios dentro de espacios. En palabras de la propia autora:

> La creación con hilos es un reflejo de mis propios sentimientos. Un hilo es un corte o un nudo, una lazada, suelta o a veces enredada. Un hilo puede ser reemplazado por sentimientos o por relaciones humanas. Cuando utilizo hilo, no sé cómo mentir. Si estoy tejiendo algo y resulta ser horrible, enredado o anudado, entonces así deben haber sido mis sentimientos mientras estaba trabajando (Gras, 2014: 1).



FIGURA 4. Chiharu Shiota. *Sleeping is like Death* (2016).
Galerie Daniel Templon, Brussel, Fotografía Isabelle Arthuis

4. PROPUESTA DE PROYECTO A PARTIR DE UN ÁLBUM ILUSTRADO

Con carácter general, las actividades con hilos que proponemos admiten gran flexibilidad, lo que permite adaptarlas a cada contexto y a distintas edades, como se ve, por ejemplo, en la experiencia relatada por Masgrau, Forasté y Cros (2012). Se han diseñado para ser organizadas de dos formas: a) en gran grupo, en las que participan todos los niños y niñas: observando, comentando y expresándose de manera espontánea con libertad de acción y de intervención. Y b) individuales, en las que se propone que el alumnado se exprese separadamente, y que pretenden el avance progresivo de cada uno en el dominio del gesto gráfico.

Se trata, en concreto, de:

1. Actividades colectivas de tipo performativo, en las que los niños juegan con los ovillos y las madejas desenrolladas. Estas actividades deben ser previas a las actividades de dibujo.
2. Actividades individuales de representación de los recorridos o sensaciones que han experimentado al jugar con el material, al tocar los tejidos y los hilos.
3. Actividades de lectura y comentario sobre el libro El Hilo; (esta actividad puede ser el desencadenante de las demás actividades o el remate).

En cuanto al desarrollo del proceso, resumimos algunas posibles pautas del proceso en los párrafos que siguen.

Los niños se sitúan alrededor de una cesta o un montón de ovillos de trapillo de diferentes colores. Cada niño coge un extremo y sin soltarlo va desenrollándolo y recorriendo la clase, teniendo en cuenta que se puede crear una maraña muy liada o poco, según se quiera. Con todos los ovillos desenrollados se hacen montones de cada color, se lanzan al aire (algún montón es interesante que lo lance el docente con fuerza para que quede bastante esparcido) y se recorren las líneas sinuosas que quedan trazadas en el suelo. Si hay un espacio exterior con árboles o arbustos se puede organizar una maraña similar a las obras de Chiharu Shiota o Sebastien Preschoux.

Al mismo tiempo que se escucha música, se dibuja con ceras blandas sobre cartulina blanca, o bien con tizas de colores sobre cartulina negra, el recorrido que previamente se ha realizado sobre las líneas curvas enredadas en el suelo.

La presentación estética del material (ovillos de colores dentro de una cesta) y la trasformación visual que resulta del movimiento y participación de los niños en los juegos propuestos, permite diferentes experiencias interaccionando con los objetos y observando:

- que lo que era pequeño (el ovillo) termina ocupando mucho espacio

- que el manejo del trapillo desmadejado se escurre y ocupa, pero no pesa
- la percepción de las líneas curvas que se generan al soltar las madejas al azar, en contraposición a las líneas rectas que se generan al tensar el trapillo alrededor de los objetos.

También hay que tener en cuenta que las transformaciones se realizan también con su propio cuerpo, con los compañeros y en el espacio en el que desarrollan sus actividades, facilitando así muchas actividades de tipo motriz y visual. De este modo, los niños y niñas encuentran un elemento constructivo horizontal para realizar proyectos de colaboración en los que se precisa el consenso. La acumulación ordenada y estética de objetos enfatiza el espacio del aula.

En suma, de lo expuesto se desprende que el proyecto se concibe como algo abierto y puede discurrir por varias fases. Así, si en un primer momento el material se puede situar de manera aleatoria e individual, nada impide que poco después se establezcan decisiones compartidas para "hacer algo juntos". La instalación "crece" en la medida que se organizan espontáneamente en la tarea.

CONCLUSIÓN

La propuesta que surgió en torno al álbum ilustrado *El Hilo* tiene varias ramificaciones, que, sin ánimo de exhaustividad, exponemos a continuación: las actividades que se organizan para vivir el trazado en el espacio; la comprensión de la línea como elemento creador de formas; la puesta en valor de los álbumes ilustrados como un medio importante para acercar el arte a la Escuela Infantil; y, por último, la búsqueda de referentes artísticos que justifiquen unas actividades que, sin dejar de ser lúdicas, constituyan la plataforma de proyectos educativos fundamentados en el mundo del arte contemporáneo.

El interés de este proyecto lo evidencia la realidad de su implantación, pues en este momento, organizados por diferentes docentes, ya están en marcha pequeños proyectos basados en la lectura del libro *El Hilo* en diversos Centros de la Comunidad Autónoma de Galicia: CEIP "A Maia" de Ames (A Coruña), bajo la dirección de Araceli Garea; en la Escuela Infantil de Deixebre (A Coruña), con Lydia Fafián Rey al frente; en el CEIP "A Lomba" de Vilagarcía de Arousa (Pontevedra), con Rosa María Varela Tourís; y en el CEIP de Ponte Sampaio (Pontevedra), bajo la tutela de los responsables del PLAMBE (Plan de Mellora de Bibliotecas escolares).

BIBLIOGRAFÍA

Abad, J. y Ruiz, A. (2014). "Contexto de simbolización y juego". Aula de Infantil, n. 77, pp. 11-15.

Eisner, W. E. (2004). El arte y la creación de la mente. Barcelona: Paidós.

Durán, T. (2009). Álbumes y otras lecturas. Barcelona: Octaedro.

Gras, E. (2014). "Hilos y cartas enredados". Quaderns. [Consulta 7 enero 2016]. Disponible en <http://www.elperiodicomediterraneo.com/noticias/cuadernos/hilos-cartas-enredados895981.html>

Iglesias, G. y Osuna, R. (2016). El hilo. Pontevedra: Kalandraka.

Lenz, S.: Threads: Gathering My Thoughts. [Consulta 9 enero 2017]. Disponible en <http://artby-susanlenz.blogspot.com.es/2014/09/thread-gathering-my-thoughts-fiber-art.html>

Masgrau, M., Forasté, A. y Cros, S. (2012). "De las ideas a los proyectos. La creatividad como pilar básico del emprendimiento". Aula de Innovación Educativa, n. 213-214, pp. 10-15.

Preschoux, S.: Thread Art. [Consulta 9 enero 2017]. Disponible en <http://www.thecoolist.com/thread-art-by-sebastien-preschoux/>

Ramos, A. M. (2011). "Apontamentos para uma poética do álbum contemporâneo" en Roig, B., Soto, I. y Neira, M. O álbum na literatura infantil e xuvenil. Vigo: Xerais de Galicia. pp. 13-40.

Shiota, C.: Sleeping is like Death. [Consulta 12 enero 2017]. Disponible en <http://www.chiharu-shiota.com/en/works/?y=2016>

MEDIAÇÃO CULTURAL: ENTRE O DIÁLOGO E OS PROCESSOS ARTÍSTICOS

NASCIMENTO FREITAS, VANESSA
SEMEDO, ALICE
NORONHA, ELISA

UNIVERSIDADE DO PORTO. FACULDADE DE LETRAS.
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS E TÉCNICAS DO PATRIMÓNIO.

RESUMO

O diálogo é um elemento importante na realização da mediação da arte em que se procura criar momentos de participação e aprendizagens junto às pessoas. Entretanto, a diversificação da programação cultural em museus e centros culturais tem ampliado os momentos em que profissionais e visitantes podem desenvolver reflexões críticas — tais como os seminários, debates, oficinas, palestras etc. Fazendo um contraponto ao diálogo, utilizado para discutir processos de mediação, fala-se nos processos artísticos que estão fundamentados em questões pedagógicas. Esses trabalhos convidam o público a uma participação ativa que não restringe-se a oralidade ou ao diálogo abrindo a um universo de ações que permite ao visitante desenvolver reflexões e experiências significativas por meio da sua vivencia com a arte. Ao abordar a mediação cultural de maneira ampliada indica-se a necessidade de pensa-la de forma flexível e influenciada pelos meios em que são construídas.

PALAVRAS CHAVE

Mediação cultural; diálogo; processos artísticos.

ABSTRACT

Dialogue is an important element in the art mediation, in which people seek to create moments of participation and learning. However, the diversification of cultural programming in museums and cultural centers has extended the moments in which professionals and visitors can develop critical reflections – such as seminars, debates, workshops, etc. Making a counterpoint to the dialogue, to discuss mediation processes, we address the artistic processes that are based on pedagogical issues. These works invite the public to an active participation that is not restricted to orality or dialogue opening to a universe of actions that allows the visitor to develop reflections and significant experiences through their experience with art. In approaching cultural mediation in an extended way, it is necessary to think in a flexible way and influenced by the means in which it is constructed.

KEYWORDS

Cultural mediation; dialogue; artistic processes.

INTRODUÇÃO

A mediação cultural em museus de arte está, muitas vezes, associada ao trabalho que os departamentos educativos e profissionais desenvolvem na recepção de visitantes. O diálogo, neste contato face a face, é compreendido como uma forma de participação em que falar, ouvir e encontrar pontos em comuns fazem parte das negociações implícitas à construção de significados sobre, ou a partir, das obras que estão nos museus.

Com a ampliação da programação cultural de museus e centros culturais, as chamadas "visitas acompanhadas/mediadas/guiadas/orientadas" já não são os únicos momentos de encontro para pensar a arte, a sociedade e a vida nessas instituições.

Tentando escapar da mediação realizada, exclusivamente, a partir do diálogo, pensa-se os processos artísticos que evocam questões pedagógicas e a participação do público como outra forma de entender e fazer mediação cultural.

Dessa forma, reflete-se sobre a mediação cultural de maneira ampliada/descentralizada e, sobretudo, indica-se que os processos de reflexão crítica e experiências significativas em museus podem se dar por meio da arte através do diálogo, sim, mas através de outras estratégias também.

1. ENTRE O DIÁLOGO E PROCESSOS ARTÍSTICOS

A mediação cultural, no contexto de instituições museológicas e centros culturais, surge no exercício da "oralidade", da "prática conversacional em uma presença direta" do mediador *in situ*, no Louvre, em 1995, quando "o modo conversacional se tornou um modo-modelo" ou um "modelo de inspiração" que teria sido incorporado posteriormente em muitas instituições devido a sua "eficácia" e "sedução" (Julien Casanova, 2009:107). Além disso, as noções do museu construtivista (Hein, 2006) bem como o entendimento de aprendizagem democrática no museu (Hooper-Greenhill, 2000) incentivaram e valorizaram a promoção da diversidade de saberes indicando a necessidade de participação, diálogo e negociação nesses espaços.

No sentido de escutar o visitante e estabelecer contatos horizontalizados que estabeleciam pontos comuns sobre as obras expostas no museu, o diálogo apresentou-se como um dos elementos essenciais. Assim, nas concepções e práticas de mediação cultural estão entranhadas um sentido conversacional em que visitantes e mediadores expressam e relacionam suas ideias sobre o objeto ou tema discutido. Enquanto tal, procura-se repensar tais práticas no sentido de construir situações produtivas. Reflete-se, portanto, sobre a *informação*, a *explicação* e o *diálogo* como estratégias que permeiam o ofício do mediador (Pinto, 2015) e, de que maneira podem ser usadas para criar momentos significativos na construção de saberes. Além disso, a mediação enquanto uma prática, muitas vezes é realizada a partir de perguntas e questões como dispositivos para o desenvolvimento de conversas. Essas formas de construir momentos de mediação, que podem se aproximar de concepções comportamentalistas de estímulo e resposta, comprometem não somente o processo de construção de significado do visitante como também criam uma naturalização ou padronização de mecanismos facilitadores equivocados.

Perguntar ou contra-perguntar, quando usado aleatoriamente, pode causar a sensação inversa do pretendido, dando a sensação de que *qualquer resposta serve*, de que *sentidos são óbvios* ou de que *ninguém sabe* de nada. Por outro lado, as perguntas, usadas com sabedoria, podem ser elementos valorosos, sobretudo, quando são entendidas como mecanismos para iniciar uma conversa ao mesmo tempo em que "procuram valorizar o ponto de vista expressivo dos indivíduos e sua relação com as formas estéticas que lhes são acessíveis/cotidianas" (Honorato, 2015:689).

No campo da oralidade deve-se estar atento para as estratégias que são utilizadas junto ao visitante para que os velhos processos de transmissão do conhecimento e interpretação não sejam a base das formas de construir uma pseudo mediação. Dessa forma,

> "[…] a proposta de uma educação que pergunta não pode se confundir com uma educação que não busca respostas, que não se compromete com a construção do conhecimento, com as mudanças sociais. Não termos todas as respostas não nos impede de arriscarmos algumas, responsavelmente, provisoriamente." (Honorato, 2015:694).

Esse sintoma inquiridor dos processos de mediação é uma resposta à necessidade de implementar no contexto museológico a participação dos visitantes nos processos de construção de significados. Entretanto, basta que o museu

> […] introduza alguma forma de participação para, de saída, por exemplo se autodeclarar democrático […] mesmo quando a 'transformação dos públicos' é posta como meta, o trabalho da mediação geralmente se reduz à demonstração de efeitos previamente determinados." (Honorato, 2012:742).

No fundo, nem todos os tipos de participação se fundamentam efetivamente nas bases da democracia cultural. Ao invés de responder às perguntas formuladas por aqueles que criam o jogo, o visitante seria estimulado a formular suas próprias questões (Rogoff, 2008)

As estratégias para conseguir criar momentos e situações horizontalizadas e produtivas por meio de conversas marcam o trabalho realizado no campo da mediação. Entretanto, a mediação cultural não responde às noções objetivas ou quantitativas, ao contrário, o ato de mediar em si, se localiza em um universo complexo e subjetivo, mas não inconsciente e inconsequente dos seus próprios processos.

A fim de pensar a mediação cultural de maneira mais ampliada entende-se que a diversificação das atividades realizadas em museus, nos centros culturais e em eventos de arte promovam outras situações em que os visitantes possam desenvolver experiências significativas sobre a arte e por meio da arte.

Dessa forma, o *novo institucionalismo*, é uma resposta à necessidade de repensar a instituição e a sua programação cultural. Nesta perspectiva, compreende-se o museu não somente como lugar de apresentação e exposição da coleção e mostras temporárias, mas como um local de produção, de pesquisa e de debate (Kolb e Flückiger, 2013:06) distanciando-se, desta maneira, da configuração tradicional de museu em que o visitante acessava esses espaço somente pelo viés expositivo. A partir desta lógica, a mediação cultural pode surgir em forma de debates, conversas, oficinas, workshop, processos/projetos artísticos e educacionais.

Assim, destaca-se os trabalhos realizados pelos artistas no campo da educação em museus, isto é, fala-se de uma arte que está compromissada com as questões educativas e sociais. A conceituação da *transpedagogia*, que foi apresentado pela primeira vez por Paulo Helguera (2011) em 2006, refere-se aos trabalhos desenvolvidos por artistas/coletivos que conjugam o fazer artístico e os processos educativos. O "termo surgiu da necessidade de descrever um denominador comum do trabalho de vários artistas que fugiam das definições normais usadas em relação à arte participativa" (Helgura, 2011:11) ou que solicitava de alguma maneira a ação do público. Essas ações diferenciam-se, sobretudo, porque "[…] o processo pedagógico é o núcleo do trabalho de arte" (Helgura, 2011:11) e, neste sentido, "[…] é como se, para ser artista, fosse preciso deixar de ser artista profissional, no sentido em que foi convencionado, para se fazer artista emancipador" (Honorato, 2007:124-125).

Ao participarem de processos artísticos que evocam a atuação do visitante, na lógica da *transpedagogia*, as pessoas são convidadas não somente a conversarem sobre a arte, mas também a imer-

girem no fazer artístico, o que pode suscitar reflexões e experiências significativas que as fazem pensar na arte e, principalmente, por meio da arte. Neste caso, o corpo, o espaço, o contato, a ação, o movimento, os sentidos etc., também podem compor elementos importantes numa situação de mediação da arte.

A ampliação de estratégias no campo da mediação cultural, sobretudo quando permeado por processos artísticos, podem indicar formas criativas, críticas e poéticas de construir situações e momentos favoráveis à reflexão junto ao visitante — cuja participação é essencial para que a obra e mediação possam existir.

A oralidade, com suas variáveis e estratégias diversas, compõe formas de criar condições de mediação por meio do diálogo que suscitam um campo fértil para a observação atenta, experiências significativas, negociação, crítica e meditação sobre temas discutidos. A educação, realizada por meio da arte — onde os processos evocam características da aprendizagem democrática — conforma-se como outra forma de criar contextos de mediação.

Sendo realizada de uma forma, de outra ou conjuntamente, é importante que os conceitos e, sobretudo, as práticas da mediação não se endureçam ou se fechem em ações mais conhecidas, fáceis e reproduzidas/reproduzíveis. Ao contrário, que fundamentem-se em uma flexibilidade consciente que permita abarcar interesses/estratégias diversas para que a experiência com a arte possa envolver pessoas diversas, sejam eles profissionais do museu ou visitantes.

Por fim, no sentido de não demarcar um ou outro caminho como forma a "melhor forma" de construir momentos de mediação, é preciso compreender que a associação de processos artísticos no campo educativo deve ser objeto de discussão e questionamento.

Se por um lado esses processos podem reorientar as hierarquias institucionais, descentralizar as atividades educativas como responsabilidade (exclusiva) dos setores educativos, acrescentar novas estratégias para vivenciar experiências significativas no contexto museológico, criar um outro sentido para a reflexão da educação em museus, sobretudo, os de arte contemporânea. Por outro lado, podem carecer de resultados claros, restringir processos artísticos e eximir-se de realizar processos de avaliação dessas ações.

CONCLUSÃO

Em um contraponto ao diálogo como uma ferramenta para construir momentos de mediação cultural indica-se a necessidade de pensar outras estratégias que, também, sejam favoráveis às reflexões e experiências em contexto museológico. Assim, os processos artísticos, pedagógicos e participativos, convidam o visitante a uma presença ativa cujo envolvimento pode se dar a partir da oralidade, sim, mas também por outras ações construídas na vivência com a arte.

BIBLIOGRAFÍA

Hein, G. E. (2006). "Museum Education.". *A companion to museum studies*, 340-352. USA, UK, Austrália: Blackwell Publishing.

Helguera, P. (2011). "Transpedagogia.". *Pedagogia no campo expandido.* Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul.

Honorato, C. (2007). Expondo a mediação educacional: questões sobre educação, arte contemporânea e política. Vol.5, n. 9, pp. 116-127. São Paulo: ARS.

(2012). "Usos, Sentidos E Incidências Da Mediação/Questões De Vocabulário". *Vida e ficção: arte e fricção*. Rio de Janeiro: Anais do 21º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas.

(2015). "Educação Perguntadora". *Compartilhamentos na Arte: Redes e Conexões*. Santa Maria: Anais do 24º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas.

Hooper-Greenhill, E. (2000). Museums and the Interpretation of Visual Culture. UK: Routledge

Julien-Casanova, F. (2009). "Comentários sobre mediação cultural. A prática de um modo-modelo e suas atualizações: as intervenções de tipo conversacional em presença direta." In *Arte/educação como mediação cultural e social.* São Paulo: Editora da UNESP.

Kolb, L., Flückiger, G. (2013). "New Institutionalism Revisited." oncurating.org [Consulta 20 de julho 2015]. Disponível em http://www.on-curating.org/#.Va5g5XiGVjc .

Pinto, J. R. (2015). "Reflexões sobre o meio: O espaço entre a Escola e o Museu de Arte Contemporânea." Doutorado em Educação Artística, Faculdade de Belas Arte, Universidade do Porto.

Rogoff, I. (2008). "Turning." *e-flux journal* 0/2008, [Consulta 30 julho de 2015]. Disponível em http://www.e-flux.com/journal/00/68470/turning/

RELATAR Y REPENSAR: UNA INVESTIGACIÓN BASADA EN LAS ARTES SOBRE LAS EXPERIENCIAS DE INFANCIA

GALLEN ESTEVE, CARLA; CANALES BONILLA, CARLOS; CROCHIK, LEONARDO; MIRALBELL I RIERA, CARLOTA Y VICO STENDERUP, LUCAS.
UNIVERSIDAD DE BARCELONA

RESUMEN

Una de las características de la Investigación Basada en las Artes (IBA) es la de incluir a las investigadoras en el propio trabajo, no sólo como agentes externas sino como parte intrínseca de la investigación. Por eso empezamos acercándonos al tema de los sentidos de ser en la infancia a través del proceso de poner en relación una imagen y un texto sobre nuestras experiencias de infancia.

El propósito era recopilar los relatos, pensar desde ellos y materializarlos artísticamente. Decidimos hacer un montaje audiovisual con esas vivencias que al relatarse se convirtieron en experiencias, significándolas. La pauta formal que hemos seguido se basa en la multiplicidad que se desprende de los propios relatos, completamente dispares en contenido y forma, pero en los que sin duda había características comunes. De esta manera dimos una nueva voz a los fragmentos de los textos que escribimos y las imágenes que recopilamos, al tiempo que explorábamos otros significados de la IBA.

PALABRAS CLAVE

Infancia, experiencias, narración, memoria, ensamblaje.

ABSTRACT

One characteristic of arts-based research (ABR) is to include researchers in the work itself, not only as external agents, but as a part of the research itself. That is why our first approach to the topic meaning of self in childhood was through the process of relating an image to a text about our own childhood experiences.

The purpose was to compile these stories, thinking from them and to materialize them artistically. We decided to make a video with those events that, when they were narrated, became experiences, by giving them meaning. The formal pattern that we have followed is based on the multiplicity that comes out of the stories themselves, completely diverse in content and form, but in which there were certainly common characteristics. Through this process we gave voice to the texts fragments we wrote and the images we collected and, at the same time we explored new meanings on ABR.

KEYWORDS

Childhoods, experiences, narration, memory, assemblage.

CUESTIONES PRELIMINARES: SOBRE LA POSICIÓN DE LAS INVESTIGADORAS

Dentro de los marcos teóricos en los que se desarrolla la Investigación Basada en las Artes (IBA), la posición que las investigadoras deciden tomar es una cuestión fundamental, puesto que no solamente condicionará los propios resultados de la misma sino también todos los conocimientos que de su desarrollo se desprendan: estrategias de fundamentación, de trabajo, de análisis, de comunicación... Esto hace que la posición de las investigadoras en IBA sea un lugar de doble compromiso: para con la investigación en sí misma y en relación al marco de investigación en el que se inscribe, puesto que cada nueva aportación es también una revisión de sus metodologías.

Bajo esta premisa se establece que la relación de las investigadoras respecto al tema investigado debe rehuir las posiciones que se generan en las metodologías de investigación 'tradicionales'. Estas metodologías (generalmente fundamentadas sobre los principios paternalistas de la objetividad y la racionalidad) tienden a basarse en procesos de explotación mediante los cuales un grupo de individuos (las investigadoras) extraen un bien potencialmente explotable mercantilmente (datos, resultados, y conocimientos) de otro grupo de individuos (las investigadas) sin la participación activa de estas últimas y sin que dicha relación les suponga ningún beneficio inmediato. Establecen así una relación colonialista en la cual las investigadoras se postulan como autoridades externas, que regulan y arbitran procesos, que interpretan resultados y sacan conclusiones, sin que se ponga en duda, se revise y ni siquiera se tenga en cuenta el punto de vista del que parten.

Tal como apunta la metáfora popular feminista sobre "ver el mundo a través de unas gafas violetas", entendiéndola desde el sentido que aporta Lienas (2001), la IBA se plantea en primer lugar, cuáles son los puntos de partida de las investigadoras, cómo se posicionan frente al tema a investigar, cuáles son sus experiencias y prejuicios en relación al mismo... En definitiva, con qué ojos, o a través de qué gafas van a ver la investigación.

El análisis de los lugares de pensamiento de las investigadoras constituye un paso imprescindible y necesario de autorevisión de cara a incorporar metodológicamente otro de los procedimientos característicos de la IBA: el acoplamiento de la perspectiva investigadora como un elemento más del cuerpo de la investigación. La incorporación de esta perspectiva representa un cuestionamiento integral de las dinámicas de investigación 'convencionales', y constituye un elemento disruptivo que abre la puerta a la desjerarquización de las relaciones investigadoras/investigadas, puesto que 'horizontaliza' la exposición y el cuestionamiento de la perspectiva investigadora. Mediante esta renegociación de las posiciones, se reorganizan espacios y empiezan a generarse maneras de proceder nuevas que enriquecen la investigación y a todas las que participan de ella, puesto que pasa a ser un marco de diálogos compartidos y de intercambio mutuo. Podemos encontrar referencia a todo ello en el siguiente fragmento:

> Conceptualizar la idea del investigador como alguien que está dentro, que sostiene historias y no sólo las recoge, que se muestra como un personaje vulnerable y necesariamente en crisis. Desde esta posición, lo que se genera con la investigación narrativa no es estrictamente conocimiento, sino un texto, un relato, que alguien lee, y es precisamente ahí donde reside un nuevo nivel de relación fundamental: contar una historia que permita a otros contar(se) la suya. El objetivo no sería sólo capturar la realidad sino producir y desencadenar nuevos relatos. (Hernández, 2008: 97)

Partiendo de estas premisas, y teniendo en cuenta la propuesta de investigación (comprender cuál es la experiencia de ser niña en la contemporaneidad), el primer paso que era revisar cuáles eran nuestras experiencias respecto a la infancia: rescatar nuestras relaciones con la misma, los procesos mediante los cuales habíamos conceptualizado nuestras experiencias, analizar las fuentes y los métodos narrativos a partir de los que ordenábamos nuestros conocimientos y vivencias al res-

pecto... En definitiva, revisar desde qué posiciones experienciales y conceptuales partíamos para revisar, en última instancia, el propio concepto de infancia.

Para afrontar este reto empezamos a deconstruir los fundamentos de los que partíamos con la intención de analizarlos colectivamente, para así ponerlos en relación, entrelazarlos, reordenarlos... todo ello con el propósito no solamente de quedarnos en lo anecdótico de la experiencia, sino de desvelar las estructuras narrativas mismas a partir de las que se construía. Decidimos hacerlo mediante un proceso de doble narrativa que consistía en relacionar un relato visual (una imagen relacionada con nuestra infancia) con un relato escrito (un texto escrito por nosotras respecto a nuestra relación con la infancia).

RELATOS DE INFANCIA: INVESTIGAR A PARTIR DE LA NARRACIÓN DE LA PROPIA EXPERIENCIA

La IBA recurre a la narración como una de sus estrategias metodológicas, pero introduce en ciertos casos algunas aportaciones, como son la narración a partir de imágenes o la combinación de ambos modos narrativos: visuales y textuales. Sin embargo, las formas de narración escrita utilizadas, debido al propósito que persiguen, se distancian formal y metodológicamente de los modos de escritura literarios o académicos, y suelen presentar unas características determinadas que tienen que ver con lo que Barone y Eisner (2006) plantean en un cuadro resumen (tres formas de lenguaje o tipologías de textos) como textos «vernaculares». Éstos están asociados con «experiencias vividas, el lenguaje de la gente» y persiguen «una representación polifónica, que desvela las historias personales de las cuales nadie es privilegiado».

El primer acercamiento a nuestras experiencias de infancia fue poner en relación un texto redactado por nosotras y una imagen que pudieran dar cuenta de nuestra experiencia de infancia. Además, ambos elementos (imagen y texto) podían ser intervenidos para poder ampliar la práctica literaria y el formato visual, permitiéndonos generar formas de relato complementarias en vez de jerárquicas. La combinación de estas dos tendencias de la IBA, la literaria y la visual, nos permitió desvelar y generar nuevos conocimientos dentro/con/en relación con una misma, con el grupo que compartía la investigación, con el tema investigado y con las metodologías mismas, convirtiéndose todo ello en un proceso de aprendizaje.

SOBRE EL FORMATO AUDIOVISUAL Y SU PROCESO DE CONSTRUCCIÓN

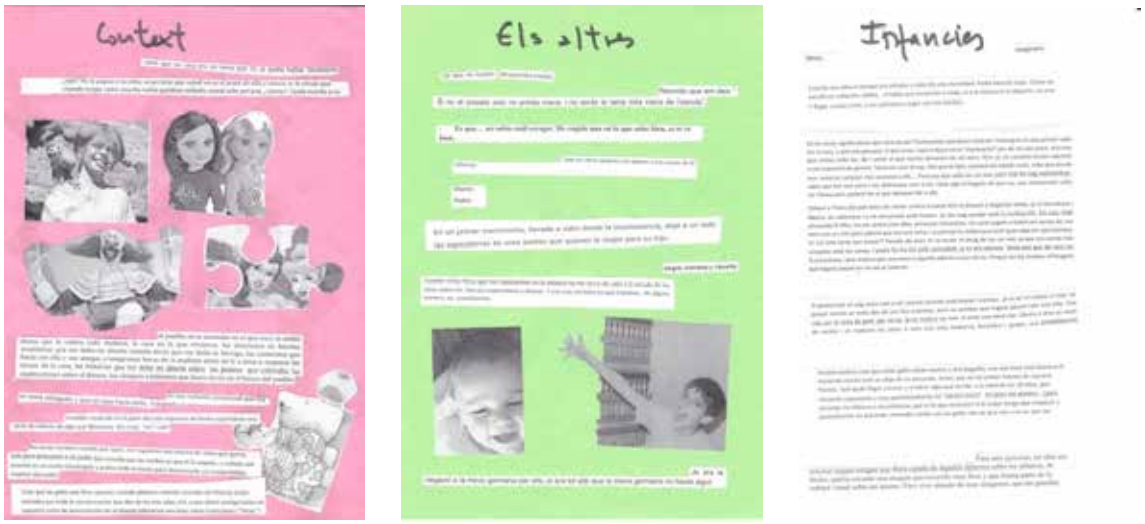
El segundo paso fue compartir, analizar, y significar colectivamente nuestras aportaciones. El trabajo de diálogo del grupo implicó la extracción de conclusiones colectivas, en el que cada una iba apuntando aquello que le resonaba de cada narración. Posteriormente, los textos fueron fragmentados, y junto a las imágenes, fueron ordenados siguiendo tres ejes: *Contexto*, *Las Otras* y las *Infancias*. Estos fragmentos se colocaron a modo de collage de múltiples voces o visualidades sobre un tema concreto, construyendo así un archivo clasificado sobre nuestras experiencias.

Apoyándonos en una serie de lecturas y referentes (Baquero y Narodowski, 1994; Fleer, Hedegaard, y Tudge, 2008; Hernández, 2012; M. J. Kehily, 2004; Machado, 2010; Morrow, 2011; Rifà, 2014), pudimos llegar a una serie de aportaciones del proceso previo:

- La infancia es una construcción sociocultural, que se inscribe en un tiempo y un contexto determinados, y cuya conceptualización se realiza desde varios ámbitos (económico, sanitario, familiar, educativo, artístico, social...) (Prout y James, 1990). Se siúa en coordenadas temporales de globalización, que entran en diálogo con las concepciones y situaciones locales de la infancia, tal y como argumentan Fleer, Hedegaard y Tudge (2008). Por tanto, no es propio hablar de infancia sino de infancias, puesto que el metarrelato sobre 'la infancia' responde a

una visión occidentalizada, capitalista, blanca, heterosexual, cisgénero, masculinizada, capacitista, patriarcal... que invisibiliza la multiplicidad de situaciones y contextos, y establece las fronteras de aquellos que se consideran subalternos.

• La noción de experiencia de la infancia se construye a través de la narración de las vivencias que se reconfiguran desde la memoria. Estos procesos de recuerdo sobre nuestras experiencias de infancias están siempre mediados por los imaginarios de las infancias. Su revisión y reordenación actúa como un dispositivo de cuestionamiento y reorganización de las mitologías de la infancia que nos permite replantearnos el concepto mismo de infancias.



FIGURAS 1, 2 Y 3. A la izquierda: Collage colectivo a partir de los textos individuales *"Contexto pág.1"* (nov. de 2016). Fac. de Bellas Artes (Universidad de Barcelona), Barcelona, España. Fuente: propia. En el centro: Collage colectivo a partir de los textos individuales *"Las Otras pág.1"* (nov. de 2016). Fac. de Bellas Artes (Universidad de Barcelona), Barcelona, España. Fuente: propia. A la derecha: Collage colectivo a partir de los textos individuales *"Infancias pág.1"* (nov. de 2016). Fac. de Bellas Artes (Universidad de Barcelona), Barcelona, España. Fuente: propia.

Con el material así archivado se decidió llevar a cabo una producción artística, mediante un formato audiovisual, que permitiera mostrar diferentes aspectos sobre cómo habíamos ido construyendo nuestra idea o noción de infancia en relación a tres ejes que partían del archivo: *Contexto*, refiriéndonos a los contextos donde se sitúa la infancia, *Las otras,* en relación a cómo siempre existe un 'otro' que determina qué es la infancia, y las *Infancias*, que tiene que ver con las múltiples infancias situadas. Para la realización, construimos un guion compuesto por pistas de audio alternas: la primera pista reproduce una voz que narra el discurso principal a través de los tres ejes, mientras que en la segunda pista se intercalan cortes de audio que reproducen fragmentos de nuestras narraciones escritas, proporcionando una multiplicidad de voces que se va intercalando con la primera voz. En cada una de las tres escenas, encabezadas por su título, aparecen también los elementos visuales que se van relacionando con cada uno de los tres ejes. Además de las dos pistas de audio, se incluyen dos metáforas visuales: los hilos como metáfora de la investigación como un proceso de entretejer y ensamblar; y la silla, como metáfora del tema de estudio, la experiencia de infancia en la sociedad contemporánea. Ambas metáforas se construyen en relación con los enfoques y tomas de cámara, así como el espacio en el que todo confluye y cómo se van relacionando los dos elementos.

El formato audiovisual está pensado para ser compartido en público, incluyendo la participación del mismo dentro de la presentación audiovisual, como acto performativo, pidiendo a algunas personas que lean fragmentos de una narración escrita por otra persona, transgrediendo la frontera espectadora/investigadora, ampliándola y aportando nuevas voces que encarnasen relatos sobre

otras infancias para no sólo a ampliar el sentido de las múltiples infancias, sino significarlas de nuevo.

QUÉ NOS PERMITE LO ARTÍSTICO EN NUESTRO PROCESO DE INVESTIGACIÓN

La producción artística de la IBA generada nos permitió abordar, en primera instancia, una serie de elementos que no podríamos alcanzar a través de otros tipos de investigación y que enumeramos a continuación:

- El formato audiovisual, junto con las metáforas, nos permiten conectar de forma mucho más directa con la experiencia personal del lector.
- Evitar la ficción perfecta que represente de forma unívoca el tema de investigación, proporcionando múltiples experiencias de infancia representadas para poder entender el tema en su complejidad.
- Lo que se genera en una IBA no es estrictamente conocimiento, sino un texto, un relato, un audiovisual que alguien lee, que permite conectar con otras experiencias y establece nuevas relaciones: contar una historia que permita a otros contar(se) la suya. Como apunta F. Hernandez (2008: 97), el objetivo «no sería sólo capturar la realidad sino producir y desencadenar nuevos relatos».
- Desarrollar una «indagación viva entre arte y texto» (Springgay, Irwin, y Kind, 2005: 899) que permita dar más de un simple significado a nuestra experiencia. Los «fundamentos están en las pérdidas, los cambios y las rupturas que permiten que emerjan nuevos significados», como un juego de interconexiones que «hablan en conversaciones con, en y a través del arte y el texto, de tal manera que estos encuentros son constitutivos más que descriptivos».
- El formato audiovisual, presentado como acto performático donde el espectador forma parte del producto artístico, permite e invita al lector a ampliar los significados iniciales, establecer otras relaciones en las que situar (y situarse) ante los actores de la narración (nosotras) y participar como parte activa. Esto a su vez nos permite deconstruir la dualidad investigador-investigado, proponiendo una tríada investigador-investigado-lector, incluyendo al lector como parte activa del proceso de investigar y dándole la posibilidad de completar el relato. Este posicionamiento de hecho tiene mucho que ver con los intentos de descentramiento del sujeto (autor) que ya se han hecho en el terreno artístico, literario y cinematográfico.

A MODO DE CONCLUSIÓN

El objetivo de esta investigación fue desconstruir nuestras preconcepciones sobre las infancias mediante la visibilización de los imaginarios de las que se nutren. Dado que la propuesta del curso al que se vincula esta investigación era aprender sobre IBA al tiempo que explorábamos experiencias y significados de la infancia, hemos adquirido herramientas metodológicas y referentes teóricos que han apoyado ésta y las otras partes del trayecto realizado. A estas contribuciones habría que añadir que participar en este proceso ha representado generar modos de conocer que se han generado al tiempo que las investigadoras nos hemos desarrollado a través de esas experiencias de conocimiento.

Finalmente, hemos conseguido dar cuenta del recorrido realizado mediante un proceso artístico, que es herencia de otros procesos, y que nos abre la puerta a nuevas investigaciones. Con todo ello, contribuimos al campo de las construcciones de las infancias, a la IBA y a ampliar cómo puede desarrollarse otros tipos de investigación académica en el marco de la universidad.

BIBLIOGRAFÍA

Baquero, R., & Narodowski, M. (1994). Escuela y construcción de la infancia. *Revista Del Instituto de Investigaciones En Ciencias de La Educación*, *4*, 1–10.

Barone, T., & Eisner, E. (2006). Arts-Based Educational Research. In J. Green, C. Grego, & P. Belmore (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Educational Research* (pp. 95–109). Mahwah, New Jersey: AERA.

Fleer, M., Hedegaard, M., & Tudge, J. (2008). Constructing Childhood. Global-Local Policies and Practices. In M. Fleer, M. Hedegaard, & J. Tudge (Eds.), *Childhood Studies and the Impact of Globalization: Policies and Practices at Global and Local Levels* (pp. 1–20). New York, Abignton, Oxon: Taylor & Francis.

Hernández, F. (2012). La cultura visual como estrategia que posibilita aprender a partir de establecer relaciones. *Instrumento – Revista de Estudo E Pesquisa Em Educação*, *14*(2), 195–207.

Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, *26*, 85–118. Retrieved from http://digitum.um.es/jspui/handle/10201/26832

Kehily, M. J. (2004). Understanding childhood : an introduction to some key themes and issues. In Kehily, M. J. (Ed.), *An Introduction to Childhood Studies* (pp. 1–21). Maidenhead: Open University Press.

Lienas, G. (2001). El diario violeta de Carlota. Editorial Elaleph. 176 p.

Machado, M. M. (2010). A Criança é Performer. *Educação Realidade*, *35*(2), 115–137.

Morrow, V. (2011). Understanding children and childhood. *Centre for Children and Young People*, (1), 1–35.

Prout. A., James, A. (1990). "A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems". En A. James y A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*, (pp. 7-33). Londres: RoutledgeFalmer.

Rifà, M. (2014). Identitats "queer", cossos i sexualitat en les narratives fílmiques de la infància de Kore-eda Hirokazu. *Temps d'Educació*, *47*, 143–157.

Springgay, S., Irwin, R. L., & Kind, S. (2005). A/r/tography as living inquiry through art and text. *Qualitative Inquiry*, *11*(6), 897–912.

INTERTEXTUALIDAD EN LIBROS POP-UP: EL CASO DE "THE DRAGON AND THE KNIGHT" DE ROBERT SABUDA

GARCÍA PEDREIRA, ROCÍO

UNIVERSIDADE DO MINHO/ INSTITUTO DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN.
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar el componente textual y visual del libro pop-up The Dragon and the Knight, de la autoría de uno de los mayores exponentes de este formato editorial, Robert Sabuda. Después de la realización de un breve marco teórico, se reflexionará sobre la importancia de la relación entre literatura y arte en las obras dirigidas a los más jóvenes, así como las relaciones intertextuales que establecen con las producciones anteriores, prestando especial atención a los nuevos retos que su decodificación supone para el lectorado.

PALABRAS CLAVE

Literatura Infantil, intertextualidad, libros pop-up, ingeniería del papel, Robert Sabuda.

ABSTRACT

The aim of this article is to analyse the textual and visual component of pop-up book The Dragon and The Knight, by Robert Sabuda, one of the greatest exponent of this editorial format. After a brief theoretical framework, it will reflect on the importance of the relationship between literature and art in the literary works for children, as well as the intertextual relationships with the previous productions, with particular attention to the new challenges of their interpretation for the readers.

KEYWORDS

Children's Literature, intertextuality, pop-up books, paper engineering, Robert Sabuda.

INTRODUCCIÓN

La inclusión de mecanismos móviles en la creación de libros dio la oportunidad a artistas, filósofos, científicos y editores a experimentar con la posibilidad de exceder la bidimensionalidad característica del formato tradicional. Durante siglos, la utilización de los mecanismos móviles en libros ha sido propia de ambientes académicos, pero a partir del siglo XVIII estas técnicas fueron aplicadas al diseño de libros para el entretenimiento, especialmente de los más jóvenes. En 1930, la editorial Blue Ribbon (New York) utilizó por primera vez el término *pop-up* para hacer referencia a una serie de libros protagonizados por los personajes animados de Walt Disney o basados en los cuentos de hadas cuyas ilustraciones se desplegaban hasta convertirse en construcciones tridimensionales que reflejaban escenas características de las historias. El paso del tiempo ha hecho evolucionar estas producciones desde la periferia de la paratextualidad hasta situarse dentro del sistema literario infantil. Las relaciones que establece la literatura con otras manifestaciones artísticas, en este caso las artes gráficas, ha obligado a replantearse el concepto mismo de obra literaria y los límites de la literacidad. La lectura ya no es interpretada como meramente textual, sino que se reconoce la posibilidad de una lectura visual, de la imagen o la ilustración, que no tiene que estar supeditada a un discurso escrito y con beneficios añadidos a la tradicional educación literaria.

Por otra parte, todos los mecanismos y técnicas utilizadas para la creación de libros que van más allá de lo textual e incluso más allá de la imagen para convertirse en objetos o artefactos artísticos, siguen evolucionando y volviéndose más complejos en la actualidad. Se utiliza el término ingeniería del papel para hacer referencia al diseño y creación de estos libros. En los pasados veinte años, una nueva generación de ingenieros del papel ha estado produciendo innovadores mecanismos que enriquecen y explotan al máximo la potencialidad de su aplicación en libros *pop-up*. Entre ellos destaca la figura de Robert Sabuda, tanto en la realización de adaptaciones de textos o historias clásicas como en la creación íntegra de obras.

En este artículo se hará un breve marco teórico que permitirá la identificación y caracterización del libro *pop-up* para pequeños lectores y se ejemplificará lo explicado a través del análisis de *The Dragon and The Knight* de Robert Sabuda. La elección ha sido motivada por la sorprendente relación que establecen texto e imagen en esta obra y la intertextualidad explícita con clásicos de la literatura infantil. Además, se llamará la atención sobre las posibilidades educativas de la inclusión de este libro *pop-up* en las programaciones escolares con el objetivo de actualizar las estrategias para la adquisición de la competencia literaria en concordancia con el diálogo continuo que la literatura establece con las demás artes en la sociedad actual y la importancia de la dimensión emocional en el desarrollo del hábito lector.

LA INGENIERÍA DEL PAPEL Y LA CREACIÓN DE LIBROS INFANTILES

La práctica inexistencia de aproximaciones críticas académicas al universo de los libros móviles dificulta la utilización de una terminología única en cuanto a su denominación. El término *pop-up* se utiliza de manera generalizada para hablar de todos los libros que echaron mano de distintas técnicas de la ingeniería del papel para su construcción. Sin embargo, la complejidad y multiplicidad de las técnicas utilizadas, así como la dificultad de la propia decodificación del producto final, hace imposible agrupar la gran cantidad y diversidad de libros que se están realizando bajo un único denominativo. Mike Simkin y Rosemary Temperley (2010), en el artículo titulado *Movables: Paper Engineering Techniques and Their Use and Development in Children's Books*, realizaron una clasificación muy completa de estas producciones a partir de las técnicas empleadas en su realización, cuyas categorías se agrupaban en tres grandes grupos: *pop-up*, que hace referencia a la creación de efectos tridimensionales que se despliegan en el momento que se abre el libro o se pasa de página; móviles, donde los cambios o el movimiento es creado a partir de la participación del lector y la manipulación de los elementos; y un último grupo que recoge todas las técnicas que

no se adscriben a ninguna de las dos primeras grandes categorías, como la inclusión de sonidos o páginas extensibles. No obstante, se trata de una taxonomía en base a las técnicas de creación de los libros que, en muchos casos, se utilizan de manera conjunta en una misma producción.

En este estudio, se utilizará el término libros *pop-up* para hacer referencia a las producciones que utilizan las técnicas de la ingeniería del papel para convertir las ilustraciones en espacios tridimensionales que acompañan, complementan o incluso ofrecen una lectura paralela a la textual. Dichos mecanismos se activan con la dinámica de lectura tradicional, es decir, al pasar la página. Este movimiento despliega toda una serie de construcciones en papel que exceden la bidimensionalidad característica del libro para impactar, sorprender o fascinar al lector. Según explica Sarlatto (2016:90), el origen primigenio de los libros *pop-up* o móviles para pequeños lectores fue a finales del siglo XVIII, cuando se decidió utilizar estos mecanismos para responder a la demanda de niñas y niños deseosos de poder interactuar y jugar con los libros. Esta nueva concepción también dio lugar a la denominación de libro-objeto. Según palabras de Rui Ramos y Ana Margarida Ramos (2014:9), "transformado en artefacto, el libro gana otras posibilidades de interacción con el lector, incluso en términos físicos, proponiéndose sorprenderlo y deslumbrarlo con artificios verdaderamente ingeniosos, semejantes a efectos especiales". Estas mismas autoras argumentan que en la actualidad los libros *pop-up* se establecen como una de las posibles formas que adopta el álbum moderno, entendido como una modalidad literaria caracterizada por la articulación sinérgica entre texto e imagen cuyo origen se fecha a comienzos de la década de los 60 del siglo XX. Las condiciones históricas y sociales que hicieron posible su proliferación hasta la época actual, en la cual el álbum vive una época dorada, hacen referencia a la evolución de las artes gráficas y las técnicas de impresión, así como las alteraciones de las formas de comunicación, la cultura de masas y la sociedad del consumo global. Por otra parte, también destacan la puesta en valor del componente lúdico y de entretenimiento del libro, las influencias de manifestaciones artísticas y culturales (cine, cómics...) y otras formas de expresión, como la publicidad o la prensa escrita.

En la actualidad, los libros *pop-up* se erigen como complicados retos para sus creadores, quienes deben adaptar la estructura del libro, diseñar y elaborar los intrincados mecanismos que los hacen posibles, pero también para los lectores, que necesitan de nuevas competencias globalizadoras para su correcta decodificación.

ANÁLISIS INTERTEXTUAL DE THE DRAGON AND THE KNIGHT, DE ROBERT SABUDA

Robert Sabuda (Michigan, 1965) desarrolló desde muy pequeño un gran gusto por el dibujo y las manualidades. Se graduó en Arte en el Pratt Institute de New York y allí aprendió sobre el proceso de creación de un libro infantil. Desde ese momento empezó su trabajo como ilustrador infantil hasta convertirse en uno de los creadores de libros *pop-up* más reconocido del mundo. Actualmente vive en New York, donde tiene su propio estudio, el cual comparte con otro de los grandes ingenieros del papel contemporáneos, Matthew Reinhart. Ha ganado en tres ocasiones el Meggendorfer Prize que otorga The Movable Book Society. Su primer libro *pop-up* fue publicado en 1994, titulado *The Mummy's Tomb: a Pop-Up Book*. De entre su producción destaca la adaptación de clásicos de autor de la Literatura Infantil y Juvenil, como *The Wonderful Wizard of Oz* (2000), *Alice's Adventures in Wonderland* (2003) o *Peter Pan* (2008); también ha realizado adaptaciones *pop-up* de cuentos populares como *Beauty & The Beast* (2010) o *The Little Mermaid* (2013).

El libro que se va a analizar, *The Dragon and the Knight* (2014), ha sido creado de manera íntegra por Sabuda. En él se relata la historia de un dragón que escupe fuego y un caballero que adora los malvaviscos asados. Cuando el dragón se dispone a quemar todo el pueblo, como cualquier dragón escupe-fuego haría, el caballero le dice que se detenga y le ofrece una nueva actividad donde puede usar su poderoso don sin hacer daño a nadie. A partir de este relato inicial, los dos amigos

comienzan un intenso viaje a través de varias historias clásicas: Cenicienta, Hansel y Gretel, Blancanieves, Caperucita Roja, Aladdin, Rapunzel, Los tres cerditos y El gato con botas.

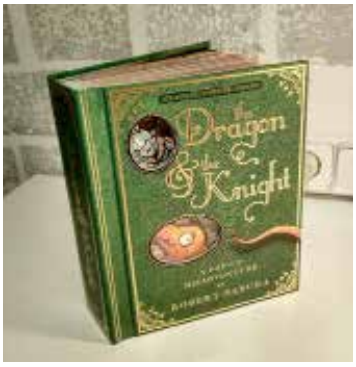


FIGURA 1. Cubierta de **The Dragon and the Knight** (2014), de Robert Sabuda

La primera doble página que recoge la historia del dragón y el caballero se puede leer sin dificultad, a pesar de que algunas de sus partes están escondidas por la ilustración o los propios *pop-up*. La sensación del lector es extraña, puesto que se encuentra frente a un texto que se oculta tras la ilustración, captando toda la atención. Sin embargo, la simple imagen no ofrece la información necesaria para conocer la historia de los dos protagonistas principales.



FIGURA 2. Primera doble página de **The Dragon and the Knight** (2014)

En las posteriores páginas la lectura textual se sigue complicando. Las palabras exceden su lugar tradicional e incluso se encuentran en la propia construcción de los *pop-up*. Sin embargo, el acceso que tiene el lector al texto hace patente que la historia que recoge no tiene nada que ver con la del dragón y el caballero. En efecto, se trata de relatos que hacen referencia a las historias originales de los distintos clásicos que ya se han nombrado. El texto va acompañado de *pop-up* que reflejan secuencias muy conocidas o retratan a sus personajes, quienes se ven sorprendidos por la irrupción de los verdaderos protagonistas del libro, el dragón y el caballero, en sus narrativas.



FIGURA 3, 4, 5. De izquierda a derecha: segunda, quinta y séptima doble página de **The Dragon and the Knight** (2014)

La penúltima referencia intertextual del libro es con la historia de Los tres cerditos. En esta ocasión el texto ya es totalmente ilegible y se encuentra al servicio del *pop-up*, que representa la cabeza del dragón rugiendo y escupiendo fuego, para sorpresa de los propios cerditos. Finalmente, la doble página donde podemos ver al Gato con botas, está visiblemente quemada por la llamarada que el dragón había lanzado. Pequeñas partes del texto están recogidas aleatoriamente y colocadas en distintas direcciones.



FIGURA 6, 7. De izquierda a derecha: octava y novena doble página de **The Dragon and the Knight** (2014)

La última doble página del libro, ya carente de texto, muestra a los dos protagonistas con ganas de revivir la fantástica aventura de historia en historia que acaban de vivir.



FIGURA 8. Décima y última doble página de **The Dragon and the Knight** (2014)

En síntesis, las relaciones intertextuales con las historias clásicas referenciadas están presentes en la ilustración y la construcción de los *pop-up*, mientras el texto es una adaptación sin cambios argumentales de los hipotextos originales. Paulatinamente, la imagen se impone a la palabra que, tras el deterioro infringido por los protagonistas, termina por desaparecer. En efecto, la historia que interesa al lector es la de estos dos personajes, que comienza con un acercamiento que necesita de la lectura textual y visual de la primera doble página para dejar paso a una trama sólo entendible a través de la imagen tridimensional.

CONCLUSIONES

En la sociedad actual, texto e imagen comparten un lugar protagónico en muchas de las producciones dirigidas al lectorado más joven, que incluso llegan a priorizar la lectura visual sobre la textual, demandando nuevas habilidades de decodificación que exceden las meramente literarias.

Las posibilidades educativas de los libros *pop-up* en la adquisición de la competencia literaria y el desarrollo del hábito lector tienen especial interés en relación con los aspectos actitudinales, puesto que la educación literaria reconoce la importancia de la dimensión emocional para el contacto efectivo entre lector y texto (autor). El sentido del tacto es esencial en las primeras edades como herramienta para el descubrimiento del mundo. Tocar y manipular los libros *pop-up* que se ponen a su alcance y la capacidad de sorprenderse ante la activación de los mecanismos móviles que incluyen convierten al receptor en un agente activo en la dotación de significado, y al hecho literario en una experiencia multisensorial que educa, entretiene y estimula la mente y la imaginación. Literatura y arte se unen en estas producciones y posibilitan el establecimiento de relaciones emocionales entre los libros y sus receptores que se vuelven fundamentales para la consecución de lectores autónomos fuera de las aulas pero que, en efecto, son posibles gracias a la lectura literaria y visual en el ámbito escolar. Por otra parte, la intertextualidad asienta el conocimiento de una nueva historia en el contacto previo del lectorado con obras clásicas que forman parte ya de su imaginario. Las estrategias docentes para el aprendizaje significativo en el ámbito de la literatura empiezan por la activación del intertexto lector; es decir, el conjunto de saberes necesarios para la lectura, que en esta ocasión están implícitos, en cierta medida, en la propia creación de la obra literaria. La intertextualidad con los clásicos se convierte en otro elemento posibilitador de la creación de lazos afectivos y perdurables entre el lector y la obra.

The Dragon and The Knight es una historia que abre nuevos campos de experimentación en el ámbito de la ilustración de libros infantiles, una obra literaria con texto que no está diseñado para ser leído en su totalidad y cuyo acceso está dificultado por los elementos visuales. Las complicadas y maravillosas construcciones en papel de Robert Sabuda implican al lector en la historia hasta el punto de convertirlo en un segundo creador que debe dotar de significado los mensajes contradictorios producidos por la exclusión que hace la imagen del texto. El carácter innovador y sorprendente de los libros *pop-up* y las nuevas posibilidades que ofrece para la interacción entre el receptor y el producto, sitúan este tipo de producciones en un lugar privilegiado. Se trata de una nueva concepción de la educación literaria y la creación de un nuevo lector sensible a las distintas relaciones que establece la literatura con las demás artes.

BIBLIOGRAFÍA

Ramos, R. y Ramos, A. A., (2014). "Cruce de lecturas y ecoalfabetización en libros *pop-up* para la infancia. *Ocnos*, n. 12, pp. 7-24. DOI: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2014.12.01.

Sabuda, R., (2014). *The Dragon and the Knight*. London: Simon and Schuster.

Sarlatto, M., (2016). "Paper engineers and mechanical devices of movable books of the 19th and 20th centuries". *Jlis.it*, Vol. 7, n. 1, pp. 89-112. DOI: http://dx.doi.org/10.4403/jlis.it-11610.

Simkin, M. y Temperley, R., (2010). "Movables: Paper Engineering Techniques and Their Use and Development in Children's Books". *Books for Keeps*, n. 180. [Consulta 12 diciembre 2016]. Disponible en <http://booksforkeeps.co.uk/issue/180/childrens-books/articles/other-articles/movables-paper-engineering-techniques-and-their-us>.

¿QUÉ VEMOS CUANDO MIRAMOS?

HERRADOR COMAS, MARÍA
MAESTRA EN LA ESCUELA DE ADUNA

RESUMEN

Se trata de una pequeña experiencia llevada adelante por una maestra de educación infantil, donde La Fotografía como estrategia de indagación visual, busca generar sorpresa y extrañeza, buscando una relación crítica con lo visual, donde educar la mirada a partir de la relación con la obra recobra sentido. En el texto se reflexiona en torno al proceso y se llega a unas conclusiones, donde lo visual como incidente crítico, llena de significado y sentido el quehacer docente. En las siguientes líneas, se trata de mostrar una experiencia de aula, reflexionando sobre las imágenes que compartimos en el aula. Indagaremos en el poder de las imágenes acompañando a unos alumnos de 2 y 3 años a descubrir unas fotografías diferentes.

PALABRAS CLAVE

Cultura visual, educación infantil, investigación educativa narrativa.

ABSTRACT

This is a small experience carried out by a teacher of early childhood education, where photography as a strategy of visual inquiry, seeks to generate surprise and strangeness, looking for a critical relationship with the visual, where to educate the look from the relationship with the work makes sense. The text reflects on the process and comes to conclusions, where visual as a critical incident, full of meaning and sense the teacher's work. In the following lines, it´s about showing a classroom experience, reflecting on the images we share in the classroom. We will investigate the power of the images accompanying some students of 2 and 3 years to discover different photographs.

KEYWORDS

Visual culture, child education, narrative educational research.

INTRODUCCIÓN

Vivimos en un mundo envuelto en imágenes. La imagen se vuelve poderosa y sin embargo creo que apenas le prestamos atención en educación, y mucho menos en infantil.

La sociedad prácticamente se basa en las imágenes por su fuerte impacto en las personas. Podemos encontrar referencias sobre este tema en numerosas lecturas, de hecho me he encontrado con estas citas en el último libro que he leído.

> *La cultura se está reduciendo al entretenimiento, (…); la vida se está reduciendo al espectáculo, y el espectáculo se convierte en fuente de poder económico y político; la información se está reduciendo a la publicidad, y la publicidad manda. (Galeano, 2009: 290)*

> *Los políticos no ignoran (…) el desprestigio de su profesión y el mágico poder de seducción que la televisión, y en menor medida la radio y la prensa, ejercen sobre las multitudes. (Galeano, 2009: 306)*

La importancia que tienen las imágenes es innegable, sin embargo, en mi experiencia docente no he coincidido con ninguna escuela donde se haya tratado el tema. De hecho, llevo 18 años recorriendo diferentes escuelas y en todas ellas, las imágenes que me he encontrado en las aulas de infantil han tenido que ver con dibujos de cuentos o de películas, payasos y cosas *naif*. Del mismo modo, tampoco damos demasiada importancia a las imágenes que corresponden a los libros o a las imágenes que proyectamos en el ordenador. Por lo general los libros que utilizamos en el aula son aquellos diseñados para el nivel infantil (nada de ofrecerles libros de "mayores", no los vayan a romper…). Y lo mismo suele pasar con lo que les mostramos en el ordenador, ya que suele ser mayoritariamente dibujos animados o payasos. De este modo, les mostramos un mundo en el que todos los finales son felices y no hay mayores preocupaciones.

Yo misma he estado *decorando* (ya que no existe una noción de estética valorada educativamente) el aula con imágenes que suponía que les iba a resultar agradables al alumnado. Sólo buscaba eso, que fueran agradables, sin pararme a pensar en el poder que pueden tener unas imágenes adecuadas.

Hasta hoy en día, apenas he tenido algún alumno que haya comentado lo que ve en la pared (que es donde se colocan casi siempre las imágenes). Nunca un alumno ha acercado a su familiar, compañero… para comentar algo que hubiera en la pared. De hecho, están tan acostumbrados a esas imágenes superficiales que me da la impresión que han dejado de "verlas". Uno de los motivos puede ser por la altura en la que se han colocado, pero aunque estén a su alcance ocurre algo parecido. Me atrevería a decir que les resultan indiferentes; aunque lo que me preocupa en este momento es la sospecha de que aun siendo aparentemente indiferentes frente a ellas, estas imágenes estén configurando su manera de mirar el mundo.

Llevo años dándole vueltas a las imágenes. Soy consciente de su poder, pero no sabía cómo trabajarlas en el aula. Llevamos hablando mucho tiempo de contribuir a que los alumnos sean personas críticas y sinceramente, creo que el arte es el mejor método para ello. Imanol Aguirre, uno de los investigadores de la Universidad Pública de Navarra - autor del libro Teorías y Prácticas de la Educación Artística-, defiende una visión de la educación artística basada en la experiencia y en la importancia que tiene el desarrollo de la sensibilidad estética de las personas.

> *"Aprender estética y arte no es otra cosa que una manera de enfrentarse el mundo. (…) Trabajar con las artes en educación significa adoptar determinados posicionamientos sociales y políticos. (…) Me parece que ese es el problema fundamental de la pedagogía, hay que entender que las artes son una forma de conocimiento, de acercarse a un patrimonio, hay que incluir contenidos e informaciones como cualquier otra disciplina académica" (Aguirre, 2015:1).*

A pesar de toda la teoría que hay, en las aulas el tratamiento de las artes brilla por su ausencia. Muchas veces se queda en hacer unas manualidades, unos bailes y unas canciones. Y nos contentamos con ello, sin que incluyamos contenidos e informaciones, tal como aconseja Imanol Aguirre. De ahí mi interés por ahondar un poco más sobre este tema.

1. PROPUESTA Y DESARROLLO DE TRABAJO: INDAGAR CON LA MIRADA

¿Reflexionamos en la escuela sobre qué imágenes les estamos mostrando? ¿Hablamos sobre ellas? ¿Creamos debate en torno a ellas? ¿Buscamos otro tipo de mirada? ¿O seguimos la inercia de la sociedad? Si queremos alumnos críticos, ¿cuándo empezamos a darles la palabra y a mostrarles un entorno que les pueda revolver?

Debido a mi desconocimiento en arte, no me atrevía a cambiar mi pedagogía. Pero he tenido la suerte de recibir propuestas atractivas y he creído que era el momento oportuno para lanzarme y cambiar un poco el aula. Sobre todo para ver las reacciones del alumnado y poder analizar mi rumbo a seguir. He de confesar que en estos momentos me atrae mucho la fotografía y he buscado trabajos de autores como Isabel Muñoz, Sebastián Salgado y Shommers para esta pequeña investigación.

La tarea comenzó con la propuesta de Estitxu Aberasturi (ARTikertuz, EHU 15/24) de proyectar en el aula la serie "Primates" de Isabel Muñoz. Contacté con un amigo que es aficionado de la fotografía y le comenté mis intenciones. No quería sólo proyectar. De la conversación salieron ideas interesantes. ¿Qué pasaría si ponía las imágenes en las paredes y en el suelo sin hacer ningún comentario previo? Este conocido me propuso trabajos de otros autores. Así que después de sumergirme en imágenes de todo tipo, me decidí, además de "Primates", elegir algunos "Niños del Éxodo" de Salgado y retratos en los que faltan la mirada de Shommers.

No fue fácil decidir el tamaño de las imágenes. Al final, opté por sacar más grandes las de Primates y una de Shommers y las coloqué en la pared y en el suelo (guardando algunas imágenes para ir cambiándolas en las siguientes semanas). Los niños del Éxodo decidí sacarlos en 13x18 (puestos en la pared 30 fotografías juntas) y las de Shommers en tamaño folio (todas juntas en un álbum, entre los libros de la biblioteca).



FOTO 1. Vista del aula de cómo han sido colocadas algunas imágenes de esta experiencia (16 de enero de 2017). Fuente: propia

Antes de colocar las fotos, retiré todas las imágenes que teníamos en el aula (las puestas por las tutoras y los trabajos de los alumnos). Ha sido emocionante ver las reacciones desde el primer momento. Desde luego no les han dejado indiferentes. Desde el primer día se acercaron y compartieron con los compañeros, madres y tutoras lo que estaban viendo (todas menos las de Shommers).

Se movían por el aula buscando nuevas imágenes, las señalaban y decían lo que veían. Intentaban adivinar quién era la madre, el padre entre los chimpancés y elegían ellos quienes eran de la foto. Fue gracioso verles levantarse del almuerzo a un grupo de 8 alumnos y acercarse a las fotos de los niños opinando entre ellos si eran o no mis hijos. Y me preguntaron si los conocía. Intentaban conectar vínculos.



FOTO 2. En la imagen de la izquierda, un alumno ha acercado a su madre para mostrarle las imágenes de "Los niños del Éxodo" de Salgado. En las imágenes del centro y de la derecha, se muestran a alumnos interactuando con las imágenes de la serie Primates de Isabel Muñoz (16 de enero de 2017). Fuente: propia.

La serie "Los niños del Éxodo" es la que más juego ha dado. Han tenido diferentes actitudes frente a ella. Al principio algunos comenzaron a pegarles. Han pasado a ponerles nombres y hay un alumno que se cree que es el de la foto. Les ha intrigado que algunos tengan el torso desnudo y la cara pintada o adornada con palillos, y hemos indagado un poco en internet acerca de tribus brasileñas. Llevamos 3 semanas con las imágenes y siguen acercándose en solitario o en grupo a mirarlas y charlar sobre ellas. Eligen cuales les gustan y cuáles no. En ocasiones se muestran duros y pegan o les dicen "tonto" a las que no les gusta. Siguen acercando a alguna madre y les hacen elegir su favorita. Como creó intriga, puse las imágenes de mis hijos junto a las otras y enseguida las descubrieron y charlamos un poco sobre ellos.

Al tercer día, una alumna diagnosticada de TEA descubrió las fotos de los niños y estuvo mirando entretenida. Al día siguiente descubrió a los gorilas y me impactó verla tan concentrada delante de la imagen.

Su descubrimiento fue la "nariz" de los gorilas. Pero siguen siendo los niños a donde más se acerca. La educadora le preguntó ¿Qué? A lo que contestó "Ojos". ¡Hemos podido saber qué es lo que le impacta de esas fotos!

Ese mismo día, algunos descubrieron las imágenes de Shommers. En seguida, un alumno vio cual era la imagen repetida de la pared. Y creó un juego que fue imitado por otra alumna. Durante las siguientes semanas algún alumno que otro ha solido coger el álbum para ojearlo, pero no he sido testigo de más comentarios.

Para la segunda semana intercambié algunas fotos de los primates, por otros primates y por un anciano y un recién nacido. No dijeron nada del cambio, pero algunas se acercaron sobre todo a ver al recién nacido. Sin embargo, al proyectar la serie Primates con el cañón, aunque en un primer momento describían lo que veían "gorila", "niño"… enseguida se pusieron a decir cuales teníamos en el aula (y dónde) y cuáles no. Lo que trajo alguna pequeña discusión porque no se ponían de acuerdo con alguna imagen. Pero ha significado mucho para mí poder cerciorar que se fijan en la composición de la foto. No pudimos terminar la serie porque su atención se dispersó. Sin embargo, han continuado acercándose a las imágenes de "Los niños del Éxodo".



FOTO 3. En la imagen de la derecha aparece una alumna fijándose con detalle en una imagen de la serie Primates de Isabel Muñoz. En las imágenes del centro y de la derecha aparecen los alumnos descubriendo las imágenes de Shommers y creando un juego entre las que tienen entre manos y la de la pared (18 de enero de 2017). Fuente: propia.



FOTO 4. En la imagen de la izquierda, aparecen dos alumnas intercambiando opiniones delante de la foto del recién nacido de Isabel Muñoz. En la imagen del centro esas mismas alumnas están eligiendo la foto que más les gusta entre la serie de "Los niños del Éxodo" de Salgado. En la imagen de la derecha aparece un alumno interactuando con esas mismas imágenes (23 y 24 de enero de 2017). Fuente: propia.

Al inicio de la tercera semana, volví a probar con el cañón. Esta vez sólo imágenes de primates. Aunque al principio se han puesto a identificar las fotos que teníamos y las que no. Algunos alumnos se han empezado a fijar más en los detalles como la nariz, o si tiene los ojos descansando o si está relajando el cuerpo… Hay quien ha intentado imitar el gesto. En el aula de psicomotricidad empiezan a jugar como si fueran gorilas o monos.

Como algunos les llaman monos a los primates que hemos visto, hemos aprovechado para acudir a internet y ver la diferencia entre monos y primates.

Siguen acercándose en grupo y en solitario a "Los niños del Éxodo" y juegan/saltan con las imágenes del suelo. Y hay quien ha decorado con pintura verde al anciano y al recién nacido. Es de resaltar que cada vez que entra algún alumno de otra clase pregunta por las imágenes y en ocasiones son arrastrados por mis alumnos para enseñárselas. ¡Lástima que me pierdo muchos comentarios entre ellos!



FOTO 5. En la imagen de la izquierda aparece un grupo de alumnos intercambiando impresiones delante de las imágenes de Salgado. En la imagen de la derecha aparece otro grupo de alumnos jugando a saltar una de las imágenes de Isabel Muñoz (2 de febrero de 2017). Fuente: propia.

La última semana comenzó con la anécdota de que tres alumnos "decoraron" las fotos de "Los niños del Éxodo" con témpera. Fue curioso ver cuáles habían tapado y cómo, y cuáles no. Mantuve las imágenes para ver las reacciones de los alumnos. Seguían acercándose. Algunos habían elegido sus preferidos y les habían puesto nombre. Intentan identificarse con ellos.

Para la proyección con el cañón decidí ponerles "Los niños del Éxodo". Esta vez los comentarios tomaron otros derroteros. Si con Primates empezaron a describir lo que veían (gorila, mono, niños…), en esta ocasión el comentario empezó con la primera imagen "no tiene casa", "no tiene calefacción"… La conversación giró en torno a si tenían o no casa. Un alumno defendía "que sí, que se veían mesas". Luego pasaron a identificar las que teníamos. Y algunos se acercaron a la pared para volver a verlas. Les hice una segunda pasada, pero preguntándoles qué era lo que les gustaba y qué no. Unos cuantos alumnos tenían elegidas sus fotos preferidas. El primer alumno comentó que le gustaba que el niño de la imagen estuviera desnudo y con la cara pintada. Se levantó y dio un par de vueltas alrededor de la pantalla acompañado de algunos compañeros y levantándose la camiseta. Cuando se calmaron un poco, pudimos continuar y los comentarios de porqué les gustaban esas imágenes giraron en lo contrario que había dicho el anterior alumno, "porque está vestido, porque no tiene la cara pintada…". Un alumno se emocionó al ver su imagen preferida. Desde el primer día decía que era él. Cosa que ha generado bastante guasa entre sus compañeros y han aprovechado para tomarle el pelo. Cierto es que había cierto parecido, pero nos dejó anonadadas a las tutoras al decir que era él de mayor. Sobre todo porque es un alumno que está en el dilema de seguir siendo el peque de casa o crecer. Y de mientras, siguen añadiendo en sus juegos de psicomotricidad a los gorilas.

Después de esta sesión un alumno comentó su deseo de que quitase las fotos y empecé con la recogida poco a poco. Era momento de cambiar. Me ha dado pena que se haya terminado, pero ya estoy pensando qué imágenes elegir para la próxima vez. Porque lo que me ha quedado muy claro es que con unas buenas imágenes podemos ir abriéndoles el mundo que tanto ansían conocer.

3. CONTEXTO

Para poder llevar adelante esta pequeña investigación, ha sido de mucha ayuda el trabajar en una escuela rural, donde trabajamos por proyectos. La escuela de Aduna (Guipúzcoa) es una escuela abierta a propuestas y es fácil poder introducir nuevos temas o elementos. He tenido que trabajar el proyecto de la escuela junto con esta experiencia, pero la metodología que llevamos permite hacer ambas cosas. Es el segundo año que trabajo con estos alumnos. Tienen 2 y 3 años y este curso, al ser 19, trabajamos dos tutoras conjuntamente. Solemos dividir al grupo para ir a psicomotrici-

dad, por lo que me he perdido algunas interacciones. Hacen mucho juego libre y aprovechamos diferentes momentos para las actividades del proyecto. Dos tardes a la semana nos juntamos todos los de Educación Infantil, para hacer Talleres (ciencia, recetas/cocina y arte).

Me gusta trabajar en las escuelas rurales y es lo que he podido hacer en los últimos 9 años. Me resulta interesante la interacción entre diferentes edades, trabajar por proyectos y una metodología flexible que permita probar cosas nuevas. En este momento necesito indagar nuevas formas de educar. No creo que sea suficiente lo que he hecho hasta ahora. Como ya he explicado al comienzo del texto, no tengo una preparación artística y sin embargo creo que el arte da buena respuesta para desarrollarnos como personas críticas y conocer el entorno. Estoy intentando formarme a este nivel y para ello tengo la suerte de poder seguir Artikertuz (EHU 15/24) y participar en las investigaciones que me proponen desde el grupo de investigación (EHU/UPV) Elkarrikertuz. Gracias a Estitxu de Aberasturi, he aprendido a reflexionar en torno a mi trabajo y a cuestionar mi metodología. Sin embargo, creo que va a ser un proceso largo hasta que consiga sentirme cómoda con mi trabajo.

4. ALGUNAS REFLEXIONES

Esta experiencia me ha demostrado que los alumnos si no han interactuado con el entorno, es porque no les ha interesado lo que había en él. Sus intereses giran en torno a la realidad social que no solemos atender. Las imágenes nos han dado pie a hablar de ciertos modos de vida, aunque no hayamos podido profundizar en ello (debido a otros trabajos que teníamos que realizar). Me parece importante que aparezcan temas del mundo, realidades diferentes, tal como reclamaba Eduardo Galeano. Sacarles de ese mundo de ensueño, que no es realidad. Con las imágenes que más han conectado han sido precisamente con "Los niños del Éxodo" y no es una casualidad. Tienen ganas de conocer su entorno, qué les sucede a otros niños… ¡Cuántos temas podríamos trabajar!

Podemos encontrar propuestas para trabajar la educación artística que me parecen muy interesantes. Tal y como aparece en una entrevista realizada en febrero, "Profesoras contra la pedagogía tóxica", "*María Acaso y Clara Megías (…). Han desarrollado una nueva metodología para darle la vuelta a la forma de dar clase. (…) Su método, (…) Art Thinking, tiene como base los descubrimientos de la neuroeducación, (…) y cuyo principal hallazgo es que para que se produzca el aprendizaje es necesario encender una emoción, despertar la curiosidad del estudiante. (…) Su propuesta es incorporar el arte en la educación para generar placer y de esa forma conseguir que el esfuerzo y la constancia aparezcan de forma automática. Hay que comenzar la clase con un elemento provocador". (Menárguez, 2017:1).* ¿Cuántas veces hacemos esto?

Tal como lo defiende Acaso, "*al **Art Thinking** (…) le interesa (…) encender la curiosidad para activar procesos de investigación. (…) En la escuela se aprende a través de la memorización, sin pensar. La gente llega a la edad adulta y no sabe pensar por sí misma. (…) Es cierto que necesitamos información en nuestra memoria, pero hay que cambiar el proceso por el que nos llega*, explica Clara Megías. *Investigar y analizar por uno mismo. Cuestionar lo que se da como cierto. Eso es lo que hace el arte". (Menárguez, 2017:1).*

Me gusta la línea que proponen Imanol Aguirre, María Acaso y Clara Megías. Me parece importante introducir elementos provocadores que nos hagan repensar en el entorno, en nuestras propias ideas… Las imágenes que nos rodean pueden tener un gran impacto. Da igual a qué edad sea, su curiosidad va dirigida sobre todo al entorno social. Buscan sentirse identificados con lo que ven. De ahí la importancia de las imágenes que les ofrecemos. Finalizo con una cita que es muy significativa para mí, *"Enseñar arte es formar sujetos críticos y eso siempre es una amenaza, cuando una persona es consciente y sensible y se da cuenta del lugar que ocupa en el mundo y si no está de acuerdo con ello, pues aparecen situaciones de ruptura y de disenso." (Aguirre, 2005:2).*

BIBLIOGRAFÍA

GALEANO, E. H. (2009). *Patas arriba. La escuela del mundo al revés.* Siglo XXI de España Editores.

AGUIRRE, IMANOL (2005). *Teorías y Prácticas en la Educación Artística*. Barcelona: Octaedro.

ACASO, MARÍA. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata, 129-170.

TORRES MENÁRGUEZ, ANA. *Profesoras contra la pedagogía tóxica.* Consultado en fecha 13/02/2017. http://epv.elpais.com/epv/2017/02/13/seccion_espana/1486970692_434316.html

AGUIRRE, IMANOL. *Enseñar arte es formar sujetos críticos y eso siempre es una amenaza*. Consultado en fecha 07/01/2017. http://www.cambiaelmundo.cl/publicaciones/imanol-aguirre-ensenar-arte-es-formar-sujetos-criticos-y-eso-siempre-es-una-amenaza

MEDIAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA E REFLEXÃO SOBRE SUBJETIVIDADES

CRISTIANE HERRES TERRAZA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA - IFB

RESUMO

O presente texto apresenta fundamentos e reflexões sobre prática pedagógica realizada com estudantes de Ensino Médio considerando a mediação como experiência. Os questionamentos sobre a formação de subjetividade na contemporaneidade são considerados veículo motivador e sensibilizador para a fruição de manifestações da cultura visual e, dialeticamente, essas manifestações auxiliam na investigação de tais questionamentos.

PALAVRAS CHAVE

Prática pedagógica, subjetividade, mediação, produção expressiva.

ABSTRACT

This text presents fundamentals and reflections about pedagogical practice performed with high school students considering mediation as an experience. The questions about the formation of subjectivity in contemporaneity are considered a motivating and sensitizing way for the apreciation of manifestations of the visual culture and, dialectically, these manifestations help in the investigation of such questions.

KEYWORDS

Pedagogical practice, subjectivity, mediation, expressive production.

INTRODUÇÃO

As questões de reconhecimento de si e de constituição de subjetividades pontuam as práticas em educação estéticas realizadas no âmbito escolar, tanto no tocante ao exercício de mediação nos processos de apreciação e fruição das obras de arte historicamente reconhecidas como no que se refere ao desenvolvimento de percursos criativos na produção de trabalhos. Para tanto, se tem em consideração os muitos atravessamentos estéticos a que são submetidos os indivíduos na cotidianidade, especialmente pelo mundo imagético que se impõe atualmente, em grande parte constituído pela propaganda e pelos produtos compostos nas mídias de massa, mas também pela iconografia da arte abordada nos currículos escolares.

Este artigo trata de prática pedagógica realizada no Ensino Médio, em uma escola pública federal localizada na periferia da capital do Brasil. Tal experiência teve como reflexão as questões de formação de subjetividade, individual e coletiva, observando como referências de análise as imagens de mídia que compõem o cotidiano dos alunos, bem com obras de arte que poderiam contribuir para tais estudos. O texto discorre, ainda, sobre a fundamentação teórica do trabalho realizado, alicerçada no pensamento de autores como Guattari (1990 e 1992), Marcuse (1977) e Lipovetski & Serroy (2013).

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O entendimento do sujeito como mônada, de formação e definição precisas e de limites claramente estabelecidos, há muito foi ultrapassada pelos estudiosos. Segundo Felix Guattari, cada indivíduo constitui-se como um terreno subjetivo peculiar — a presença em si de uma singularidade e de uma finitude (Guattari, 1990:53) — submetido ao campo de relações sociopolíticas. Em outra publicação, o autor discorre que "não se poderá falar do sujeito em geral e de uma enunciação perfeitamente individuada, mas de componentes parciais e heterogêneos de subjetividade e de Agenciamentos coletivos de enunciação que implicam multiplicidades humanas" (Guattari, 1992:162). Ainda segundo o filósofo, o atravessamento estético desse terreno subjetivo constitui um dos principais atravessamentos do indivíduo e das coletividades, responsável pela constituição de suas subjetividades. Assim, pensar os processos de formação de subjetividades implica entender os atuais atravessamentos sofridos pelos indivíduos.

As lógicas de consumo estabeleceram-se em grande parte na construção hedonista que possui como eixo a estimulação estética dos indivíduos. "O espontaneísmo e a imediatidade dos desejos é que prevalecem, muito mais que o 'construtivismo' individualista" (Lipovetski e Serroy, 2013:390), produzindo uma subjetividade fluida, plural, propensa à convivência de contradições. Tais contradições parecem, de início, apontar para uma criação frágil aos apelos externos, plena de inseguranças e submetida às ingerências das estruturas de poder. Não é novidade a relação de conformação da subjetividade pelas estruturas sociais. A diferença, neste momento, se faz pela percepção que não mais uma estrutura tradicional e definida, advinda da moral social, compõe o indivíduo. No lugar disso, tem-se a possibilidade de busca e convivência das experiências mais afetas a cada um, uma espécie de modulação da forma de viver, cheia de contradições e escolhas autônomas.

Propor e mediar a reflexão sobre essas questões, problematizando-as, torna-se mais um dos propósitos das práticas pedagógicas, escolares ou não. Entende-se que a educação em Arte possui papel fundamental nessa construção pedagógica ao reconhecer que a realidade atual conforma-se em um capitalismo artista, no qual "a estética se tornou um objeto de consumo de massa ao mesmo tempo que um modo de vida democrático" (Lipovetski e Serroy, 2013:421). Questionar como se firma o *Homo Aestheticus* presente resulta em entender a instância estética como combustível e condição dos sistemas globalizantes vigentes.

2. UMA PROPOSIÇÃO DE TRABALHO

Notadamente, percebe-se, nos bancos escolares, a busca por metodologias que ressignifiquem a função da escola, de modo a fazer com que a aproximação do conhecimento seja possibilidade de apropriação ativa e subjetiva do mundo em que se está inserido. Por essa perspectiva, faz-se notar a valorização da experiência e da autoria em contraste com as práticas pedagógicas que se estruturam a partir da transmissão vertical de conhecimentos. "A experiência é o resultado, o sinal e a recompensa da interação entre o organismo e o meio que, quando plenamente realizada, é uma transformação da interação em participação e comunicação" (Dewey, 1934:88-89). Por isso, advoga-se que é por esse viés que se pode realizar uma proposição pedagógica que respalde os indivíduos nela envolvidos no que tange à percepção de si, bem como dos processos de formação de subjetividade na contemporaneidade, os quais possuem grande influxo da instância estética.

Assim, assinala-se a relevante discussão de Luc Ferry atinente à obra de arte, qual seja,

> a obra (...) entre os *Contemporâneos*, (é) pura e simples expressão de individualidade: estilo absolutamente singular que em nada já se quer espelho do mundo, mas criação de *um* mundo, no interior do qual cada artista se move, mundo no qual nos é decerto permitido entrar, mas que de maneira nenhuma se nos impõe como universo *a priori comum*. (Ferry, 1990:28).

Tal pensamento alicerça a fecundidade da fruição de obras artísticas contemporâneas no entendimento dos processos de formação das subjetividades, vez que por essa ação tem-se contato com o 'mundo' peculiar a um criador e para que nele se 'entre' é necessário o exercício de colocar-se, de assumir-se como subjetividade ativa, como indivíduo que percebe a realidade e nela constrói significações e que dessa forma pode dialogar com aquilo que é apresentado pelo artista. Tal relevância da fruição de obras de arte no entendimento de si é salientada pela compreensão de Marcuse (1977) sobre a importância do encontro do indivíduo com a construção artística, uma vez que essa, essencialmente estética, é potencialmente uma possibilidade de "fuga para a interioridade (...) que pode bem servir como baluarte contra uma sociedade que administra todas as dimensões da existência humana" (Marcuse, 1977:40).

2.1. DESCRIÇÃO DA PRÁTICA REALIZADA

A prática pedagógica aqui relatada fora realizada nos cursos de Ensino Médio Integrado à formação técnica e profissional e envolveu estudantes com faixa etária entre 14 e 16 anos, em instituição pública de ensino, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, no Brasil, mantida pelo Governo Federal.

Inicialmente, os estudantes são provocados, em uma roda de conversa, a refletirem sobre as questões: "Quem sou eu? Como poderia me descrever?" Feita essa provocação, pediu-se aos jovens que se descrevessem, em poucas linhas de uma folha, considerando modo de ser, gostos e desejos. Tal texto serviria como referência durante todo o trabalho proposto, mas só seria conhecido por quem o escreveu.

Em seguida, tomando por base o texto escrito, os alunos foram questionados se havia pessoas que os percebem, os conhecem conforme o que foi descrito no texto elaborado. Assim, caso tivessem conhecimento de impressões diversas das descritas por eles, os jovens deveriam escrever novo texto retratando as impressões manifestas que outros têm de si. Posteriormente, solicitou-se que eles tentassem identificar a que ou a quem atribuem a formação dessas características de sua personalidade para que, então, se engajassem no exercício de se imaginarem em outro tempo histórico e outra cultura (preferencialmente, alguma que estivesse sendo estudada em História pela turma) e novamente escrevessem outro relato de como se viam, se percebiam nessa realidade imaginada. Por esse estágio da proposição, buscou-se suscitar a identificação de elementos e instâncias que

colaboram na formação da subjetividade, bem como quais são e como são elaborados os discursos sobre si.

Deriva desse momento a explicação do que seria um autorretrato em Arte, foram utilizados como exemplo os autorretratos de Frida Kahlo, obras escolhidas para estudo no 1º ano do Ensino Médio em Brasília. As reflexões que foram suscitadas e abordadas compõem a sensibilização para a fruição dessas obras. A experiência de saber de si encontra-se com a mesma proposição feita pela autora em seus retratos.

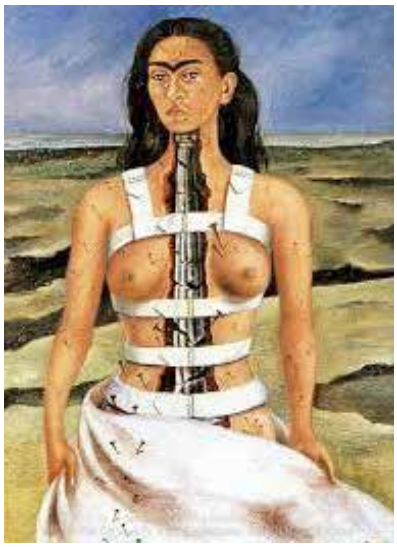


FIGURA 1. Frida Kahlo, *Coluna partida* (1944). Óleo sobre tela montada no cartão duro 43 x 33 cm. Museu Dolores Olmedo, Cidade do México, México.

A construção poética da obra de arte, segundo Guattari (1992:31), possui a potência de desconstrução dos enunciados generalizantes — difundidos pelos *mass-mídia* — uma vez que oferece ao espectador uma distorção do sistema de significados desses últimos, ampliando as possibilidades sensíveis dos indivíduos. Destarte, foram analisadas também várias imagens da artista feitas por outros autores atuais (figuras 2 a 4), considerando que Frida é na América Latina, um ícone do feminismo.

Tais análises implicam questões como gênero, discursos dominantes (incluindo aqueles que tratam do corpo e sua forma), estética do consumo contemporâneo (moda e seus padrões), identidade social, globalização, neocolonialismos, bem como a organização visual implicada nas imagens e sua significância.



FIGURAS 2 A 5. Da esquerda para a direita: Fab Ciraolo, Kike Salazar, Tascha Parkinson e Victoria, *Imagens de Frida Kahlo por diferentes ilustradores* (2014).

Junta-se a essas imagens, a obra "Sugar Children", de Vik Muniz, na qual o autor produz retratos de crianças trabalhadoras das lavouras de cana de açúcar do Caribe, representando a alegria que, ideologicamente, se espera da infância em contraste com o trabalho exaustivo exercido por elas no cultivo da cana.



FIGURA 6. Vik Muniz, *Sugar Children* (1996). Fotografia de retratos feitos com açúcar sobre papel preto.

Por serem as fotografias feitas de açúcar, essa obra de Vik Muniz suscita reflexões sobre a criação estética e atribuição de significados pela escolha e uso de determinados elementos. Além de que, somam-se a essas questões a relação entre retratados e retratantes, a condição de autoria de um discurso peculiar ao criador da imagem, conforme discussão de Ferry (1990), salientada acima, e o olhar de um indivíduo sobre o outro: duas subjetividades que estabelecem determinada ligação, seja ela vertical, em se tratando dos neocolonialismos, seja horizontal, quando se evidencia o reconhecimento da diversidade.

A etapa seguinte da prática realizada se refere ao momento de produção de trabalhos expressivos que manifestassem os questionamentos e elaborações dos estudantes nesse processo de reflexão. Assim, foram elaborados autorretratos que pudessem exteriorizar a complexidade da formação das subjetividades, como os dispostos a seguir.



FIGURA 7 A 9. À esquerda: Trabalho de Heligleison Fonseca Caitano Junior (16 anos). *Autorretrato.* Fotografia com interferências digitais (15 Dezembro, 2016). Ao centro: Trabalho de João Pedro Arruda (16 anos). *Autorretrato.* Tinta de marcador permanente sobre papel vegetal (9 Março, 2016). À direita: Trabalho de Isadora Alves (16 anos). *Autorretrato.* Colagem de fotografias (9 Agosto, 2016). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – Campus Samambaia, Brasília, Brasil.
Fonte: Pessoal.

Como se pode verificar, alguns dos trabalhos seguem técnicas utilizadas por artistas já conhecidos pelos alunos ou descobertos a partir de pesquisas realizadas durante a realização da proposta pedagógica.

CONCLUSÃO

Entende-se mediação como "sensibilizar o olhar do espectador para uma experiência diferenciada daquela que se está habituado em termos de fruição artística; de criar um estado diferenciado de percepção." (Coradesqui & Rodrigues, 2012). Assim, ao se afinar ao pensamento desses autores, entende-se a mediação como experiência e não como explicação das obras a serem fruídas.

A proposta pedagógica relatada nesse trabalho propôs-se a realizar reflexões sobre a formação das subjetividades, entendendo a instância estética como fundamental nesse processo. Nesse contexto, tais reflexões consistiram em veículos de mediação para a apreciação e fruição das imagens. Ressalta-se que, para além das imagens apresentadas no presente artigo, outras de caráter não artístico também compõem a proposta apresentada, a saber, imagens de publicidade, *self* dos estudantes e de perfis de *Facebook* aleatórios visitados pelos estudantes, imagens de autoridades governamentais, bem como de celebridades e vultos históricos.

Compreender os processos de formação da subjetividade e como isso se realiza na contemporaneidade não é tarefa fácil. Entende-se, assim, que, nos tempos vigentes, é imperativo mobilizar esforços no sentido da aproximação das construções estéticas empreendidas atualmente, visto que elas se constituem como elementos fundamentais desses processos. A mediação, como criação de experiência provocadora de ampliação de percepções e de criação peculiar de significações, é parte primordial desses esforços.

A produção dos trabalhos pelos estudantes, bem como a instigação para a percepção e o pensamento faz concluir que esse modo de entendimento e execução da mediação desperta para a importância da estética na contemporaneidade, provocando reflexões que não se encerram na atividade relatada, mas que, espera-se, perpassem todas as outras práticas pedagógicas e cotidianas dos sujeitos jovens.

BIBLIOGRAFÍA

Ciraolo et al. (2014) Imagens de Frida Kahlo por diferentes ilustradores. [Consult. 2015-10-20]. Ilustrações. Disponível em <URL: http://www.hypeness.com.br/2014/11/frida-kahlo-do-ponto-de-vista-de-22-diferentes-artistas/>.

Coradesqui, G. & Rodrigues, G.: Sentido e estranhamento no espetáculo Danaides: investigações sobre mediação. [on line] Outubro 2012. [Consulta 12 dezembro 2016]. Disponível em < http://www.portalabrace.org/viicongresso/completos/teorias/Glauber%20CORADESQUI%20RODRIGUES%20Giselle.%20Sentido%20e%20estranhamento%20no%20espetaculo%20Danaides%20-%20investigacoes%20sobre%20mediacao.pdf>

Dewey, J. (1934) *The later works of John Dewey*. Tradução para português por Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes (2010).

Ferry, L. (1990) *Homo aestheticus - L'invention du goût à l'âge démocratique*. Tradução para português por Miguel Serras Pereira. Coimbra: Almedina (2003).

Guattari, F.

(1989) *Les trois écologies*. Tradução para português por Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus (1990).

(1992) *Caosmose: um novo paradigma estético***.** Tradução para português por Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34 (1992).

Kahlo, Frida (1944) *Coluna partida*. [Consult. 2015-4-26]. Tela. Disponível em <URL:http://www.correioims.com.br/blog/as-cartas-apasionadas-de-frida-kahlo/frida-kahlo-exposicao-sao-paulo-a-coluna-partida-1944-790x1024-2>.

Lipovetski, G. & Serroy, J. (2013) *L'Esthétisation du monde: Vivre à l'âge Du capitalism artiste*. Tradução para português por Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras (2015).

Marcuse, H. (1977) *The Aesthetic dimension*. Tradução para português por Maria Elisabete Costa. Lisboa: Editora 70 (2007).

Muniz, Vik (1996) *Sugar Children*. Fotografia de retratos feitos com açúcar sobre papel preto. [Consult. 2017-1-13]. Fotografia. Disponível em < URL:http://vikmuniz.net/gallery/sugar>.

FOMENTANDO LA DIVERSIDAD Y LA INCLUSIÓN DESDE EL ÁLBUM ILUSTRADO: ALGUNOS ÁLBUMES SELECCIONADOS

HIDALGO RODRÍGUEZ, Mª CARMEN
BLANCAS ÁLVAREZ, SARA
ALONSO VALDIVIESO, CONCEPCIÓN
UNIVERSIDAD DE GRANADA
AMARO AGUDO, ANA
CENTRO DE MAGISTERIO LA INMACULADA DE GRANADA
NAVARRO MATÉU, DIEGO
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALENCIA "SAN VICENTE MÁRTIR"

RESUMEN

Los álbumes ilustrados infantiles suponen un lenguaje muy eficaz donde las imágenes aportan modelos con los que los niños pueden identificarse. Con el objetivo de verificar hasta qué punto estas publicaciones representan la diversidad y, en cualquier caso, la realidad actual, nos centramos en los álbumes ilustrados actuales que transmiten valores sobre la inclusión social desde diferentes puntos de vista: la igualdad de géneros, el multiculturalismo, la discapacidad y el respeto a "lo diferente". Estas cuatro categorías nos han servido de base para la prospección y análisis de los álbumes publicados en España en los últimos diez años. En esta comunicación ofrecemos una selección de álbumes de diferentes categorías y tipologías con los que más adelante llevaremos a cabo el trabajo de campo en los colegios.

PALABRAS CLAVE

Álbum ilustrado, inclusión, diversidad, educación, valores

ABSTRACT

Children's picture books are a very effective language that provides models for children to identify themselves through images. The aim of this paper is to verify the extent to which these publications represent diversity and, in any case, the current reality. To do so, we focus on the study of picture books that transmit values of social inclusion from different points of view: gender equality, multiculturalism, disability and respect for "the difference". A research and an analysis of the albums published in Spain during the last ten years have been done on the basis of these four categories. This communication shows a selection of albums from different categories and typologies that will be used later to perform field work in schools.

KEYWORDS

Picture book, inclusion, diversity, education, values.

INTRODUCCIÓN

Esta comunicación recoge parte de los resultados obtenidos en la primera y segunda fase del Proyecto I + D HAR2014-53168-P titulado *Multiculturalismo y Exclusión Social en Imágenes Infantiles: Ilustración y Pedagogía*. Dicho proyecto se centra en el álbum ilustrado infantil como medio de apoyo a la educación en valores en la infancia relacionados con la inclusión desde los siguientes puntos de vista: la defensa por la igualdad de géneros, la aceptación e integración de la multiculturalidad y la discapacidad y, en general, el respeto a "lo diferente".

El proyecto se divide en tres fases fundamentales:

- 1ª fase. Prospección y análisis: búsqueda de álbumes infantiles publicados en España en los últimos 10 años en español que traten los valores de inclusión descritos anteriormente. Se considerará cualquier editorial, pero excluyendo las publicaciones que no respondan a la categoría de álbum ilustrado. La muestra es analizada en función de unas variables sintácticas y semánticas recogidas en una base de datos que nos facilitará el análisis y la extracción de resultados de la investigación.
- 2ª fase. Diseño de estrategias educativas: tras la elaboración de la base de datos y extracción de resultados con la muestra recogida, se comienza con el diseño de estrategias educativas basadas en estos álbumes que serán trabajadas en diferentes colegios de la provincia de Granada y Valencia. Se pondrán en práctica en cursos tanto de Ed. Infantil como de Ed. Primaria (de 3 a 9 años de edad).
- 3ª fase. Trabajo de campo: finalmente se llevará a cabo en los colegios seleccionados las actividades propuestas en torno a los álbumes. Tras la recogida de las evidencias durante el desarrollo de las actividades se analizarán y se extraerán conclusiones que valoren la capacidad y el potencial de estas publicaciones para la transmisión de los valores de inclusión, igualdad y diversidad que perseguimos, lo cual supone el objetivo fundamental de este Proyecto.

De esta forma, en el presente trabajo nos planteamos como objetivo fundamental: definir una selección adecuada de álbumes extraídos de la muestra de publicaciones analizadas que nos servirán para la elaboración de actividades concretas en los colegios.

El álbum ilustrado supone un medio muy útil para la transmisión de mensajes y conocimientos en la infancia debido al peso que tiene la ilustración en estas publicaciones. Si nos centramos en la Etapa Infantil, la importancia es mayor, puesto que la imagen será el único medio que tiene el niño para descifrar la historia. "No sabiendo aún leer, el niño pequeño interroga interminablemente las ilustraciones de los libros y aprende muy pronto a descifrarlas" (Turín, 1995:11). Por otro lado, la característica fundamental del álbum ilustrado y que lo distingue de otros libros ilustrados es la relación que hay entre el texto y la imagen, donde ambos medios se complementan creando un significado nuevo. Margaret Meek (1988; Salisbury, 2012:90) utiliza la palabra "interanimación" para sugerir la manera dinámica en que las palabras y las imágenes funcionan juntas. El poder comunicativo de las imágenes, junto con la relación de complemento e incluso en ocasiones de contrapunto (Nikolajeva y Scott, 2006) que se crea entre la imagen y el texto, es lo que nos lleva a reivindicar al álbum como un medio educativo en edades tempranas.

Antes de exponer la selección de álbumes realizada, explicaremos los criterios utilizados para su elaboración, los cuales se centran en las categorías y las tipologías de la muestra analizada.

1. MUESTRA DE ÁLBUMES ANALIZADOS: CATEGORÍAS Y TIPOLOGÍAS

Para llevar a cabo el diseño de actividades con las que actuaremos en los colegios hemos utilizado un total de 90 álbumes, que son el resultado de la fase de prospección llevada a cabo tras la revisión de cientos de libros consultados en bibliotecas y librerías. Estos álbumes han sido analizados en

función de variables tanto sintácticas como semánticas registradas *a posteriori* en una base de datos Access (Hidalgo, 2015), lo cual nos facilitará el trabajo de extracción de resultados. La búsqueda de los álbumes se ha realizado en función de las cuatro categorías mencionadas anteriormente:

- Igualdad de géneros: son libros que defienden la igualdad entre el género masculino y femenino de forma directa.
- Multiculturalismo: se pone en evidencia la necesidad de la multiculturalidad y la igualdad de los seres humanos más allá de razas o culturas.
- Discapacidad: intentamos abarcar cualquier tipo de discapacidad con lo que incluimos discapacidad física, sensorial e intelectual.
- "Lo diferente": en esta categoría incluimos los álbumes que no pueden enmarcarse dentro de las categorías anteriores y que tratan la diferencia de algún individuo, animal u objeto en tanto en cuanto dificulta su inclusión en la sociedad.

Además, los álbumes pertenecientes a cada categoría han sido analizados profundizando en los mensajes que transmiten para extraer diferentes tipologías dentro de las mismas.

En la lista seleccionada hemos tenido en cuenta estas variables con el objeto de que sea lo más variada posible. A continuación mostramos un cuadro donde sintetizamos las tipologías que hemos encontrado en cada categoría, así como los porcentajes con respecto a la muestra total.

CUADRO 1. TIPOLOGÍAS DE LOS ÁLBUMES POR CATEGORÍAS Y PORCENTAJE DE LAS CATEGORÍAS DENTRO DE LA MUESTRA.

CATEGORÍAS	TIPOLOGÍAS	%
IGUALDAD DE GÉNEROS	- *Rebelión de la mujer para reivindicar los mismos derechos que el hombre.*	**7,7%**
	- *Reivindicación del derecho a decidir, independientemente del sexo.*	
MULTICULTURALISMO	- *Todos somos iguales más allá de la raza o cultura.* Esto lo hacen: mostrando lo anecdóticas que resultan las diferencias; mediante la emigración y adaptación; unión de seres muy distintos; o superando el miedo a lo desconocido.	**25,6%**
	- *El rechazo por la diferencia*: muestra la injusticias que se producen cuando rechazamos a alguien porque es distinto.	
	- *Reivindicación de la multiculturalidad*: Aceptación de la multiculturalidad como algo bueno y necesario.	
DISCAPACIDAD	Física: - *Muestra la adaptación en la sociedad de una persona con discapacidad física.*	**16,7%**
	Sensorial: - *El mundo tal y como lo percibe una persona invidente.* - *Nos muestra las capacidades especiales de estas personas.*	
	Intelectual: - *Se muestran las necesidades especiales del protagonista y se valoran las características que los hacen especiales.*	
LO DIFERENTE	- *Muestra de la diversidad social y cultural*. Utiliza distintas fórmulas: mostrando distintas realidades personificadas, relacionales o culturales; unión o amistad de seres muy distintos; centrándose en las ventajas de ser diferente; o invitándonos a ponernos en el lugar del otro.	**50%**
	- *Todos somos diferentes.* Esto lo hacen: mostrando la diferencia como algo positivo; mediante la aceptación de la diferencia; o haciéndonos ver que todos somos especiales.	

2. SELECCIÓN DE ÁLBUMES A PARTIR DE LA MUESTRA ANALIZADA

A continuación exponemos los 24 cuentos seleccionados de la muestra para cada uno de los cursos escolares entre los 3 y 9 años, mostrando además su categoría, tipología (mensaje principal) y el valor que predomina en cada cuento. Los criterios de selección seguidos no solo tienen en cuenta la variedad de categorías y tipologías, sino también la calidad estética y de contenido. En cuanto a la estética hemos considerado la originalidad y la resolución plástica (Hidalgo, 2013), y respecto al contenido hemos tenido en cuenta la riqueza en la relación entre imagen-texto (Nikolajeva y Scott, 2006) (Hidalgo, 2015), así como la valoración literaria siguiendo a Colomer (2002).

CUADRO 2. ÁLBUMES SELECCIONADOS POR CURSOS PARA LA ELABORACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DIDÁCTICAS.

EDAD	CUENTO	CATEGORÍA/TIPOLOGÍA/VALOR
3-4	***Elmer***. David Mckee, Beascoa, Barcelona, 2008	**Lo diferente**/Todos somos diferentes: lo diferente como algo positivo/**Amistad (el 1º)-Autoestima (el 2º)**
	¡No quiero ser un pulpo! Francesca Chessa, OQO, Pontevedra, 2012	
	Por cuatro esquinitas de nada. Jérôme Ruillier, Juventud, Barcelona, 2009	**Lo diferente**/Muestra de la diversidad social y cultural: ponernos en el lugar del otro/**Amistad-Solidaridad**
	Un día de pesca. Béatrice Rodriguez, Libros del Zorro Rojo, Barcelona, 2012	**Multiculturalismo**/Todos somos iguales más allá de la raza o cultura: unión de dos seres muy distintos/**Amor-Respeto**
4-5	***Los de arriba y los de abajo***. Paloma Valdivia, Kalandraka, Sevilla, 2009	**Multiculturalismo**/Todos somos iguales más allá de la raza o cultura: mostrando lo anecdóticas que resultan las diferencias/ **Diversidad/Paz**
	El nombre de la ballena. Marcelo Birmajer y Marta Villegas, Fondo de Cultura Económica, Méjico, 2009	
	Un león en París. Beatrice Alemagna, SM, Madrid, 2007	**Multiculturalismo**/Todos somos iguales más allá de la raza o cultura: mediante la emigración y adaptación/**Solidaridad**
	Catalina, el Oso y Pedro. Christiane Pieper, Kalandraka, Sevilla, 2007	**Discapacidad física**/ Muestra la adaptación en la sociedad de una persona con discapacidad física/ **Amistad-solidaridad**
5-6	***Nadarín***. Leo Lionni, Kalandraka, Sevilla, 2010	**Lo diferente**/Todos somos diferentes: lo diferente como algo positivo/**Amistad**
	Pequeño Azul y Pequeño Amarillo. Leo Lionni, Kalandraka, Sevilla, 2005	**Multiculturalismo**/ Todos somos iguales más allá de la raza o cultura: superando el miedo a lo desconocido/**Amistad**
	Gatito y la nieve. Joel Franz Rosell, Kalandraka, Sevilla, 2012	**Multiculturalismo**/Todos somos iguales más allá de la raza o cultura: mostrando lo anecdóticas que resultan las diferencias/**Amistad**
	Superhéroes. Roberto Aliaga, Anaya, Madrid, 2011	**Lo diferente/Discapacidad**/Todos somos diferentes: la diferencia como algo positivo /**Autoestima**

6-7	***Orejas de mariposa***. Luisa Aguilar, Kalandraka, Sevilla, 2011	**Lo diferente**/Todos somos diferentes: la diferencia como algo positivo/**Autoestima**
	El otro Pablo. Mandana Sadat, Kókinos, Madrid, 2008	**Lo diferente**/Muestra de la diversidad social y cultural: amistad entre seres muy distintos/**Amistad**
	El cazo de Lorenzo. Isabelle Carrier, Juventud, Barcelona, 2011	**Discapacidad intelectual**/Se muestran las necesidades especiales del protagonista y se valoran las características que los hacen especiales/**Autoestima**
	El libro de los cerdos. Anthony Browne, Fondo de Cultura Económica, Méjico, 2012	**Igualdad de géneros**/Rebelión de la mujer para reivindicar los mismos derechos que el hombre/**Valor**
7-8	***Arturo y Clementina***. Adela Turín, Kalandraka, Pontevedra, 2012	**Igualdad de géneros**/Rebelión de la mujer para reivindicar los mismos derechos que el hombre/**Valor**
	Adelaida. Tomi Ungerer, Kalandraka, Sevilla, 2014	**Lo diferente**/Muestra de la diversidad social y cultural: mostrando distintas realidades personificadas, relacionales o culturales /**Superación-Autoestima**
	La guerra de los números. Juan Darién, OQO, Pontevedra, 2009	**Multiculturalismo**/Todos somos iguales más allá de la raza o cultura: mostrando lo anecdóticas que resultan las diferencias /**Amistad-Paz-Amor**
	Cierra los ojos. Victoria Pérez Escrivá, Thule, Barcelona, 2009	**Discapacidad sensorial**/El mundo tal y como lo percibe una persona invidente/**Tolerancia**
8-9	***Titiritesa***. Xerardo Quintiá, OQO, Pontevedra, 2007	**Lo diferente**/Muestra de la diversidad social y cultural: mostrando distintas realidades relacionales/ **Tolerancia**
	Uno y siete. Gianni Rodari, SM, Madrid, 2007	**Multiculturalismo**/Todos somos iguales más allá de la raza o cultura: mostrando lo anecdóticas que resultan las diferencias /**Solidaridad-Paz-Amistad**
	Edmundo. *Ingrid Chabbert, Kókinos, Madrid, 2015*	**Lo diferente**/Muestra de la diversidad social y cultural: mostrando distintas realidades personificadas y relacionales/**Tolerancia**
	Planeta Willy. Birte Müller, Takatuka, Barcelona, 2015	**Discapacidad intelectual**/Se muestran las necesidades especiales del protagonista y se valoran las características que los hacen especiales/**Positividad-Comprensión**

CONCLUSIÓN

La predominancia en el mercado de un tipo de álbumes sobre otros justifica su supremacía en la lista seleccionada, ya que la oferta hace que en determinadas categorías haya más libros de calidad. Así, predominan en la selección de álbumes las categorías "lo diferente" y "multiculturalismo" sobre "discapacidad" e "igualdad de géneros", aunque la selección proporcionada resulta muy variada si consideramos todas las tipologías que podemos encontrar dentro de las categorías.

Por otro lado, es interesante considerar los valores de los que se sirven estos álbumes para transmitir estos mensajes en función de lo que se quiera reforzar en clase. El 42% de los libros seleccionados utilizan el valor de la "amistad", seguido de lejos por la "autoestima", la "solidaridad", la "paz" y la "tolerancia". Podemos encontrar el mismo valor dentro de categorías diferentes, no obstante, las distintas categorías están asociadas con unos valores específicos más que con otros. En la categoría de "lo diferente" destaca la amistad, mientras que en "multiculturalismo" los valores trabajados son muy variados, destacando la amistad, el amor y la paz. En la categoría "discapacidad" también encontramos diversidad de valores que tienen que ver con la autoestima, la tolerancia y lo positivo, además de la amistad. En "igualdad de géneros", sin embargo, solo contamos con el "valor" referente a la valentía de las mujeres para enfrentarse al problema, esto se debe sobre todo a la escasez de estos álbumes en la muestra.

Estamos convencidos de que estos álbumes serán un material muy útil para trabajar con los niños los mensajes incluidos en las distintas categorías. Con esta lista elaboraremos las actividades didácticas con las que podremos comprobar su efectividad en la fase de Trabajo de Campo.

BIBLIOGRAFÍA

Colomer, T. (2002) (et al.). *Siete Llaves para Valorar las Historias Infantiles.* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Hidalgo, M. C. (2013). "Trends in Drawing for Children in Spain". *The International Journal of Visual Design,* Vol. 6, n. 2, pp. 17-31.

Hidalgo, M. C. (2015). "The Interaction between Text and Image in Picturebooks. Analysis of Story Books Published in Spain today". *The International Journal of Visual Design*, Vol. 9, n. 3, pp. 1-14.

Hidalgo, M. C. (2015). "Multiculturalismo y Exclusión Social en Álbumes Ilustrados: Método de Análisis". *Revista Opción*, n. 4, pp. 581-601.

Nikolajeva, M. y Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*. New York: Routledge.

Salisbury, M. y Styles, M. (2012). *El Arte de Ilustrar Libros Infantiles. Concepto y Práctica de la Narración Visual.* Traducido por Cristina Rodríguez Fischer. ("Children's Picturebooks: The Art of Visual Storytelling"). Barcelona: Blume.

Turín, A. (1995). *Los Cuentos Siguen Contando. Algunas Reflexiones sobre los Estereotipos*. Madrid: Horas y Horas.

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS A PARTIR DEL ÁLBUM ILUSTRADO COMO MEDIO PARA LA TRANSMISIÓN DE VALORES INCLUSIVOS

HIDALGO RODRÍGUEZ, Mª CARMEN
BLANCAS ÁLVAREZ, SARA
ALONSO VALDIVIESO, CONCEPCIÓN
UNIVERSIDAD DE GRANADA
AMARO AGUDO, ANA
CENTRO DE MAGISTERIO LA INMACULADA DE GRANADA
NAVARRO MATÉU, DIEGO
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALENCIA "SAN VICENTE MÁRTIR"

RESUMEN

Una de las publicaciones plástico-literarias más atractivas y creativas que podemos ofrecer a los niños es el álbum ilustrado. Tras una prospección y análisis de los álbumes infantiles actuales que traten sobre la igualdad de género, el multiculturalismo, la discapacidad y el respecto a "lo diferente" en general, ahora proponemos actividades didácticas con estos libros. En esta comunicación presentamos varias prácticas basadas en estos álbumes que pueden utilizarse para fomentar los valores de igualdad e inclusión que perseguimos en los niños de Infantil y Primaria. Estas actividades son un ejemplo del potencial que tiene el álbum ilustrado infantil para transmitir estos valores, las cuales nos servirán como punto de partida para generar todo un catálogo de actividades que pondremos a disposición de los colegios.

PALABRAS CLAVE

Álbum ilustrado, material didáctico, inclusión, igualdad, diversidad.

ABSTRACT

Picture books are one of the most attractive and creative plastic-literary publications that we can offer to children. We propose didactic activities to be done with a selection of picture books. This selection was made based on a previous survey and analysis of current children's albums dealing with gender equality, multiculturalism, disability and the respect for "the difference". This communication shows practices that can be used to promote values of equality and inclusion in children from 6 to 9 years old. These activities are an example of the potentiality of children's picture books to transmit these values, and they will serve as a starting point to generate a whole catalogue of activities available to schools.

KEYWORDS

Picture book, didactic material, inclusion, equality, diversity.

INTRODUCCIÓN

Esta comunicación aborda parte del trabajo realizado para la tercera fase del Proyecto I + D HAR2014-53168-P titulado *Multiculturalismo y Exclusión Social en Imágenes Infantiles: Ilustración y Pedagogía*. Dicho proyecto se centra en el álbum ilustrado infantil como medio de apoyo a la educación en valores en la infancia relacionados con la inclusión desde los siguientes puntos de vista: la defensa por la igualdad de géneros, la aceptación e integración de la multiculturalidad y la discapacidad y, en general, el respeto a "lo diferente".

El proyecto se divide en tres fases fundamentales:

- 1ª fase. Prospección y análisis: búsqueda de álbumes infantiles publicados en España en los últimos 10 años que traten los valores de inclusión descritos anteriormente. La muestra es analizada en función de unas variables sintácticas y semánticas recogidas en una base de datos (Hidalgo, 2015) que nos facilitará el análisis y la extracción de resultados de la investigación.
- 2ª fase. Diseño de estrategias educativas: tras la elaboración de la base de datos y extracción de resultados de la muestra recogida, se comienza con el diseño de estrategias educativas a partir de estos álbumes. Estas actividades serán trabajadas en diferentes colegios de la provincia de Granada y Valencia con niños tanto de Educación Infantil como de Educación Primaria de entre 3 y 9 años de edad.
- 3ª fase. Trabajo de campo: finalmente se llevará a cabo en los colegios seleccionados las actividades propuestas en torno a los álbumes. Tras la recogida de las evidencias durante el desarrollo de las actividades se analizarán y se extraerán conclusiones que valoren la capacidad y el potencial de estas publicaciones para la transmisión de los valores de inclusión que perseguimos.

En el presente trabajo nos planteamos como objetivo fundamental: diseñar actividades didácticas concretas basadas en algunos de los álbumes seleccionados de la muestra analizada. Estas propuestas nos ayudarán a reflexionar sobre las posibilidades a seguir en el diseño de prácticas y macarán el punto de partida en la elaboración del resto de actividades para cada uno de los álbumes, encauzadas a favorecer la mejora del concepto de lo diverso y de la inclusión.

1. DISEÑO BÁSICO DE LAS ESTRATEGIAS EDUCATIVAS

Para llevar a cabo el diseño de actividades con las que actuaremos en los colegios hemos utilizado un total de 90 álbumes, que son el resultado de la fase de prospección llevada a cabo. Los álbumes de la muestra recogida responden a cuatro categorías en función del argumento principal:

- Igualdad de géneros: defienden la igualdad entre el género masculino y femenino.
- Multiculturalismo: se pone en evidencia la necesidad de la multiculturalidad y la igualdad de los seres humanos más allá de razas o culturas.
- Discapacidad: intentamos abarcar cualquier tipo de discapacidad con lo que incluimos discapacidad física, sensorial e intelectual.
- "Lo diferente": en esta categoría incluimos los álbumes que no pueden enmarcarse dentro de las categorías anteriores y que tratan la diferencia de algún individuo, animal u objeto en tanto en cuanto dificulta su inclusión en la sociedad.

Tras el análisis de los álbumes de cada categoría hemos encontrado diferentes tipologías en función del mensaje principal. Para realizar el trabajo de campo hemos seleccionado 24 álbumes a partir de la muestra analizada, teniendo en cuenta las categorías y las tipologías obtenidas con el

objeto de que sea lo más variada posible. La selección de 24 álbumes se divide en 4 álbumes por curso, con objeto de que el profesor/a pueda elegir el álbum con el prefiere trabajar en su aula.

La actividad llevada a cabo en los colegios atenderá especialmente al carácter creativo y plástico de estas publicaciones fomentando el dibujo y la creación de historias por parte del niño, trabajando el álbum tanto en su vertiente visual como narrativa.

En referencia a la metodología empleada en la etapa de Ed. Infantil como en la de Primaria, seguiremos la ideología de Willi Vogt (1979:20) en Metallo, G. y Ruiz, M. (2012), basándonos en experiencias y actividades de juego, todo ello enmarcado en un ambiente de confianza y afecto para facilitar y propiciar la autoestima del alumno y su integración social.

1.1. ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL

La investigación se aplicará al segundo ciclo de la etapa de Ed. Infantil (3-6 años). Nos basaremos en los objetivos generales de esta etapa educativa acorde con el REAL DECRETO 1630/2006 (BOE nº 4, de 4 de enero de 2007), por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Ed. Infantil, que se ajustan a las finalidades del proyecto y que sintetizamos como sigue:

- El alumno en esta etapa debe aprender a respetar las diferencias, desarrollar sus capacidades afectivas y relacionarse con los demás para adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

En esta etapa se inicia la lecto-escritura, por lo que prestaremos especial atención a lo visual, quedando lo narrativo relegado a la expresión oral y el apoyo del profesorado.

1.2. ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

En la Educación Primaria se establecen siete competencias clave, esenciales para lograr el bienestar de las sociedades europeas, extraídas de la "Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y bachillerato" (BOE nº 25, de 29 de enero de 2015). De entre estas competencias destacaremos dos, por estar directamente relacionados con los objetivos de nuestro proyecto:

- Competencias sociales y cívicas.
- Conciencia y expresiones culturales.

Si bien en esta etapa destacan las competencias clave relacionadas con el aprendizaje de la matemática, la ciencia y la tecnología, vemos cómo se siguen valorando capacidades básicas y fundamentales para la convivencia y la realización de todo individuo.

Dentro de etapa de Educación Primaria trabajaremos con niños de 6 a 9 años de edad, así que las actividades propuestas podrán ser más complejas y contener tareas de lectoescritura.

1.3. ESTRUCTURA BÁSICA DE LAS ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

La estructura básica para todas las actividades propuestas contará con tres fases fundamentales:

- 1ª fase. Pretest: Fase previa a la lectura del cuento. Se realizará una actividad que nos servirá para comprobar los conocimientos previos sobre los conceptos que se quieren trabajar.
- 2ª fase. Lectura del cuento. Tras la lectura del cuento, mediante la proyección del mismo, se reflexionará sobre su contenido mediante unas preguntas a realizar al grupo-clase, de forma que contribuya a la creación de un significado compartido por todos.

- 3ª fase. Postest: Actividad tras la lectura. Se planteará una actividad a llevar a cabo una vez trabajado el álbum, que servirá para reforzar los conceptos trabajados y como elemento de control o evaluación de la actividad.

2. ACTIVIDADES PARA EL TRABAJO DE CAMPO: ALGUNOS EJEMPLOS CONCRETOS

Para esta comunicación hemos elegido, de la selección previamente elaborada, un álbum de la Etapa de Infantil (3- 4 años) y otro de la Etapa de Primaria (8-9 años), cuyas propuestas son las siguientes.

CUADRO 1. ACTIVIDAD DIDÁCTICA PARA EDUCACIÓN INFANTIL (3-4 AÑOS) BASADA EN EL ÁLBUM "ELMER"

<table>
<tr><td colspan="2">CUENTO: ELMER, DAVID MCKEE, BEASCOA, BARCELONA, 2008</td></tr>
<tr><td colspan="2">Categoría: Lo diferente.
Tipología: Todos somos diferentes: lo diferente como algo positivo.
Valores: Amistad, compañerismo.</td></tr>
<tr><td>Objetivos específicos de la práctica:
- Entender que todos somos diferentes y que esa diferencia puede ser de muchos tipos, más allá de la raza o cultura.
- Comprender y asumir que cada uno es como es.
- Valorar la diversidad como algo positivo, necesario y creativo.</td><td>Materiales para la actividad:
- Una tijera y dos A-4 para cada niño, material de dibujo (ceras gordas y blandas y/o témperas o acrílicos con pincel), papel celo, pos-it y un rollo de papel continuo marrón o blanco.

Tiempo total estimado: 1 hora u hora y cuarto.</td></tr>
<tr><td colspan="2">FASE PREVIA A LA LECTURA:
Actividad: Dibuja un elefante. Asocia algún sentimiento hacia él. ¿Cómo lo describirías?
Metodología:
- Los niños harán el dibujo en un tiempo determinado (unos 10 minutos). Escribirán su nombre en ellos.
- Para la realización del dibujo los niños tendrán a mano material de dibujo con diversidad de colores.
- A medida que vayan terminando los dibujos irán colgándolos en una pared de clase con papel celo a la vez que el niño lo define con las premisas descritas anteriormente. Tomaremos nota de cada respuesta en un pos-it que pondremos encima del dibujo.</td></tr>
<tr><td colspan="2">LECTURA Y COMPRENSIÓN DEL ÁLBUM:
- Lectura del cuento proyectado en una pantalla por nosotros y/o el profesor/a.
- Una vez terminado el cuento se establecerá un diálogo con los niños para confirmar que han comprendido el mensaje. También se podría dialogar a medida que se lee. Posibles cuestiones a plantear:
- ¿Por qué Elmer es distinto a los demás elefantes?
- ¿Por qué Elmer decide alejarse de su manada una mañana?
- ¿Qué decide hacer para ser como los demás? ¿Consigue Elmer ser como los demás?
- ¿Por qué se ríen los elefantes cuando Elmer grita "¡Buh!"?
-¿Ser de un color distinto es un problema para Elmer?
- ¿Creéis que estas diferencias se pueden encontrar en nuestra vida? ¿Conocéis personas diferentes a la mayoría? ¿Por qué son especiales?</td></tr>
<tr><td colspan="2">ACTIVIDAD TRAS LA LECTURA:
Actividad: Dibuja una jirafa (o un león) que sea diferente a los demás. Asocia algún sentimiento hacia él.
Metodología:
- Después de finalizar el dibujo (unos 10 minutos), cada niño colgará su dibujo debajo del anterior. Se volverá a pedir al niño que lo describa con las mismas premisas que antes apuntando sus respuestas en un pos-it. De esta manera podremos comprobar si el niño ha asimilado "lo diferente" como algo más natural.
- Cuando estén colgados los dos dibujos del niño se le hará una foto de conjunto, por parejas.
Finalización de la actividad:
- Se realizará entre todos un gran collage con los dibujos de los niños recortados. Se pegarán en papel continuo entre todos y además los niños podrían dibujar un ambiente alrededor de las figuras una vez pegados. Esta selva gigante podría decorar la clase recordando a los niños la diversidad del mundo.</td></tr>
</table>

CUADRO 2. ACTIVIDAD DIDÁCTICA PARA 3º DE PRIMARIA (8-9 AÑOS) BASADA EN EL ÁLBUM "UNO Y SIETE"

CUENTO: **UNO Y SIETE**, GIANNI RODARI, SM, MADRID, 2007	
Categoría: Multiculturalismo. ***Tipología***: Todos somos iguales más allá de la raza o cultura: mostrando lo anecdóticas que resultan las diferencias. ***Valores***: Solidaridad, paz, amistad.	
Objetivos específicos de la práctica: - Entender que todos somos iguales a pesar de las diferencias, y que éstas nos hacen especiales. - Valorar la multiculturalidad como algo positivo mediante el conocimiento de los compañeros de clase en cuanto a sus particularidades y orígenes. - Asimilar la guerra como algo negativo y absurdo.	**Materiales para la actividad:** - Material de dibujo variado, papeles de colores y texturas, mapas de diferentes países, pegamento, tijeras, dos folios A-4 por niño, papel celo. - Cámara de fotos, ordenador y proyector. **Tiempo total estimado:** 1 hora u hora y media
FASE PREVIA A LA LECTURA: ***Actividad***: *Haz un retrato de ti mismo con un dibujo que te describa física y psicológicamente. Se pueden usar también palabras. Presta atención a tu aspecto físico, tu nacionalidad, tu carácter, gustos y preferencias*. Actividad basada en el álbum y en la diseñada por Fresno y Fernández (2005:21). Nos aseguramos de que nadie escribe su nombre en el papel. ***Metodología***: - Los niños harán el dibujo en un tiempo determinado (unos 15 minutos). - Para la realización del dibujo los niños tendrán a mano material variado de dibujo que usarán libremente. - A medida que vayan terminando, iremos recogiéndolos y haciéndoles fotos que pasaremos al ordenador.	
LECTURA Y COMPRENSIÓN DEL ÁLBUM: - Lectura del cuento proyectado en una pantalla. Lo leerán los niños, se elegirá a un niño para cada página. - Una vez terminado el cuento tiene que haber un diálogo con los niños para confirmar que han comprendido el cuento. Por ejemplo: - ¿Por qué el narrador nos dice que los siete niños eran siempre el mismo niño? - ¿Qué quiere decir "reían en la misma lengua"? - ¿Cuál es el mensaje principal del cuento?	
ACTIVIDAD TRAS LA LECTURA: ***Actividad***: *Un compañero completará el retrato de otro niño escribiendo datos complementarios.* ***Metodología***: - Repartimos los dibujos de forma aleatoria, asegurándonos de que a nadie le toca su propio dibujo. - Proyectaremos los dibujos fotografiados uno a uno. El niño al que le ha tocado el dibujo debe intentar adivinar de quien se trata. Si no lo sabe, entre todos vamos ayudándole y respondiendo a las preguntas: ¿cuál es su nombre?, ¿cuáles son sus pasatiempos o gustos?, ¿dónde nació?, ¿dónde nació su padre y su madre? ¿a qué se dedican? El niño al que le ha tocado el dibujo escribirá todos esos datos en un papel aparte. Al terminar la ronda escribirá la información de forma narrativa bajo indicaciones del maestro. ***Finalización de la actividad***: - Entre todos se hace un cuento con forma de acordeón, uniendo con papel celo todos los A4. Se le puede añadir además un título y un final. Se podría colgar o mantener como libro en clase.	

CONCLUSIÓN

La tarea de adaptar la actividad a desarrollar a cada uno de los álbumes seleccionados es bastante ardua, pero creemos que enriquecerá la actividad, ya que el niño podrá ver la relación directa con el cuento leído a la vez que crea por sí mismo otras historias alternativas.

Las dos actividades propuestas son un ejemplo del potencial de cada álbum, que se presta a multitud de posibilidades. Para la creación de actividades con los diferentes álbumes intentamos utilizar, en primer lugar, el mismo recurso utilizado en la construcción del libro. En el álbum "Elmer" proponemos un ejercicio muy básico donde el protagonista nos invita a crear nuestros propios animales "diferentes", que posteriormente podrían utilizarse para generar historias. En la segunda actividad propuesta también seguimos el recurso fundamental del álbum, pero de forma global: los niños generarán una historia mediante la descripción de sus compañeros de clase para evidenciar sus similitudes a partir de las diferencias.

En segundo lugar, consideraremos otras actividades siguiendo recursos de creación de historias como los expuestos en el manual ya clásico *Grammatica della fantasia* de Rodari (1973), utilizando elementos de los álbumes. Su "binomio fantástico", o la descripción de "viejos juegos" como el de las papeletas con preguntas y respuestas, son recursos muy útiles para hacer que los niños creen sus propias historias a partir de unas pautas marcadas.

Estas pautas básicas, y la metodología seguida en el diseño de actividades expuestas anteriormente, nos servirán de base para el diseño de actividades a partir del resto de álbumes de la muestra, las cuales serán llevadas a cabo en los colegios en una fase posterior de la investigación.

BIBLIOGRAFÍA

BOE nº 4, de 4 de enero de 2007. BOE-A-2007-185 REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre.

BOE nº 25, de 29 de enero de 2015. Orden ECD/65/2015, de 21 de enero.

Fresno, P. y Fernández, R.: Materiales didácticos para la coeducación: Construyendo contigo la igualdad nº 9. La diferencia cultural y el género. [en línea]. Febrero 2010. [Consulta 3 enero 2016]. Disponible en <http://institutoasturianodelamujer.com/iam/wp-content/uploads/2010/02/IAM-U_917637.pdf>.

Hidalgo, M. C. (2015). "Multiculturalismo y Exclusión Social en Álbumes Ilustrados: Método de Análisis". *Revista Opción,* n. 4, pp. 581-601.

Metallo, G. y Ruiz, M. (2012). "LUMO-Módulos lúdicos". Tesis Doctoral, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Universidad de Buenos Aires.

Rodari, G. (1973). *Grammatica della Fantasia.* Traducción al castellano por Mario Merlino ("Gramática de la Fantasía. Introducción al Arte de Contar Historias"). Barcelona: Editorial Planeta (2008).

WORDLESS PICTUREBOOKS IN PARENT-CHILD READING IN THE SOUTH AFRICAN CONTEXT

LE ROUX, ADRIE
DEPARTMENT OF VISUAL ARTS. STELLENBOSCH UNIVERSITY
COSTANDIUS, ELMARIE
DEPARTMENT OF VISUAL ARTS. STELLENBOSCH UNIVERSITY
OOSTENDORP, MARCELYN
DEPARTMENT OF LINGUISTICS. STELLENBOSCH UNIVERSITY

ABSTRACT

Abstract: Internationally, a large volume of literature advocates the use of wordless books in literacy development, yet little research exists on their use in South African. This article reports on the influence of a participatory project in which wordless picturebooks were used in parent-child joint reading. The research was conducted within low socio-economic areas, in the South African context, and is approached from the researcher's viewpoint as an illustrator. South Africa has a very low general reading rate, and despite a growing support for literacy development in mother tongue, there still exists a lack of indigenous language picturebooks for very young children. Using multimodal social semiotics as a theoretical departure, the article suggests that the characteristics of wordless picturebooks could contribute to developing a more positive attitude to reading in South Africa, and further investigates how wordless picturebooks could supported literacy poor parents as a child's first educator.

KEYWORDS

wordless picturebooks, illustration, social semiotics, design

INTRODUCTION

This paper describes a participatory research project in which wordless picturebooks were used in parent-child joint reading programme and the development of a culture of reading more generally. Research was conducted in South Africa, in areas characterized by a low socioeconomic status. Research was done from my point of view as an illustrator working in South Africa, and made use of an empirical study (the project) as a means to investigate if, and how, wordless picturebooks can be used in joint reading activities between a child and their parent or primary caregiver in the home, as daily routines may serve as a vehicle for embedded intervention (Spagnola and Fiese 2007: 296). Additionally, the project included the creation of 13 participant authored wordless picturebook. The children's drawings were used as inspiration for the story and design of each book.

Statistics from Department of Basic Education (2015), indicate that only 14% of South African's read often, with only 5% of parents reading with their children. A low general reading rate exists in South Africa and books are generally considered in terms of their educational value, rather than for enjoyment (SABDC, 2007). Of the households surveyed by the South Africa Book Development Council (SABDC 2007,) 51% of the surveyed households had no books in their homes. Poverty and time constraints also have an effect on parents' ability to participate in reading activities at home. Subsequently, many children are only exposed to books when they start attending school (Du Plessis, in Van Heerden, 2008). Louw and Louw (2014: 176) suggest that South African children 'lag behind' in terms of emergent literacy, as both provincial and national assessments by the Department of Basic Education (2011) point to a high percentage of South African children who do not obtain basic literacy skills in their first three years at school. Louw and Louw (2014: 176) view a lack of parental involvement as a possible reason for this. Reading interventions before school is a route that needs to be considered to guarantee better reading results in later phases of children's education (Mpendulo in Moyo, 2015).

In South Africa, there is an observable link between illiteracy and poverty (Mahala, 2010: 12) and thus, the children who are most at risk are living under adverse socio-economic conditions, in which families are often unable to afford books and parents are unable to, or simply do not, read with their children. Another integral aspect that impedes children's early exposure to books is the fact that they may have an illiterate parent/primary caregiver.

Early language development from birth to three years should focus on developing a strong language base in a child's mother tongue (O'Carroll & Hickman, 2012: 13). Shared book reading specifically provides opportunities for developing language and, more importantly for this research, a love of books from an early age. However, with the consideration of the cultural appropriateness of literacy programmes, comes the consideration of culturally appropriate reading material for families to make use of in their homes. This includes language considerations. South Africa has 11 official languages, and producing economically viable, relevant reading has proved challenging to the South African publishing industry.

Internationally, there exists a large volume of literature which promotes the use of wordless picturebooks in literacy development (Crawford & Hade, 2000: 67). Yet, few investigations have looked at the genre in the South African context. There are limited locally produced wordless picturebooks available, with the market largely dominated by overseas imports.

1. THEORETICAL POINTS OF DEPARTURE

Multimodal social semiotics is a "theoretical perspective that brings all socially organised resources that people use to make meaning into one descriptive and analytical domain" (Bezemer, Diamantopoulou, Jewitt, Kress & Mavers 2012: 1). From this stance, the study approaches an analysis of wordless picturebooks and the means which participants use to create meaning.

One of the key arguments of this framework is that human communication is never produced from one mode alone, but is always part of a multimodal ensemble (Stein, 2008: 24). Consequently, wordless picturebooks can be understood in terms of what modes can do or, in other words, what their affordances and constraints are and how these work together in multimodal ensembles (Stein, 2008: 25). Modes can comprise, for example, images, writing, gestures, gazes, speeches, postures, illustrations and speech. When considering the development of preliterate skills which research has linked with wordless picturebooks, the genre can be viewed as a multimodal form of communication, in which the conventional margins between language and image are decentered (Stein, 2008: 24, referring to Iedema, 2003: 33). Although the study is not focused on the development of literacy, it does form an important aspect of the South African context. As a theoretical framework, social semiotics places the sign-maker – in this case, the reader – in the centre of the meaning-making process, acknowledging that the environment, the needs of the sign-maker and the cultural formation of modes play an integral part in interpreting signs (Kress, 2010: 116–117).

Multiliteracies is an additional theoretical consideration in the study, and is approached as a backdrop to understanding changing perspectives of literacy and as a foundation for multimodality. The concept of Design (as a central notion in Multiliteracies) forms an important basis for understanding the meaning-making process. "Design" views all individuals as 'designers of meaning' (New London Group1996, 2000; Cope and Kalantzis, 2000; Stein, 2008). Sign-makers or designers choose appropriate designs, according to their interests, from a number of available designs intended for a specific audience and context (Stein, 2008: 22). Design is a dynamic process, which Kalantzis and Cope (2008: 203) refer to as "a process of subjective self-interest and transformation". Design involves three main elements – Available Designs, Designing and The Redesigned. These elements highlight meaning-making as an active and dynamic process (New London Group 2000).

2. THE PROJECT

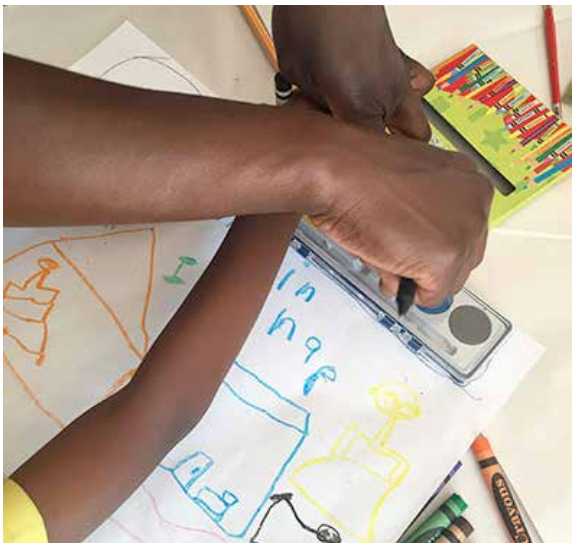
The research followed a qualitative approach within a constructionist paradigm. Participative Action Research formed the research design for this study. As a means to further investigate the use of wordless picturebooks, a reading project was conducted across three early childhood development (ECD) centres or crèches based in Gauteng, South Africa. The ECD or crèches were selected using purposive, availability sampling and were identified as being located in low-literacy and low-income areas. Participants were also selected using purposive availability sampling. The sampling criteria stipulated that the participants were required to be a child enrolled at the selected crèche or ECD centre, aged between three and six-years-old and the child's parent or primary care-giver.

The aim of research at the first two sites was to conduct an empirical investigation into the use of wordless picturebooks in practice and to produce content-relevant wordless picturebooks for the community to keep after the completion of the project. 13 books were created from stories told by research participants, (both adult and child); these participants were also actively involved in the production and illustration of the wordless picturebooks (figures 1 and 2), through their own drawings (figures 3 and 4). Stories were collected during a "storytelling workshop", with the help of two facilitators from *Nal'iBali*, a national reading-for-enjoyment campaign. A number of existing wordless picturebooks were sent home with participants to read in the initial phases of the programme. Once their own books had been printed, these were then circulated among participants.

There was no story collection workshop at Site 3, and the main aim of research here was to pilot test the books created at the previous sites. A four-week reading programme was hosted at this site, in which the books created at Sites 1 and 2 were circulated first, followed by several existing wordless picturebooks.

Data was collected from the research participants after every stage of the programme. Data collection at all three sites made use of focus groups for the initial discussion with participants, thereafter semi-structured or group interviews, or focus groups were used depending on participant preference and availability.





FIGURES 1 AND 2. On the left: Picture by one of the child participants (aged 4) during the storytelling workshop (1st October, 2015). The Funanani Trust, Shoshanguve, South Africa. Source: personal. On the right: Mother and son (aged 5) work together to create illustrations for their book (1st October, 2015). The Funanani Trust, Shoshanguve, South Africa. Source: personal.





FIGURES 3 AND 4. On the left: A drawing by one of the child participants (aged 5) during the storytelling workshop (1st October, 2015). The Funanani Trust, Shoshanguve, South Africa. Source: personal. On the right: An illustration produced by an adult participant, based on one of the drawing done by her child (2nd October, 2015). The Funanani Trust, Mamelodi, South Africa. Source: personal.

3. FINDINGS

Initial focus group interviews at all research sites sought to establish the reading context of the participants. If we take the organising principle of design as a starting point, one could say that the initial focus group aimed to establish the Available Resources (Kalantzis & Cope, 2008: 203).

The findings from these initial focus groups were largely in line with current literature on South African reading, in that many of the parents face economic and social barriers that negatively affected reading in the home. Access to books in the household were limited, with very few parents making use of libraries to source books for their children. Participants indicated that they did not generally read with their younger (three to six-year-old) children. Those who did read at home, did so with their older, school-going children.

Another prominent theme in the findings was the parents' lack of awareness of age-appropriate books for reading with their children, with many of them using magazines, the Bible or the school books of their older, school-going children. These reading materials were above the developmental capacities of the pre-school children, and their use of these could be attributed to lack of access to books. However, the participants' expression of frustration in reading with their children suggests that they expected their children to be able to concentrate while reading books designed for older children.

3.1. PARTICIPANTS' READING CONTEXT AFTER EXPOSURE TO THE READING PROGRAMME

Based on thematic analysis of the data gathered after completion of the six-week reading programmes at Sites 1 and 2, and the four-week reading programme at Site 3. The key findings are outlined below.

Transformation: Stein (2008: 23) postulates meaning-making as a "process of transformative action", which produces change both in the object being transformed and in the individual who is the agent of the transformation. The theme of transformation was a recurring one in terms of the transformed relationship of the participants, either towards reading as an activity, or towards each other.

Firstly, there was a **clear *transformation of the reading relationship between parent and child***. Whereas the participants previously reported that they at times experienced reading with their three to six-year-old children frustrating, by the end of the reading programme their views had changed and they felt that their children were capable of understanding, reading and making meaning. This transformation was evident in the fact that; (a) participants perceived their children as being able to concentrate and understand better when using the wordless picturebooks, and (b) participants and their children became equal readers during book sharing activities.

Participants perceived their children as being able to **concentrate** better when using the wordless picturebooks, as opposed to reading the Bible, magazines, school books or, in some cases, other picturebooks that contained text. **Understanding** the reading activity was another recurring theme in the responses of the majority of participants. Participants reported that with the previous books they had used to read, their children would not understand the books and did not engage in the reading activity. With the wordless books, participants believed that their children understood the book and story and were actively engaged in "reading". The activity was consequently more meaningful.

Both parent and child could be active participants in the reading process; a situation that Barbara Wall (in Falconer, 2009: 369) refers to as "Dual Address". During this process, both child and parent become equal but distinct readers. The majority of parents reported that after showing their children how the wordless picturebooks worked, their children could also actively "read" the book and participate in the storytelling process.

The second notable transformation was that *of* participants' relationship to the reading activity itself. Whereas reading had not been part of participants' routine prior to the introduction of the

wordless picturebooks and the start of the programme, participants consistently reported that there was a notable increase in the frequency of their reading activity at home. In some cases, reading became a family activity, with the older children in the family joining participants for storytelling.

Recontextualisation: The participants' use of wordless picturebooks can be considered as the process of "designing" meaning, which Kalantzis and Cope (2008: 203) describe as "the process of shaping emergent meaning which involves re-presentation and recontextualisation". The recontextualisation of a text implies that a change of meaning has taken place, as meaning is dependent on context.

Throughout the research, participant feedback indicated that they had reproduced and transformed the available resources in two primary manners; first; through the **multilingual use of wordless picturebooks**, and second, The Redesigned was demonstrated in the **multiple stories that participants were able to source from the same book**.

The multilingual use of wordless picture books is arguably one of the most important factors to emerge from the research. All participants reported using the wordless picturebooks in more than one language, one of which was their mother tongue. Parents brought available resources to the redesigning aspect of the picture book, in the form of their home languages, or in other words, other linguistic varieties they are familiar with. Alongside Shona, Pedi, Zulu, Northern Sotho, Tsonga, Sesotho and Afrikaans, English was also used consistently throughout the book reading. The books also seemed to ease parents' concerns about the school's expectation, as all the books were additionally used in English, the language emphasised in school.

Using illustrations to create meaning: The theoretical frameworks were most evident in the parents' explanations of how they and their children used the pictures to create meaning to form a narrative. Participants described how the illustrations were starting points for meaning-making, but that they would often engage in a verbal dialogue with their child in co-constructing a story, or when agreeing on the meaning of objects in the illustrations. It was evident that the illustrations in the books had been used in the redesigning process to create new stories. These meanings were constructed in the participants' own social settings, and their interpretation, or meaning-making or social semiosis, was as Kress (2011: 242) describes, both a "*choice* of existing signifier-resources and the *making* of signs, newly, from them".

The multimodal nature of wordless picturebooks was clearly demonstrated by participant descriptions of how they would use them at home. All participants reported using the pictures and dialogue to create a story, with others including writing and drawing in their reading activity at home. Participant's reference to pointing (gesture), speech and listening in their descriptions of the reading activity indicate that wordless picturebooks were used in a manner that crossed sensory channels. The books further allowed for participants, as "sign makers" (Kress & Bezemer, 2008: 171)Web-based resources, teacher-produced materials. Still (as well as moving to use the "modal ensemble" (the picture book) to meet their interest and needs.

A learning curve: Tied in with the above findings is the fact that the wordless picturebooks presented a learning curve to the majority of the parents. All of the parents noted that these books were new to them and that they had never tried to read a book that had no text. Multiliteracies propose that learning and knowing should be grounded in everyday experience, "be that the familiar experiences of students' life worlds or immersion in less familiar practical experiences which are nevertheless intelligible because they relate sufficiently to the student's everyday cultural experience or acquired knowledge" (Cope& Kalantzis, 2000a: 239). Considering that reading was not an everyday experience for many of the parents, and that they had never been asked to use wordless picturebooks before, some needed to experiment with the genre before becoming comfortable using it.

Feedback from some of the participants were indicative of the fact that reading programmes cannot take for granted that the parent already has an understanding of what joint reading is. One participant had tried to read with her children before the programme, but only realised during the programme that she could make use of reading strategies to make reading with her children easier for her and more enjoyable for her children. The *Nal'iBali* workshop had a strong influence on the parents, who often referred to the reading demonstration when explaining how they engaged their children in the activity at home. This indicated that parents may not have been aware of *how* to read at home with their children, despite knowing that reading itself was an important activity (as told by their children's school).

Although the focus of this study was not on the educational value that these books could offer participants, many of them noted that they felt their children were developing skills and "learning".

Responses to the participant-created books: Participant-created wordless picturebook (figures 5 – 6), which served as prototypes in this study, were reported to be too easy to read when compared to the existing books that were circulated. These simple narratives could serve as a good introduction to wordless picturebooks as a genre, but the prototype books indicated that more complexity was needed in illustrators' interpretation of participant stories. Illustrators were asked to not elaborate on stories, but to illustrate only what the participants had written. The books were consequently very basic, with little narrative structure and plot. Participants who had read the existing books before the participant-produced books, reported that they would prefer something more challenging, while participants from Site 3, who were given the participant-produced books before the existing books, simply reported that they were very easy to use. Producing a finished wordless picture book is not a simple exercise, and given the time frame of this study, was not considered an objective. The stories collected in the workshops were not intricate enough to serve as the foundation of a well designed wordless picturebook, and it is likely that collecting stories that could serve this purpose would take a considerable amount of time.



FIGURES 5. Above: A page from one of the participant created wordless picturebooks that includes the participant drawing as a texture (5th November, 2015). The Funanani Trust, Mamelodi, South Africa. Source: personal.



FIGURES 6. Above: The cover page of one of the participant created wordless picturebooks that includes the drawing created during the workshop (5th November, 2015). The Funanani Trust, Mamelodi, South Africa. Source: personal.

CONCLUSION

New ways of thinking about literacy and of making literature available in mother tongue need to be explored, both for preschool and children that are past the foundation phase, where mother tongue literature is currently concentrated.

The ability of wordless picturebooks as a genre to address two separate issues – that of enjoyment and love of reading, and that of education – is a promising aspect in light of South Africa's reading issues. Subsequently, it could be a valuable genre to integrate into programmes that promote reading as an enjoyable activity, as well as programmes that are more focused on literacy development.

The results indicate that the books were an effective means of encouraging a culture of reading in the home and for parents to contribute to their children's enjoyment of reading through the creation of stories using only pictures. Due to their non-prescriptive nature, the books proved to be a genre that could be used in a variety of languages and by participants in different communities.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

Bezemer, J., Diamantopoulou, S., Jewitt, C., Kress, G. & Mavers, D. (2012). *Using a Social Semiotic Approach to Multimodality: Researching Learning in Schools, Museums and Hospitals*. NCRM Working Paper No. 01/12. National Centre for Research Methods. NCRM.

Cope, B. & Kalantzis, M. (eds). (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.

Cope, B. & Kalantzis, M. (eds.). (2000a). A multiliteracies pedagogy: a pedagogical supplement in Cope, B. and Kalantzis, M. (eds.).*Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge: 237–246.

Crawford, P. & Hade, D. (2000). Inside the picture, outside the frame: semiotics and the reading of wordless picture books. *Journal of research in childhood education, 15*(1): 66–80.

Department of Basic Education. (2015). *National Book Week*. [Online]. Available: http://www.education.gov.za/Newsroom/OpinionPieces/tabid/609/ctl/Details/mid/1909/ItemID/3137/Default.aspx [Accessed: 27 April 2015].

Falconer, R. (2009). Cross-reading and crossover books in J. & N.J. Watson. (eds.). *Children's Literature: Approaches and Territories*. Basingstoke: Palgrave Macmillan: 366–379.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2008). Language Education and multiliteracies, in S. May & N.H. Hornberger (eds.), *Encyclopaedia of Language and Education,* (1): 195–211.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. New York: Routledge.

Kress, G. (2011). Partnerships in research: multimodality and ethnography. *Qualitative Research, 11*(3): 239–260.

Kress, G. & Bezemer, J. (2008). 1. Writing in multimodal texts: A social semiotic account of designs for learning. *Written Communication*, *25*(2): 166–195.

Louw, D.A. & Louw A.E. (2014). Child and adolescent development. (2nd ed.). Bloemfontein: Psychology Publications.

Maybin, J. & Watson, N.J. (eds.).(2009). *Children's Literature: Approaches and Territories*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Mahala, S. 2010. Cultivating the culture of reading: an imperative for nation-building. *Cape librarian*, *54*(3), May/June: 12–13.

Moyo, M. (2015). *R156 000 Books for Child Centres*. Inner City Gazette, 9 April. Available: http://www.inner-city-gazette.co.za/index.php/world2/item/1065-r156-000-books-for-child-centres. [Accessed: 1 May 2015].

O'Carroll, S. & Hickman, R. (2012). *Narrowing the Literacy Gap: Strengthening Language and Literacy Development Between Birth and Six Years for Children in South Africa.* Wordworks: Cape Town.

Spagnola, M. & Fiese, B.H. (2007). Family routines and rituals a context for development in the lives of young children. *Infants & Young Children*, *20*(4): 284–299.

South African Book Development Council (SABDC). (2007). *National Survey into the Reading and Book Reading Behaviour of Adult South Africans: Quantitative Research into the Reading and Book Buying Habits of Adult South Africans From Age 16*. Pretoria: Print Industries Council, Dept. of Arts and Culture.

Stein, P. (2008). *Multimodal Pedagogies in Diverse Classrooms: Representation, Rights and Resources.* London: Routledge.

The New London Group. 2000. A pedagogy of multiliteracies: Designing social future, in B. Cope & M. Kalantzis. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge: 9–36.

Van Heerden, M. (2008). Books for the Children of South Africa. [Online]. Available: http://marjorie-van-heerden-articles.blogspot.co.za/2007/05/books-for-children-of-southern-african.html [Accessed: 21 May 2014].

MÁS ALLÁ DEL ESTRÉS O EL PROCESO FRENTE AL PRODUCTO. ÁLBUMES ILUSTRADOS Y ARTE PARA LA DIVERGENCIA

LOBATO SUERO, MARÍA JOSÉ

CEU CARDENAL SPÍNOLA (ADSCRITO A LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA)
FUNDACIÓN SAN PABLO ANDALUCÍA

RESUMEN

Se plantea la problemática observada en los/as alumnos/as de los estudios de Grado de Educación infantil y primaria con respecto al estrés que genera la práctica creativa. Se exponen algunas de las experiencias llevadas a cabo en el aula, en el marco de las asignaturas de Educación de las artes visuales y plásticas y Expresión Plástica en la Infancia y su didáctica, y en relación a metodologías actuales. Como recurso se parte de una selección de álbumes ilustrados susceptibles de ser utilizados en proyectos educativos interdisciplinares. Esta propuesta está enriquecida por la presencia en sus ilustraciones de referencias a las ciencias naturales.

PALABRAS CLAVE

Metodología en Artes visuales, estrés en Grados en Educación infantil y Primaria, álbumes ilustrados, ciencias naturales, Anthony Browne.

ABSTRACT

We pose the problem observed in students in Infant and Primary Teacher Training Degree course regarding the stress that creative practice generates. We present a experience carried out in the classroom, within the framework of the subjects of Visual and Plastic Arts Education and Plastic Expression in Childhood and its Didactics, and related to current methodologies. As a resource, we part from a selection of picture books that may be used in interdisciplinary educational projects. This proposal is enriched by the presence in its illustrations of references to natural sciences.

KEYWORDS

Methodology in Visual arts, stress in Infant and Primary Teacher Training Degree, picture books, natural sciences, Anthony Browne.

INTRODUCCIÓN

El origen de la propuesta son las preocupantes situaciones presenciadas con respecto al estrés al abordar la práctica creativa en los/as alumnos/as de 3º Grado de Educación infantil y primaria. La docencia en los grados posibilita y obliga a experiencias en torno a la Cultura visual que pretenden minimizar el estrés. Labor del docente-investigador es la búsqueda de recursos adecuados para situaciones específicas de aprendizaje, y la puesta en práctica formas de aprender en Artes visuales, en relación con la relevancia del proceso y no de los resultados. Materiales visuales como álbumes ilustrados, obras de arte, imágenes divulgadas por internet, etc. se usan para comprender los valores simbólicos y emotivos de las imágenes, promover la divergencia en proyectos creativos y aumentar bagaje cultural. De forma específica se localizan referencias a la naturaleza en arte y publicaciones de autores como Iela Mari, Eric Carle y Anthony Browne, pero también otros álbumes cuyo estilo poco ortodoxo y de factura "feista" huyen del virtuosismo técnico.

METODOLOGÍA

El índice de estrés detectado ante los proyectos artísticos entre alumnos/as de los Grados nos llevó a pensar en la importancia de la competencia y bienestar emocionales, que debían transmitirse en el aula. No puede haber motivación sin emoción. (cfr. Bisquerra, 2000: 165) La motivación trabajada en los alumnos/as de grado repercutirá en su futura labor docente. Es necesario que la Cultura visual sea un disfrute, no una imposición en el aula.

La experiencia de aula da lugar a la *investigación-acción* (McKernan, 1999: 80), campo de trabajo cotidiano del profesorado que lo posiciona en el lugar de productor, consumidor y contribuyente a la investigación. En primer lugar se localizan competencias y temáticas de interés común para actividades fundamentadas en el pluralismo epistemológico. La investigación educativa basada en las artes visuales (Marín, 2005: 226) permite y apoya el eclecticismo metodológico. El sistema educativo "Learning Through the Arts", combina el arte con otras materias escolares. Apoya la idea del pluralismo epistemológico el número creciente de trabajos fin de Grado y trabajos fin de Máster que reúnen competencias comunes de disciplinas como Literatura (álbum ilustrado), Artes (recreación y creación) y Matemáticas o Ciencias Sociales o Naturales.

En la selección de competencias se comprobó la coincidencia entre asignaturas de los grados implicados con la experiencia. Se eligieron GT. 01. GT. 02. EI.02.

CUADRO 1. COMPETENCIAS SELECCIONADAS Y CORRESPONDENCIA CON ASIGNATURAS DE LOS GRADOS

	GT. 01.	GT. 02.	EI. 02.
(GI) Enseñanza del Entorno Natural en la etapa de 0 a 6 años		X	X
(GI) Expresión Plástica en la Infancia y su didáctica	X	X	X
(GI) El Hecho Literario y la literatura Infantil	X	X	
(GP) Fundamentos de Ciencias Naturales	X	X	
(GP) Educación de las Artes visuales y plásticas	X	X	
(GP) Lengua española	X	X	

En nuestra experiencia tiene vital importancia la percepción (Catalá, 2002: 19 y ss.); y la inclusión de aspectos afectivos en el aprendizaje, también en las ciencias (Cañal de León, 2002: 104). Se promueve la competencia digital (saber hacer/saber ser) con procesos de búsqueda y selección de imágenes; la alfabetización visual tradicional (Aparici, 2012) y mediática (MEC, 2011); la poética visual (Walker, 202: 149) y la permeabilidad de los formatos para la expresión. Compartimos la

idea de que no tiene sentido una Educación para la cultura visual que pretenda ser fábrica de artistas; si de eso se tratase primaría la ejecución, la obra cobraría más protagonismo que el proceso y como referencias culturales solo se contemplarían las ligadas a la Historia del arte. Sin embargo en la *educación artística para la plenitud de las personas* prima el proceso, la expresión, las referencias cercanas, la experimentación con técnicas y la implicación emocional y afectiva en el proceso artístico (Fontal, 2015: 126 y ss.).

Apostamos porque "el talento, la creatividad, incluso la imaginación, pueden desarrollarse a través del trabajo educativo". En este sentido prima "enseñar a mirar y percibir… compartir y transmitir" con actividades que estimulen en pensamiento divergente, el desarrollo de la percepción estética y la sinestesia cultural (Fontal, 2015: 8 y ss. 23, 91 y ss.). Inspirados en Munari y su *Métodología Proyectual* (Munari, 1983: 19 y ss.) cobra relevancia las operaciones mentales ligadas al disfrute de y con las imágenes, organizando un proceso a través de una taxonomía lógica de procedimientos en un orden aproximado: observación, comparación, relación, clasificación, selección, decisión, maquetación, producción, exposición, interpretación, etc. Se inicia el proceso con la selección de un referente natural, animal, planta, etc.; cualquier elemento con el que el/la alumno/a tenga una especial vinculación emocional, y se busca un álbum en el que su presencia sea relevante o se cite. Por último, se le invita a seleccionar una obra de arte vinculada de algún modo. A partir de ahí se inicia el proceso de búsqueda de múltiples imágenes ajenas, que contengan el elemento elegido, y con ellas observar, seleccionar, comparar, ordenar, clasificar, etc. A posteriori, se invita a manipular y re-elaborarlas (Gutiérrez Párraga: 2004) en juegos de apropiación. No se fuerzan los procesos de producción-creación, quedan ralentizados para evitar el estrés que supone la obligación de la creación. Se enfatiza la alusión y manejo del curriculum formativo, la capacitación estética y los conocimientos sobre alfabetización visual (Lobato y Hoster: 2007 y 2010), sobre todo en la fase de clasificación de las imágenes, para potenciar el disfrute y la comprensión de la cultura visual. Se invita a la recreación emotiva y la simbolización, cuando el alumno/a se siente preparado.

Mostramos ejemplos de observación, comparación, ordenación, clasificación, selección, etc., de imágenes recogidas y relacionadas con el elemento elegido por el alumno/a (mariquita, oruga, cebra, caballito de mar, mantis, etc.) y su vinculación previa a los álbumes ilustrados:



FIGURA 1. (Álbum de referencia: *La Mariquita gruñona.* Comparación y nivel de iconicidad) Paula Prieto (GI.).

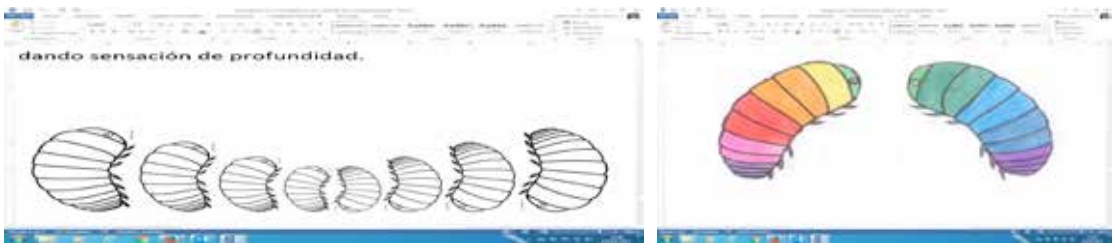


FIGURA 2. (Álbum de referencia: *La Oruga glotona.* Ordenación y clasificación.) Blanca Argüeso (GI.).

Luego se reelaboraban imágenes en estructuras compositivas relacionadas con las *Técnicas de comunicación visual* (Dondis, 1995):



FIGURA 3. (Álbum referencia: *Kirsty Knows Best.* T.C. V. acento y profundidad) Vanessa Corona (GI.).

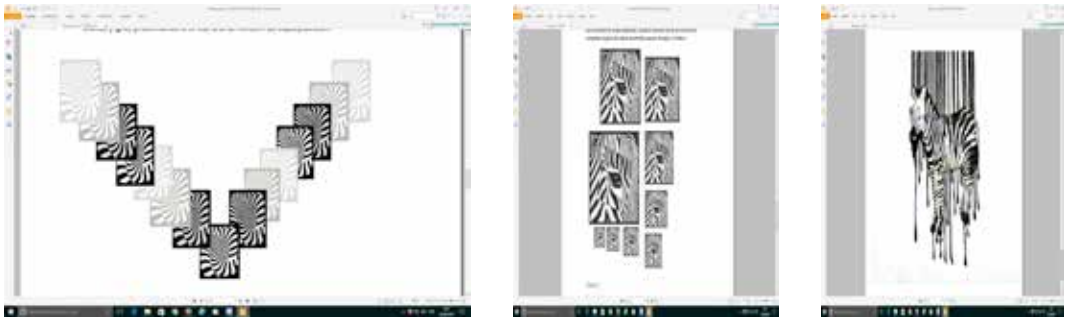


FIGURA 4. (Álbum referencia: *La Cebra Camila.* T. C. V. secuencialidad, predictibilidad y reelaboración.) Teresa Andrade (GI.).

Y por último de re-creación en composiciones con valores emotivos y personales:

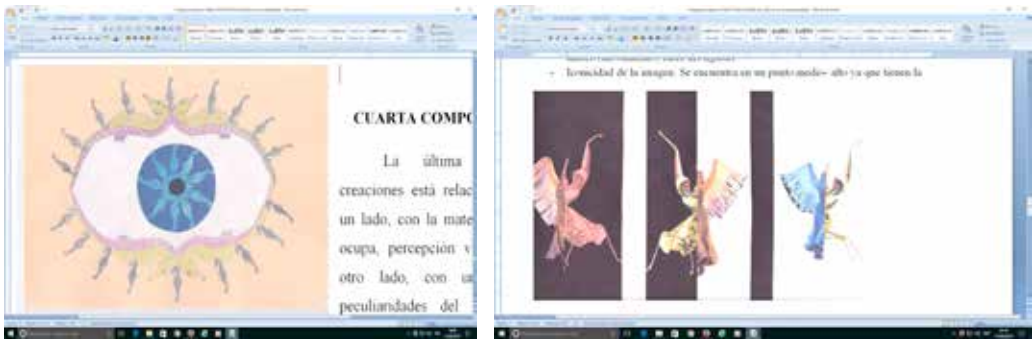


FIGURA 5. (Álbum referencia: *Don Caballito de mar.* Reelaboración.) Mª Dolores Guzmán (GI.).
(**ÁLBUM REFERENCIA**: *La Oruga glotona.* Reelaboración de mantis bailarina.) Inmaculada Álvarez (GI.).

RECURSOS

Como recursos se recurrió, por ejemplo en el caso de las mariposas, a *El Príncipe de los Lirios* (1470 a. C.), *Still Life with Flowers and Butterflies* (1700) de Ruysch, *The Butterfly Hunt* (1874) de B. Morisot, *Poppies and Butterflies* (1890) de Van Gogh, *Alegoría del Sol* (1951) de Dalí, etc.

Para explicitar la simplificación de formas naturales se citaron los *cut outs* de Matisse, *The Tree of Life* (1949); *The Parakeet and the Mermaid* (c. 1952) *La Gerbe*s (1953) y bocetos para la *Capilla del Rosario* de Vence (1941-1951); diseños de Morris, *Carnations and Wild Roses* (ca. 1890), grabados de Escher serie *Metamorfosis* (1937, 1940 y 1968), *Lizards* (1943), etc.

Como recoge Durán: "el álbum con su experimentación semiológico-visual, no solo sirve para aprender a leer Literatura sino para conceptualizar conocimientos sumamente especializados de

la ciencia" (Durán, 2007: 36). Son paradigmáticos los álbumes que plasman fenómenos naturales, convirtiendo una ilustración en una lección de ciencias. Algunos referentes fueron *El globito rojo* (2006), *La manzana y la mariposa* (2006), *L´albero* (2010) *Historia sin fin* (1998) y *El erizo de mar* (1999) de I. Mari; *La cebra Camila* (2000) de M. Nuñez; *La Oruga glotona* (2003), *La Mariquita gruñona* (2004) y *Don Caballito de mar* (2005) de E. Carle, etc. Los álbumes de rasgos dibujísticos toscos y factura "feista" han sido: *El pollito pelado* (2000) de M. Nuñez; *Sombras de manos* (2002) de V. Muñoz; *Mateo* (2000) de P. Carballeira, *Chivos chivones* (2004) de O. González, etc.

De forma más específica, apreciamos el repertorio de A. Browne (Lobato y Hoster, 2007). Los contenidos de ciencias en sus ilustraciones suponen un reto añadido al "lector Browne" (Silva-Díaz, 2002) por la presencia de guiños y pistas que fortalecen la complicidad con el autor e invitan a investigar de qué especie se trata y qué presencia simbólica adquieren en el álbum. (Se ha obviado la presencia de los monos y gorilas, por ser una constante en la obra del autor; y de otros evidentes como los cerdos en *El libro de los Cerdos,* 1986, etc.):

CUADRO 2. ÁLBUMES DE ANTHONY BROWNE CON REFERENCIAS A CIENCIAS DE LA NATURALEZA

CONTENIDO	TÍTULOS	DETALLE
Científicos y aventureros	Willy el Soñador, 1997	Sigmund Freud y Henry Morton
Plantas	Bear Hunt, 1979	Mandragora autumnalis
	The Visitors, 1984	Árbol de caucho, manzano, berenjena
	Cosita Linda, 2008	Rosa, clavel, acanto
Hongos	Hansel y Gretel, 1981	Amanita muscaria
	En el bosque, 2004	Amanita muscaria
Herpetología	The Visitors, 1984	Serpiente (especie desconocida)
	The Night Shimmy, 1991	Iguanas
	Me gustan los libros, 1988	Estegosauros
	Ramón preocupón, 2006	Pterosaurios
Anfibios	Alicia en el País de las Maravillas, 1988	Ciclo de la rana
	Kirsty Knows Best, 1987	Bufo (sapo calamita)
	Y si…?, 2013	Serpientes coral, mamba verde, nariz de cerdo
Pájaros	Cambios, 1990	Cuervo, erizo, cuco
Peces	En el bosque, 2004	Tiburón
Las estaciones	Voces en el parque, 1999	En relación con los estados de ánimo
Constelaciones	Cambios, 1990	Crátera, Corvus, Hydra, Virgo, Draco
Ciclo lunar	Cambios, 1990	Paso del tiempo y gestación del bebé

Como ejemplo concreto en la obra de *Browne* recogemos con interés por la presencia significativa y simbólica de la entomología. La importancia de las referencias viene dada por la ausencia de citas previas sobre ello. Una aparición, de especie indefinida, se halla en un proyecto inconcluso: *Elephant Book* (ca. 1974). En ¡Mira lo que tengo! (1980) se identifica la *Pyronia tithonus.* A partir de esa publicación, por su detallado naturalismo puede reconocerse cada especie:

CUADRO 3. ÁLBUMES DE ANTHONY BROWNE CON REFERENCIAS A MARIPOSAS

TÍTULOS	ESPECIE
Mira lo que tengo, 1980	Lobito agreste (Pyronia tithonus)
Hansel y Gretel, 1981	Libélula, Lysandra (Polymmatus bellargus)
Gorila, 1983	Hormiguera de lunares (Phengaris arion), Vanesa de los cardos (Vanessa cardui)
Willy el campeón, 1985	Almirante roja (Vanessa atalanta) Hormiguera de lunares (Phengaris arion) Eastern Comma (Poligonia comma) Ortiguera (Aglais urticae) Saltacercas (Lasiommata megera) Vanesa de los cardos (Vanessa cardui)
Kirsty Knows Best, 1987	Macaón (oruga y mariposa) Vanesa de los cardos (Vanessa cardui)
Alice's Adventures in Wonderland, 1988	Olmera (Nymphalis polychloros) Vanesa de los cardos (Vanessa cardui)
Zoológico, 1993	Gitana (Arctia caja)
Las pinturas de Willy, 2000	Monarca (Danaus plexippus)

No se duda de la intención didáctica en la recogida meticulosa de la morfología animal en las ilustraciones del autor. Cada álbum ofrece una proyección simbólica determinada de cada especie.

CONCLUSIONES

En una propuesta en la que se evita la causa del estrés y que integra Educación plástica-visual, Literatura infantil y Descubrimiento del medio la finalidad ha sido que el/la alumno/a comprenda la importancia de los procesos de aprendizaje ligados a la divergencia, frente a los denostados modelos educativos en los que el producto era la finalidad. Se aprecia y valora la adquisición de un bagaje variado y un proceso largo, previo a la reelaboración, re-creación y apropiación personales.

Por otro lado, se promueve la búsqueda y selección de recursos diversos y *ad hoc* necesarios para abordar de forma flexible competencias relacionadas con varias áreas. De esta forma se promueven proyectos interdisciplinares en cursos previos a la preparación de los TFGs.

Por último, se cita la tesis no publicada *Simbología y retórica en la obra de Anthony Browne: implicaciones y aplicaciones para la enseñanza de la Cultura Visual*. Las ilustraciones, significativas desde el punto de vista de los conocimientos cotidianos, tienen un papel relevante en el desarrollo de actitudes positivas hacia las ciencias (Pedrinaci, 2012: 208 y ss.).

BIBLIOGRAFÍA

Aparici, R.; García Matilla, A.; Fernández Baena, J. y Osuna Acedo, S. (2012). *La imagen. Análisis y representación de la realidad*. Barcelona: Gedisa.

Bisquerra Alzina, R. (2000). *Educación emocional y bienestar. Monografías escuela española.* Barcelona: CISSPRAXIS, S.A.

Cañal de León, P. (coord.) (2002). *La innovación educativa*. Madrid: Akal/Universidad Internacional de Andalucía.

Catalá, M. (2002). *Las ciencias en la escuela*. Barcelona: Editorial Laboratorio Educativo. Graó.

Dondis, D. A. (1995) *La sintaxis de la imagen: introducción al alfabeto visual*. Barcelona: G. Gili.

Durán, T. (2007). "El álbum: un modelo de narratología postmoderna". *Primeras noticias. Revista de literatura*, nº. 230, p. 36.

Fontal, O.; Gómez, C. y Pérez, S. (2015). *Didáctica de las artes visuales en la escuela*. Madrid: Paraninfo.

Gutiérrez Párraga, Mª T. (2004). *La significación del juego en el arte moderno y sus implicaciones en la Educación Artística*. Tesis doctoral: Facultad de Bellas Artes. Madrid: Universidad Complutense. Disponible en <URL: http://biblioteca.ucm.es/tesis/bba/ucm-t28325.pdf [Recuperado 2017/02/12]

Lobato Suero, Mª J. y Hoster Cabo, B. (2007). "Iniciación en la competencia literaria y artística a través del álbum ilustrado". *Revista Lenguaje y textos*, nº 26, pp.119-134.

Lobato Suero, Mª J. y Hoster Cabo, B. (2010). "Ampliación del intertexto de los estudiantes de Magisterio a través de la obra de Anthony Browne". En González, R., Moleón, M. Á. y González, C. (eds.) *Actas I Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en E. Infantil y Primaria*. Granada: Universidad de Granada; pp. 439-444.

Lobato Suero, Mª J. (2106) *Simbología y retórica en la obra de Anthony Browne: implicaciones y aplicaciones para la enseñanza de la Cultura Visual.* Sevilla: Facultad de Ciencias de la Educación. Tesis doctoral no publicada.

López Cassá, É. (coord.) (2003). *Educación emocional*. Barcelona: CISSPRAXIS.

McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum.* Madrid: Ediciones Morata.

Marín Viadel, R. (ed.) (2005). *Investigación en Educación artística. Temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje de la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Granada: Universidad de Granada.

MEC (2011) *Alfafetización mediática y competencias básicas*. Publicaciones MEDIASCOPIO.

Munari, B. (1983). *¿Cómo nacen los objetos? Apuntes para una metodología proyectual*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

Pedrinaci, E. (coord.) (2012). *11 ideas clave. El desarrollo de la competencia científica*. Barcelona: GRAÓ.

Sanz Lobo, E. (2003). "Procesos creativos: problemas y arte". En Arañó, Juan Carlos y Mañero, Alberto. *Actas Congreso INARS: la investigación en las artes plásticas y visuales*. Sevilla: Universidad de Sevilla (Secretariado de publicaciones)

Silva-Díaz, Mª C. (2002). "Ejercicios en metaficción: el entrenamiento del lector-Browne". En *Espacios para la lectura*, Año VII, nº 6-7, pp. 22-25. México: F.C.E.

Walker, J. A.; Chaplin, S. (2002). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro – EUB.

PASAR A LA HISTORIA: LAS PRIMERAS MARCAS DEL SER HUMANO EN EL MUNDO. DE LAS HUELLAS RUPESTRES AL DESEO DE HACER UN LEGADO AL FUTURO

LÓPEZ FDEZ. CAO, MARIÁN
FACULTAD DE EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
PASTOR PRADA, RAQUEL
CONSERVATORIO SUPERIOR DE DANZA DE MADRID "MARÍA DE ÁVILA"

RESUMEN

Esta aportación, parte de las experiencias educativas desarrolladas bajo el proyecto "Posibilidades de ser a través del arte", muestra la experiencia desarrollada con niñas y niños de ocho, nueve y diez años con el arte rupestre y con la artista Nancy Spero. En nuestro afán de introducir valores y reflexiones antropológicas a través del arte, esta experiencia abre la reflexión a los y las niñas sobre los orígenes del arte, el arte colectivo, el concepto de símbolo y de ritual, siempre desde una perspectiva inclusiva y coeducativa y partiendo desde un enfoque interdisciplinar.

PALABRAS CLAVE

Arte rupestre. Educación artística. Coeducación. Nancy Spero. Lascaux. Chauvet. Valcamónica. Altamira.

ABSTRACT

This contribution, part of the educational experiences developed under the project "Possibilities of being through art", shows the experience developed with girls and boys of eight, nine and ten years old with parietal art and the contemporary artist Nancy Spero. In our eagerness to introduce anthropological values and reflections through Arts, this experience opens up the reflection on the origins of art, collective art, the concept of symbol and ritual, always from an inclusive and coeducational perspective and from an interdisciplinary approach.

KEYWORDS

Parietal art. Artistic education. Co-education. Nancy Spero. Lascaux. Chauvet. Valcamónica. Altamira.

INTRODUCCIÓN

> *Dado que el arte es la forma más universal de lenguaje; dado que está constituido por cualidades comunes a todos los seres humanos, el arte es la forma de comunicación más libre y universal.* (Dewey, 1934, 1938: 327)

La experiencia sobre arte parietal y la obra de Nancy Spero tuvo lugar en el Liceo Francés de Madrid, con niñas y niños de ocho, nueve y diez años a petición del propio Liceo, donde uno de los grupos había estado en las cuevas de Chauvet y Lascaux. Conocían la metodología trabajada en la colección, y deseaban continuar brindando a niñas y niños esa orientación educativa. Retomar el arte rupestre nos hizo pensar y volver a documentarnos sobre los orígenes del arte.

Según los últimos descubrimientos, parece que los primeros datos sobre la creación de objetos, útiles o herramientas, data de hace 3,4 millones de años, antes de la aparición del Homo habilis. Sus marcas nos llevan ante una concepción del mundo que va más allá de la simple subsistencia. El pensamiento simbólico aparece, según los paleontólogos, al menos hace 250.000 años, tanto en Europa como en África. Dentro de ese pensamiento aparece el uso del pigmento, cuya utilización "podía ser práctica –proteger la piel del sol o de los insectos– o simbólica –el dibujo– y dentro de esta segunda puede tener al menos una doble lectura de la realidad, donde las cosas adquieren un nombre, donde lo inmaterial se transmite" (Francesco d'Errico, 2014: 51). Nosotras nos atreveríamos a decir más, donde lo conceptual toma forma y coexiste con la realidad, por primera vez. Donde, de alguna manera, nuestra percepción, pensamiento y emoción se posa y comparte realidad. Como el niño, como la niña que hace una marca en el suelo por primera vez, se fascina porque es suya y no, y sigue allí, las primeras inscripciones suponen una prueba palpable de nuestra existencia con los otros, el mundo, el universo. Nunca podremos saber si esta fue su emoción o la nuestra. Sin embargo, a través del análisis de los pigmentos utilizados, podemos saber la complejidad de su preparación. A la vez aparece la preocupación por sus compañeros y compañeras muertas. Se han encontrado huellas de prácticas funerarias unidas a un respeto por algo simbólico, más allá de lo terrenal. Ello implica capacidades cognitivas que permiten explicar, o intentar comprender el destino, y capacidades emocionales que parecen sentir la pérdida. Berger comparte con nosotros su experiencia en la gruta de Chauvet:

> Sales de la cueva y vuelves al paso desbocado del tiempo. Vuelves a hacerte con los nombres. Dentro de la cueva solo hay presente y nada tiene nombre. Dentro de la cueva hay miedo, pero el miedo está perfectamente equilibrado con la sensación de protección.
>
> ¿Con qué frecuencia venían? ¿Trabajaron aquí varias generaciones de artistas? No tenemos respuestas y quizá nunca las habrá. Posiblemente hemos de contentarnos con intuir que venían a experimentar, para poder recordarlos luego, unos momentos especiales de equilibrio entre el peligro y la supervivencia, el miedo y la sensación de protección. ¿Se puede esperar algo más? (Berger, 2005, 2013: 75)

El arte, la actividad artística, es todas esas cosas: el saberse en el mundo, solo, con los otros, ante la nada, el saber que vamos a morir, el poder realizar un acto de amor a los que se van, celebrar los que llegan y la vida que florece e irrumpe, el arte nos ayuda a ser con los otros, más allá de ese paso desbocado del tiempo. Cosas nada útiles que llegan al corazón de nuestra subjetividad y nos conectan con lo verdaderamente necesario.

Para el trabajo con las y los niños, constituimos un equipo. A Raquel Pastor Prada y Marián López Fdz. Cao se unió Juan Avellano, en proceso de realización de la tesis doctoral sobre aplicaciones educativas y sociales del arte mural, Madda Carnaghi, educadora de arte que había sido guía de los grabados rupestres de Valcamónica (norte de Italia) y Ascensión Aguado, antropóloga y estudiante del Máster de Arteterapia. El profesor del Liceo francés, Christian Moreau, fue parte del equipo constantemente y corrigió algunos aspectos fundamentales para el proyecto. Cuatro profesiones

distintas al servicio de una experiencia educativa, aportando lo que cada uno sabíamos sobre el tema. Nuestro objetivo era pensar en los orígenes del arte y relacionarlo con alguna artista actual que, de algún modo, retomase los primeros pasos del arte y el ser humano. Además de pensar en los primeros trazos del ser humano –nunca sabremos si hombre o mujer–, pensamos que una artista como Nancy Spero, con sus dibujos rituales, podían ser interesantes para, más allá de trabajar la individualidad, trabajar el grupo y los momentos especiales del ser humano: el rito como inicio de comunión y comunicación humana.

1. ¿QUIÉN FUE NANCY SPERO?

Nació en Estados Unidos, en 1926 y murió en New York City con 83 años. Su obra retrata a hombres y mujeres que sufren en la vida, por situaciones como la enfermedad pero también la violencia, la guerra, la opresión. A partir de los años 80, su trabajo se centra en la figura femenina, mujeres que corren y bailan, mujeres prehistóricas, muñecas japonesas, torsos de la fertilidad, víctimas, atletas, artemisa, figuras de diferentes tiempos y culturas, reales o imaginadas que, según la artista, podrían convertirse en jeroglíficos, es decir, en extensiones de textos, que contienen su propio léxico y que nos explican ritos iniciáticos. Una presencia constante de figuras que se transforman, se reforman, se reinventan, aparecen una y otra vez bajo una repetición acompasada siempre bajo el influjo del movimiento, del color, del ritmo.

La danza será otra de sus fuentes, otro motivo central en su obra, como podemos ver en los trabajos expuestos en una retrospectiva dedicada a la artista en 2009 en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, de Madrid, bajo el título *Disidanzas*, término que aúna dos aspectos fundamentales de su obra: su carácter crítico y contestatario ante situaciones de la vida socio-política de las mujeres, y la importancia del cuerpo, el movimiento y la danza en su obra.

2. OBJETIVOS

- Preguntarnos por los orígenes del arte y el ser humano.
- Comprender qué es el ritual y su significado.
- Conocer las técnicas y materiales que usaron las primeras personas que crearon.
- Aprender a respetar el patrimonio cultural.
- Pensar en nuestra responsabilidad con las generaciones venideras.
- Realizar distintas actividades de percepción, conocimiento, reflexión así como actividades artísticas "a la maniera" de las primeras personas que poblaron Europa y África.
- Pensar en el arte desde la creación propia y la colectiva, como proyecto que se puede realizar entre varias personas.
- Introducir la obra de Nancy Spero como creación cargada de compromiso personal y crítica social, que involucra al cuerpo como contenedor de emociones y que genera nuevos significados y reinterpretaciones sobre obras de otros tiempos y culturas.

3. CONTENIDOS

- La grafía y el arte como símbolo. Funciones del arte de los orígenes. El ritual.
- La relación ser humano/animal. Las primeras ocupaciones.
- El trabajo conjunto, el respeto y la intervención con la obra de los otros.
- Características técnicas de los primeros materiales y soportes del arte.

- La importancia de las huellas de nuestros ancestros: la memoria y la historia.
- La importancia de nuestras huellas: qué dejar a las futuras generaciones.
- Aproximación y reflexión sobre una obra de arte visual desde nuestro cuerpo, su movimiento y su representación gráfica.

4. EXPERIENCIA EDUCATIVA: ALGUNAS REFLEXIONES DE LA PINTURA RUPESTRE

Pensamos en las siguientes secuencias y metodología:

1ª fase: Mostrar las primeras imágenes de los seres humanos con el fin de reflexionar y discutir sobre los orígenes del arte y las funciones posibles.

Es fascinante pensar delante de una imagen, dejarnos imbuir por lo que representó en su momento, por lo que representa para nosotros. Visualizamos imágenes de Lacaux, Chauvet y Altamira. Preguntamos a las y los niños, sobre todo a aquellos que ya habían estado, qué les había llamado la atención, qué predominaba en las cuevas, por qué cuevas y no otros espacios, por qué tantos animales y tan pocos humanos. En la hora larga en la que visualizamos y hablamos, intentamos pensar juntos un mundo lleno de animales, donde los humanos nos sentíamos pequeños e insignificantes. Intentamos comprender por qué esos osos, caballos, bisontes tan grandes. Pensamos también por qué fundamentalmente de perfil, por qué el perfil era la posición elegida para representar los animales. Fue interesante la respuesta rotunda de una niña: "pues claro que tenían que hacerlos de perfil, porque si los hacían de frente mientras los dibujaban, los hubieran aplastado al pasar por encima". La lógica infantil es un mundo que siempre nos sorprende. ¿Por qué no?

Pensamos también en la labor del arqueólogo/a, del paleontólogo/a, del antropólogo/a. Reflexionamos sobre la humildad que debemos tener – que ellos y ellas tienen- ante las cosas que no acabamos de comprender y no hay nadie ya que nos las pueda develar: no hay escritos, no hay testimonios que nos digan por qué, para qué, cuándo y cómo pintaban y grababan. Sólo podemos interpretar y cuando lo hacemos, siempre es parcialmente y desde nuestra propia cultura. Por ello es importante ser prudente en nuestras interpretaciones y nunca tomar nada por definitivo. Y ser conscientes de que habrá cosas que nunca sabremos.

Fuimos viendo/pensando más imágenes y nos adentramos en las primeras representaciones humanas, en los primeros grupos humanos, ocupaciones y símbolos.

Introdujimos también la idea de las pinturas superpuestas. Los análisis de algunas cuevas han demostrado que muchas de las pinturas son el resultado de la pintura superpuesta de generaciones tras generaciones, durante 10.000 años en algunos casos. Ello nos llevó a pensar en cómo intervenir la obra de los otros, para qué y por qué hacerlo. Surgieron también muchos comentarios sobre las preguntas que le realizamos en torno a qué dibujarían ellos para las próximas generaciones, qué era lo importante para ellos, qué les rodeaba. ¿Dibujarían animales? ¿Naturaleza? ¿De qué les gustaría informar a los que vienen después de nosotros?

2ª fase: Analizar los cuerpos de los grabados y pinturas rupestres. Hablar del ritual como actividad propiciatoria. Valorar los primeros movimientos. Animarlos a moverse y realizar actividades psicomotrices relacionadas con las primeras danzas. Dibujar los movimientos.

Mostramos diferentes representaciones de danzas rituales, observamos su sencillez, claridad, expresividad, cómo con unos pocos trazos, podían transmitir todo el dinamismo y la intencionalidad de los movimientos. Pensamos cómo el ser humano prehistórico que se encontraba a merced de las fuerzas naturales, utilizó la danza como un medio para influir sobre ellas, representando a través del movimiento aquello que había sentido o que quería que ocurriese. Si en un baile de imitación, como un baile de caza, los y las bailarinas se vestían como su presa, oso, bisonte o emú,

con pieles de animales y máscaras, e imitaban los movimientos del animal mientras eran cazados por el resto de la tribu, creían que la presa sería capturada. A la vista de las imágenes abrimos un pequeño debate sobre qué valores funcionales, simbólicos y sociales podíamos asociar a la danza prehistórica.

Para finalizar, presentamos a la artista Nancy Spero, introduciendo brevemente su trayectoria vital y artística, para analizar parte de su obra, relacionada con el tema, por contener imágenes de mujeres de diferentes tiempos y culturas, reales o imaginadas, que parecen correr y bailar, reproducidas y dibujadas, a veces repetidas o yuxtapuestas semejando diferentes capas o niveles, sobre papeles dispuestos en bandas horizontales o verticales.



FIGURAS 1 Y 2. A la izquierda: Nancy Spero, *The Godess Nut* (1990). Fuente: https://www.artsy.net/artist/nancy-spero. A la derecha: Nancy Spero, *The Goddess Nut II* (1990). Fuente: https://es.pinterest.com/theartistudio/spero/.

Les animamos a imaginar y describir cómo sería el movimiento ejecutado por los y las bailarinas de las imágenes. ¿Cuál sería el objetivo que querrían conseguir con esa danza? Dividimos la clase en grupos de diez, y cada grupo, a partir de una de las imágenes, discutió y elaboró movimientos imaginados para estas danzas mágicas. Los alumnos y alumnas decidieron cuestiones cómo: qué queremos representar, para qué, qué movimientos pueden originarse a partir de la imagen, cómo la posición corporal que observamos puede ser el inicio, el desarrollo o el final del movimiento o cómo será la organización espacial del grupo. A partir de las ideas conjuntas, niños y niñas debían crear tres movimientos que serían enlazados y ejecutados de manera simultánea por todos, a modo de pequeña danza. Finalmente le pusieron un título y la mostraron al resto.

Dentro de cada grupo se dividieron en cinco bailarines y cinco dibujantes, y mientras unos interpretaban el movimiento representado, otros dibujaron con la sencillez de trazo observado en estas pinturas, utilizando sanguina sobre cartulinas blancas dispuestas en bandas horizontales o verticales. Les animamos a que captaran la esencia de cada movimiento, evitando la intención realista y reduciendo la representación a las líneas esenciales, es decir, a las características identificativas y a las actitudes, eliminando el resto de los detalles. Y cambiaron los roles.

Finalmente, esparcimos por el suelo diferentes reproducciones de pinturas rupestres y petroglifos con escenas de danzas rituales, guerreras, de caza, junto a obras de Nancy Spero en las que aparecían cuerpos en movimiento. La mitad del grupo pasearía entre las imágenes y a una señal acústica observaban con calma y reproducían las posiciones corporales que aparecían en ellas. La otra mitad dibujó los cuerpos de sus compañeros y compañeras primero con lápices y ceras negras sobre cartulinas marrones y después con lápices blancos sobre las mismas cartulinas, creando diferentes capas superpuestas de figuras, al modo de las pinturas rupestres. Fue muy interesante ver cómo intervenían las obras ya intervenidas, cómo se comportaban ante las obras de los otros.





FIGURA 3. Dibujo colectivo realizado por niñas y niños de 8, 9 y 10 años (16 de junio de 2014).
FIGURAS 4 Y 5. Niñas y niños dibujando a sus compañeras y compañeros (16 de junio de 2014).
Liceo Francés, Madrid. Fuente: propia.

3ª fase: Reflexionar sobre los símbolos. Hacer "falso grabado".

Al día siguiente, reflexionamos sobre los grabados rupestres, los petroglifos. Vimos signos aparecidos de Valcamónica (Italia) y España, muchos miles de siglos después de Lascaux y Altamira. En algunos casos, podíamos reconocer acciones, animales, personas. En otros, los signos no nos dejaban adivinar su significado. Vimos espirales, círculos, estrellas, lunas, pero también telares, arados, escenas de caza y de actividades de cooperación entre personas. Tenemos que acostumbrarnos a que del pasado, muchas veces, las interpretaciones son subjetivas y provisionales y están sujetas a nuestra mirada y a veces a nuestros propios prejuicios. Animamos a niñas y niños a que realizaran una producción plástica con técnica de falso grabado en relación a las primeras imágenes del ser humano. A que realizasen su propio símbolo y combinarlo para producir nuevos símbolos. Tras visualizar las primeras ocupaciones (telar/laberinto/casa/caballo/arado), les animamos a reflexionar sobre las principales funciones para la sobrevivencia. Les invitamos a realizar las funciones actuales fundamentales (desde su propio punto de vista) con diversas técnicas. Qué ocupaciones y símbolos querrían legar a las futuras generaciones.

4ª fase: Aprender a pintar como los primeros seres humanos.

Finalmente, con la ayuda de Juan Avellano, experto muralista que les enseñó cómo hacían los pigmentos los primeros pintores y de dónde los sacaban, cómo aprovechaban el relieve de las paredes, las niñas y niños fueron invitados, con todo el bagaje que tenían de las sesiones anteriores, a realizar un trabajo colectivo sobre un soporte que reproducía la roca, con las técnicas primitivas.





FIGURA 6. Niño dibujando con sus dedos (18 de junio de 2014).
FIGURAS 7 Y 8. Pinturas murales realizadas por las niñas y niños de 8, 9 y 10 años (18 de junio de 2014).
Liceo Francés, Madrid. Fuente: propia.

CONCLUSIÓN

El arte permite la reflexión y la acción. Nos invita a la interiorización, la exteriorización, y la nueva interiorización. Permite viajar al pasado, preguntarnos por los otros y preguntarnos por nosotros mismos y nuestro futuro. El arte abre una ventana que nos hace humildes sobre lo que no sabemos, y nos permite adentrarnos en lo que los otros han sentido a su alrededor, en lo que les ha movido a dejar una marca, una huella de sí mismos.

El trabajo con la pintura y grabado rupestre, con las pocas pistas que tenemos, nos hace descubrirnos ante lo que no sabemos y sólo intuimos, pero nos confronta frente a lo esencial y lo colectivo: una mano, el perfil de un animal, un pequeño signo. Las danzas interpretadas nos llevaron a pensar en la muerte, la enfermedad, la necesidad del grupo, el afecto, la relación grupal frente a la adversidad. Y también a la importancia del respeto en un trabajo superpuesto y común.

Fueron unos días de un julio de calor, donde más de sesenta niños pintaron al aire libre, bailaron danzas rituales, se llenaron de gozo y manos de pintura arcillosa, y a la vez, supieron intuir el enigma y asumieron la necesidad de dejar huella.

BIBLIOGRAFÍA

Berger, J. (or 2005, 2013). *Sobre el dibujo*. Barcelona: Gustavo Gili.

Borja-Villel, M. J. y Peiró, R. (coord.) (2008). *Nancy Spero. Disidanzas*, Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona/Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

Dewey, J. (or 1934, 2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

Rauscher, E. y Gougis, L. (2014). "Sapiens n'a rien inventé". Science & Vie. Montrouge: Mondadori, pp. 45-61.

ILUSTRACIÓN: ¿MODA O JUEGO DE NIÑOS?

LOZANO RODRÍGUEZ, ISABEL Mª
FACULTAD DE BELLAS ARTES. UMA
DURÁN SUÁREZ, JORGE ALBERTO
FACULTAD DE BELLAS ARTES UGR
SORROCHE CRUZ, ANTONIO
FACULTAD DE BELLAS ARTES UGR

RESUMEN

Ilustración y moda han caminado juntas desde los comienzos. El auge de la era tecnológica ha hecho que dibujos, personajes, historias y color inunden las prendas infantiles como si de lienzos se tratara, evocando esa cultura de la imagen que hoy nos domina.

El interés de estas prendas ilustradas, quizás para unos se limite a una moda o tendencia propuesta socialmente y divulgada por ilimitados medios de comunicación y publicidad con un fin comercial, pero para otros: educadores, pedagogos, ilustradores, diseñadores…, se presentan como un instrumento más para la educación y mediador entre el entorno social del niño y su aprendizaje, percepción y valores.

Es por ello que el estudio y reflexiones que aquí planteamos, van más allá de la prenda que cubre al cuerpo. Miramos dentro de sus estampados, ilustraciones, dibujos, colores…, porque la moda como cualquier otro soporte, pongamos como ejemplo un álbum ilustrado, es arte, comunicación, expresión, cultura y educación; como tal va a influir en la percepción, comportamiento e imaginación de los más pequeños. Este aspecto que quizá pasa de inadvertido para el consumidor, para un niño no se trata ni más ni menos que de su desarrollo personal y creativo.

PALABRAS CLAVE

Ilustración, educación, infantil, creatividad, moda.

ABSTRACT

Illustration and fashion have walked together from the beginning. The rise of the technological age has made drawings, characters, stories and color flood the children's clothing like a canvases, evoking that culture of the image that dominates us today.

The interest of these illustrated clothes, perhaps, for some people it is limited to a specific fashion or trend which is proposed socially and disseminated by unlimited media and advertising for a commercial purpose, but for others: educators, illustrators, designers…these are presented as instrument for education and mediator between the social environment of the child and his learning, perception and values.

In that way, the study and its considerations, which we have stablished here, go beyond garment that covers the body. We look inside its prints, illustrations, drawings, colors ...Because fashion like any other artistic medium, for instance; an illustrated album, it is art, communication, expression, culture and education and as such, it will influence the perception, behavior and imagination of children. This aspect is unnoticed for consumers, and all of this, for kids, is just a personal and creative development.

KEYWORDS

Illustration, education, childish, creativity, fashion.

INTRODUCCIÓN

El conocimiento, la educación del arte e incluso las nuevas aportaciones en el ámbito artístico en general, parecía estancado a las formas de hacer del pasado, hasta que condicionados por el continuo desarrollo técnico, la cultura tecnológica…, nuestro modo de trabajo y comunicación estético-artística ha ido cambiando o en el mejor de los casos se ha complementado con lo "tradicional", haciendo que distintos lenguajes de expresión, como el de la moda se sirva de la ilustración para marcar una identidad en nuestra realidad social.

A través de estas primeras reflexiones, no pretendemos abordar el tema del diseño de moda cómo habitualmente estamos acostumbrados, como una gran industria de enriquecimiento económico que apoyada en su mayoría por el fenómeno de la publicidad y como expresión artística, ejerce un creciente poder e influjo en la actual cultura de la imagen.

La moda es mucho más que un fenómeno social. Su dimensión artística la ha llevado a ocupar un lugar privilegiado en numerosos museos de todo el mundo y ha salido de las pasarelas, los escaparates y las revistas especializadas para ser el centro de atención en exposiciones y tema de estudio en la cultura actual, también en la educación, en cuanto a hecho comunicativo y motivo de reflexión moral se refiere.

Tomando como principio estas premisas, pretendemos justificar la importancia de la moda como creciente interacción social y una nueva manera de relacionar a la infancia con las artes y la cultura visual como base de su aprendizaje. Para ello nos servimos de la ilustración, el dibujo, la imagen que completa a la prenda, para entender el comportamiento de los más pequeños y cómo influye esa información visual en su aprendizaje y contacto con la realidad.

> …La moda es tendencia del comportamiento –no olvidemos que no se trata sólo de vestir de un determinado modo– sustentada también sobre el valor, aunque éste sea en principio el de la misma adscripción a la tendencia de comportamiento intuida o convenida como moda. La comunicación es también en último caso interactividad del individuo con su medio, si bien dicho fenómeno lo concebimos preferentemente desde la perspectiva de los instrumentos comunicativos, con reticencias a la hora de considerar las cualidades humanas de los valores implicados. La comunicación tiene que ver con la existencia y transmisión de los valores, mientras que la educación tiene que ver con la calidad de los mismos, con la interacción y jerarquización de nuestros comportamientos hacia ellos y, por lo tanto, con la moral. Tanto la educación como la moda suponen comunicación (…) (Ávila y Linares 2006:36)

Moda e ilustración han ido a la par en la historia incluso tras el inicio de la fotografía, añadiendo su propio sello personal como mostraron obras de Iribe y Lepape allá por el siglo XIX. La fascinación por el vestido y los trajes de todas las naciones del mundo llevó a que entre 1520 y 1610 se publicaran más de 200 colecciones de grabados, aguafuertes y xilografías que contenían ilustraciones de figuras vestidas con ropas distintivas, dándole así un inicio a la ilustración dentro de la moda. Una de las colecciones más famosas de la época, *De gli habitti antichi et moderni di diverse parti del mundo* (1590), de Cesare Vacellio, contenía 420 xilografías con imágenes de vestidos de diversas nacionalidades. En su desarrollo y tras épocas de esplendor y decaimiento hoy, la accesibilidad a la tecnología informática ha afianzado este género de la ilustración a menudo relegado a segunda fila, hasta alcanzar su propio significado y valor.

Nuestro objetivo a la hora de abordar la propuesta va más allá de la ilustración de moda desde el diseño de la prenda, pero era necesario situarnos en un contexto acerca de esta disciplina antes de reivindicar nuestro interés por ella, por la ilustración analizada desde dentro y dirigida a un público infantil, el cual nos va a hacer reflexionar acerca de la importancia de la imagen que "adorna", un vestido, un pantalón, una camiseta…, preguntándonos por cuál es su cometido, cómo influye en el niño, y en qué medida afecta a su aprendizaje y educación.

Las imágenes, las representaciones gráficas forman parte de nuestra vida diaria y si nos referimos a los niños determinan en profundidad la percepción de su entorno y canalización de "su mirada".

Indudablemente la moda es: expresión, educación, cultura, arte y comunicación. Se ha convertido en un lenguaje con sus propios elementos, códigos, sintaxis, que no sólo puede influir en la educación del niño como un soporte artístico, visual y estético más, sino que lejos de crear una identidad o ser funcionalmente ornamental, la imagen en la ilustración de moda desarrolla la imaginación y la creatividad.



FIGURA 1. Elle Magazine. Ilustrador Antonio López (1967). http://verlanga.com/arte/ilustracion/el-picasso-de-la-ilustracion-de-moda-antonio-lopez/ Lourdes Kids; el arte con Andy Warhol. Colección verano 2016 [http://www.lourdesmodainfantil.com/blog/la-fusion-de-arte-y-moda-infantil-la-propuesta-de-lourdes-para-la-coleccion-verano-2016/]

La experiencia profesional en este ámbito, comparativas, lecturas e investigación apoyada en educación, y también en estrategias y venta de producto, ha determinado estas reflexiones acerca del estudio de las relaciones de la infancia y el soporte de la indumentaria y conocer cómo la imagen adquiere en la prenda la misma importancia que si estuviéramos hablando de un álbum ilustrado y el texto que lo acompaña.

Atraídos por el color, las historias, los personajes…, el diseño pasa a un segundo plano cuando hablamos de una edad y sin embargo es el público infantil quién también marca una moda, una moda ilustrada. Nos preguntamos por qué ese interés por la ilustración, tanto desde el punto de vista del niño que adquiere la prenda ilustrada, como de los grandes diseñadores. Nos hace pensar que tras esto no sólo encontramos un afán de mercado, sino la preocupación por una elección de color determinado, un tema, unos personajes…que no provoquen el espanto de los más pequeños sino que por el contrario los atraiga. En definitiva esto es estrategia y marketing, las grandes marcas como tal sólo verán esto como un número, una venta y una ganancia. Probablemente no se paren ni a pensar porqué ese tierno monstruito que adorna la camiseta ha superado las ventas calculadas.

Por otro lado, en la parte creativa del proceso, los ilustradores tratan de meterse en la mente de los pequeños y reflejar en sus diseños escenarios que relacionan con su propia realidad y deseos. La imagen ya no sólo va a determinar que una prenda sea estilo casual, clásico o hippie, sino que surge el interés y fundamentalmente la necesidad de estudiar al niño, cómo piensa, siente, se desarrolla, lo que quiere y lo que odia, y quizá no conscientes de ello, esta gran industria participa de esta manera activamente en su educación.

Intentamos dar respuesta a estas y otras cuestiones que nos ayuden a comprender la importancia de la ilustración en la moda infantil y para el público infantil. En nuestra sociedad consumista, desde pequeños, ellos tienen el poder de elección de su moda, y el entendimiento de sus propias

inquietudes y sensaciones, y nos atrevemos a adelantar que está enormemente determinado por lo que provoca en ellos dicha imagen.

> La moda en su combinación con la imagen ha llegado a convertirse en el fenómeno del renacer a la realidad de cualquiera de los aspectos de nuestra existencia.
>
> Consideramos algo como real cuando aparece ante nuestros ojos y puede ser contemplado por todos al mismo tiempo y en el mismo sentido, sin importar, a efectos de la realidad, si proviene de la imaginación o del sueño (…) (Herrero, 2000:79)

MODA, ILUSTRACIÓN Y EDUCACIÓN INFANTIL

Todos coincidimos en que la moda es un fenómeno social que adquiere forma como producto en una época de consumo de masas. Muchos han sido los estudios desde las ciencias sociales en un intento de desvelar su papel en las sociedades modernas y cómo afecta en nosotros mismos, como una "propuesta" del modo de vestir que "debemos" seguir cada época.

En el modo de trasmitirlo entra en juego la ilustración como representación del diseño, forma y estilo de una colección, con su creatividad y funcionalidad determinadas. Pero no olvidemos que como género independiente con valor propio, la ilustración determina otra parte imprescindible de la prenda: el color, el estampado, los dibujos e historias narradas en ella. Ilustración, arte y moda se han constituido como un todo experimentando un avance desde técnicas tradicionales y actualizándose con las nuevas tecnologías, lo digital o incluso la electrónica, para hacernos llegar desde las tendencias más simples a novedades como la incorporación de imagen y sonido, creando destellos en un cuello, bolsillo, una solapa…, todo ello con una clara intencionalidad.

En esa búsqueda de lo nuevo, lo original, "lo moderno", la moda se ha servido de la historia, el tiempo, el propio hombre, incluso de distintas parcelas expresivas y movimientos artísticos, así como de la propia realidad para tratar de innovar. Ha buscado en la ilustración, en el arte infantil una vía de escape, "de pureza creativa" no sólo para marcar tendencia o definir sus propuestas sino también para fomentar la creatividad y la inteligencia emocional de los más pequeños.

Estos acercamientos entre moda, arte e infantil cobran interés en iniciativas como la llevada a cabo por Jaimee Newberry y Ken Finney, una firma de ropa pensada para dar mayor espacio creativo a los niños. Son sus propios diseños los que determinan el acabado final de la prenda.



FIGURA 2. Jaimee Newberry y Ken Finney. Picture This Clothing. Diseños de niños impresos en la propia prenda de la marca. Proyecto Picture This Clothing, disponible en: http://thecreatorsproject.vice.com/es_mx/blog/los-ninos-ya-pueden-usar-sus-dibujos-como-ropa

Encontramos otros muchos ejemplos recurrentes en este sentido, que de una u otra forma muestran el arte infantil directamente o lenguajes relacionados con el mundo de la infancia, quizá para provocarnos una emoción o trasladarnos a una etapa de nuestras vidas dominada por la inocencia, el juego y la incredulidad.



FIGURA 3. Los dibujos animados de la moda. (2016). Colección de Valentino Red inspirada en Blancanieves http://www.elespanol.com/estilo/moda/20160914/155484886_0.html

Nuestra inquietud por la ilustración dentro de la moda va más allá de crear tendencia una temporada, nos preocupa el papel que juega la imagen, el dibujo, el color…, desde el punto de vista de la educación y la percepción. Pretendemos que se le dé la importancia que se merece a esta parcela del conocimiento, pues la moda ha pasado a ser un soporte más de expresión y comunicación. Influenciados cada día por la publicidad, la T.V, redes sociales e internet y en definitiva la actual "realidad tecnológica", vemos que el avance en la moda para niños va más allá de un "adorno corporal".

El interés por la educación, la motivación, el aprendizaje, la investigación de nuevas parcelas expresivas en cualquier ámbito, que afecte al desarrollo y enseñanza del ser humano es un tema de actualidad, y desde la ilustración de moda infantil también observamos como el niño se convierte en el principal protagonista, teniendo en cuenta su conocimiento, emociones, juego, afectividad y socialización a la hora de crear ilustraciones que influyan en su percepción y aprendizaje justificando así a la ilustración textil como una positiva vía de comunicación y de ayuda para afrontar y comprender realidades, miedos, complejos y madurar en la comprensión y emociones sus emociones.

Tal y como ocurre con los cuentos infantiles, las ilustraciones en sus prendas ayudan a desarrollar la sensibilidad y el concepto particular de belleza, ejercitan la imaginación, la creatividad y la capacidad de enfrentarse a conflictos y problemas propios de la vida real. Despiertan simpatía por los personajes, porque comprende que descubre en ellos un poco de sí mismo.

En este punto puede que muchos se pregunten, ¿cómo puede una prenda de niños cumplir la función de aprendizaje y juego, propio de niños?

Owoko por ejemplo es una marca que ofrece al mercado un nuevo concepto para que el niño interactúe con la prenda, inspirándose en personajes que cuentan historias apoyados en los libros infantiles que presenta la propia marca. En este sentido la prenda ilustrada se convierte en un canal de comunicación que el niño interpreta como un juego, permitiéndole exteriorizar sus emociones.

> …el resultado que produce un color determinado está asociado al contexto en el que se encuentra, es decir, la conexión por la cual se percibe el color. Por ejemplo en una prenda el color

amarillo se aprecia diferente que en una habitación o en un objeto. Así el contexto es la razón por la cual se determina si un color produce un efecto agradable o desagradable, emociones positivas o negativas. (Heller, 2005:18)



FIGURA 4. Owoko. Una lupa gigante. Cuentos Owoko. ninos/ubang-ropa-para-jugar http://owoko.com.ar/

El color, las formas, en definitiva esas ilustraciones que ni tan siquiera requieren de texto porque cuentan una historia por sí solas en el determinado contexto de la prenda, producen en el público infantil tal impacto, que se convierten en moda. Identificación, imaginación, deseo…son varias de las sensaciones que niños y niñas tienen acerca de las princesas, joyas, muñecas, héroes, monstruos y dragones que inundan sus camisetas.

No es una novedad que en los últimos años: educadores, psicólogos, pedagogos, escritores, editores, ilustradores, hayan puesto especial atención al cuidado de las obras dirigidas al público infantil sea cual fuere el soporte, ya que los primeros conocimientos y percepciones asumidas por el niño son indudablemente lo que determinará conductas y formas de actuación futuras, además de la influencia exterior. Es por ello que se ha subrayado la importancia de las ilustraciones para ayudar a los más pequeños a desarrollar su gusto estético y su imaginación, más allá de un producto que vende.

Las imágenes, representaciones icónicas de la realidad, forman parte de nuestra vida diaria y como elemento visual es un importante pilar de nuestra comunicación. Tanto en su creación como en su elección, tratándose de moda, es una vía que el ser humano emplea para dar a conocer su mundo interno, equilibrio emocional a través de un lenguaje de formas y colores.

En el avance de su conocimiento estas ilustraciones son acercamientos a la realidad, a nuevas ideas, a una emoción, la identificación de un color con algo ya aprendido, a un icono… El niño reúne elementos de su experiencia para crear y desarrollar su imaginación a partir de una historia, un personaje, una acción.

Cuando el niño observa una imagen, **reconoce**, una persona, un animal o una cosa y en su proceso mental diferencia la relación entre realidad y dibujo. A continuación **se identifica** y es capaz de asociar sentimientos a los personajes por ejemplo, entendiendo que es algo que él/ella ha vivido o sentido, y por último el niño, **imagina,** creando una historia nueva a partir de lo visto o vivido.

Entonces, ¿existe una influencia, una moda, para que el niño con determinada edad, elija o le guste llevar a un determinado personaje o ilustración en su vestido, camiseta…? Pues quizá el máximo sentido a esto lo encontremos en esa identificación del propio niño con lo representado y su querer ser, según su imaginación y el desarrollo de sus habilidades sociales. Seguramente es muy común escucharles decir…"Mamá quiero ser princesa", como la princesa de su camiseta.



FIGURA 5. Mayoral. Colección Invierno 16. Ilustración Isabel Lozano Rodríguez. http://www.mayoral.com/es/espana

…"los efectos de naturaleza afectiva son utilizados por los expertos en publicidad desde que los niños consumen programas de T.V, revistas, cine…Las publicidades dirigidas a ellos son cada vez más frecuentes, descriptivas y gráficas y con el transcurso del tiempo esta característica de la publicidad se ha ido incrementando tanto cuantitativa como cualitativamente…" (Noval, 2006: 123);

CONCLUSIÓN

Con estas reflexiones dejamos abierta una vía de estudio y conocimiento en un campo que hasta hoy se nos ha mostrado de manera superficial, comercial y definida por estereotipos. Con ello queremos concluir que la ilustración dentro de la moda tiene un papel instructivo, de enriquecimiento y percepción, clarificando visualmente expresiones, identificaciones, comportamientos y educación que no llegamos a expresar con palabras.

Estos hechos, aunque tenidos en cuenta por unos pocos, pretendemos con esta propuesta que sea reflexionado por esa mayoría de la gran industria textil, que no se ha detenido a pensar en la importancia de una ilustración en una camiseta más allá de su afán consumista y qué puede significar bajo la mirada de un niño.

La moda como un modo de expresión, un juguete al que se acerca de modo grato y placentero porque desarrolla su fantasía, haciéndole crear mundos interiores que escapan de la realidad que les sujeta.

BIBLIOGRAFÍA

Abruzzesse, A. (2010). *Ser moda: apuntes sobre los modos de afirmarse en el mundo o en el mercado de identidades*. Pensar la publicidad, v. IV (1), p. 15-44.

Ávila Martín, C y Linares Alés, F. (2006). *Léxico y discurso de la moda.* Granada. Comunicar, 27, 2006, Revista Científica de Comunicación y Educación; ISSN: 1134-3478; páginas 35-41.

Birlanga, J.G. (2007) *Baudelaire y la moda. Revista bajo palabra.* Número 11, p.13-21.

Borrelli, L. (2008). *Ilustración de moda desde la perspectiva de los diseñadores*. Clara Melú García; revisión técnica de la edición en lengua española, Isabel Jordana Barón; coordinación de la edición en lengua española. Barcelona ISBN 978-84-9801-264-4 España. Ed.Blume

García Salazar, J. L. (2002). *Creatividad. La ingeniería del pensamiento*. México: Editorial Trillas.

Heller, E. (2004). *Psicología del color. Como actúan los colores sobre los sentimientos y la razón.* Barcelona. ISBN: 9788425219771. España. Ed. Gustavo Gili.

Herrero, M. (2000). *Fascinación a la carta: moda y posmodernidad*. Artículo disponible en: http://www.nuevarevista.net/articulos/fascinacion-la-carta-moda-y-posmodernidad

Lorenzo Rojas, J.F., Sánchez Rodríguez, M.J. y Montoro Cano, E.R. (2009). Lengua e historia social: la importancia de la moda. Granada. Ed. Universidad de Granada

Luquet, G. H. (1927). *El dibujo infantil*. Barcelona, España: Editorial Médica y Técnica.

Martínez Barreiro, A.M. *La moda en las sociedades avanzadas.* Papers: revista de sociología. N. 54 (1998), p. 129-137. Artículo disponible: http://ddd.uab.es/pub/papers/02102862n54p129.pdf

Noval, M.A. (2006). *Nuevos modelos de identificación social y corporal. Las niñas y su relación con los juguetes antropomorfos.* Argentina. Ed. Brujas

Piaget Fritz, J. W. (1985). *La construcción de lo real en el niño*. Barcelona, España: Ed. Crítica.

EL ARTE DE FASCINAR CON EL ARTE DESDE UNA PERSPECTIVA DIALÓGICA

MACAZAGA LANAS, LEIRE
GUDÍN DE LA LAMA, ENRIQUE
UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA (UNIR).

Esta actividad ha sido parcialmente financiada por UNIR Research (http://research.unir.net), dentro del Plan Propio de Investigación 3 [2015- 2017], grupo de investigación INCISO "Didáctica de las Ciencias Sociales e innovación pedagógica en la sociedad digital"

RESUMEN

Las estrategias dialógicas como instrumento para el aprendizaje del Arte en las aulas de Educación Infantil y Primaria, se han utilizado siempre, aunque normalmente como recurso secundario. Sin embargo se trata de una herramienta didácticamente muy eficaz y que contribuye a facilitar el desarrollo de la sensibilidad artística de los alumnos. Por otra parte, estamos ante un recurso acorde con la singularidad y los contextos interculturales de cada educando que contribuye a impulsar una educación inclusiva y la valoración de la diversidad cultural.

PALABRAS CLAVE

Educación artística, perspectiva dialógica, Educación Infantil, Educación Primaria.

ABSTRACT

Dialogical strategies as an instrument for the learning of art in the nursery and primary education classrooms have always been used, although usually as a secondary resource. However, it is a very effective didactic tool that contributes to facilitate the development of students' artistic sensitivity. On the other hand, we are dealing with a resource in line with the singularity and intercultural contexts of each learner who contributes to promoting inclusive education and the valuation of cultural diversity.

KEYWORDS

Arts Education, dialogical perspective, Early Childhood Education, Primary Education.

INTRODUCCIÓN

> Hablar diestramente de arte no es muy difícil, porque las palabras que emplean los críticos han sido usadas en tantos sentidos que ya han perdido toda precisión. Pero mirar un cuadro con ojos limpios y aventurarse en un viaje de descubrimiento, es una tarea mucho más difícil, pero también mucho mejor recompensada. (Gombrich, 2006:18)

Las corrientes pedagógicas innovadoras que a lo largo de la historia han surgido, se han caracterizado por incluir en sus proyectos una atención específica al arte. Los alumnos habían de conocer y familiarizarse con la belleza artística como parte de una formación integral. Pitagóricos, la Academia platónica o el Liceo aristotélico otorgaron especial importancia a la formación artística.

Por otra parte, en la notable eclosión de métodos pedagógicos de comienzos del siglo XX (Escuela Nueva, el Instituto Escuela, Montessori, Decroly, etc.) coincidieron todos ellos en plantear la necesidad de acercar al escolar a la realidad que le rodeaba. Surgieron diferentes estrategias didácticas –que serían en definitiva las que distinguiesen unas escuelas de otras- para alcanzar ese fin. El auténtico educador habría que conseguir el método por el que el alumno se acercase a la realidad que le rodeaba en vez de introducir (por las buenas o por las malas) el mundo en la cabeza del niño.

A pesar de que ambas perspectivas son vistas muy positivamente por parte de los expertos en educación, la verdad es que no han acabado de hacerse realidad en las aulas. Y eso, a pesar de que las ocasiones en que se han llevado a la práctica a lo largo de la historia, han validado su eficacia. De ahí que merezca la pena volver sobre estos dos planteamientos como base de una nueva forma de acercar al mundo artístico a los alumnos.

La base del método socrático (en parte seguido también por Platón y Aristóteles) era el diálogo (la mayéutica socrática; la dialéctica platónica o la peripatética aristotélica). El diálogo (frente a un papel puramente "emisor") del profesor con el alumno que, de esa manera, iba conociendo por si mismo (con la ayuda –indudable- del maestro) el mundo que le rodeaba. Por otra parte, el planteamiento y las estrategias propias de las nuevas pedagogías de comienzos del siglo XX, podrían servir perfectamente para replantearse esa nueva forma de acercarse a la realidad artística.

Es evidente que algunos de los extremos que hemos comentado en estos párrafos son estrategias que ya se están utilizando en la mediación educativa actual. Sin embargo, la diversidad de agentes implicados en ese acercamiento al arte de los niños implica una variedad de metodologías aparentemente dispares e incluso puede que alguno piense que contradictorias. No obstante, en todos esos casos, es posible un enfoque dialógico. De alguna manera las reflexiones que se hacen a continuación consideramos que pueden ser un punto partida para un debate acerca de la necesidad del diálogo en educación y especialmente en la educación para el arte.

ACERCAR AL ARTE

Un acertado estado de la cuestión sobre cómo se conciben las relaciones del arte con al escuela (más desde el punto de vista del "campo artístico" que del educativo) es el de Sánchez de Serdio (2010). En él se plantean las difíciles y complejas relaciones de ambos campos y cómo desde el campo de los profesionales del arte (comisarios, artistas…) quizá la mayor dificultad estribe en el empeño de que quieren partir de sus propios referentes –menospreciando de alguna manera la perspectiva pedagógica-, de ahí que Sánchez de Serdio (2010) proponga un recorrido abierto, "excéntrico" que busque una aproximación pedagógica "realista".

No se trata de hacer que los alumnos se conviertan en artistas "profesionales" ya que, más bien se trata de que, cuando estén ante cualquier manifestación artística sepan mirarla y apreciarla. Para situar tal pretensión será bueno recordar algunas ideas de las principales autoridades en este campo. Son de sobra conocidas algunas de las ideas que Gombrich recoge en su *Historia del Arte*

(2006), empezando con la que comienza su introducción: "No existe, realmente, el Arte. Tan solo hay artistas" (p. 15). Otras ideas que pueden ayudarnos a orientar ese punto de vista son, por ejemplo que la hermosura de un cuadro no reside realmente en la belleza de su asunto, que en ocasiones lo atractivo de un cuadro o una escultura es lo que dejan por descubrir. Igualmente advierte del falso planteamiento de valorar un cuadro por su parecido con la "realidad". Al mismo tiempo apunta que será más fácil la comprensión de una obra artística si se saben la finalidad para la que fue hecha, si se tiene en cuenta, además, que al artista más que la búsqueda de belleza o de una expresión estética determinada, lo que le preocupa cuando trabaja en una obra es si ha "acertado". Además, no puede decirse que ese proceso con el que se completa un cuadro siga unas reglas fijas; los artistas no tienen leyes ni protocolos cuando crean sus obras de arte.

Eisner (2002), por su parte, en la abundante literatura que ha producido insiste en la importancia de idea, una imagen, o un sentimiento que tengan que ver con la expresión de un proyecto artístico a uno, a la hora de concebir un proyecto artístico: "Convendría que los profesores de artes visuales procuraran ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre ideas, imágenes y experiencias que sean genuinamente significativas para ellos" (p. 49), también añade que hay que atender a la cualidad expresiva de la forma y resalta La importancia de los procesos grupales, especialmente de la crítica en grupo. Su propuesta más conocida se basa en analizar las obras de arte entorno a cinco dimensiones:

a) Dimensión experiencial (qué hace sentir la obra)

b) Dimensión formal (estructura y composición)

c) Dimensión simbólica (significado de la obra)

d) Dimensión material (de qué está hecha)

e) Dimensión contextual (condiciones sociales, culturales y artísticas de su creación).

Por último, Panofsky (1981) proporciona un esquema sencillo pero práctico para aproximarse a una obra de arte. Analiza las obras de arte en tres niveles escalonados: primer nivel de significación primaria o natural de la obra de arte, segundo nivel de significación secundaria o convencional y tercer nivel de contenido o significación intrínseca.

A esos planteamientos nos gustaría añadir los relativos a la competencia cultural y artística.

Giraldez (2014) habla de que las claves para desarrollar dicha competencia están en el desarrollo de un aprendizaje significativo y funcional. Contando, para ello, con que:

> La educación cultural y artística suele estructurarse a través de tres aproximaciones pedagógicas que son complementarias:
>
> – El estudio de obras de arte y de otras manifestaciones culturales.
>
> – El contacto directo con dichas obras de arte y manifestaciones culturales (a través de conciertos, exposiciones, libros, películas, fiestas, etcétera).
>
> – La participación en actividades culturales y de expresión artística. (Giraldez, 2014: 95)

Es decir, el aprendizaje (entendido como la adquisición de cierta competencia cultural y artística), debe ayudar a que los alumnos investiguen, estudien y reflexionen, interactúen tanto con las manifestaciones artísticas como con sus autores y lleven a cabo su propia producción cultural y artística.

LA NECESIDAD DE ESTRATEGIAS DIALÓGICAS DE MEDIACIÓN ANTE LA OBRA DE ARTE

Tal como indicábamos en la introducción, las posibilidades del aprendizaje dialógico se han venido trabajando desde tiempos antiguos y recientemente se ha vuelto sobre ello con la contribución

de expertos en diferentes áreas, desde pedagogos como Freire (1977) y Wells (2001) hasta filósofos como Habermas (1987), Searle (1997), Grice (1975) o Austin (1995).

> De acuerdo con Velasco y Alonso (2008) son básicamente tres los principales enfoques actuales sobre la educación: la instrucción (a los estudiantes se les anima a pensar), la investigación (el conocimiento es construido conjuntamente por el profesor y los estudiantes mediante actividades) y la enseñanza dialógicas (cuyas características son: que es colectiva, recíproca, apoyadora del alumno, acumulativa y propositiva). En muchos de los casos, sin embargo, se debe tener en cuenta que el educador sabe acerca del diálogo, mas usualmente no lo practica. "El conocer algo no garantiza que se le ponga en práctica; quizás simplemente que se le acepta: tener información no es tener conocimiento, para llegar a éste hay que creer y practicar, a fin de lograr experiencia" (Velasco y Alonso, 2008: 468).

En este sentido los métodos dialógicos y creativos se proponen aportar al docente de la Educación Artística y Cultural, herramientas para fortalecer en la escuela prácticas pedagógicas que desarrollen la sensibilidad, la autonomía estética, el pensamiento creativo y las expresiones simbólicas. El aprendizaje dialógico permite, por tanto, desarrollar hábitos de pensamiento –en este caso relativos a la arte- mediante estrategias propias destinadas, por ejemplo, a peticiones de información, sondear razones y evidencias, examinar puntos de vista diferentes, comprobar implicaciones y consecuencias. etc. del tipo que propone Fisher (2013). Todas ellas prácticas consecuentes con los contextos interculturales de los niños, niñas y jóvenes, que aboguen por una educación inclusiva, la convivencia pacífica y la valoración de la diversidad cultural. De esta forma, estarán en capacidad de aportar en la construcción y progreso del país, y en el aprovechamiento de la riqueza cultural.

Asimismo, dentro de las diferentes concepciones de enseñanza (desde una concepción técnica, comunicativa, de construcción social o como elaboración artística y creativa), si atendemos a esta última, debemos de tener en cuenta lo siguiente:

> (…) de acuerdo con L. Stenhouse, la diversidad y riqueza de componentes que influyen en el desarrollo de los estudiantes, hacen que sea difícil aplicar técnicas iguales para todos los casos dándose por lo general situaciones variadas e imprevisibles en la relación didáctica. Según este planteamiento se debe buscar, entonces, el equilibrio entre el conocimiento científico y la práctica creativa y artística. Las bases científicas, los principios de procedimientos, las normas de actuación constituyen el componente científico y la creatividad, expresividad, intuición, experiencia, adaptación a situaciones, sujetos y contextos, es el componente artístico (Coloma y Tafur, 2000: 57).

Por otro lado, la variedad de agentes implicados en la educación artística de los alumnos de infantil y primaria implica un posicionamiento diferente ante lo que se quiere enseñar. Comisarios de exposiciones necesitados de resaltar las claves de ese artista o motivo artístico, los equipos didácticos de los museos pendientes de acercar el arte, pero sin abajarlo, ilustradores y artistas que "producen" su arte pensando en quién lo va a contemplar.

Todos los actores involucrados han de partir de la necesidad de ser escuchados y de poder ser preguntados por los espectadores. La autonomía del arte no es absoluta, es preciso el diálogo con el espectador y cada uno deberá enfocarlo desde su perspectiva. En este marco, es evidente que cada agente educativo parte de realidades distintas, sin embargo es posible proponer algunas estrategias que aúnan los elementos que hemos ido recogiendo: protagonismo del alumno, estrategias dialéctico-mayéuticas, presencia inmediata de la obra de arte, impulso estimulativo del profesor, visiones interpretativas abiertas… A este respecto Arriaga Azcárate y Aguirre Arriaga (2010) nos proponen un aparato metodológico que posibilita analizar las ideas que las instituciones museísticas y los docentes tienen sobre arte e interpretación, y que son las que establecen las prácticas educativas que se llevan a cabo en los museos de arte.

Desde el punto de vista de un comisario de exposición un buen punto de partida puede ser la estrategia de generar centros de interés propia de Decroly (Muset, 2001), es decir, atendiendo en primer lugar a las necesidades e intereses propios de los alumnos y en segundo lugar al medio social y natural en el que se despliega su vida. Así, ese impulso inicial podrá apoyarse en necesidades como el conocimiento de sí mismo desde el punto de vista físico (experiencias como el hambre, frío, sueño, etc.) como psíquico (sentimientos: miedo, ira, amor; defectos y cualidades), y en el conocimiento de su entorno más inmediato en el que se desenvuelven esas necesidades e intereses (familia, colegio, pandilla, etc.). Implicará, por tanto, aplicar buenas dosis de creatividad para generar esos intereses. También resultarán útiles las webquest que puedan realizarse en presencia inmediata de la obra de arte (o recorriendo el museo), que utilicen como "fuentes de información" los propios cuadros o los conocimientos de los guías del museo. La pauta de observación también es un método dialógico de enorme potencial. Los debates sobre una representación concreta o sobre el arte en general o la distinción entre arte y belleza. La elaboración (y realización) de entrevistas o tertulias a los creativos, la participación en talleres abiertos con artistas en los que planteen su perspectiva y cuestionen al artista por la suya. La elaboración de un reportaje (visual o audiovisual, con documentos y entrevistas), etc. Son todas actividades que ya se vienen haciendo, que rinden sus frutos y que pueden rendir muchos más si se hacen girar entorno a una estrategia dialógica.

No se trata simplemente de hacer preguntas sin más, se trata de que sean, en primer lugar, preguntas que faciliten el comienzo de una conversación, que no impliquen conocimientos previos (es decir, no son conversaciones de expertos, serán más bien conversaciones de amigos, se puede hablar de todo, preguntar por todo y dar la propia opinión sobre todo). Fisher (2013) aboga por una estrategia que exija de los alumnos demandas cognitivas cada vez mayores: "esto supone pasar de la pregunta descriptiva acerca del «qué» y el «cómo» a las preguntas de «por qué» y «para qué», que requieren respuestas más complejas"(p. 58).

También es cierto que el acto implica la atención del que escucha (Grice, 1975), sin esa voluntad de entender, no habrá entendimiento posible, por tanto, habrá que trabajar también en esa dirección. Y en crear un ambiente adecuado en el que puedan intervenir todos sin cortapisas, sin miedo a dar su opinión. Y en esto, el papel del "intermediario" (profesor, guía, artista) es clave para no condicionar en una u otra dirección al interlocutor.

En este sentido, como docentes, debemos de tener en cuenta que "las artes se encuentran entre los recursos por los que la persona se recrea a sí misma. La *obra* de arte es un proceso que culmina en una nueva forma de arte. Esta forma de arte es la recreación de la persona". (Eisner, 2011: 293). Empleando palabras de Aguirre Arriaga (2006) debemos de "reimaginar las artes", es decir, comprender el arte como un hecho cultural no tanto como un conocimiento normativizado, ni como una expresión interior o un lenguaje, sino que dotarlo de un nuevo enfoque que conviva dialécticamente con los tradicionales.

CONCLUSIÓN

La actividad artística es una de las más exclusivamente humanas. Enseñar a valorar (desde una perspectiva personal y autónoma) a los alumnos esa actividad es probablemente uno de los mayores logros didácticos que se pueden alcanzar. Para ello se propone la utilización de apoyos didácticos basados en metodologías dialógicas, ya que se considera que puede ser una de las formas más eficaces de conseguir que los alumnos se acerquen a la obra de arte. El esfuerzo de mediación del educador –con la obra artística delante y sin más intermediación que los propios sentidos del alumno- por dirigir la mirada del educando orientándole con peticiones de información, sondeando razones y evidencias, examinando puntos de vista diferentes, comprobando implicaciones y consecuencias, etc., ya sea a través *webquest*, pautas de observación, debates, entrevistas, tertulias o talleres con artistas, permitirá que éste se acerque de forma genuina al arte.

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre Arriaga, I. (2006): Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación. [Consulta 7 de febrero de 2017]. Disponible en: <https://docs.google.com/document/d/1oqFtrevOTDTBI9A1AYQwstqVYHj5M4LS0XKE8oNTJFk/edit>

Arriaga Azcarate, A. y Aguirre Arriaga I. (2010): "Un aparato metodológico para analizar las ideas de arte e interpretación que subyacen en discursos y prácticas educativas de museos de arte". *Revista Iberoamericana de educación.* nº 56. pp. 203-223.

Austin, J. L., & Urmson, J. O. (1995). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.

Coloma, R y Tafur, R. Mª (2000). "Sobre los estilos de enseñanza y aprendizaje". *Educación*. Vol IX, nº 17, pp. 51-57.

Eisner, E. W. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. *Arte, individuo y sociedad*,6(12), pp 46-56.

(2011). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.

Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas: claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Vol. 21. Barcelona: Graó.

Fisher, R. (2013). *El diálogo creativo en el aula*. Madrid: Ediciones Morata.

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Esplugues de Llobregat: El Roure.

Giraldez, A. (2014). *Competencia cultural y artística*. Madrid: Alianza Editorial.

Gombrich, E.H. (2006). *La historia del arte.* Madrid: Debate.

Grice, H. (1975). Logic and conversation. *Syntax and Semantics, Vol. 3: Speech Acts*, 41-58.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Tomos I y II. Madrid: Taurus.

Muset M. (2001). "Ovide Decroly: la pedagogía de los centros de interés y de los métodos globales". *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI.* pp. 95-122. Barcelona: Graó.

Panofsky, E. (1981). *Renacimiento y Renacimientos en el arte occidental*. Madrid: Alianza.

Sánchez, A. (2010). "Arte y educación: diálogos y antagonismos". *Revista Iberoamericana de Educación*. nº 52. pp. 43-60.

Searle, J. R. (1997). *Actos de habla*. Madrid: Planeta

Soler, M. (2004). Reading to share: Accounting for others in dialogic literary gatherings. Aspects of the Dialogic Self. pp. 157- 183. Berlín: Lehmans.

Velasco, J., y Alonso, L. (2008). *Sobre la teoría de la educación dialógica*. Educere, 12(42), 461-470.

LA FUNCIÓN EDUCATIVA EN EL MUSEO: DE LA OBRA AL ESPECTADOR. REVISIÓN, PROBLEMÁTICAS Y EXPERIENCIAS.

MARÍN-CEPEDA, SOFÍA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

RESUMEN

El espacio museístico ha experimentado un proceso de continua transformación, consecuencia de los cambios filosóficos, sociales, políticos y económicos, así como resultado de sus propias tensiones y necesidades internas. El museo tiene una doble responsabilidad: preservar nuestro patrimonio y contribuir a la evolución social a través de la educación. Debe definirse en relación con el público, educar y comunicar, además de conservar y transmitir. Presentamos dos proyectos de comisariado educativo en el Museo Patio Herreriano de Arte Contemporáneo Español: Algo tendrás que decir (2008) y Algo tendrás que decir, feedback (2009), para profundizar en los puntos fuertes y problemáticas derivadas de la función educativa de los museos, proponiendo nuestro propio modelo de funcionamiento y esbozando las líneas de actuación derivadas de nuestra experiencia profesional, desarrolladas posteriormente en la tesis doctoral.

PALABRAS CLAVE

Museos, Arte, Educación, comisariado educativo, estrategias didácticas.

ABSTRACT

Museum has suffered a continuous transformation, consequence of philosophical, social, political and economic changes, as well as the result of its own needs and internal tensions. Museum has a double responsibility: preserve our heritage and contribute to social evolution through education. It must be defined in relation to the public, educate and communicate, as well as preserve and transmit. We present two educational curatorial projects at the Patio Herreriano Museum of Contemporary Art: Something you have to say (2008) and Something you will have to say, feedback (2009), to deepen the strengths and problems arising from the educational function of museums, proposing our own model and outlining the action lines derived from our professional experience, developed later in our doctoral thesis.

KEYWORDS

Museums, Art, Education, Educational-Curatorial, Didactic strategies.

INTRODUCCIÓN

El modelo de museo contemporáneo que conocemos hoy es resultado de las relaciones entre la comprensión del hecho artístico, la redefinición del concepto de arte y el modo de comprender el propio hecho expositivo, en relación con la definición de la figura del espectador. Por ello, no podemos abordar la naturaleza del museo, la galería y el centro de arte si no es en estrecha relación con los planteamientos filosóficos y estéticos en torno al arte, el artista y sus repercusiones sobre el hecho expositivo. ¿Cómo influye el espacio expositivo en la obra?, ¿es el museo en sí una obra artística?, ¿cuál es su función?, ¿otorga la obra el carácter expositivo al museo?, ¿qué papel juega el espectador? Para buscar respuestas a estos interrogantes nos aproximamos al concepto de museo comprendido como una realidad viva, en continuo proceso de definición, a partir de las relaciones entre contexto, contenedor y contenido, para profundizar en el giro hacia la función educativa.

Abordamos para ello los conceptos arte y didáctica a través de la evolución de los departamentos educativos en los museos, reflexionando sobre los modelos organizativos que limitan y condicionan las prácticas educativas en los espacios culturales. Presentamos dos experiencias de comisariado educativo para definir las líneas de actuación que consideramos clave para facilitar, mejorar y subrayar la función educativa del museo.

1. DEL OBJETO ARTÍSTICO A LA MIRADA DEL OBSERVADOR: REFORMULACIÓN DE LAS FUNCIONES DEL MUSEO.

El arte contemporáneo plantea un debate sobre los modos de acercarse a las personas y conectar con sus necesidades e intereses, pues el arte ya no es el fin en sí mismo, sino su repercusión social a través de la reformulación de sus funciones, por medio, principalmente, de la educación. Si algo caracteriza al concepto de museo que nos es contemporáneo, es el replanteamiento de sus funciones. Sus tradicionales funciones como depósitos de colecciones han sido superadas, para convertirse en centros de producción de conocimiento, en centros de actividad cultural. Si antes la atención se depositaba en el *qué,* es decir, en el objeto, en su conservación y protección, hoy en día podemos decir que la atención se centra en el *para qué* y *para quién*. En línea con esto, Fernández (2007) sostiene que,

> España ha visto en las dos últimas décadas un incremento sustancial de los museos de arte moderno y contemporáneo y centros de arte, fruto de un deseo generalizado de normalización y modernización. En este contexto los nuevos centros han incorporado de forma natural las nuevas funciones (Fernández, 2007: 19).

La educación parece ser el paradigma del museo contemporáneo, pues se configura como principal nexo y medio de atracción de públicos cada vez más diversos. Según Hernández (1992), si partimos de una comprensión del museo como símbolo de una identidad cultural, su reformulación nos ofrece multitud de alternativas. Hoy en día el museo tiene una doble responsabilidad: preservar nuestro patrimonio y contribuir a la evolución social a través de la educación. No obstante, el modelo de museo centrado en la colección no ha desaparecido. El museo contemporáneo debe definirse en relación con el público, tiene que educar, comunicar, además de conservar y transmitir.

2. LA FUNCIÓN DIDÁCTICA: PROBLEMÁTICAS, NECESIDADES Y EXPERIENCIAS.

La didáctica implica personas y acciones. Se define como un conjunto de procesos de enseñanza-aprendizaje que engloba estructuras, técnicas, recursos, estrategias e instrumentos pensados para hacer efectivo ese aprendizaje, sea éste de la naturaleza que sea (Fontal, 2008). La educación nos debe situar en el presente para comprender la realidad de lo que nos rodea, una comprensión

que tiene que acercarse no sólo a la realidad natural y social, sino también a los significados de las creencias del presente.

En nuestro país las primeras iniciativas educativas en museos se articularon bajo los denominados DEAC, Departamentos de Educación y Acción Cultural, bajo los criterios de la nueva museología. Trataron, en su origen, de tender puentes entre la institución y los públicos, aproximando las instituciones culturales a los ciudadanos. Respondieron, en sus inicios, a una demanda social.

En las últimas décadas los departamentos de educación han desarrollado una importante, aunque poco reconocida, labor social. Progresivamente han desarrollado sus propios discursos educativos, sus propias herramientas y estrategias, ganando autonomía. No obstante, hoy día se siguen enfrentando a problemáticas derivadas de su relación con la propia institución y el contexto expositivo, como son las fricciones entre calidad/cantidad, la supeditación al hecho expositivo, la falta de coordinación interna con el resto de departamentos, así como el escaso reconocimiento profesional y económico de la labor didáctica de los profesionales que la ejercen.

En este sentido, Fontal (2011) propone una serie de claves que permiten articular procesos didácticos en relación con las salas de los museos:

- Las preguntas inician y guían todo proceso de diseño educativo: ¿qué contiene el museo?, ¿a qué públicos me dirijo?, ¿cómo son?, ¿qué saben? Los públicos son potenciales propietarios simbólicos de las colecciones.
- El diseño didáctico es modular, no lineal.
- En los museos se puede enseñar mucho más que obras de arte y más allá de los conceptos.

La autora propone atender no sólo a los contenidos "palpables" de las exposiciones, sino también a los criterios y valores no explícitos, el discurso expositivo, así como las conexiones pasado-presente-futuro que se generan, en relación con la dimensión más humana y espiritual de los contenidos.

En consonancia con las claves que define, relativas al desplazamiento del eje central de las políticas culturales del objeto al visitante, no podemos perder de vista que son las personas quienes asisten, observan, miran, consumen, aprecian, valoran, entienden, aprenden y se vinculan con el objeto artístico. En línea con esto Hooper-Greenhill (1998) afirma que, puesto que los museos son un servicio público, si el ciudadano no hace uso de él, no se podrá mantener.

El Departamento de Investigación y Educación del Museo Patio Herreriano según Fernández (2007), se configura desde una perspectiva educativa crítica. Trata de dar respuesta a múltiples interrogantes que giran en torno al cómo, a las aproximaciones al hecho artístico desde el auto-cuestionamiento, a sus funciones, a los públicos y posibilidades de las prácticas educativas. En este sentido, siguiendo con la autora, el departamento no se creó bajo unas premisas teóricas a modo de claves que definieran la práctica, sino tratando de responder a las exigencias pragmáticas, para poco a poco ir hallando modelos.

Lejos de abordar su trabajo desde una perspectiva centrada en los éxitos, Del Río (2007) plantea las problemáticas de la labor educativa del departamento como un hecho necesario, pues la experiencia del trabajo educativo se basa, precisamente, en la continua redefinición de los proyectos a través del ensayo-error. Según Del Río, las dificultades educativas reenvían el problema al aparato ideológico de los museos, pues debatir el trabajo educativo es, en cierto modo, cuestionar el museo como institución y el formato convencional de las exposiciones.

Como parte del equipo educativo en el Departamento de Investigación y Educación del Museo Patio Herreriano entre 2008 y 2010, fuimos conscientes de las limitaciones que la labor educativa, desde su planteamiento, experimentaba, no solo aquellas derivadas de una disciplina aún por desarrollar, sino también aquellas relacionadas con el escaso reconocimiento en las instituciones

culturales de la labor de los departamentos educativos, que nos atreveríamos a definir como *outsiders,* si no fuera por la necesidad de atraer nuevos visitantes, traducidos en números abstractos en memorias anuales. Estas limitaciones se suman al escaso reconocimiento de la práctica educativa en el ámbito museístico, tanto en su construcción como en los valores que desarrolla, en el entramado interno de unas instituciones que parecen querer conservar en cierto modo, pese a la necesidad del visitante, su carácter hermético. Este hecho creemos que está directamente relacionado con la escasa valoración del trabajo que el educador desarrolla, derivado del poco reconocimiento de la necesidad de la figura del educador con formación específica en pedagogía, pues el conocimiento de la ciencia pedagógica parece sobrevenir no de la formación específica, sino del aprendizaje experiencial.



FIGURA 1. Educadora con un grupo de escolares en el museo. Autora: Sofía Marín Cepeda.

No obstante, cada vez más los museos asumen la función educativa como clave en su discurso. En esta línea, el Departamento de investigación y educación del Museo Patio Herreriano desarrolló, durante 2008 y 2009, dos proyectos expositivos de comisariado educativo que pueden considerarse pioneros en nuestro país, pues permitieron al equipo educativo - bajo la coordinación educativa de Pablo Coca, y el trabajo de la asistente de investigación y educación Pilar Álvarez, y las educadoras Teresa Saravia, Eva Alcaide, Irene Pérez y Sofía Marín- seleccionar los contenidos de los fondos de su colección bajo criterios estrictamente educativos. Las exposiciones *Algo tendrás que decir* (2008) y *Algo tendrás que decir, feedback* (2009), se desarrollaron dentro del Proyecto Expositivo Sala Cero, definido en 2007 como herramienta de trabajo para el desarrollo expositivo desde un carácter educativo (Coca, 2015).



Figura 2. Visitante participando en la exposición *Algo tendrás que decir*, realizada en la Sala Cero del Museo Patio Herreriano de Valladolid (2009). Autora: Sofía Marín Cepeda.

Se seleccionaron obras del fondo de la colección del museo y se dispusieron en un formato interactivo, ofreciendo las paredes de la sala para que el espectador plasmara en ellas sus reflexiones,

ayudando en la construcción de contenidos y significados. Se invitaba así a dar voz al visitante, iniciando un intercambio, un diálogo. En 2009 se elaboró un segundo montaje expositivo a partir de las aportaciones que los espectadores nos dejaron, montaje que se desarrolló además a través de un blog (salaceromph.blogspot.com.es), construido a partir de las opiniones, mensajes y propuestas que los participantes nos dejaron tras su paso por el museo.

Podría considerarse como ejemplo de buenas prácticas en el ejercicio educativo del museo. Pese a los límites, los departamentos de educación realizan una gran labor con muy pocos recursos humanos y materiales. Éstos perviven gracias a la existencia de profesionales muy bien preparados y gestores muy concienciados, sumado a la necesidad que los museos y centros de arte tienen de convocar públicos que, de otro modo, no traspasarían la frontera que parece generar el arte contemporáneo. Sobre esta base, y a partir de la comprensión de la función educativa del museo como espacio de generación de relaciones objeto-visitante activo, proponemos el siguiente modelo de funcionamiento:

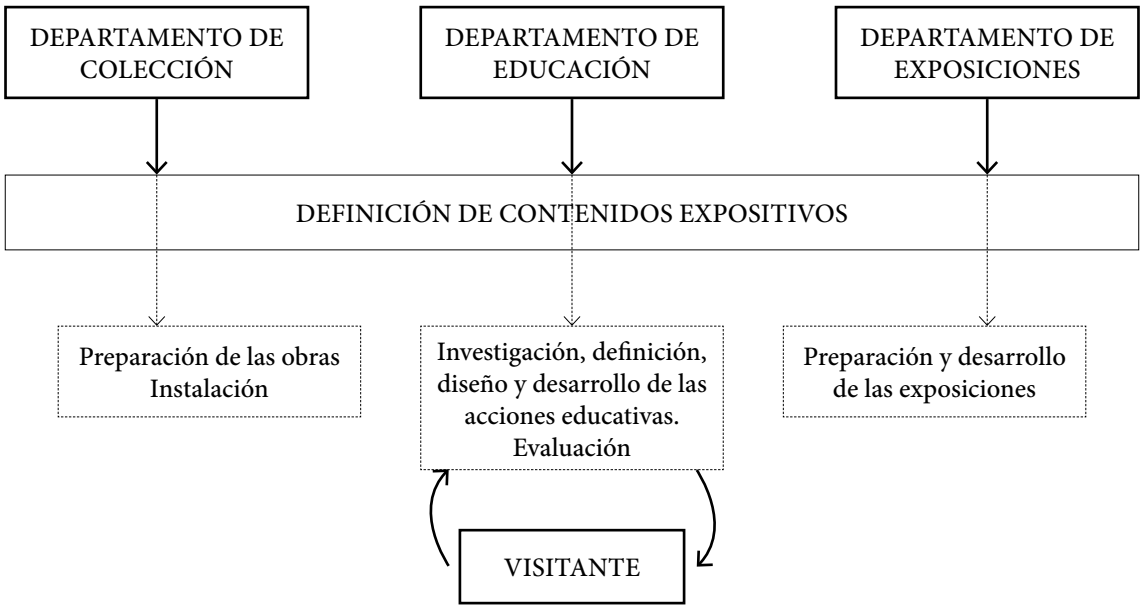


Figura 3. Definición de modelo de funcionamiento de los departamentos implicados en la planificación de exposiciones y posterior definición de acciones. Fuente: Elaboración propia.

Según este modelo hipotético, la definición de los contenidos expositivos surgiría del trabajo coordinado entre los departamentos de colección, exposiciones y educación. De este modo, se suprime el trabajo compartimentado en departamentos y en fases diferentes, para trabajar dentro de un proyecto común. La definición de contenidos forma parte de los procesos educativos, por lo que la participación de los equipos educativos en la selección de las obras supondría una mejora en la calidad de las propuestas educativas, una mayor coherencia entre objetivos y contenidos, así como un mejor desarrollo de la acción educativa y su conexión con la institución cultural de referencia.

En base a la revisión teórica efectuada y a la experiencia profesional y formativa, nos atrevemos a esbozar las líneas de actuación en las que sería apropiado insistir:

- *Política del museo enfocada en las personas*: las personas deben erigirse como núcleo central de las acciones y la filosofía de la institución, deben ocupar el lugar central del modelo y del proceso educativo, estructurando y guiando las actuaciones que se definan. Además, resulta clave el equilibrio entre funciones, filosofía de la institución y objetivos, necesidades e intereses de los públicos.

- *La educación como eje transversal*: la educación ha de ser uno de los principales objetivos de los centros de arte. Para ello es fundamental la implicación de todo el personal de la institución más allá del departamento de educación.
- *Trabajo coordinado* en la definición de las exposiciones entre el departamento de colección y el departamento de educación.
- *Flexibilidad de las propuestas educativas*: esto es, la apertura del concepto de educación para su comprensión como una realidad flexible, que se adapte a lo nuevo, a las demandas de los públicos, a sus necesidades e intereses.
- *Apertura a todos los públicos*: las instituciones culturales deben ofrecer iguales posibilidades de acceso, físico, sensorial y cognitivo a todos los posibles destinatarios, en cumplimiento de las leyes de inclusión y accesibilidad, adoptando medidas y adaptando materiales a todo tipo de capacidades. En esta línea profundizamos a través de nuestra tesis doctoral (Marín, 2014).
- *Equipos educativos multidisciplinares*: la formación de los educadores encargados del diseño y puesta en marcha de materiales y acciones didácticas es fundamental. Más allá del conocimiento de la institución, su colección y sus contenidos, el conocimiento y dominio de modelos metodológicos, herramientas y técnicas didácticas, facilitará la labor educativa del departamento y la atención a una amplia diversidad de públicos.
- *Contemplar la evaluación como parte de los procesos formativos*: la evaluación es la gran olvidada en nuestras instituciones culturales. Más allá de determinar el éxito de los programas en función del número de visitantes, es necesario implementar procesos evaluativos que permitan a la institución y a los profesionales del departamento de educación conocer los indicadores de éxito y error que impulsan y limitan sus prácticas.

CONCLUSIONES

Los museos, para sobrevivir, han de ponerse al servicio de las personas. Por ello, lo primero que debemos preguntarnos es qué esperamos del arte para saber en qué lugar se desconecta la cadena en la que el artista crea, la obra se expone y el visitante la disfruta (Fontal, Marín y García, 2015). Han de atender a sus necesidades y demandas, transformando su función conservadora, protectora y de difusión, para convertirse en centros culturales, en productores de conocimiento, agentes sociales y culturales. La educación es, o debería ser, el eje principal de las políticas culturales, convirtiéndose en objetivo central de la institución. Aguirre (2013) cita la denominada "imaginación social" de Greene (2005), para referirse a un uso desinhibido del arte como detonador y generador de experiencias, el arte como herramienta de extrañamiento del espectador, quien ha de ser capaz de mirar a través de los ojos de otros.

Los departamentos educativos encuentran múltiples obstáculos, derivados por un lado de la herencia que arrastra la disciplina en los ámbitos de educación formal y no formal: la educación artística es una disciplina fácil, secundaria, accesoria y prescindible. La labor del educador no cuenta con reconocimiento ni prestigio social. Por otro lado, los departamentos de educación son relativamente recientes en la historia de los espacios museísticos, a lo que se suma la supeditación a que se somete la educación por parte de los intereses de una institución cuya principal motivación es la atracción de la mayor cantidad de públicos posibles.

Quedan aún muchas cuestiones por resolver. Por un lado, la ausencia de una base metodológica sólida (Fontal, Marín y García, 2015), superar la escisión entre exposición y educación, entre exposición y visitante, pues son las miradas del comisario, el educador y el visitante las que configuran y otorgan significados y sentido al hecho expositivo.

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre, I. (2013). El papel de la educación en el acceso democrático a la cultura y las artes. Encuentros y desencuentros entre escuela y museo. *(Pensamiento), (palabra) y obra,* Vol. 10, nº 10, pp.7-21.

Coca, P. (2015). El comisariado educativo como modelo de gestión de espacios expositivos en museos de arte contemporáneo (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid.

Del Río, V. (2007). La educación artística ante el fraude del conocimiento. En O. Fernández y V. Del Río (eds.), *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo,* pp. 25-32. Valladolid: Museo Patio Herreriano.

Fernández, O. (2007). El lugar de la palabra, el departamento de investigación y educación del mph. En O. Fernández y V. Del Río (eds.), *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo,* pp. 19-23. Valladolid: Museo Patio Herreriano.

Fontal, O. (2008). La importancia de la dimensión humana en la Didáctica del Patrimonio. En S. M. Mateos (Coord.), *La comunicación global del patrimonio cultural,* pp. 79-109. Gijón: Trea.

Fontal, O. (2011). Siete claves para plantear, con criterio, el diseño de estrategias didácticas en las salas de los museos de arte. En M. Acaso, *Perspectivas, Situación actual de la educación en los museos de artes visuales*, pp. 58- 63. Barcelona: Ariel.

Fontal, O., Marín, S. y García, S. (2015). *Educación de las artes visuales y plásticas en educación primaria.* Madrid: Paraninfo.

Hernández, F. (1992). Evolución del concepto de museo. *Revista General de Información y Documentación,* Vol. 2, nº 1, pp. 85-97.

Hooper-Greenhill, E. (1998). *Los museos y sus visitantes.* Gijón: Trea.

Marín Cepeda, S. (2014). Educación patrimonial y diversidad: evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid.

EL PARADIGMA DE LA ILUSTRACIÓN COMO ELEMENTO ALTERNATIVO EN LA MEJORA DEL LENGUAJE

MARTÍN MARTÍNEZ, LAURA

INVESTIGACIÓN EN ARTE E INCLUSIÓN SOCIAL DENTRO DEL PROGRAMA DE DOCTORADO ARTES Y EDUCACIÓN INTERUNIVERSITARIO ENTRE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE MADRID Y LA UNIVERSIDAD DE GRANADA.

RESUMEN

Este artículo nace del extracto de una tesis doctoral centrada en escolares que presentan dificultades en el lenguaje en la primera etapa escolar y la posibilidad de su mejora a través de la intervención del Arte. El campo de la investigación artística nos proporciona indicios del paradigma de la ilustración como elemento alternativo en la mejora del lenguaje. Nuevas concepciones científicas y artísticas valorizan la imagen visual como factor fundamental para el aprendizaje y desarrollo psíquico y emocional de los niños y niñas.

PALABRAS CLAVE

Paradigma de la ilustración, mejora del lenguaje, intervención del arte.

ABSTRACT

This article is born from the extract of a doctoral thesis focused on students who present difficulties in language in the first stage of school and the possibility of its improvement through the intervention of Art. The field of artistic research provides us with indications of the paradigm of illustration as an alternative element in the improvement of language. New scientific and artistic conceptions value the visual image as a fundamental factor for the learning and psychic and emotional development of the child.

KEYWORDS

Paradigm of illustration, improvement of language, intervention of art.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación está centrada en niños y niñas que presentan dificultades en el lenguaje sin una patología asociada y que se encuentran en edad de desarrollo. Cada niño y niña sigue un ritmo diferente en su desarrollo evolutivo pero nuestra sociedad de las prisas muestra una preocupante ansiedad por hacer del niños/as un adulto antes de tiempo creándole importantes bloqueos emocionales que muchas veces aparecen reflejados en trastornos del lenguaje.

Para que el niño/a adquiera el lenguaje antes necesita tiempo para alcanzar las diferentes etapas del desarrollo que le llevará a adquirir una conducta adaptativa.

Estos niños/as que no se ajustan a los ítems impuestos por la escuela inclusiva y que no presentan alteraciones a nivel fisiológico suele ser etiquetados como niños/as de retraso madurativo y caen en el saco roto de Necesidades Educativas Especiales. Los apoyos que reciben en la escuela van enfocados a solventar su dificultad incidiendo sobre el error y dejando de lado su estado emocional. La mayoría de estos niños/as suelen mostrar dificultades en el lenguaje a nivel expresivo, comprenden lo que se les dice pero tiene dificultad para estructurar y emitir el lenguaje. Su lenguaje se acaba transformando en su peor enemigo interfiriendo su comunicación y dificultando su expresión de sentimientos. Muchos de estos niños/as suelen mostrar altas capacidades creativas pero el maestro no está formado para dar respuesta a estos niños/as.

El paradigma de la ilustración se planea como recurso liberador de pensamientos y sentimientos del niño/a que sufre trastornos en su lenguaje, como un lugar donde reinventarse a través de la expresión artística.

1. LA ILUSTRACIÓN COMO ESTÍMULO EN EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SENSOMOTORAS IMPLICADAS EN EL LENGUAJE

La inteligencia evoluciona al tiempo que un cerebro madura y conecta nuestro mundo interior con el exterior. No todas las personas alcanzan estas etapas a un tiempo, pues unas se adelantan y otras se atrasan en el sistema general del desarrollo. Esto es debido a que existen diferentes formas de pensamiento: el pensamiento lingoespecular y el pensamiento sensoactorial. El pensamiento lingoespecular se define como aquel en que relacionamos visualmente un pensamiento a la forma escrita que lo define mientras que el pensamiento sensoactorial es aquel en que relacionamos el pensamiento a la imagen que lo representa. Sabemos que las personas creativas piensan a través de imágenes más que con las palabras. Un niño/a que piensa a través de imágenes normalmente presenta una alta capacidad para relacionar estímulos visuales pero puede presentar dificultades a la hora de articular pensamientos a través de las palabras. Si tenemos en cuenta lo expuesto debemos considerar la ilustración como un vía esencial en la comunicación de niños/as de pensamiento sensoactorial.

Piaget (1969) investigó sobre el desarrollo cognoscitivo del niño/a. En su estudio se mostró en varias ocasiones preocupado por el hábito de acelerar el desarrollo intelectual del niño/a en lugar de favorecer su proceso natural. Desarrolló un profundo estudio en relación a las estructuras cognoscitivas de las diferentes etapas del desarrollo. Piaget explica como la importancia radica en el orden en el que se van adquiriendo las diferentes etapas del desarrollo y no en la edad en las que se adquieren, en su teoría explica como el conocimiento se construye correctamente gracias al orden correcto de la adquisición de los diferentes estadios o etapas que forman el desarrollo psíquico y emocional. Defiende la teoría en la cual expone como el lenguaje es fruto del pensamiento y su correcta evolución depende del desarrollo de los propios procesos mentales, de tal manera que hasta que no se produzca la correcta y progresiva evolución del desarrollo cognitivo no dará lugar el lenguaje. Piaget determina "la unidad simbólica" como los procesos mentales que dibujan la

realidad mediante símbolos de la realidad, por lo tanto el lenguaje aparece como una herramienta que organiza el pensamiento.

El sistema nervioso coordina el desarrollo del niño/a, mediante el propio desarrollo sensorio-motor se puede apreciar su funcionamiento. El desarrollo motor está implicado en el lenguaje, pero no únicamente en el movimiento del cuerpo, están implicadas otras habilidades como son las sensorio motoras, cognitivas y emocionales que son dependientes unas de otras. Si ciertas áreas se ven bloqueadas el resto de las áreas se verán afectadas. Por lo tanto para que el niño/a alcance un desarrollo sensorio motor adecuado para acceder a las etapas del lenguaje, necesita vivenciar sus emociones. Mediante la experiencia artística el niño/a tiene la oportunidad de exteriorizar lo que está vivenciando en el momento presente de forma directa, puede moldear sus miedos e inquietudes para transformarlos y beneficiarse del momento presente vivenciando sus emociones.

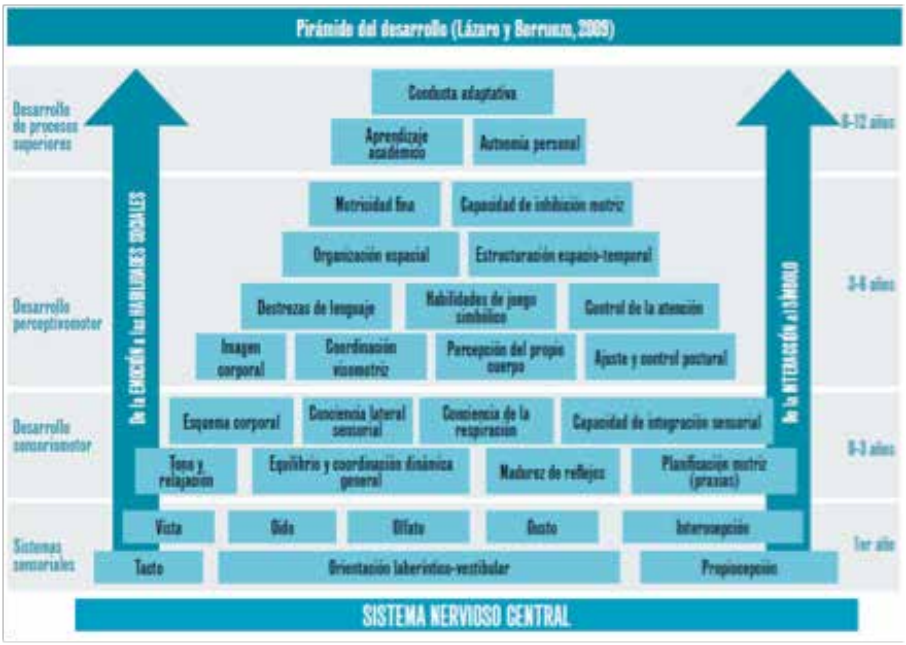


FIGURA 1. Alfonso Lázaro Lázaro y Pedro Pablo Berruezo Adelantado. *La pirámide del desarrollo humano* (2009). Adelantado. Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales ISSN: 1577-0788. Número 34. Vol. 9 (2). Páginas 15-42

Si observamos la pirámide del desarrollo humano plateada por Alfonso Lázaro Lázaro y Pedro Pablo Berruezo Adelantado (2009), podemos apreciar como la expresión artística a través de ilustración ayuda a adquirir estadios implicados en el lenguaje: la conciencia lateral y el esquema corporal a través del dibujo, la imagen corporal, percepción del propio cuerpo, coordinación visomotiz…para alcanzar una conducta adaptativa.

2. ME DIBUJO Y ME RECONSTRUYO.

Henri Wallon (1925) explica como la propia construcción mental del esquema corporal se ve implicada en la elaboración del lenguaje. Este psicólogo explica como lo físico y lo psíquico, lo que determina como "unidad funcional", simbolizan el principio del lenguaje que reside en el lenguaje no verbal. Por lo tanto podemos afirmar como el lenguaje emerge de la experiencia sensorio motriz del cuerpo y de su representación en el mundo psíquico del niño/a.

El vínculo con las emociones es fundamental para el desarrollo o rehabilitación del lenguaje. En la escuela la corporalidad del niño/a se disuelve olvidando así su totalidad y perdiendo la conexión necesaria con su cuerpo.

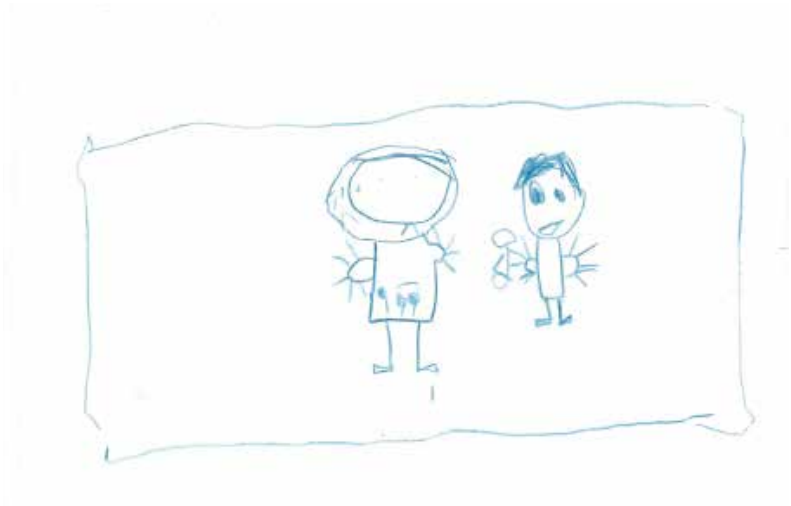


FIGURA 2. Dibujo realizado por una niña de 6 años. (2016)

Para que el niño/a sea capaz de configuran el lenguaje tiene que ser capaz de dominar su cuerpo y poseer una plena conciencia corporal. Para que alcance un sano equilibrio psicológico debe tener oportunidad de expresarse corporalmente para tomar conciencia de su propio cuerpo y así desarrolle un correcto lenguaje.

Rencontrarse o redescubrirle le permite modificar sensaciones y sentimientos tanto emocionales como motoras.

La expresión artística es el médium del pensamiento abstracto, descompone pensamientos construidos y preexistentes para crear otros nuevos. El arte es capaz de deshacer el cuerpo instruido del niño/a para inventar otro nuevo, un cuerpo sensible y liberado, un cuerpo que no está en el tiempo ni en el espacio, sino que el espacio y tiempo.

El niño/a es capaz de configurar su lenguaje mediante tres pilares fundamentales: la conciencia corporal, la imagen y la percepción de sí mismo. La ilustración le permite al niño/a reconstruirse mediante el dibujo como si sus propios trazos fueran hilos que cosen de forma simbólica su propio cuerpo para recomponer su percepción y verse proyectado en su propia creación artística.

Lapierre, A.; Aucouturier, B. (1980) exponen como la globalidad del niño/a, tanto su nivel cognitivo como su estado emocional, afectivo y social, componen el desarrollo sano del niño/a ya que el ser es global. El niño/a a través de su globalidad accede al conocimiento mediante una carga tónico-emocional para desarrollar su lenguaje y sus posibilidades de comunicación. A través de la ilustración el niño/a es capaz de conceptualizarse en su totalidad. Cuando el niño/a permanece inmerso en su experiencia artística, concibe su propio cuerpo en su absoluta totalidad, no discierne su órgano afectado o dificultad de expresión verbal como acostumbra a hacer las terapias tradicionales.

La ilustración encierra un poder terapéutico, es el hilo conductor entre la realidad aumentada y la emocional. Mientras el niño/a vivencia su propia imagen corporal a través de la expresión artística y de forma inconsciente se genera un poder curativo al activarse indirectamente diferentes áreas sensoriales implicadas en el desarrollo del lenguaje.

Mientras el niño/a se expresa mediante el dibujo se va beneficiando de los movimientos que se van creando y de esta forma logra reajustar su coordinación visomotriz. Si el niño/a va adquiriendo su propia conciencia corporal a través de la proyección de su propia imagen y mediante la expresión artística más adelante su motricidad fina se verá beneficiada hasta llegar a alcanzar una adecuada articulación del lenguaje.

CONCLUSIÓN

Si tenemos en cuenta que la representación del cuerpo a través de la ilustración significa crear un puente entre el cuerpo y la psique, debemos valorar la expresión artística como factor curativo donde liberar sentimientos a través de estímulos tónico-emocionales sin restricciones. Teniendo en cuenta las implicaciones del cuerpo sobre el lenguaje, como se expuso anteriormente, debemos considerar la ilustración como estímulo fundamental en el desarrollo de las habilidades senso-motoras implicadas en el lenguaje para que el niño/a acceda a un sano desarrollo emocional y psíquico.

BIBLIOGRAFÍA

Berruezo, P.; Lázaro, A. *La pirámide del desarrollo humano* (2009). Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales ISSN: 1577-0788. Número 34. Vol. 9 (2). Páginas 15-42

De Bono, E. (1992). *El Pensamiento Lateral: manual de creatividad.* México, Paidós. Pierre Albert Émile Ghislain Francastel

Lapierre, A.; Aucouturier, B. (1980): *El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia*. Barcelona. Editorial Científico-médica.

Piaget, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.

Wallon, H. (1987). *Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la Educación Infantil*. Madrid, Visor-Mec.

NARRATIVAS SOBRE LA MEMORIA E INFANCIA EN EL ÁLBUM ILUSTRADO "UNHA ÚLTIMA CARTA"

MARTÍNEZ LÓPEZ DE CASTRO, RUT
UNIVERSIDAD DE VIGO
GONZÁLEZ CRESPÁN, BLANCA
IES DE MOS, XUNTA DE GALICIA

RESUMEN

Este artículo analiza el discurso en torno a lo social y la infancia a partir del Álbum ilustrado "Unha última carta". La narración y las ilustraciones no son neutras, configuran espacios de identificación, reproducción, y autoría. Este relato apunta a la memoria como principio idealizador de un pasado que no ha existido en sí mismo, sino que se conforma bajo un concepto de tradición que se remonta al romanticismo.

Esta propuesta es una aproximación construccionista a este álbum ilustrado, donde hemos tratado de ir más allá de mostrar lo evidente para desvelar otro discurso de interpretación basado en comprender lo que se proyecta en la construcción de nuestra mirada. Esto supone articular reflexiones e interpelaciones sobre: qué discurso de infancia se transmite, a qué discurso del pasado y la memoria nos remite, cómo nos posiciona este álbum ilustrado, dónde sitúan a los niños y a las niñas con respecto al relato.

PALABRAS CLAVE

Memoria, pasado, infancia, álbum ilustrado, oficio.

ABSTRACT

Abstract: This paper analyses the discourse around social perceptions/aspects and childhood in "Unha última carta". Story and illustrations are not neutral, configuring spaces of identification, reproduction, and authorship. This story points to memory as an idealized past that has really not existed itself but is made up by Romantic tradition.

This is a constructivist approach to this illustrated album, where we have tried to go beyond the obvious to reveal another discourse based on understanding what is projected in the construction of our gaze. This means articulating considerations and questions about: what discourse on childhood is transmitted, what discourse about past and memory ir constructs, how this illustrated album positions us, where it places children in relation to the story.

KEYWORDS

Memory, past, childhood, Illustrated Album, trade.

INTRODUCCIÓN

Esta comunicación versa sobre la ilustración como mediación educativa de la infancia. El objeto de nuestro estudio es el álbum ilustrado *Unha última carta* escrito por Antonis Papatheodoulou e ilustrado por Iris Samartzi. Este álbum fue ganador del IX Premio Internacional Compostela organizado por la editorial Kalandraka con la colaboración del Ayuntamiento de Santiago de Compostela; la última edición de este concurso fue celebrada en el 2016.

Este premio ha adquirido un gran prestigio internacional en los últimos años, lo cual hace que sus publicaciones tengan un papel relevante en la producción de relatos hegemónicos sobre la infancia y permitan generar reflexiones como un modo de complejizar el abordaje de la infancia no sólo como una categoría socialmente construida sino como evocadoras de discursos y corporeidad.

El objetivo de este estudio será abrir nuevos interrogantes y problemas a partir de este álbum ilustrado. Desvelar lo que se nos presenta como aparentemente neutral. Las creencias, valores y convenciones a la que se vincula el relato sobre el pasado y la tradición, y la necesidad de preservación de ambas. Veremos cómo este relato está irremediablemente ligado a la idea romántica de infancia.

Proponemos analizar los discursos y representaciones narrativas y visuales como creadoras de miradas e interrogantes para desvelar esos hilos invisibles sobre los que se sustenta el sentido del relato. Nuestro análisis se centrará en el propósito del discurso y las representaciones, sobre todo en el quién y en el por qué.



1. PAPATHEODOULOU A. , SAMARTZI I. , Unha última carta. Ed. Kalandraka (2016).

CARTERO E ISLA. PASADO Y MEMORIA. INFANCIA, SENECTUD Y GÉNERO.

Entre las manos sujetamos una especie de carta: un sobre con matasellos, dirección y remitente del que tenemos que extraer el texto escrito, no con el formato de carta al uso, sino como un libro de cuidada edición. Así empieza *Unha última carta*, el álbum que vamos a analizar en las siguientes líneas.

Antonis Papatheodoulou e Iris Samartzi narran la historia del último día de trabajo de un cartero. Un cartero de toda la vida, ligado a los destinatarios de las cartas que ha repartido durante años y años de oficio: un hacer que se nos antoja cuidadoso y paciente. Un hombre de edad avanzada que se dispone a anunciar a los habitantes de la isla que es su último día de trabajo porque se jubila. Pero las cosas no salen como él espera.

No hay vecinos expectantes, deseosos de recibir las nuevas letras. Los habitantes están ausentes de sus casas, y las cartas habrán de esperar a sus dueños debajo de las puertas. El cartero se sienta,

mitad cariacontecido mitad contrariado. Entonces, por una casualidad descubre la última carta, sin remitente, tan sólo figura una dirección…y allí se encamina.

Unha última carta nos retrotrae al pasado a través del oficio de cartero. Las personas recurrimos al pasado para encontrar sentido social al presente y para preservarlo o legitimar un estatus (Pereiro Pérez, 2005:101). El cartero se nos presenta como la memoria. Se retrata como enfrentado al presente de los nuevos medios de comunicación

Una representación idealizada del oficio como símbolo de sociabilidad, solidaridad y comunidad, que adopta cierta superioridad intelectual sobre otros personajes de la historia. Estas proyecciones tratan de iluminar distintos aspectos de las identidades y la sociabilidad infantil como la idea de saber-poder de la modernidad cultural que afirma que el saber es indispensable para que las personas obtengan poder (Efland, Freedman, and Stuhr, 2003).

La nostalgia se recoge en la elección del oficio del protagonista. El mismo concepto de oficio nos sitúa en el ámbito de lo antropológico al entenderlo como una función básica en el desempeño social y formador a su vez del carácter social ya que cumple con "[…] un papel protagónico en el soporte social, el desarrollo económico y aportando asimismo a la identidad cultural de la comunidad […]" (Ortiz Alvarado y Rojas Alarcón, 2016:2). Esa ubicación remite a lo tradicional, a lo recogido en un ejercicio de tiempo, costumbres y modos repetidos.

El oficio del cartero del señor Costas representa una vida laboral a "largo plazo", una forma de trabajo de la modernidad. La vida laboral actual está saturada de incertidumbre, una fuerza poderosa de individualización (Bauman, 2001:35). El trabajo de cartero se nos presenta como una fuente de beneficios sociales, como generador de deseos y creador de la idea de comunidad.

El rasgo más destacable de su hacer social es la confianza, su trato personalizado, atendiendo a cada uno de los habitantes de manera directa. La confianza era un rasgo destacable de nuestra sociedad, pero hoy se ha perdido, y se ha reemplazado por una confusión artificial de la ambigüedad y la incertidumbre.

En el relato de *Unha última carta* acentúan esta diferencia entre el hoy y el ayer, entre el triunfo del individualismo frente al sentido de comunidad de Bauman (2001), entre el oficio del cartero comprometido con la comunidad, frente a las redes sociales como una posible trampa de comunidades ficticias.

El cartero es una figura recurrente en numerosas obras literarias, artísticas y cinematográficas. Su representación configura un imaginario nostálgico y romántico sobre el oficio y como encarnación de la tradición. Este discurso lo encontramos en películas como *El cartero de Pablo Neruda* de Michael Radford, en la perfomance *Para no olvidar al cartero*, en la novela *Miguel Strogoff* de Julio Verne o el cuento *Tocotoc. El cartero enamorado*, de Clarisa Ruiz.



2. PAPATHEODOULOU A. , SAMARTZI I.,Unha última carta. Ed. Kalandraka (20162)

Nuestro cuento se nutre de estos imaginarios románticos que nos muestran un mundo en desaparición, y una mirada nostálgica al pasado, desvinculada del presente y de todo contexto. Nos encontramos con una concepción moderna del tiempo y del espacio, como progresión lineal y como un espacio estructurado histórica y culturalmente, que nos remite a un sujeto centrado y singular.

La isla, un reducto del Mediterráneo, nos remite a la idea de refugio, de geografía detenida e idea de comunidad pura (García Canclini, 1989), de tradiciones inmutables, perpetuas y permanentes. ¿Acaso las culturas están limitadas por un marco territorial? o ¿cómo es posible mantener puras las culturas, o las tradiciones cuando se entremezclan o entrecruzan?

El relato nos hace creer en la idea de pueblo homogéneo y autónomo. Una sociedad y un oficio como sede de lo auténtico, de lo humano, separada del sentido artificial de la "civilización".

Este sentido del pasado, parece activar la memoria, pero en realidad, produce una ruptura, una hiperidealización (Pereiro, 2002) que pretende ser neutral e inofensiva. Una historia feliz que silencia, quiebra y despoja de memoria crítica la realidad, ocultando condiciones de dureza del trabajo, dominación, resistencias o entrecruzamientos culturales. En relación a esta idea, Giroux (2001) analiza la fábrica Disney, resaltando el uso de la inocencia como una política del olvido: su poder radica en el potencial utópico de comercializar con la memoria desvinculándola de narrativas ideológicas o políticas. El relato que nos ocupa legitima una visión romántica. La infancia recreada desde este punto de melancólica añoranza. Una concepción de infancia como representación de la inocencia como pureza del pasado, como ser que ha de ser protegido y cuidado. Una visión muy rousseauniana, muy en línea con el romanticismo que considera al niño y al salvaje como seres puros aún no contaminados por la civilización corruptora, y a los que había que preservar como tales (Sebreli, 2002: 210-211).

Esta vinculación de narrativas, entre la infancia romántica y el pasado añade la idea de singularidad del sujeto. La infancia y el pasado como puros, verdaderos, universales, y ajenos a cualquier interés social, político o económico. Ambos se constituyen como individualidades de expresión y poder.

Desde esta mirada, seguimos acercándonos a las representaciones de infancia y abriendo nuevos interrogantes sobre el lugar dónde los sitúa, y nos coloca a nosotras como visualizadoras ¿Nos hace cómplices de la historia? ¿Nos provoca extrañamiento? ¿Qué tiene que ver con nosotras?

Explorar las dinámicas de posicionamiento en la que nos coloca esta historia, como dice Hernández (2012) parafraseando a Freedman (2006), implica no olvidar que la imagen no es un lugar común, cuenta con una significado cultural profundo, a través del que las personas revelan sus identidades.

Tomando esto de partida, pasamos a desvelar las miradas que construimos, y las que se proyectan en las imágenes y la narrativa de este álbum ilustrado.

Nos encontramos con una visión androcéntrica de la narración, ocultada con una supuesta neutralidad lingüística. Una voz que narra en tercera persona, desde fuera, alejada de los personajes de la historia, del diálogo entre ellos, y de éstos como hablantes de sí mismos. Los personajes se nos presentan como adultos en miniaturas, en su mayoría hombres. Esto nos genera cierta incomodidad, como mujeres y como educadoras. Nos plantea la relación entre autoría y poder, sobre cómo los ilustradores, escritores y editoriales ejercen poder a través de la construcción de relatos, y cómo sus visiones androcéntricas naturalizan las diferencias y desigualdades según sexo y género.

En la historia se mantiene naturalizada la relación con el mundo y la posición que se ocupa en él, no sólo en términos de sexo/género, sino por la representación de la vejez a través del cartero y de los habitantes de la isla, mayoritariamente adultos. Se naturaliza un espacio de transmisión vertical, de arriba hacia abajo, de mayor a menor, de la vejez a la infancia que define una localización

en una estructura jerárquica. A los adultos nos sitúan en la cima de estas jerarquías, como parte de este colectivo. El cartero se convierte en la autoridad moral e intelectual, y a nosotras como investigadoras y adultas, quizá también como participantes de esta autoridad, o simplemente como cómplices de su mirada idealizada del pasado.

El álbum ilustrado ejerce influencia en la forma de definir las etapas de la vida, la edad adulta frente a la niñez, la etapa de actividad laboral frente a la jubilación. Establece parámetros de infancia y madurez, y de lo que debemos ser y preservar. Construye un modelo evolutivo como un proceso unívoco, cuando en realidad éste es dinámico y conflictivo (Colángelo, 2005). Las divisiones entre edades o etapas de la vida no sólo son arbitrarias, sino también objeto de disputas y manipulaciones. Esto quiere decir que la forma en que se define y caracteriza a los sujetos sociales es un fenómeno eminentemente político, ya que tiene que ver con la distribución de poder entre distintos grupos de la sociedad: las clasificaciones por edad son también una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada uno debe ocupar su lugar.

Desde esta reflexión, habría que pensar a qué niños apelan en esta historia. Realmente, ¿se les trata como sujetos portadores de conocimiento, que pueden dar cuenta de sus cuestiones, necesidades o contribuir en la búsqueda de soluciones? o ¿quizá se les haga receptores del conocimiento adulto?

Este álbum ilustrado está orientado hacia un público lector infantil, al que tratan de seducir con una plástica cercana a sus planteamientos estéticos, y con una recreación de la imagen bajo una óptica cinematográfica. Pero esta seducción, siendo hoy, una de las estrategias de la cultura visual en nuestra sociedad contemporánea, no basta para atraer la atención de la historia. Se necesita hacer a los niños responsables de la experiencia del pasado, de la memoria del olvido. Es la visión romántica de la infancia, ellos son la esencia, la pureza, y la inocencia donde depositar la tradición, para reactualizarla, y evitar que se pierda. Por otra parte, son seres incompletos que es necesario guiar y enseñar no sólo protegiéndolos sino controlándolos. El relato funcionará como dispositivo pedagógico sobre la concepción del cómo deber ser el sujeto infante. Éste como ser articula un discurso hegemónico sobre la infancia, la adultez o el género. Nos coloca a quienes miramos en depositarias de una tradición, reflejada en ese pasado romántico retratado en el álbum. Una memoria sesgada por lo idílico que trata de transmitirnos la idea de comunidad como refugio de seguridad y confianza. Además, este lugar desde donde miramos, reposiciona el relato como herramienta pedagógica inversa, es decir, como observatorio e interrogante de nuestra propia mirada.

CONCLUSIONES

En este artículo hemos tratado de presentar el álbum ilustrado, objeto de nuestro estudio como configurador pedagógico que contribuye a fijar discursos y representaciones para la infancia. Discursos sobre cómo debemos ver el pasado y debe ser nuestra memoria social, cómo debe situarse el niño/niña sobre determinados aspectos de la realidad, o cómo debemos ver a la infancia.

La elección de los personajes y el contexto está cargada de ideología, de subtexto, de política. La memoria, modificada como espacio hiperidealizado a preservar. Una visión androcéntrica, que naturaliza los modelos y valores del sistema jerárquico sexo/género. Y la representación de un modelo evolutivo vertical, que sitúa a la infancia en la zona inferior (receptor sumiso) y al adulto en la zona superior (dador activo). Estableciendo una relación de poder entre el que sabe y lega, y el que no sabe y recibe.

También, hemos presentado cómo la elección de la isla y el oficio refuerzan conceptos de la modernidad como comunidad, confianza, solidaridad o vocación, pero además, dan una imagen romántica del pasado vinculado a la infancia, a través de representaciones de autenticidad, inmutabilidad, permanencia, que nos remite a la idea de comunidad pura y que silencia la memoria crítica.

Por último, abordamos una forma de interpretación del relato a través de la direccionalidad, que articula un juego de interpelación entre las representaciones y quiénes las miramos. Un juego de ida y vuelta en el que el relato es construido en dos direcciones: nuestra mirada y las visiones que proyectan las imágenes y el texto removiendo y reposicionando el lugar de nuestra mirada. Cada uno de esos movimientos provoca una articulación nueva.

BIBLIOGRAFÍA

Bauman, Zygmunt (2001): *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.

Bourdieu, Pierre (1997): *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Colángelo, María Adelaida: La mirada antropológica sobre la infancia. reflexiones y perspectivas de abordaje. [en línea]. 2005. [Consulta 8 enero 2017]. Disponible en <http://www. me. gov. ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_colangelo. pdf>.

Efland, Arthur D, Kerry Freedman, and Patricia Stuhr (2003): *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós Ibérica

Freedman, Kerry (2006): *Enseñar la cultura visual: curriculum, estética y la vida social del arte.* Barcelona: Octaedro.

García Canclini, Néstor (1989): *Las culturas populares en el capitalismo*. México, D.F.: Nueva Imagen.

Giroux, H. A.

(1996). *Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular*. Barcelona; Buenos Aires; México: Paidós.

(2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Hernández, Fernando (2012): "La cultura visual como estrategia que posibilita aprender a partir de establecer relaciones". *Instrumento*, Vol. 14, n. 2, pp. 195-217.

Ortiz Alvarado y Rojas Alarcón: Construcción de significados sociales: memoria histórica, oficios y comunidad. [en línea]. 2016. [Consulta 5 enero 2017]. Disponible en <http://observatorio.duoc.cl/sites/default/files/construccion_de_significados_sociales_los_oficios.pdf. >

Papatheodoulou A. y Samartzi, I. (2016). *Unha última carta* . Kalandraka.

Pereiro Pérez, X.

(2005): *Galegos de Vila. Antropoloxía Dun Espazo Rurbano*. Santiago de Compostela: Editorial Sotelo Blanco.

"La concepción del patrimonio etnoantropológico en Galicia: visiones legales y prácticas institucionales". [en línea]. *Revista Andaluza de Antropología.* número 2 (marzo 2012). http://asana-andalucia.org/revista/uploads/raa/n2/xpereiro.pdf pp. 22-47. [Consultado 5 enero de 2017]]

Radford, M. (1994). *El cartero y Pablo Neruda*. Cecchi Gori Group Tiger Cinematografica / Penta Film / Esterno Mediterraneo Film / Blue Dahlia Productions.

Ruiz, C., y Alekos. (2013). *Tocotoc el cartero enamorado*. Bogotá: Panamericana Editorial Ltda.

Verne, J. (2009). *Miguel Strogoff*. Madrid: Anaya.

UN PROYECTO AUDIOVISUAL PARA LA FORMACIÓN DE FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, MARTA
GARCÍA-CEBALLOS, SILVIA
FONTAL MERILLAS, OLAIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

RESUMEN

Tratándose de una era en la que las imágenes construyen gran parte de nuestro universo cultural, parece lógica la necesidad de educar en la cultura visual, es por ello que el presente texto describe un proyecto audiovisual desarrollado en la facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid, que trata de afrontar los retos y desafíos que plantea la cultura visual del siglo XXI. En él se describen las bases teóricas y metodológicas de nuestra propuesta, los objetivos, el desarrollo del proyecto, sistema de coevaluación que se ha desarrollado y las principales conclusiones extraídas. Se plantea un diseño innovador que rompe con la idea preconcebida por los alumnos sobre la educación artística en la etapa de primaria.

PALABRAS CLAVE

Cultura Visual, Educación Artística, Siglo XXI, Audiovisual, Educación Primaria.

ABSTRACT

As this is an era in which the images build much of our cultural universe, it seems logical to educate in visual culture, which is why the present text describes an audiovisual project developed at the Faculty of Education and Social Work of Valladolid, which seeks to address the challenges and challenges posed by the visual culture of the 21st century. It describes the theoretical and methodological bases of our proposal, the objectives, the development of the project, the coefficient system that has been developed and the main conclusions drawn, an innovation approach that breaks with the idea preconceived by the students about the Artistic education in the primary stage.

KEYWORDS

Visual Culture, Arts Education, Audiovisual, Primary Education.

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente la educación artística se ha centrado más en los procedimientos que en el desarrollo de la creatividad (Efland 1990; Barragán 1995) o la cultura visual (Jay 1996), pero este aspecto ha ido cambiando, igual que ha cambiado el modo de interacción con la cultura. La sociedad en general, y sobre todo las nuevas generaciones que lo hacen a través de las tecnologías. Por ello, debemos analizar estas relaciones, los retos y desafíos que nos plantea la cultura visual en el siglo XXI, con la finalidad de poder establecer nuevos modos y estrategias pedagógicas que nos permitan adaptarnos a un mundo cada vez más visual. Con esta finalidad, surge la necesidad de desarrollar competencias en los futuros docentes, que les permitan hacer frente a estos nuevos retos. Estas competencias deben relacionarse con la capacidad crítica y la reflexión para la comprensión de obras artísticas y del entorno, donde el arte y la cultura visual actúan como mediadores de significados que pueden ser interpretados o construidos (Hernández 1996).

Con esta intención, hemos diseñado un pequeño proyecto que se ha implementado en la asignatura de 'Creación artística, cultura visual y musical', que se imparte en el 3er curso del grado de Educación Primaria de la Universidad de Valladolid. Esta asignatura se enmarca dentro del bloque de materias obligatorias del grado y ha sido cursada en el curso académico 16/17 por los 3 grupos de grado con un total de 183 alumnos. Debemos ser conscientes de que vivimos inmersos en una sociedad eminentemente visual, donde la imagen está presente en todas y cada una de las acciones cotidianas. Por ello, es imprescindible trabajar en el desarrollo de diferentes capacidades y objetivos vinculados a las dos bases que sustentan la Educación Visual y Plástica: la primera es la experimentación artística, en este caso, la creación en primera persona de una producción audiovisual y la segunda la percepción, interpretación y capacidad crítica de obras resultantes creadas por los compañeros. En definitiva, consideramos que se debe apostar por potenciar la interpretación de la cultura visual en la educación primaria y, para ello, es necesario desarrollar una formación que aborde de manera más concreta la cultura visual en el ámbito de la educación superior de las Facultades de Educación (formando a futuros maestros con herramientas que faciliten su didáctica). Nuestra intención es que adquieran competencias y conocimientos para que se vean reflejadas en la intervención directa en las aulas de primaria, donde se forman las generaciones del siglo XXI.

1. LA CULTURA VISUAL: COMPETENCIA PROFESIONAL DEL DOCENTE DE PRIMARIA

Actualmente la educación visual y plástica ya no se restringe a la mera realización de trabajos manuales, sino que su importancia reside en la contribución al desarrollo integral del niño (Fontal, Marín y García-Ceballos 2015), además de ser un campo de conocimientos organizados para interpretar el pasado y la realidad presente (Hernández 1996).

Si tomamos como referencia el área de educación artística dentro de la educación primaria, observamos que presenta una carga lectiva inferior al resto. Lo mismo pasa si nos trasladamos a las enseñanzas superiores. Si analizamos las asignaturas del grado de Maestro de Primaria, aquellas relativas a la creatividad, educación artística y cultura visual, se encuentran en menor proporción que el resto de asignaturas. Sin embargo, la historia de la educación artística ha estado siempre acompañada de una insistente reivindicación de su importancia en la formación integral de las personas. En la actualidad nos situamos ante un cambio de paradigma, que trabaja las capacidades procedimentales, creativas e interpretativas, y que aboga por una metodología integral (Martín y Portela, 2016). En la actualidad, la globalización y la rápida creación, expansión y obsolescencia del conocimiento vinculada a las nuevas tecnologías de la información y comunicación, hace necesario apostar por enfoques formativos innovadores que permitan al profesorado enfrentarse a problemas educativos complejos con autonomía y profesionalidad (Cano, 2005). Por lo tanto,

hablamos de la conveniencia de desarrollar competencias, que pueden ser consideradas como "un conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes, saberes, etc.) que se integran atendiendo a una serie de atributos personales y que se manifiestan mediante determinados comportamientos o conductas en el contexto de trabajo" (Navio, 2005, p.216).

El poso que queda ante la revisión constante de nuevas investigaciones y planteamientos sobre la educación artística, nos lleva a trabajar en el desarrollo de competencias de interpretación, comprensión y construcción relacionadas con la cultura visual de los futuros docentes de primaria; sin olvidar las competencias básicas vinculadas a las TIC que estimulan la parte más activa de la materia. Estas bases de trabajo suponen la dotación de herramientas a los futuros docentes para "explicar e introducir a los estudiantes al mundo social y físico y ayudarles a construir por ellos mismo una infraestructura epistemológica para interpretar los fenómenos con los que entran en relación" (Hernández 1996: 25). De acuerdo con Hernández está sería, en última instancia, la finalidad de una Educación Artística para la comprensión de la cultura visual. Pensamos en imágenes, tanto es así que en esta nueva era somos capaces de mantener diálogos sin ningún elemento verbal a través de la interpretación de las mismas, (Fontal, Marín y García-Ceballos, 2015).

2. OBJETIVOS Y DISEÑO DE LA PROPUESTA

Aunando los principios descritos y en pos del avance en la materia, se plantea este proyecto como trabajo final de la asignatura, proponiendo la realización de una pequeña pieza audiovisual que verse sobre alguna competencia o tema que se deba trabajar durante la etapa primaria (acción didáctica sobre valores, alimentación sana, educación vial, etc.). Así mismo se acepta la temática libre basada en una idea, concepto o acción artística pudiendo trabajar las corrientes vistas en clase, como la performance o el happening. De esta metodología abierta y flexible en la concepción del ejercicio, además del uso de las tecnologías que normalmente les rodean, entendemos que se obtiene el disfrute del alumnado en el diseño y creación de la pieza, que fortalecerá la relación con la asignatura; lo que previsiblemente supone una mayor motivación y adecuado desarrollo de la misma.

Entendemos que la elaboración de esta pieza les permite un amplio campo de trabajo que les servirá como medio de expresión o herramienta para confeccionar sus propios materiales didácticos en cualquier materia; así como para la creación de apoyos visuales que les sirvan de refuerzo o ejemplificación de los contenidos que se aborden en el aula, recursos que les permitirá definir su propia figura docente para evitar el encorsetamiento en los libros de texto.

Entre los contenidos abordados en clase que conducen a la elaboración de la presente propuesta, se encuentran el uso y manejo de las TICs, el cine y los cortometrajes, la animación digital, la fotografia, el procesado y análisis de imágenes, el montaje audiovisual, el estudio del videoarte y la aproximación al aula de muestras audiovisuales sobre arte en acción.

La propuesta se plantea como proyecto final que ha de contener todos los aprendizajes adquiridos en clase, por lo que supone un porcentaje alto en la evaluación que posteriormente detallamos. Para su elaboracion se han impartido tres grandes bloques teóricos que comprenden:

- La cultura visual, comunicación, lectura de imágenes y percepción visual.
- El lenguaje audiovisual, elementos y composición.
- El guión audiovisual y el arte en acción.

El deglose de estos temas propuestos permiten al alumnado reflexionar sobre qué le transmite una imágen o las diferentes lecturas que puede tener, le permite conocer como se realizan composiciones publicitarias, qué complejo proceso se esconde tras las películas que visionamos (planificación

y producción), qué mensajes puedo enviar a través de las imágenes, usos, recursos y finalidades de las mismas.

Este proyecto plantea como objetivos:

- Conocer y manejar programas de edición de video e imagen.
- Elaborar un guion técnico, literario y gráfico.
- Acercar nuevas estrategias artísticas para el conocimiento de la cultura visual.
- Trabajar con los elementos morfológicos y sintácticos de los discursos audiovisuales.
- Realizar sencillas piezas audiovisuales para familiarizarse con los conceptos elementales de la creación audiovisual: guion, realización, montaje, sonido.
- Sensibilizar a los alumnos con las TIC como medio de trabajo en el aula.
- Redefinir en el alumnado un nuevo concepto de Educación Artística adaptado al siglo XXI.
- Fomentar el pensamiento crítico.

Para su desarrollo la pieza ha de ser elaborada en grupos de 4-5 personas y tener una duración entre 3 y 5 minutos. En el *briefing* de la propuesta se sugieren algunas pautas que pueden ayudar a definir los audiovisuales en base a los intereses de cada grupo:

- La pieza puede ser abierta o cerrada a la participación del público, teatralizada, escenografiada, provocativa, sorpresiva, con lugar al azar o la improvisación, estética.
- Puede tener diferentes finalidades: didáctica, denuncia, concienciación, artística, etc.
- El audiovisual deberá poseer un guion con introducción, nudo y desenlace, la historia deberá tener continuidad narrativa e incluir el mayor número de aspectos trabajados en clase (planos, ángulos, transiciones, composición, iluminación, raccord...).
- Puede incluir parcialmente técnicas de stop-motion y animación, contener imágenes estáticas, o planos extraídos de otras obras cinematográficas conocidas.
- Para un mayor aprendizaje formad los grupos en base a los conocimientos previos de los compañeros para que los aportes sean diversos.

Para la adecuada elaboración de la actividad se acotaron 5 fases de trabajo:

1) El grupo debe acordar cuál va a ser la idea principal, la estructura que va a tener, y el modo de llevarla a cabo técnicamente.

2) Filmación de los planos / desarrollo de las fotografías / elaboración de ilustraciones.
En esta fase de rodaje, el alumnado puede utilizar teléfonos móviles, cámaras de vídeo o de fotos, asímismo la facultad dispone de un servicio de préstamo de material digital para el uso de los grupos.

3) Revisión y montaje de imágenes. En esta fase de montaje se aconseja a los grupos el uso de software gratuito: Kenlive (programa para Linux instalado en la facultad), Windows movie maker o JPG video (Windows), iMovie o istopMotion (Mac).

4) Elección del tipo de música, creación o grabación de los sonidos necesarios.

5) Montaje/edición del sonido. En la fase de creación sonora se aconseja el uso de los siguientes programas: Chordpulse Lite, Hydrogen, Musescore, Audacity o Atubecatcher.



FIGURA 1. Fotogramas de algunos de los proyectos audiovisuales de los alumnos de 3º de E. P.
Fuente: Propia

2.1. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

En base a la idea de trabajo mediante propuestas integrales y el desarrollo de diferentes competencias, esta propuesta conjuga, por un lado, la parte de diseño y elaboración audiovisual y, por otro, la adquisición de juicio crítico y evaluación de propuestas que requiere su profesión como docentes. Es por ello que el sistema de evaluación se ha definido, en este caso, como coevaluativo lo que implica que cada grupo evalúa su propio trabajo. Consecuentemente, se han asignado unas hojas de calificación con rúbricas basadas en los criterios que se informaron previamente a la elaboración del trabajo para una adecuada evaluación:

> Se valorará la originalidad de la acción, la continuidad y unidad en la misma, la correcta utilización de todos los elementos audiovisuales descritos en clase y su adecuación a la idea, la unidad formal y estética (lo que incluye la relación de imagen y sonido) y la sencillez y claridad de la estructura (que el ritmo de montaje obedezca a una intención). Además, el acabado técnico no es lo fundamental, sin embargo, se valorará positivamente que la imagen esté cuidada en lo posible (se recomienda la utilización de trípodes para rodar los planos estáticos) y que la composición de los planos sea también cuidada. Se valorará el uso creativo de los diferentes recursos, así como la adecuación de la música a la imagen que acompaña.

CUADRO 2. CRITERIOS DE EVALUACIÓN PARA LA CO-EVALUACIÓN

GUIÓN	VALORACIÓN	ASPECTOS TÉCNICOS	VALORACIÓN
Idea: Originalidad, innovación		Variedad de transiciones	
Cortometraje: Continuidad de la historia, complejidad del argumento, flashback…		Continuidad de elementos que se dan entre los planos	
Caracterización, adecuación de los personajes.		Variedad de ángulos	
Claridad en la estructura		Variedad de planos	
Adecuación al público destinatario		Incluir un error de raccord	
		Iluminación adecuada	
		Movimientos de cámaras	

De este modo conseguimos los siguientes objetivos:

- Identificar los logros personales y grupales dentro del grupo.
- Fomentar la participación, reflexión y crítica constructiva ante situaciones de aprendizaje.
- Emitir juicios valorativos acerca de otros en un ambiente de libertad, compromiso y responsabilidad.
- Desarrollar actitudes que se orienten hacia la integración del grupo.

CONCLUSIONES DEL PROYECTO

Tras la finalización de la práctica pudimos observar varios resultados positivos a nuestra propuesta de innovación. Por un lado, la actividad obtuvo un alto nivel de motivación e implicación, aspectos de carácter cualitativo observados en clase ante las cuestiones planteadas como el tiempo de trabajo dedicado, el alto nivel de calidad en las propuestas o la diversidad en su concepción. Del mismo modo, esta conclusión se ha corroborado a través del análisis de las reflexiones finales que los propios alumnos plasmaron en el dossier de la asignatura, donde el 92% del alumnado reflejó que ha sido la actividad que más trabajo les ha llevado pero la más significativa, original, atrayente e interesante, estos fueron los términos más utilizados en sus reflexiones. Asímismo las reflexiones muestran el cambio sufrido por los alumnos en la concepción de la asignatura.

Por otro lado, respecto a la evaluación cuantitativa se contrastaron los resultados que adjudicaron los alumnos respecto a los resultados considerados por las profesoras, un 58% del total coincidían, tan solo un 34% de los casos presentaba una desviación de 0,5 puntos normalmente por debajo de la nota, algo que nos sorprendió favorablemente por el grado crítico con su propio trabajo, solo un 8% se desviaba más del 0,5, y ningún caso por encima de 1 punto.

Por último, el alcance de la investigación por ahora no es generalizable, sin embargo, consideramos que podría tener en su mayoría resultados favorables, es por ello que se abren algunas vías de cara al futuro para poder hacer un estudio más exhaustivo. Consideramos que las propuestas en educación artística han de caminar en la base de la cultura visual sin olvidar los fundamentos que la originaron, las bases de la expresión artística o el conocimiento de la evolución gráfica de los niños.

BIBLIOGRAFÍA

Barragan, J. M. (1995). "Para comprender la educación artística en el maraco de una fundamentación crítica de la educación y el curriculu". *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, Vol. 24, pp. 36-63.

Cano, E. (2005). *Como mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Graó

Efland, A. (1990). Art Education from World War II to the Present. En *A History of Art Education. Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*. New York: Teachers Colleges Press.

Fontal, O., Marín, S. y García-Ceballos, S. (2015). *Educación de las artes visuales y plásticas en Educación Primaria*. Madrid:Paraninfo.

Hernández, F. (1996). *"Educación artística para la comprensión de la cultura visual. Qurriculum",* Vol. 12, pp. 11-27.

Jay, M. (1996). "Visual Cultural Questionnaire". *October,*Vol. 77, pp. 42-44.

Martín, C y Portela, A. (2016) "Una experiencia didáctica a través de la didáctica de la educación visual y plástica en la Universidad de Barcelona". *Actas VII Simposio Iberoamericano de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Santiago de Compostela, Noviembre, pp. 878-889.

Navío, A. (2005). "Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación"*, 337, pp. 213-234.

ARTE URBANO EN EL AULA DE PRIMARIA

MEDIERO GONZÁLEZ, AROA
CEIP ARCIPRESTE DE HITA, EL ESPINAR (SEGOVIA)

RESUMEN

Este artículo muestra una experiencia de investigación desarrollada en el aula de Educación Artística con un grupo de 5º curso en un colegio de educación primaria de la provincia de Segovia.

A grandes rasgos, presentamos los resultados de una experiencia práctica que demuestra la necesidad de incluir nuevas metodologías en el aula de Plástica además de trabajar contenidos cercanos al entorno cultural de nuestros alumnos.

La experiencia se centra en el trabajo con el colectivo de artistas urbanos denominados BOA MISTURA.

PALABRAS CLAVE

Educación Artística, Arte, Educación Plástica y Visual, metodologías, arte urbano.

ABSTRACT

This paper shows an experience of research developed in the classroom of Plastic and Visual Arts in a class of 5° grade in a Primary School in the province of Segovia.

Broadly, we present the results of a practical experience that demonstrates the need to include new methodologies in the classroom of Art as well as the importance of working contents close to the cultural environment of our students.

The experience is focused on the Group of urban artists called BOA MISTURA.

KEYWORDS

Art Education, Art, Plastic and Visual Arts, methodologies, urban art.

INTRODUCCIÓN

La necesidad de incorporar nuevas metodologías adaptadas al momento actual hace necesario un replanteamiento del trabajo en el aula por parte de los profesionales de la Educación Artística.

Como docente de Plástica, son varios los años en los que estamos investigando e innovando en nuestras aulas con el compromiso de mejorar la calidad en nuestra práctica educativa. Somos conscientes del lugar marginal que el área ocupa en nuestros centros. Algunas de las causas podrían tener su origen en la escasa presencia curricular del área, la falta de valoración social, además de en la escasa atención y profesionalidad por parte de los docentes del área (Aguirre, 2000:22). Esta última, indudablemente está ligada a una carente formación en la sensibilidad artística de los docentes que imparten la materia.

Afortonudamdente, la existencia de un estrecho vínculo por parte de la autora con el mundo del arte, han posibilitado la realización de estudios centrados en nuevas metodologías en el aula de Plástica y que constituyeron su TFM por laUniversidad de Valladolid. En la actualidad, y en esta misma línea, continuamos nuestras investigaciones como doctoranda centrándonos en el área de Plástica en las aulas de Educación Primaria.

Dentro de las prácticas que estamos desarrollando en nuestro estudio, compartiremos una de las experiencias que serán incluidas en nuestra futura tesis. La práctica fue desarrollada en un aula de 5º curso, conformado por un total de 24 estudiantes durante este curso 2016/2017.

1. QUÉ ENSEÑAR

En nuestro trabajo con esta materia, asiduamente nos centramos en una educación artística postmoderna, haciendo referencia al arte más actual (Efland et. al., 2003; Chalmers, 2003; Fontal, 2006:20-22).

La necesidad de centrarnos en contenidos artísticos postmodernos surgió dentro del contexto de nuestro propio aula y en nuestra práctica educativa diaria. Nos encontrábamos trabajando con alumnado muy acostumbrado a adaptarse a nuevas tendencias dentro y fuera del ámbito escolar. Como ya señalamos anteriormente, las metodologías que empleábamos en Plástica eran ya novedosas, fruto de nuestros estudios previos. Contradictoriamente, aun continuábamos trabajando con artistas que podíamos considerar un tanto remotos al presente más inmediato de nuestros grupos. Por ello, nos decidimos a trabajar con artistas que estuvieran en activo en el momento de realizar el trabajo en el aula y, además, que estuvieran cercanos al entorno más inmediato de nuestros alumnos. Con esto nos referimos a la presencia de exposiciones, instalaciones o representaciones a las que nuestros alumnos pudieran asistir por iniciativa propia debido al interés que les pudiera surgir dentro del aula.

En esta práctica que estamos compartiendo, decidimos centrarnos en el trabajo con el grupo Boa Mistura, uno de los colectivos de artistas urbanos más populares del panorma español en la actualidad. Ellos pretenden mejorar el soporte en el que intervienenen interactuando con el entorno en el que se ubica su trabajo. Su principal objetivo es el de mejorar el espacio y el contexto global en el que se sitúa su creación.

La eleccion del colectivo Boa Mistura se debió a la existencia de una de sus instalaciones en Segovia y que, con posterioridad realizarían en Ávila. Dada la proximidad de las capitales a nuestro centro educativo, consideramos de gran interés para nuestros alumnos conocer el trabajo de este colectivo.

Habitualmente planeamos actividades aprovechando las posibilidades que nos ofrece el entorno cultural más próximo puesto que esto permite que nuestros alumnos integren los saberes del aula

con su entorno inmediato. Asimismo, la observación directa de la obra constituye una estrategia que facilita el aprendizaje.

El acercamiento al arte contemporáneo en nuestras clases de Plástica, contribuye de manera directa a la alfabetizacion visual de los alumnos y al conociemiento de las producciones artísticas que se realizan en la actualidad, posibilitando no solo el acercamiento, sino la comprensión social del arte contemporáneo, algo importante si consideramos que la la incomprensión ocasiona rechazo, unos de los grandes problemas en el acercamiento del público al arte contemporáneo en la actualidad.

2. CÓMO ENSEÑAR ARTE URBANO

2.1. PRESENTACIÓN

Tras haber reflexionado en prácticas previas la necesidad de manejar innovadoras metodologías en nuestra práctica educativa, en esta ocasión nos decidimos por incluir nuevos elementos que contribuyeran a generar interés y deseo por el trabajo que se iba a desarrollar en Plástica.

Para comenzar la sesión, cuando los alumnos se disponían a entrar en el aula, la docente los esperó en la puerta con sobres de pequeño tamaño, cerrados, que iba entregando a cada uno de los alumnos sin ellos saber lo que había en su interior y sin tener posibilidad de poder abrirlos hasta que les fuera indicado. El grupo se dispuso en torno a la PDI que ya tenía proyectada una imagen, tal y como se muestra en la Figura 1.



FIGURA 1. Primera diapositiva de la presentación de Boa Mistura proyectada en la PDI (21 de octubre de 2016). Colegio Arcipreste de Hita, El Espinar (Segovia), España. Fuente: propia.

Con esta sorpresa inesperada a la vez que transgresora tanto en el tipo de presentación como en los elementos entregados (sobres), contribuimos a generar emoción y sorpresa en el grupo a la vez que interés y deseo por conocer lo que iba a desarrollarse en el aula. Igualmente, la imagen proyectada, aparentemente de modo equivocado, contribuyó a seguir generando desconcierto a la vez que deseo por conocer lo que allí iba a suceder. Esto es a lo que Clara Megías se refiere como "detonantes" en el aula y que ella misma maneja en sus presentaciones, tal y como hizo en las sesiones de la Escuela de Educación Disruptiva (2016) que tuvo lugar en la Fundación Telefónica de Madrid y a la que tuvimos la oportunidad de asistir.

El grupo de 5º conoció al colectivo Boa Mistura de un modo muy concreto a través de la presentación de la docente en la PDI, pero continuó con la transgresión en el aula, cuando en la misma presentación se proyectó un vídeo en el que la propia educadora se encontraba en la instalación efímera que este colectivo tenía en la ciudad de Segovia, a los pies del Acueducto. La misma estaba

incluida dentro del proyecto "Laberintos Líricos" que el grupo Boa Mistura estaba desarrollando a lo largo de las ciudades patrimonio de España y que continuará a lo largo de este año 2017 por diversas ciudades españolas. Además, en días posteriores, Boa Mistura realizaría otra instalación en la ciudad de Ávila, ofreciendo así la oportunidad a los alumnos de poder visitarlo.

Una vez que el grupo conoció al colectivo de artistas, además de sus principios de Anamorfismo (encontrando así sentido a la primera diapositiva proyectada), el significado de efímero en las representaciones artísticas, además de la importancia de la palabra en la obra del colectivo (haciendo extensible la Educación Artística a la literatura-poética) y la importancia del color en sus creaciones, era el momento de abrir los sobres entregados al comienzo.

2.2. CREACIÓN

Lo que inesperadamente encontraron en el interior del sobre fue un pósit. Cada uno era de un color y en ellos, inesperadamente, se les solicitaba escribir una palabra que ellos consideraran positiva, o la más bonita, o simplemente la palabra que más les gustase.

La escritura de una palabra por parte de los alumnos estaba inmersa dentro del proceso de reflexión y expresión de su proceso creativo. Una vez que todos lo habían hecho, fueron invitados a elegir una palabra de manera conjunta para poder trabajar con ella en el aula siguiendo los principios del grupo: anamorfismo, palabras positivas para el contexto en el que se iba a plasmar, elección de color, arte efímero, instalación, etc.

Verdaderamente, durante la sesión, el grupo acordó poner la palabra "AMOR" en las ventanas del aula, algo aceptado por la docente aunque esta no compartiese su decisión, pero se trataba de un trabajo de los alumnos, ellos eran los protagonistas y ellos decidían qué y cómo hacerlo.

Igualmente, acordaron dónde y cómo realizar su creación práctica: se habló del techo, del suelo, de las paredes, de pintar, dibujar, etc. Todos los alumnos que quisieron expresar su idea, tuvieron la posibilidad de hacerlo, pero fue finalmente la opinión de una alumna la que acordaron realizar. Ella, propuso realizarlo en las ventanas puesto que, de ese modo, se seguía el principio de anamorfismo del colectivo de artistas ya que, dependiendo de si estuvieras dentro o fuera del aula y de dónde te situases, lo verías de una u otra manera. Además, otro alumno comentó la posibilidad de hacerlo con pósits puesto que permitía trabajar con diversos colores sin perjudicar al mobiliario del centro. Ante estas dos propuestas, el grupo de 5º aceptó este trabajo que, debido a la limitación temporal, tuvo que detenerse en ese punto y aplazarse hasta la siguiente clase.

La siguiente sesión se desarrolló con una semana de diferencia. Ese día el grupo reflexionó de nuevo sobre la palabra que pondrían y, por iniciativa propia, y sin intervención docente, acordaron poner "EQUIPO" puesto que cabía la posibilidad de poner una letra en cada una de las ventanas y además consideraron que con esa palabra se sentían más identificados. De manera totalmente autónoma realizaron los equipos sin ninguna intervención de la docente presente en el aula, disponiéndose así a empezar con su creación tal y como se muestra en la Figura 2.





FIGURAS 2 Y 3. A la izquierda: Trabajo de los alumnos en el aula (28 de octubre de 2016). Colegio Arcipreste de Hita, El Espinar (Segovia), España. Fuente: propia. A la derecha: Composición final en el aula (28 de octubre de 2016). Colegio Arcipreste de Hita, El Espinar (Segovia), España. Fuente: propia.

2.3. EVALUACIÓN

La realizacion de una evaluacion adecuada sobre la actividad realizada, es fundamental para así poder concluir el proceso de enseñanza-aprendizaje lógico.

Evaluación no solo de los alumnos sino del profesor y de la práctica . Tal y como muestra la Figura 4, una vez finalizada la intervención, cada alumno escribió la valoración de la actividad en su conjunto con respecto a la práctica. Tal y como se ve en la Figura 4, podemos concluir la satisfacción que sentían una vez concluida su intervención.

Igualmente, en sus diarios, los estudiantes escribieron todo aquello que consideraron oportuno: qué surpimirían o cambiarían, por qué les gustó o no la actividad,... Es un documento manejado semanalmente que les permite reflejar todo aquello que consideren necesario con respecto a la vida del aula, y, en este caso, refirido a la clase de Plástica. Es significativo como, mayoritariamente, sus reflexiones mostraban la satisfacción personal que sentían tras haber realizado su trabajo, además del asombro y fascinación en cuanto al tipo de metodología empleado: manejo de detonantes, propuesta de trabajo, lo original y novedoso de la propuesta, etc. Esto lo pudo leer la docencente en los diarios que corrige y contesta semanalmente.



FIGURA 4. Evaluación de los alumnos realizada en la pizarra una vez finalizada la clase de Plástica. (28 de octubre de 2016). Colegio Arcipreste de Hita, El Espinar (Segovia), España. Fuente: propia

Además, la maestra realizó la evaluación individual de cada alumno sirviéndonos de su diario. Por medio de este documento personal, junto con las narrativas visuales capturadas durante la práctica por parte del profesor (Marín Viadel, 2012), pudimos realizar una adecuada evaluación de los actores implicados en la práctica.

En la evaluación de los alumnos seguimos los criterios de originalidad, flexibilidad, productividad y elaboración que hacen referencia a la presencia o no de creatividad en sus trabajos (Maeso, 2003:130,131).

Un indicador de que nuestra clase había entendido los conceptos trabajados en el aula se pudo observar en las propias evaluaciones que trazaron en la pizarra tal y como se observa el la Figura 4. De manera mayoritaria aplicaron de modo inmediato y totalmente espontáneo sus valoraciones vistas del revés, haciendo alusión al anamorfismo de Boa Mistura.

CONCLUSIÓN

Partiendo de esta experiencia de investigación desarrollada en el aula, podemos concluir la necesidad de evolucionar en los enfoques metodológicos manejados en las clases de Plástica.

Hemos tenido la posibilidad de comprobar la efectividad de trabajar contenidos alejados de una idea canónica del Arte y que, por el contrario, están relacionados con los intereses de nuestros grupos (puesto que estamos hablando de arte urbano, arte callejero) además de ser cercanos a su entorno cultural más inmediato. De esta manera les estaremos ofreciendo la posibilidad de asistir a las intervenciones, muestras, exhibiciones o exposiciones de los artistas o colectivos con los que se está trabajando. Asimismo, y gracias a este tipo de prácticas, contribuiremos a que nuestros alumnos aprendan una manera diferente de descubrir la ciudad, conociendo intervenciones hechas en la calle con un componente artístico.

El empleo de una herramienta pedagógica que consideramos un tanto obsoleta como es el libro de Plástica, aún sigue hoy en día empleándose en las aulas del área. Sin embargo, esto condiciona la elección de los artistas con los que se trabaja así como las posibilidades que nos puede ofrecer el entorno cultural más inmediato de cada centro escolar. Por ello, y debido a nuestras experiencias prácticas, como la que acabamos de presentar, podemos concluir, la necesidad de adaptarnos al entorno artístico más actual e inmediato del centro educativo.

Necesariamente se hace indispensable una mayor formación por parte de los profesionales de la educación que imparten el área de Plástica. La existencia de una mayor sensibilidad artística por parte de los docentes que imparten la materia, contribuirá a la mejora de la calidad de las clases que actualmente se están desarrollando en los centros educativos. De esta manera los alumnos lograrán adquirir una verdadera competencia artística y cultural.

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre, I. (2000). Teorías y prácticas en educación artística: ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Chalmers, F. G. (2003), Arte, educación y diversidad cultural, Barcelona, Paidós.

Efland, A.D., Freedman, K., Stuhr, P. (2003) La educación en el arte postmoderno. Barcelona: Paidós

Fontal, O. (2006). Una didáctica creativa y postmoderna para la enseñanza del arte actual. En P. Coca (Coord.), *Arte contemporáneo y educación, un diálogo abierto* (pp.17-44). Valladolid: Junta de Castilla y León, Consejería de Cultura y Turismo.

Maeso Rubio, F. (2003). Todo el mundo es un artista. Creatividad, imaginación percepción visual y otras conductas artísticas. En R. Marín (Coord.), Didáctica de la Educación Artística para Primaria (pp.107-142). Madrid: Pearson Educación

Marín Viadel, R. (2012). Estructuras narrativas y argumentales en investigación: Fotografías Independientes, Series Fotográficas y Foto Ensayos. En J. Roldán y R. Marín, *Metodologías Artística de investigación en educación* (pp.64-89). Archidona (Málaga): Aljibe.

ARTE GARAIKIDEA HEZKUNTZA PROZESUTZAT ULERTZEN DENEAN, ESKOLAN ETA ESKOLAZ KANPO GERTATZEN DIREN ZENBAIT ESPERIENTZIARI BURUZKO HAUSNARKETA

MENDIZABAL ARBURUA, NEREA
PAZ DE ZIGANDA IKASTOLA

LABURPENA

Testu honek, Uharteko (Nafarroa) arte garaikideko zentroak urtero antolatzen duen VACA proiektuan, Paz de Ziganda ikastolako ikasle talde batek iazko ikasturtean esperimentatu eta bizi izandako prozesuaren berri eman nahi du. Jarduera kolaboratibo honetan, zinezko ikasketa prozesuak gerta daitezen, arte garaikidea eta ikus kultura erreminta erabilgarri moduan ulertzen ditugu. Azken finean, prozesu honetan guztian bizi eta sentitu izan dugunarekin hausnartutakoa partekatzea du xede.

HITZ GAKOAK

Arte garaikidea, ikus kultura, VACA proiektua, elkarlaneko ikaskuntza prozesuak.

ABSTRACT

The main objective of this text is to share the experience in which some students from Paz de Ziganda ikastola took part collaborating with the contemporary art centre of Huarte (Navarre) in the 2015-16 school year. After all, we want to present the reflections made on the benefits achieved when contemporary art is considered a successful method of meaningful learning.

KEYWORDS

Contemporary art, visual culture, VACA project, collaborative learning processes.

SARRERA

Urte batzuetatik hona, gure eskoletan aldaketa esanguratsuak gertatzen ari dira. Aurrerapauso txiki baina garrantzitsu horietako batzuk zenbait pentsamolde aldaketaren ondorioz gertatu dira, esate baterako, zaharkituak geratu diren pedagogia eredu hegemonikoak alde batera utzi eta dinamika eredu berriak praktikara eramaterakoan gertatzen direnak hain zuzen ere.

Benetako ikaskuntza prozesuak gerta daitezen, dinamika berrietan sinesten dugun hezkuntza komunitateko partaideak gero eta gehiago gara. Aldi berean, komunitate honetako adar ezberdinen artean sortzen ari diren elkarlan sareak ere, zorionez, gero eta zabalagoak dira; VACA proiektua da elkarlan sare horien adibidea.

VACA, Bitarteanek eta Huarte zentroak, etapa ezberdinetako hezitzaile zein ikasle partehartzaileekin osatzen dugun hezkuntza prozesua da. Proiektu honek, arte garaikidea eta ikus kulturak tresnatzat erabiltzeak ematen dituen aukera anitzekin esperimentatzen du.

Ez naiz ikertzailea, ezta arte hezkuntzan aditua ere, baina badira urte batzuk ikasleekin *gauzak ikusteko modu* eta lan egiteko dinamika berriak sustatzeko helburarekin lanean ari naizela. Aspaldi irakurria nuen "Ikusgaia, begiak begiratzerakoan sortzen duen irudi multzoa" besterik ez dela, eta "errealitatea, berriz, hautematen denean bihurtzen dela ikusgai" (Berger, 2000:7).

VACA proiektuko partehartzaile bezala, aurreko ikasturtean ikasleekin bizi izandako zenbait esperientziaren inguruko kontakizun labur hau hezkuntza komunitatearentzat *ikusgai* bihurtzea interesgarria izan daitekeela uste dugu. Izan ere, iazko ikasturtean proiektu honetan parte hartutako taldearekin suertatu ziren bizipenak zinez interesgarriak izan zirela uste dut. Gainera, interes horren arrazoi nagusia, *gauzak ikusteko modu berri* horien eraginez sortu zirelako eman zela ziurtatzen dut.

Bestalde, eskolan edo eskolaz kanpo sortzen diren *mikronarrazioak* txikiak badira ere, ikusgai egin behar ditugu, batez ere narrazio txiki hauen indarra, botere edo instituzioen eskura dauden *makronarrazioetatik* urrun dauden ikuspuntu edo ikusteko modu berriak eta propioak erakusten dituztelako. Narrazio pertsonal hauek benetako interesa susta dezaten, merezi duten oihartzuna izan behar dutela sinesten dut:

> Oihartzuna izango duten prozesuak sortzea garrantzitsua da. Instituzioek errealitatearekin bat egiten duten bideak ezartzen ez dituzten bitartean, proiektuek ez dute benetako munduan oihartzunik izango, ez dira ondorioak izanen, simulakroen katean (ez)ikaskuntzara eramaten duten mailetako bat besterik ez da izanen. Hori dela eta, praktika, ahal dugun neurrian behintzat, benetako garapenezko testuinguruekin lotu behar dugu, funtzio eta zerbitzua izan behar du, zerbaitetarako baliagarri izan behar du, zentzua izan behar du. (Acaso, 2013:174).

PROZESUAREN AZALPENA

Aurreko ikasturtean bezala, 2015/16 ikasturtean ere, gure zentroak VACA proiektuan parte hartzeko interesa erakutsi zuen. Horretarako, "plastika eta ikus-hezkuntza" arloari eskainitako asteroko saioak erabili genituen eta prozesu honen protagonismoa DBH 4. mailako talde batek izan zuen.

Ohiko ereduetatik aldentzen diren pedagogiak praktikara eramaten ditugunok ikasleei inguruarekin kritiko izateko gaitasunean trebatzen lagunduko dien eta aldi berean ezagutza propioa eratzeko metodologia hauek eskaintzen dituzten aukeretan sinesten dugu. Horretarako, "sistema hegemonikoa ahuldu eta mikroiraultzen modura lan egiten duten alternatibak sortzen ditugu."(Acaso, 2013: 11).

Bestalde, proiektu honetan parte hartzen dugunok benetako motibazioa sustatu nahi badugu, landu behar ditugun ikerketa bideak ikasleen intereseko gaiak izan behar dutela ulertzen dugu. Hori

dela eta, ikasturte hasierako elkarrizketa batean, hurbileko neska batek pairatutako ustezko bortxaketak taldean eztabaida piztu zuela ikusirik, haritik tira egin eta kurtsoan zehar gure lanerako gai nagusi izango zen horretara iritsi ginen: gaur egungo gizarteak saltzen dizkigun zenbait ereduk bikoteen arteko erlazio gaiztoetan edo eta biolentzia egoera ezberdinetan izan dezaketen eraginari buruz sakonki hausnartzera hain zuzen ere.

Nerabeez osatutako talde batekin aritzerakoan, behin eta berriz, haien arteko lehen bikote harremanen inguruan, elkarrizketa interesgarriak sortzen zirela ere ohartu ginen. Zehazkiago esanda, haien eztabaidagai nagusietako bat hauxe izan zen: bikote erlazioetan elkarren arteko errespetu mugak zeintzuk izan behar duten. Gaztetxoen arteko bikote harremanetan, beranduago "toxiko"-tzat definitu genituen horietan, zoritxarrez elkarrenganako errespetu falta larriak sortzen zirela eta zenbaitetan bortizkeria egoeretara eramaten zituztela ere onartzen zuten. Honi buruz ere hitz egin nahi genuela erabaki genuen eta hurrengo pausua hori guztia nola kontatuko genuen erabakitzea izan zen.

Hau guztia kontatzeko, ikus hezkuntzak eta zuzeneko ekintzak erabiliko genituela adostu genuen, hizkuntza hauek landu behar genuen gaiaren krudelkeriaren aurrean eta ikuslearengan sortarazi nahi genuen zirrara lortzeko eskaintzen zizkugun aukerak paregabeak baitziren.





1 ETA 2 FIGURAK. Kurtso bukaerako VACA proiektuaren erakusketarako egindako performance-dantzaren bideo grabaketatik ateratako irudiak. Argazkiaren egilea: Acrónica produkzioak (2016)

Prozesuan egin genuen beste ikerketa txiki bat, medioetan emakumeen kontrako biolentzia kasuei buruz hitz egiterakoan erabiltzen den hizkuntzarena izan zen. Horretan ari ginelarik, gure hizkuntzak biolentzia mota ezberdinak deskribatzeko hitz kopuru handia duela konturatu ginen. Hitz multzo hau izan zen kurtso bukaeran Huarteko arte garaikideko zentroan egin genuen erakusketa amankomunean pareta bat estaltzeko erabili genuen hitz zerrenda.



3 FIGURA. Kurtso bukaerako VACA proiektuaren erakusketarako, proiektuan parte hartutako Paz de Zigandako ikasle taldeak egindako instalazioa. Argazkiaren egilea: Bitartean (2016).

Urtean garatutako proiektu honetan, bestalde, tratu txarrak eta "erlazio toxikoen" inguruko erreflexioa ez zen izan gure hausnarketa gai bakarra. Gaur egungo gizartean edo eta medioetan erakusten zaizkigun emakume ereduei buruz ere aritu ginen lanean. Honekin lotuta, baita publizitateak saltzen dizkigun emakume eredu eta irudien inguruan ere. Eztabaidagai honekin, publikoarengana iritsiko ziren zenbait galdera luzatu nahi izan genituen: nolakoak dira gaur egungo iragarkietan saltzen zaizkigun emakumeen irudiak? Zeintzuk dira irudi hauen atzean ezkutatzen diren benetako helburuak? Saltzen dituzten produktuen ezaugarriak aurkeztu nahi dituzte edo ustez ederrak diren kanonak betetzen dituzten gorputzak saldu? Non daude benetako emakumeen gorputzak iragarkietan?

Gure ustez, iragarki gehienetan gizarte kontsumista honetako produktuak saltzeaz gain, aurrez aukeratuak izan diren baloreak, kontzeptuak, kanonak eta maitasunari buruzko ideia interesatuak saltzen dira. Modu honetan, ia konturatzen ez garelarik, gure nortasuna finkatu eta izan beharko genukeena ere inposatzen zaigula ulertu genuen.

Egunero modu pasiboan kontsumitzen ditugun iragarki, argazki, bideo eta abarrek publizitatearen menpe bizi garela erakusten digute. Iragarki horien kontakizunetan emakumearen fisikoa bizitzak ematen digun baliorik garrantzitsuena dela sinestarazi nahi digute.Txikitatik, gure figura eta edertasuna zaintzeko, diru kantitate erraldoiak eta ezinezkoak diren energia eta indarrak gastatzeko heziak izan gara, eta are gehiago oraindik, desiatutako figura lortzen ez bada, lotsatuta eta galtzaile sentitzeko.

Hau guztia salatzeko, iragarkietan agertzen diren, emakume modelo hauek gure ikerketaren beste atal garrantzitsu bihurtu ziren. Erreflexio hauetatik abiatuz, eguneroko iragarkietako moda argazkietan agertzen diren emakume modeloengan zentratu genuen gure begirada. Gure asmoa konnotazio matxistez eta sexistez beterik dauden irudiak zalantzan jartzea izan zen, azken finean errealitateko emakumeak iragarki hauek erakusten dituztenetatik oso urrun gaudela ondorioztatu genuelako.Ustezko feminitate eredu bat erakutsi nahian edo, irudi hauek agertzen dituzten postura faltsu, deseroso eta irrealak imitatuz, taldeko mutilek izandako sentsazioei buruz hausnartzen ere saiatu ginen.

Mutilek pose hauek burutzen zituzten bitartean, ez ziren batere eroso sentitu. Azken finean, modelo hauen paperean jartzea ez zen batere erraza izan, mutilak izanik honelako poseak imitatzen aritu izanak gaizkiulertuak ekar zitzakeelako.

4 ETA 5 FIGURAK. Ikasle batzuek, argazki publizitario batzuetako poseak imitatuz egindako lanaren argazkiak. Iturria: propioa.



ONDORIOAK

Komunikazio honen hasieran komentatu den bezala, argi dago, gizartean eta ondorioz eskoletako behar berrie erantzuteko, hezkuntzan ere aldaketak sortzen ari direla. Aldaketa hauek gertatzeko, ez dugu zertan instituzioei begira egon, askotan nahikoa da geuk irakasleok gure ikuspuntua aldatzea. Ikus kultura gure egunerokotasunean ugaritzen ari den heinean, hezkuntza artistikoan ere aldaketak eman behar diren segurantzia, Fredman eta Suthrek (2004) esan bezala, lau ardatz nagusitan laburbil daiteke:

> Banakako zein taldeko identitateei buruzko ideietan emandako aldaketak.
>
> Neska-mutikoek medio berrietan duten interesa, bereziki ikus teknologiekin bat egiten dutenak.
>
> Disziplina arteko mugen jario libre eta disziplinen arteko ezagutzaren garrantzia.
>
> Interpretazio kritikoak duen garrantziaren onarpena. (Hernandez, 2007:25)

Komunikazio hau bukatzeko, adierazi nahi genuke arte garaikideak eta ikus kulturak ematen dizkigun baliabideen balioa estimaezina dela. Zeren eta, kurtsoan taldean jaso ziren elkarrizketa eta erreflexio interesgarri hauek aipatutako komunikazio hizkuntza hauengatik izan ez balitz, ez lukete izan zuten erakusleiho zabalik izanen, eta, gure proiektuaren kasuan, egindako lana ahalik eta gehien zabaltzea zen gure xedea.

Zalantzarik gabe, gure kasuan, osatu genuen lan taldearen elkar-ulertzeak eta sortu ziren harreman pertsonalak izan ziren proiektuak berak eman zigun altxorrik handiena, baina bestalde ezin ahaztu dezakegu, hasieran aipatu ditugun elkarlaneko sareei esker, ikastolako arte tailerreko pareten artean sortutakoa eskolaz kanpo erakusteko VACA proiektuak eskaini zigun aukera paregabea.

BIBLIOGRAFIA

Acaso, M., (2013). *Reduvolution*. Barcelona: Praidós.

Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales.* Barcelona: Ediciones Octaedro.

Berger, J. (2000). *Modos de ver.* Barcelona: Editorial Gustavo Gil.

https://proyectovaca.wordpress.com/

http://www.centrohuarte.es/eu/hezkuntza/vaca/vaca-iv-proiektua-prozesuak-eta-erakusketa/

https://www.youtube.com/watch?v=EDIbWGVs-Po&t=254s

EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN MUSEOS Y ESPACIOS CULTURALES. OPORTUNIDADES Y DESAFÍOS PARA CONSTRUIR ALIANZAS CON EL PROFESORADO

MIRALLES, NATALIA
UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO (CHILE)

RESUMEN

El aumento de la oferta educativa en los museos de arte ha sido considerable a partir de la década de los 90, encontrándonos en un escenario favorable para el desarrollo de la educación artística en el ámbito no formal.

Sin embargo y de forma paralela podemos ver como la asignatura de educación artística se encuentra en una situación precaria en el currículum escolar, surgiendo la importancia de investigar respecto a cómo generar una alianza entre museo y escuela que permita fortalecer el área artística.

El siguiente trabajo indaga en los enfoques actuales que museos de arte, en el ámbito chileno y de otros países de la región han generado con el fin de optimizar la relación con los/as docentes. Además revisa las estrategias y materiales didácticos creados para este fin.

PALABRAS CLAVE

Museos, arte, educación artística, docentes.

ABSTRACT

The increase of educational offer in the art museums has been considerable beginning in the ninety's, reaching nowadays a favorable environment for the development of art education in a non-formal setting.

The subject of art education, however, is in a precarious situation in the school curriculum. Thus, it is seems important to investigate how a partnership between museum and school could strengthen the development of artistic area.

This work explores current approaches of art museums of Chile and other countries in the south-american region have generated in order to optimize their relationship with teachers. It also reviews strategies and teaching materials created for this purpose.

KEYWORDS

Museums, art, art education, teachers.

INTRODUCCIÓN

La relación entre museos, instituciones culturales y escuelas es un tema que nos ocupa desde hace algunas décadas. Específicamente en Latinoamérica y luego del retorno de la democracia en los diversos países de la región se comienza a trabajar en torno a la noción de museo como espacio articulador de desarrollo cultural y comunitario.

Retomando el influjo plantado por la nueva museología en la década de los setenta se comienza a poner el foco en los visitantes y ya no sólo en las colecciones, reconociendo de esta forma el valor que tienen los diversos públicos en el desarrollo de las instituciones museales.

Sin lugar a dudas en Latinoamérica y en gran parte del mundo, el público escolar es uno de los más importantes en los museos e instituciones culturales. Estas instituciones si bien tienen dinámicas muy diferentes a los museos han apostado también por sumarse a la implicación activa del público en sus muestras, generando estrategias interesantes en cuanto a oferta educativa.

En este trabajo nos interesa abordar la situación específica de los museos e instituciones culturales dedicadas al arte y su relación con la escuela, haciendo un breve repaso sobre las diversas formas de concebir esta alianza y las principales líneas de trabajo que actualmente se articulan en torno a este tema.

El camino trazado para generar esta sinergia entre educación artística formal y no formal no es nuevo, desde hace bastante tiempo se ha convertido en un objeto de estudio importante por las implicancias que tiene la visita escolar a los museos e instituciones culturales. Dentro de las referencias en el contexto iberoamericano podemos destacar los diversos volúmenes coordinados por Ricard Huerta y Román de la Calle, editados por la Universidad de Valencia y en donde se dan a conocer interesantes experiencias en torno a museos y escuela. También en España la colección de Museología y Patrimonio cultural de la editorial Trea ha significado un aporte muy relevante en torno a educación patrimonial y museal. En Latinoamérica también se ha investigado el tema, destacan los textos de Silvia Alderoqui en Argentina y el interesante material generado por los museos de la región, especialmente Chile, Brasil y Colombia que en diversos congresos y jornadas reflexionan en torno a su quehacer y los nuevos enfoques para lograr sinergias con el profesorado.

En este escenario fructífero, surgen diversos enfoques y propuestas para mejorar las estrategias de conexión entre museos y escuelas. Estas concepciones influyen en las actividades y material que museos e instituciones culturales generan, aspectos interesantes de abordar y que detallaremos en este trabajo con el fin de comprender el heterogéneo escenario actual en este ámbito.

1. ANTECEDENTES DEL TRABAJO ENTRE MUSEOS DE ARTE Y DOCENTES

El gran influjo que logró instalar de forma definitiva la importancia de los/as visitantes al mismo nivel de las funciones tradicionales de los museos fue la tendencia museológica llamada Nueva Museología que se desarrolla a partir de la década de los setenta, instaurando un cambio radical en la visión de los museos, concibiéndolos como espacios pensados para la comunidad e instaurando el paradigma de concebir al patrimonio como un instrumento de desarrollo social.

En el caso de la educación artística esta también cambia de paradigma; a fines del siglo XX emergen nuevos enfoques que otorgan mayor importancia a la apreciación, la experiencia estética e inclusión de los campos de la cultura visual. Ámbitos que han generado nuevas propuestas en que la importancia del trabajo en conjunto entre docentes de arte, museos e instituciones culturales cobre mayor protagonismo. En este contexto también influye la llegada de propuestas educativas de los centros culturales y otras instituciones que aunque tengan dinámicas muy diferentes a las museales- por no tener colección- generan un aporte relevante en el ámbito de la función educati-

va. Logrando tensionar la *visita guiada* tradicional, abriendo paso a actividades menos expositivas y con mayor protagonismo de los/as asistentes.

En este escenario también surge el debate sobre el uso de museografía didáctica[1] y otras estrategias de intermediación en las exposiciones de arte, con el fin de poder hacerlas más accesibles, comprendiendo las particularidades que tienen estos tipos de exhibiciones y cuáles son las mejores formas de intermediación entre obra y visitante con el fin de optimizar la experiencia.

Sumado a esto, se instala desde hace algunos años en el campo del arte el concepto de *giro educativo*, tendencia que según Carmen Mörsch logró ser gravitante a la hora de conectar el campo curatorial del arte con las pedagogías emancipadoras, lo cual implicaría acercar posturas entre equipos curatoriales y educativos con el fin de generar aproximaciones críticas en los contextos institucionales del arte. (Mörsh,2012:40) Ejemplo de esto es la incorporación de proyectos educativos en bienales. En Latinoamérica ha sido gravitante la influencia de la bienal de Mercosur que desde su primera edición en 1997 realiza programas educativos, los cuales adquieren mayor notoriedad a partir del giro educativo que toma la bienal en su sexta edición del año 2007, nombrando a Luis Camnitzer como curador pedagógico[2].

De esta forma, el escenario actual otorga a la función educativa un rol cada vez más importante en la diversa oferta cultural ofrecida por museos, centros culturales, bienales y otras instancias. Ya no se concibe que un museo o institución cultural inaugure sin departamento de educación y sin una oferta específica para el público escolar, surgiendo de esta forma nuevos enfoques y materiales afines a las diversas concepciones en torno a la educación museal y artística.

2. OFERTA EDUCATIVA DE MUSEOS DE ARTE E INSTITUCIONES CULTURALES DIRIGIDA A LA ESCUELA

Los museos e instituciones culturales han llevado a cabo diversas estrategias con el fin de acercarse a los/as docentes y establecer instancias de trabajo conjunto museo-escuela.

Desde la década de los ochenta se está trabajando desde distintos frentes con el fin de abordar el problema de la visita descontextualizada al museo en miras a lograr establecer sinergias entre lo que sucede en la educación artística formal y no formal.

A partir de este escenario diversas iniciativas han generado modelos sobre cómo sería más adecuado hacer este trabajo en conjunto. Uno muy interesante es el planteado por el grupo canadiense de investigación GREM (Groupe de recherche sur l'éducation et les musées) quienes según Rickenmann, Angulo y Soto han planteado un modelo inspirado en un progreso inductivo y en sintonía con el currículo escolar.

> …el proceso de aprendizaje en la base del modelo didáctico del grupo GREM comprende cuatro etapas de investigación a las cuales corresponden tres momentos de aprendizaje, a saber: la etapa de la exploración (también denominada etapa de interrogación) antes de la visita, la etapa de recolección de la información durante la visita y las etapas de análisis y síntesis después de la visita (Rickenmann, Angulo y Soto, 2011: 26)

Actualmente hay varias estrategias en esa línea, un número importante de museos en Latinoamérica[3] ha optado por analizar sus colecciones y/o exposiciones buscando puntos de conexión con el

1 Hace referencia al diseño de la exposición y la inclusión de módulos, textos u otros dispositivos interactivos que permitan complementar aspectos conceptuales y/o técnicos de las obras expuestas. Así como también al diseño del recorrido, iluminación y altura del montaje de las obras con el fin de favorecer las visitas de los diversos tipos de públicos.

2 En el sitio web de la bienal http://www.fundacaobienal.art.br/site/pt/ se puede acceder a un repositorio en donde encontrar información respecto al proyecto educativo. La figura del curador pedagógico se ha mantenido en las posteriores ediciones de la Bienal, instalándose un discurso crítico en torno a la relación de la Bienal con la comunidad y el rol de la mediación artística.

3 Ejemplos de esta tendencia son el trabajo del Museo del Oro en Bogotá y el Museo Rafael Larco Herrera en Lima. Ambos

currículo, generando oferta educativa en relación con los contenidos de la escuela en determinadas asignaturas y con propuestas previas y de continuidad para lograr aprendizajes significativos y hacer de la visita un elemento relevante dentro del proceso pedagógico.

Los museos de arte no han estado ajenos a este proceso, realizando materiales y/o actividades en sintonía con algunos contenidos de la asignatura de artes visuales.

El siguiente esquema resume algunas de las iniciativas que se realizan de forma más frecuente en los museos de arte con el fin de optimizar el proceso educativo en torno a la visita.

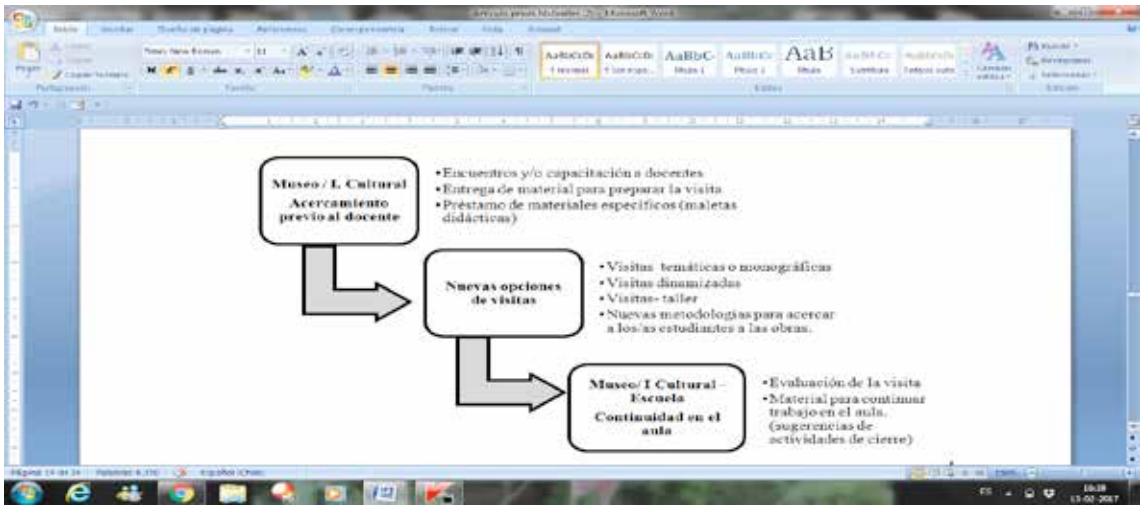


FIGURA 1. Esquema de oferta educativa dirigida al público escolar. Fuente: Propia

3. ROL DEL PROFESORADO EN LA RELACIÓN ENTRE MUSEOS, INSTITUCIONES CULTURALES Y ESCUELA

Optimizar la visita a un museo implica la conexión previa entre ambas instituciones, creando un proceso educativo que trascienda la visita. En este sentido, el docente de la escuela es una figura fundamental, pues se convierte en el encargado de que la conexión funcione, otorgando continuidad en clase a la experiencia vivida en el museo. Esto aún constituye un desafío, ya que si bien la diversificación de los programas para escolares en los museos denota que el interés en visitarlos va en aumento, es importante pensar qué tipo de visita se está realizando, con qué intencionalidad y qué objetivo. Todos estos factores plantean un tema de fondo respecto al rol del museo en la tarea de revitalizar la educación artística.

En Latinoamérica el tema de la vinculación con profesores/as se vuelve un eje muy importante de la función educativa de los museos, se toma conciencia de la importancia de este colectivo en cuanto son los encargados gran parte de las veces de llevar por primera vez a los/as estudiantes al museo, debido a que en la región aún no está bien instalado el concepto de ocio cultural.

Esto ha generado que varios museos establezcan itinerarios, materiales y visitas especificas para el público escolar. Sin embargo existen otros museos que han instalado preguntas respecto a cuál es realmente su función en torno a la vinculación con la educación formal ¿Debe el museo hacer un

articulan Itinerarios en torno a determinados temas y los ofrecen al profesorado incluyendo recursos específicos para trabajar los espacios pre y post visita.

En el caso del Museo del Oro se incluye una capacitación previa obligatoria a los docentes que asistirán con sus estudiantes con el fin de que estén preparados en torno a la metodología establecida por el museo y que se basa en la animación socio-cultural. Para más detalles visitar los sitios de los museos:

http://www.museolarco.org/visita-el-museo/visitas-guiadas/

http://www.banrepcultural.org/museo-del-oro/educacion

trabajo dirigido a la escuela, estudiar el currículum y promover actividades en esa línea? (considerando que gran parte de sus visitantes son escolares), ¿O el museo debe empoderar al docente para que realice sus propias conexiones? El debate actual se comienza a centrar las diversas formas en que se puede establecer una relación entre museo y escuela, los cuales están estrechamente relacionados con la museología crítica y la forma de concebir al museo y su rol en el entramado social en donde "El museo no sería un foco centralizador de cultura, ni siquiera un catalizador, sino un mediador más, dentro de una red de agentes sociales diversos, diferentes e incluso antagonistas" (Rodrigo, 2012:79)

Actualmente hay museos que no apuestan por aportar a la educación escolar de forma dirigida; entregándoles a los docentes una capacitación o materiales específicos, sino que centran su apuesta en otorgar una formación más flexible, con el fin de que sean ellos quienes, conociendo el contexto donde trabajan, determinen qué se debe realizar para optimizar la visita.

Un ejemplo en este sentido es el Museo Nacional de Bellas Artes (MNBA) de Chile, que a través de sus cursos para docentes busca entregarles herramientas para que puedan hacer sus propias lecturas críticas de la colección y generar propuestas educativas para sus estudiantes.

Fruto de este trabajo han surgido dos publicaciones del área de educación y mediación del museo que abordan esta temática, entregando su postura como Museo Nacional sobre el proceso de empoderamiento que desean realizar con los/as profesores/as.

> (...) nos propusimos no trabajar con guiones establecidos ni guías de trabajo sincrónicas al programa escolar, para no replicar el trabajo de la educación formal en un espacio no formal, sino que hacer un aporte desde ese lugar de libertad y enriquecimiento, propio del arte y que en una institución como el museo, se da con facilidad. Me refiero al diálogo, a la participación, a que los y las estudiantes sientan, experimenten y se relacionen con el arte como sujetos activos, opinantes, libres de toda evaluación de su actuar (Portugueis,2014:16)

4. CONCLUSIÓN

Actualmente nos encontramos con un panorama heterogéneo, existen diversas formas de acercamiento al colectivo docente y sin embargo aunque todas las opciones son válidas y valorables, es fundamental enfatizar en que los/as profesores/as de arte deben tener un rol protagónico en el proceso de visita a museos e instituciones culturales, ya que uno de los riesgos del creciente trabajo de estas instituciones por preparar material e itinerarios para los grupos escolares, es la entrega de un producto prediseñado que puede resultar carente de sentido para los/as estudiantes.

Junto con esto es importante que los/as docentes también tomen posición respecto a los nuevos enfoques de las visitas a museos de arte, dentro de los cuales aún encontramos propuestas basadas en visitas guiadas expositivas, en donde se entrega información y contenidos en torno al arte. Visitas con un enfoque más lúdico en donde educadores/as, utilizando estrategias de animación sociocultural, llegan a generar conocimiento y finalmente propuestas de mediación en donde se replantea la forma en que se comprende la función educativa del museo. Este último aspecto es parte importante del escenario actual, hay propuestas en miras a superar las dos funciones dominantes en la educación museal: afirmativa y reproductiva, las cuales según Carmen Mörsch (2011) son aquellas que se dan con mayor frecuencia y que instalan una función educativa en donde el museo sólo comunica el discurso ya establecido, sin espacio para problematizarlo. Nociones muy arraigadas en gran parte de los museos y que también forman parte del imaginario que los/as docentes y estudiantes tienen sobre el rol educativo de estas instituciones.

Todo lo contrario se propone en la mediación, que busca pasar a las funciones reconstructiva y transformativa que confieren al espacio museal una permeabilidad en donde los visitantes no sólo son los receptores de determinadas iniciativas sino quienes pueden reconstruirlas poniendo en va-

lor la dimensión política del museo y haciendo posible el *trabajo en red* que plantea la museología critica[4] y que tal como afirma Javier Rodrigo (2012) cambia la relación vertical entre el museo y los/as visitantes, transformándola en un trabajo colaborativo.

Estas nociones que se teorizan actualmente desde la museología es importante también tengan eco en los/as docentes, de esta forma ellos/as podrán elegir cuál es el proyecto que se relaciona mejor a las características del trabajo que quieren realizar con los/as estudiantes y también ser parte de un debate relevante en torno a cuales estrategias son más significativas actualmente, considerando el contexto actual de la educación artística en la escuela.

De esta forma podemos concluir que estamos en un momento fructífero para educación en museos de arte, generándose recursos, investigación y lo más importante, debate en torno a las mejores forma de optimizar la relación museo-escuela. Ambiente que nos sitúa en un escenario favorable, con múltiples oportunidades para abordar aspectos relevantes de la educación artística, fortaleciendo la idea de que la enseñanza de las artes visuales es un campo de estudio consistente e importante en las discusiones de la educación que necesitamos para el S. XXI.

BIBLIOGRAFÍA

Mörsch, C. (2011) "Entrevista a Carmen Mörsch" *Revista Arte y Políticas de Identidad*. Universidad de Murcia n° 4, pp. 203-224.

(2012) Contradecirse uno mismo: la educación en museos y exposiciones como práctica crítica. *Transductores. Pedagogías en red y prácticas instituyentes.* Granada: Ediciones Centro José Guerrero.

Portugueis, N. (2014) El MNBA y la educación no formal en artes visuales. *Aula y Museo. Espacios creativos para experiencias transformadoras*. Santiago: Ediciones DIBAM.

Rikenmann, R; Angulo F.; Soto, C. (2011) *El Museo como medio didáctico*. Bogotá: Ediciones Siglo del Hombre.

Rodrigo, J. (2012) "Experiencias de mediación crítica y trabajo en red en museos". *Revista Museos* n° 31, pp. 74-85.

4 La Museología Crítica es una tendencia actual que avanza un paso más allá de lo planteado por la Nueva Museología y propone hacer del museo un espacio para el conocimiento y la reflexión.

Deconstrucción y crítica son sus ejes principales, plantea que se debe reformular el concepto de museo de manera profunda, que no es suficiente garantizar el acceso sino que democratizar la institución y convertirla en un lugar abierto al diálogo y de trabajo en redes, en donde el museo no genere estrategias de participación paternalistas sino colaborativas.

MEMES Y DIFERENCIAS: MEDIACIONES VIRTUALES Y ARTÍSTICAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

MOLET CHICOT, CARME
QUIROZ LLOBET, DÀNAE
UNIVERSITAT DE LLEIDA
REVILLA CARRASCO, ALFONSO
UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

RESUMEN

Esta comunicación explora algunas posibilidades de la educación artística en la formación inicial del profesorado, para abordar temáticas complejas de interés educativo, en este caso las diferencias. A través del análisis del proyecto In-diferencias que se llevó a cabo en la FEPTS (UdL), el curso 2015-2016 con la colaboración de UNIZAR, enfocaremos las mediaciones que tuvieron lugar en el proceso de implementación del mismo, entre unos textos (Carlos Skliar), una exposición urbana de fotografía (Efecto GEZI) una plataforma virtual (espaiperformatiu), un debate en torno al artivismo y las producciones artísticas del alumnado: memes. Todo ello nos llevó a cuestionar nuestros saberes iniciales sobre "diversidad" y a politizar unas prácticas educativas.

PALABRAS CLAVE

Artes visuales, formación del profesorado, diferencias, mediaciones, artivismo.

ABSTRACT

This paper explores some possibilities of art education in initial teacher training, to address complex issues of educational interest, in this case the differences. Through an analysis of the project In-differences that took place in the FEPTS (UdL) the 2015-2016 course with the collaboration of UNIZAR, we will focus on mediations that took place in the process of its implementation, including some texts (Carlos Skliar), an urban photography exhibition (Effect GEZI), a virtual platform (espaiperformatiu), a debate that revolves around artivism and artistic productions by students: memes. This led us to question our initial knowledge about "diversity" and politicizing some educational practices.

KEYWORDS

Visual arts, teacher training, differences, mediations, artivism.

INTRODUCCIÓN

Carlos Skliar (2005) sospecha del término diversidad, por su rápida y poco debatida absorción en algunos discursos educativos que él califica de reformistas. Para este autor la palabra diversidad sugiere una forma liviana y no comprometida de describir las culturas, y las experiencias de ser otro, sin que se cuestione la omnipotencia de la mismidad, de la normalidad. De acuerdo con Skliar creemos que esto es particularmente problemático en la educación, puesto que los otros así pensados, parecen requerir y depender de nuestra aceptación. Fue por este motivo que nos decantamos por el tema de las diferencias en el proyecto *In-diferencias*, lo habíamos detectado en algunas investigaciones previas, y pensamos que trabajar sobre las diferencias era muy pertinente para la formación de futuras maestras y maestros. Así pues, con la finalidad de reflexionar en torno a las mismas y sus implicaciones educativas y, de aprender a interpretar y a crear producciones artísticas sobre este tema, comenzamos este proyecto incidiendo especialmente en las diferencias en relación a la exclusión social. Iniciamos así mismo una investigación sobre el proceso, las mediaciones y los resultados.

El punto de partida fue doble, por un lado el visionado y análisis de la exposición Efecto Gezi, de Oriana Eliçabe, y la lectura de un texto de Carlos Skliar (2005) que nos ayudó a significar las actividades que íbamos realizando. Posteriormente el alumnado creó sus representaciones en forma de *memes* las cuales pusimos en circulación en las redes sociales, y guardamos en el apartado de recursos de la plataforma virtual espaiperformatiu, para que puedan seguir siendo de utilidad en contextos educativos. En el proceso de implementación del proyecto nos encontramos con una doble dificultad: generar otras ideas y producir buenas formas que las representaran.

En este texto explicaremos algunos aspectos clave del proyecto y de la investigación. Lo iniciaremos con una breve explicación del mismo, seguiremos con una cuantas consideraciones teóricas sobre las diferencias, comentaremos algunas de las inquietudes que emergieron en el proceso y, por último esbozaremos unas conclusiones a forma de respuesta abierta a estas preguntas: Como profesoras y profesores de las facultades de educación, ¿de qué manera podemos desplazar las representaciones y el pensamiento de nuestro alumnado, hacia otros lugares donde habiten "las" diferencias? ¿Cómo se pasa de esos primeros esbozos creativos en el aula, que siempre son trazas de mismidad, a representaciones más creativas? ¿Qué mediaciones entre textos, visualidades y contextos ayudan a movilizar lugares educativos estancados?

1. EL PROYECTO IN-DIFERENCIAS

Este proyecto se llevó a cabo en el espacio virtual (plataforma virtual espaiperformatiu: http://www.espaiperformatiu.udl.cat), en la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la Universidad de Lleida (asignaturas Música y Artes Visuales y Didáctica de la Educación Artística), durante el curso 2015-2016. El proyecto contó con la colaboración de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza.

En cuanto a la metodología, el hecho de investigar en el momento de su desarrollo (investigación acción), las observaciones compartidas en equipo, las producciones artísticas y los trabajos teóricos realizados por alumnas y alumnos, nos han proporcionado evidencias suficientes para reflexionar acerca de estos temas.

En algunos trabajos de investigación previos (Molet, Bernad y Mateo, 2015) ya se había detectado, entre el alumnado de primaria de la FEPTS, su obsesión por la igualdad y una manera de pensar las diferencias como ajenas a la educación porqué, según decían insistentemente, "*todos somos iguales*". De manera paralela habíamos iniciado contactos con el Grupo de Estudios en Didáctica del Arte Africano de UNIZAR con quienes empezamos a colaborar en clases y seminarios (Revilla et al., 2015), en ellos habíamos podido constatar la fuerte impresión que suscitaba la contempla-

ción directa en el aula de las tallas africanas, y cómo un acontecimiento como este, hacía emerger afectos que favorecían la comprensión de hechos históricos como el colonialismo. A partir de aquí nos planteamos la necesidad de resituar esa creencia cómoda entorno a la diversidad (imágenes idílicas de mil colores) para poder abordar otras imágenes y situaciones que nos hablan de diferencias. Para este proyecto elegimos la exposición de Oriana Eliçabe como punto de partida, porque nos permitía introducir el tema del artivismo. La propuesta de dibujar *memes* sobre las diferencias surgió de esta exposición, con la finalidad de que pudieran ser utilizados en entornos escolares y difundidos por las redes sociales y a través de nuestra plataforma digital (http://www.espaiperformatiu.udl.cat/?page_id=56038).

Ahora bien, enseguida nos dimos cuenta de que con estas visualizaciones, textos y debates no era suficiente para irrumpir en las representaciones escolares estereotipadas de nuestro alumnado. Fue entonces cuando enfocamos las diferencias como lugar de exclusión, elaboramos unos indicadores (disminuciones, género, etnia, clase, etc.) que distribuimos entre los grupos. Lo que parecía una solución perfecta topó con un segundo problema, la aparición de representaciones dicotómicas, invirtiendo el sentido de las relaciones de poder; hablar sobre ello, y el hecho de introducir elementos más creativos y lúdicos, nos permitió difractar algunas de las representaciones.

2. MARCO TEÓRICO. DIFERENCIAS

Las diferencias han sido importantes para la teoría feminista, y, con ello, la aceptación de las paradojas que estas conllevan. Teresa de Lauretis (2000), contempla las diferencias como el lugar desde donde se justifica un sistema de opresión y al mismo tiempo como el lugar desde donde se puede rebatir; nos habla de las diferencias entre géneros pero también de las diferencias entre las propias mujeres y dentro de una misma mujer –de un mismo sujeto–. Esto despliega un mar de complejidad que lleva a entender las paradojas como productivas, como lentes que nos permiten acercarnos a las diferencias sin negarlas. Es por esta razón que Remedios Zafra (2013: 261), nos propone "infiltrar la diferencia allí donde deseemos un cambio". Y esto, en educación, nos lleva a intentar afrontar la desestabilización que supone inscribir diferencias en nuestros deseos de igualdad (Molet, y Bernad, 2015). Ante la dificultad de hacer de la contradicción algo productivo, una buena manera de empezar es permitirnos diferir en las aulas.

Carlos Skliar (2010), relaciona la convivencia escolar con las diferencias. Según este autor, la convivencia tiene que ver con un acto de distinción, es decir, con todo aquello que nos distingue, lo cual también provoca intranquilidad, dificultades y contrariedad. Tiene que ver con "un embate de lo inesperado sobre lo esperado, de la fricción sobre la quietud, la existencia del otro en la presencia del uno" (Skliar, 2010:105). Asimismo, como señala Marina Garcés (2016), las diferencias nos alejan y nos acercan, nos reúnen y nos separan: "Las diferencias se mezclan, se multiplican, se transforman o entran en conflicto" (2016:115). La autora resalta también esa parte de inquietud, de miedo o resistencia a querer ver aquello diferente, lo cual dificulta la aceptación de responsabilidad ante las injusticias, obviando que "en este planeta hay muchos mapas posibles y que nos resistimos, confortablemente, a quererlos pensar" (Garcés, 2016:116).

Des de la teoría decolonial, Boaventura de Sousa Santos (2016) señala la dificultad de conjugar el derecho a la igualdad y el derecho a la diferencia, es una de las incertidumbres más persistentes de nuestro tiempo. De acuerdo con este autor tenemos derecho a ser iguales cuando las diferencias nos inferiorizan, y tenemos el derecho a ser diferentes cuando la igualdad nos descaracteriza, así de sencillo y de complicado al mismo tiempo.

Por todo ello decidimos titular nuestro proyecto In-diferencias, apuntando a la dificultad de la educación para desenfocar la "normalidad", y para problematizar esa idea, en el fondo tan poco solidaria, de un arco iris de diversidad.

3. LA EXPOSICIÓN EFECTO GEZI

Nuestro proyecto fue mediado por una exposición fotográfica de Oriana Eliçabe: *Efecto GEZI, el poder transformador del arte.* Producida por el "Institut Català Internacional per la Pau", se llevó a cabo en diferentes ciudades de Cataluña, entre ellas, Lleida. Presentaba fotografías de gran tamaño e información sobre el movimiento de resistencia que surgió de la ocupación del Parque Gezi en Estambul (Turquía) el verano de 2013.

La muestra se pensó para que circulara por diversas localidades y para poder ser instalada en espacios exteriores. Las redes sociales desempeñaron un papel fundamental en la difusión del acontecimiento, dentro de este marco de producción simbólica nacieron los *memes*, como mecanismo de difusión cultural y social en forma de dibujos, fotos o multimedia. Extrapolando su sentido a otro contexto, apareció la idea de la creación de *memes* en nuestras aulas.

En los acontecimientos que tuvieron lugar en esta plaza, la gente suspendió sus diferencias por un tiempo por un propósito común, demostrando que esto era posible. En las aulas comentamos la exposición, visionamos algunos vídeos informativos sobre este tema y sobre artivismo y además, recordamos el 15 M en nuestro país y ciudad. Visitar esta exposición nos permitió conectar con otros contextos y abrir el debate en torno al arte como mediador político. La exposición sirvió para mediar con otras realidades, para recuperar y conocer unos hechos que, según el alumnado, les habían pasado desapercibidos y, como punto de partida para abordar un tema más complejo. Se pasó de algo concreto –la manifestación en Turquía– a profundizar en la temática de las diferencias, para lo cual tuvimos que lidiar con ideas más abstractas. Sin lugar a dudas, con todo ello conseguimos una mayor implicación del alumnado.

4. MEMES, PRODUCCIONES VISUALES SOBRE LAS DIFERENCIAS

En el transcurso de realización del proyecto, nos movimos entre las posibilidades de diálogo y de comprensión que abren las artes visuales por medio de la visualidad y de la interpretación, y las relativas a las producciones artísticas del alumnado. Articular ambos aspectos es el reto de la didáctica de las artes visuales en las facultades de educación, donde hay muchas cosas por hacer y un tiempo por cada día más escurridizo. Y, por supuesto, la creación de formas requiere tiempo.

Las producciones visuales en las aulas, si se sitúan más allá de la autoexpresión, necesitan de unos saberes previos y de unos conocimientos críticos y artísticos. Por otro lado, quedarse tan sólo en la parte interpretativa no permite acceder a esa implicación más profunda que afecta la subjetividad. Mieke Bal (2016), subraya dos cosas que confieren importancia a las artes, el hecho que las ideas se presenten en formas –lo cual permite un acceso intersubjetivo–, y el tema de las voces que hablan, quién es el sujeto o los sujetos de enunciación. Nos propusimos hacer un trabajo en grupo precisamente para facilitar estos dos elementos, en un trabajo en grupo se pueden distribuir las tareas, poniendo en juego las habilidades de pensamiento y técnicas que requiere la representación artística.

La dificultad de las representaciones aumentó debido a su finalidad comunicativa, ante ello estuvimos visionando los dibujos de Lim Heng Swee, como ejemplo de facilidad comunicativa. Los memes fueron mejorando sus formas y significados y, tal como estaba previsto, empezaron a ser enviados e intercambiados en las redes sociales.

CONCLUSIÓN

El proyecto funcionó de manera diferente según los grupos pero en general, el tema de artivismo y del Efecto Gezi, animó al alumnado a llevarlo a cabo, generando mucho interés sobre este suceso. También interesó el hecho de trabajar el arte desde un ámbito más social y político, junto con elementos más lúdicos como la comunicación a través de *memes* y redes sociales. Con estos procedimientos abrimos las aulas a otros contextos y mediaciones: a la calle (contexto expositivo) y al espacio virtual. La exposición fue de gran utilidad para abordar contenidos e ideas complejas, que empezaron a topar con aquellas convicciones escolares sobre la diversidad y la igualdad tan incrustadas. Por lo demás, el tema de las diferencias a partir de la lectura del artículo de Skliar suscitó debates interesantes en clase, donde se pusieron en juego las diferencias dentro de la propia aula.

Las problemáticas que nos encontramos a la hora de llevar a cabo el proyecto fueron la falta de habilidades y conocimientos para realizar unas buenas producciones artísticas y la limitación del tiempo para trabajar y profundizar en las ideas. El resultado que se percibe en muchos de los trabajos es que se sigue confundiendo el concepto de diferencia con el de desigualdad y, por lo tanto, se vuelve a la igualdad como solución y al mismo discurso de siempre sobre la diversidad. A pesar de haber orientado las ideas y producciones en otro sentido, algunos resultados finales se alejan de lo esperado, sobre todo en los textos escritos. Incluso en algunos casos se puede ver como las producciones visuales van en dirección opuesta al significado que se explica en los escritos. Esto da a pensar que trabajar con pensamiento complejo supone un trabajo continuado, y por supuesto no cabe esperar una linealidad en los aprendizajes. Por otra parte, los significados inscritos en las imágenes dependen de la recepción y esto abre mucho las posibilidades discursivas. El alumnado explica que lo más importante que aprendieron fue la experiencia de trabajar por proyectos y de hacerlo desde la cultura visual; también resaltan el hecho de incluir problemáticas para realizar las producciones; y el de poder emplear las creaciones artísticas para generar debates en educación y a la inversa.

En nuestro caso, como resultado de la investigación, podemos destacar que desestabilizar la idea de perfección, de "buena maestra" de nuestras estudiantes, requiere de mucho más esfuerzo del que se puede desplegar en una asignatura. No obstante, el hecho de mostrar otros modelos y otra manera de pensar inscribe diferencia. De acuerdo con Elizabeth Ellsworth (1977), se trata de poner en movimiento modelos de direccionalidad que multiplican y mueven las posiciones, para hablar de ello de forma no resuelta. Como señala esta autora, es imposible conseguir un encaje perfecto entre la pedagogía del profesorado y la respuesta de las/los estudiantes (debido al inconsciente) y, por lo tanto, generar prácticas educativas donde se pueda debatir abiertamente y propiciar acontecimientos que consigan la implicación del alumnado con experiencias intensas, forman parte de las pedagogías performativas.

Por lo demás, tal como explica Teresa de Lauretis (2000), no se puede hablar desde fuera del lenguaje, y nuestro lenguaje es eurocéntrico, clasista y sexista, y también las imágenes que nos han acompañado durante años y años lo son. Así pues, poner en circulación imágenes diferentes, no solamente contó con la dificultad de crearlas, sino con la de poder ser detectadas y comprendidas atendiendo a la intencionalidad de su producción, y usadas significativamente. Y aun con todo, hay acuerdo entre la gran mayoría de las personas participantes que este proyecto posibilitó un buen aprendizaje.

Las mediaciones entre una exposición urbana, un espacio virtual y las interacciones de clase, nos han permitido habitar y representar este espacio político de las diferencias. De manera no resuelta…

BIBLIOGRAFÍA

Bal, M. (2016). *Tiempos Trastornados. Análisis, Historias y Políticas de la Mirada*. Madrid: Akal.

De Lauretis, T. (2000). *Diferencias. Etapas de un Camino a Través del Feminismo.* Madrid: Horas y HORAS.

De Sousa, B. (2016). "La Incertidumbre, Entre el Miedo y la Esperanza". *El Viejo Topo*, n. 346, pp. 49-53.

Ellsworth, E. (1977). *Teaching Positions: Difference, Pedagogy and the Power of Adress. New York: Teachers College Columbia University.*

Espaiperformatiu.: Projecte In-diferències. [en línea] 21 enero 2016. [Consulta 10 enero de 2017]. Disponible en < http://www.espaiperformatiu.udl.cat/?page_id=56038>

Garcés, M. (2016). *Fora de Classe. Textos de Filosofia de Guerrilla*. Barcelona: Arcàdia.

Molet C. y Bernad, O.: "Políticas de género y formación del profesorado: 10 propuestas para un debate". *Revista Temas de Educación*, Vol. 21, n.1, pp. 119-136. [en línea] mesos publicació 2015. [Consulta 20 enero 2016]. Disponible en < http://revistas.userena.cl/index.php/teduacion/article/view/659>.

Molet, C., Bernad, O. y Mateo, D. (2015). Representations of childhood and education in the initial training of teacher's identities. A: Flocel (coord). *Conditioned Identities Wishedfor and unwished-for identities*. Berna: Peter Lang.

Revilla, A., Llevot, N., Molet, C., Astudillo, M. y Mauri, J.: "El diálogo intercultural a través de una mirada al arte africano: una propuesta educativa interdisciplinar". *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal,* n.4, pp.71-88. [en línea] Julio 2015. [Consulta 18 enero 2017]. Disponible en <http://www.ehquidad.org/revista-ehquidad/es/48-revista/ehquidad-n-4/dossier-educacion-ehquidad-n-4/81-el-dialogo-intercultural-a-traves-de-una-mirada-al-arte-africano-una-propuesta-educativa-interdisciplinar >

Skliar, C. (2005). "Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación". *Revista Educación y pedagogía,* Vol. 17, n.41, pp. 9-23. [Consulta 13 de noviembre 2015]. Disponible en <http://www.oei.es/historico/n11064.htm>.

Skliar, C. (2010). "Los Sentidos Implicados en el Estar-juntos de la Educación". *Revista Educación y Pedagogía,* Vol. 22, n. 56, pp.101-111.

Zafra, R. (2013). *(H)adas*. *Mujeres que Crean, Programan, Prosumen, Teclean*. Madrid: Páginas de Espuma.

CULTURA VISUAL Y PEDAGOGÍAS FEMINISTAS: REPENSANDO LOS ESPACIOS EDUCATIVOS

MONTENEGRO GONZÁLEZ, CATALINA
UNIVERSIDAD CATÓLICA SILVA HENRÍQUEZ

RESUMEN

Esta comunicación plantea cómo podemos repensar la educación de las artes visuales y la cultura visual en nuestras escuelas desde las propuestas de pedagogía feminista, que nos ayuden a reflexionar sobre el arte y la cultura visual, frente a la necesidad de conectar con las diversas formas de reconocernos, sexual, social y culturalmente. De esta manera, a partir de las propias experiencias de aula femenina, se propone una didáctica de la enseñanza de las artes y la cultura visual considerando cuatro aspectos fundamentales que son: el contexto, la experiencia, el partir de sí y la cultura visual para formar de manera crítica y reflexiva en las escuelas formales en Chile. Las estrategias didácticas son propuestas a partir de investigaciones exploratorias que se están llevando a cabo en los cursos más pequeños de una escuela femenina de alto rendimiento y una escuela primaria mixta de la comuna de Santiago en Chile. De esta manera, en esta comunicación se presentan los primeros antecedentes teóricos que están dando sustento a la investigación en el espacio escolar.

PALABRAS CLAVE

Educación, feminismo, cultura visual, didáctica.

ABSTRACT

This article discusses how we can rethink the education of the visual arts and the visual culture in our schools from the proposals of feminist pedagogy, that help us to think about the arts and the visual culture, in front of the need of connecting with the diverse forms of recognize us sexually, socially and culturally. In this way, from the experiences of the female classroom, a didactic of the arts and the visual culture teaching is proposed, considering four fundamental aspects: the context, the experience, the 'starting from within' and the visual culture to educate in a critical and reflexive way in the formal schools in Chile. The didactic strategies are proposed based on exploratory researches that are being executed in the initial levels of a high performance female school and a mixed elementary school in the municipality of Santiago, Chile. In this way, this article presents the first theoretical antecedents that are sustaining the investigation in the school space.

KEYWORDS

Education, feminism, visual culture, didactics.

INTRODUCCIÓN

En el marco de mi ejercicio docente, planteo las posibilidades que emergen desde la consideración de construir una escuela desde los principios de las pedagogías feministas en diversos contextos. Esto, tomando en cuenta estos principios (partir de sí, la experiencia y el contexto) vinculados a la cultura visual para que los aprendizajes sean significativos.

De esta manera, desde pesquisas teóricas y experiencias personales como docente de escuela femenina y situándome desde el feminismo de la diferencia sexual para la construcción del conocimiento (valorando la diferencia, individualidad y las propias experiencias del ser mujer), visualizo las posibilidades que plantea trabajar y pensar la escuela en femenino, considerando como punto central el análisis, reflexión y construcción de imágenes que configuren su cultura visual desde la cotidianeidad. Por lo mismo y teniendo un recorrido investigativo ligado a la educación, es que propongo maneras contextualizadas, posicionadas, dinámicas y sexuadas de hacer educación, vinculada a la cultura visual, el arte y su trabajo en tanto análisis y producción. Proponiendo desde aquí una Didáctica feminista de la enseñanza de la asignatura de artes visuales en las escuelas[1].

Esto vinculado siempre a los principios de las pedagogías feministas y las posibilidades que nos entregan para ser pensadas en sentidos amplios que permean la escuela "haciéndose hincapié en la forma de producirse el conocimiento y la experiencia marcados por el género" (Gore, 1996: p. 46). De esta manera, en esta comunicación se presentan los primeros antecedentes teóricos que están dando sustento a la investigación en el espacio de escuela femenina y dará paso a los primeros resultados durante el año escolar que comienza este 2017 donde se incluirán narrativas de las experiencias y relatos del yo (docente, investigadora, estudiantado) dando luces para entender las decisiones individuales y situaciones o circunstancias colectivas con las que desarrollará la pesquisa y que dará cuenta de los trayectos durante la investigación.

1. PEDAGOGÍAS FEMINISTAS Y CULTURA VISUAL: RECONOCIENDO LAS IMÁGENES DE NUESTRA COTIDIANEIDAD

Las pedagogías de los feminismos de la diferencia tienen ideas clave que considero fundamentales, estas son: la experiencia, el partir de sí y de las singularidades de la diferencia para aprender y los contextos en que llevo a cabo mi cotidianeidad. Estas ideas implican aprender en relación y poseer un sentido colaborativo de los procesos de aprendizaje.

Por otra parte y teniendo un panorama más general, las pedagogías feministas en contextos educativos como nos cuentan Belausteguigoitia y Mingo (1999) nacen desde el descontento de ver cómo el patriarcado, entendiendo el término como una situación o panorama de desigualdad entre hombres y mujeres, permea en diversos ámbitos de la vida social. Panorama que podría apoderarse cada vez más de los procesos de escolarización, manteniendo y reproduciendo discursos masculinistas. Es por lo anterior, que toma fuerza la idea de tener un discurso político en contextos educativos que sustenten y promuevan procesos éticos de respeto y tolerancia a la diferencia. En este sentido entonces, hablar de un discurso pedagógico es hablar también de un posicionamiento que, en el caso de las pedagogías feministas, del cual me apropio, se plantea desde la distancia con el patriarcado y en actitud propositiva, colaborativa e integradora, logrando formas de ver las pedagogías que no se limitan al quehacer de las escuelas formales. Con esto, las pedagogías feministas pueden ser pensadas en sentidos más amplios que permean la escuela "haciéndose hincapié en la forma de producirse el conocimiento y la experiencia marcados por el género" (Gore, 1996: 46). Cada espacio determina las acciones de sus pedagogías, sus posturas políticas y las maneras en

1 Planteándose la asignatura no sólo como producción de obras de arte, sino también como análisis, reflexión y crítica tanto de las artes visuales como de la cultura visual, entendiendo que en esta comunicación, hablar de la asignatura de artes visuales, implicará que contiene ambas ideas.

que sus mujeres llevan a cabo los procesos de aprendizaje, ausentes de rigideces, idea que se alinea con el pensamiento de, según Belausteguigoitia & Mingo, las feministas postestructuralistas que visualizan las pedagogías feministas como:

> Método que busca la creación de representaciones no esencialistas, prófugas no sólo de campos que las ignoran, sino también de significaciones (incluso feministas) que las empobrecen al fijarlas a fórmulas estrictas, tanto del señalamiento de las particularidades de la opresión como de los mecanismos y formas de liberación (1999: 19).

Esto también implica ser constantemente críticas con el medio educativo formal, estas llanas al cambio y propiciar las relaciones con movimientos feministas. Entonces me queda la inquietud sobre cómo llevar a cabo una pedagogía feminista vinculada a los estudios de la cultura visual que busque las libertades en todos sus niveles dentro de un sistema planteado por Belausteguigoitia y Mingo como opresivo.

Como profesora de artes visuales es una inquietud constante propiciar los espacios de pensamientos liberadores desde la primera infancia que, en mi caso se vinculan con imágenes del cotidiano y mi propia cultura visual o como lo define Nelly Richard todo lo que es fenómeno de visión, dispositivo de la imagen y comportamiento de la mirada, en la vida de todos los días (2006: 98). Imágenes que son susceptibles de análisis sobre todo a nivel de estímulos publicitarios asociados al consumo de productos, que en su mayoría buscan la construcción femenina desde el éxito laboral-profesional, la conformación de una familia (heterosexual) y un cuerpo sexuado deseable y delgado (esto último muy observado en video musicales de reggaetón y que se escuchan con naturalidad en los tiempos libres de las escuelas chilenas. Esto, se convierte en un recurso innegable para el trabajo en la asignatura de artes visuales en tanto análisis de imágenes vinculadas a los estereotipos de género, la imagen de lo que el estudiantado busca ser en la adultez, abriendo la reflexión a cómo las imágenes del cotidiano buscan configurarnos de manera uniforme, lejana a la singularidades. Con estos antecedentes, la cultura visual es también fundamental a la hora de hablar de género entendido en las palabras de Scott (1990) como una dimensión totalmente social de ideas y roles que van definiendo los comportamientos apropiados para hombres y mujeres. Al respecto, Fernando Hernández (2010) también hace hincapié en cómo temáticas de género, y diversidad cultural son parte del debate que gira en torno a la cultura visual y la importancia de trabajar estos temas en las aulas escolares, destacando la importancia del "reconocimiento de la diversidad de puntos de vista en la perspectiva de la educación para la comprensión" (2010: 41). De esta manera, la mediación entre las pedagogías feministas, los procesos de aprendizaje escolar y la cultura visual estará dada por los cuatro principios que se proponen como parte de la didáctica de trabajo, centrando el trabajo sobre todo en las propias experiencias del estudiantado infantil con sus imágenes de la vida cotidiana. Con esto, es posible plantear la formación crítica de personas que busquen a su vez mejoras sociales y persigan el cambio a través de la formación y la comprensión de las singularidades de otros y otras desde los primeros a los últimos años de escolarización.

2. PARTIR DE SÍ, EXPERIENCIA Y CONTEXTO: RE-PENSAR LA ESCUELA

El partir de sí es "el tener en cuenta la propia experiencia vivida para pensar, hablar y actuar en el mundo, históricamente ha connotado la diferencia femenina" (Molina, 2014: 13). Una forma de hablar o construir conocimientos sobre algo pero partiendo de mis propias experiencias en contextos determinados que hacen que esa experiencia sea particular. En palabras de Ana María Piussi, partir de sí es:

> Lugar de intercambio de palabra y de acción, de búsqueda de mediaciones que hacen humana y civil- sensata más rica-, la convivencia: la capacidad de convertirse en *mediación viviente* en

> contexto, poniendo en juego deseos pasiones, experiencias personales, más allá de las mediaciones ya dadas. (Piussi, 2000: 112).

Por tanto, partir de sí, implica que es mi mirada la que da relevancia a ciertas experiencias, a lo observado. "El acto de partir de sí no necesita conocimientos especializados, sino apertura hacia lo otro, que debe renovarse continuamente para dar inicio a una nueva realidad no prevista completamente" (Montoya, 2008: 97). Partir de sí es también una forma de hablar en contexto de las propias experiencias, para relacionarnos con episodios sociales. Partir de sí no como una forma antojadiza ni narcisista, sino como una forma de situarnos "hablar no de sí, sino desde sí" (Hernández & Rifá, 2011: p.7). Misma idea que se recoge al momento de pensar en análisis y la reflexión de la cultura visual en tanto no es lo que veo, sino que lo que hay de mí y mis experiencias y contextos en aquellos dispositivos de imagen que estoy viendo. De esta manera, volvemos a las experiencias a través de las imágenes "una y otra vez en busca de significado" (Molina, 2011: 117). De esta manera se va dando espacio a pensar la escuela no sólo para adquirir conocimientos y desarrollar nuestras capacidades cognitivas, sino también como espacio del sentir y mirarse. Sentir y entender que en la escuela no somos sólo producción de conocimientos, sino personas con cuerpo y sexuadas, no divisibles entre mente y cuerpo, somos un todo dinámico. Estamos corporeizadas y como tal debemos ser respetadas. Así, es posible pensar la escuela como "la experiencia personal de fascinación por la maravilla de aprender en los encuentros diarios en las aulas" (Rivera, 2012: 89) y las aportaciones que puede hacer esta escuela en relación con nuestras imágenes cotidianas. Por lo anterior, es que propongo maneras contextualizadas, posicionadas, dinámicas y sexuadas de hacer educación artística no sólo con niñas, sino que en cualquier contexto de primera infancia. De esta manera, los principios de las pedagogías feministas que para mí son fundamentales considerar son experiencia y contexto. Pensando a las personas como un todo y no potenciando exclusivamente los procesos cognitivos. Así, comenzamos un camino para *aprender a aprender* en femenino un proceso que puede ser constante y dinámico a lo largo de toda la vida, no sólo como estudiante o profesora, sino que en cualquier dimensión de la vida. Aprender a aprender, me lleva a pensar en alejarme de las rigideces, en pensar la pedagogía, como un eterno proceso, cambiante y mutable, lleno de sorpresas y situaciones para compartir con las personas que forman parte de ese viaje. Así, la idea de "partir de sí, con fidelidad a sí y a la propia experiencia humana" (Hernández & Rifá, 2011: 7), busca valorar la propia experiencia para construir también el propio conocimiento, entender que nuestras vivencias son también válidas, que se pueden compartir y que pueden ser importantes tanto para unas y unos como para las personas con quienes decidamos compartirlas. En un mundo globalizado donde podemos encontrar todo fuera de nosotras, volcarse hacia sí mismas adquiere valor y permite cambiar el ángulo de mirada hacia y desde nosotras, permitiendo que también podamos hacerlo con nuestros posicionamientos en el sentido de Donna Haraway:

> La "igualdad" del posicionamiento es una negación de responsabilidad y de búsqueda crítica. El relativismo es el perfecto espejo gemelo de la totalización en las ideologías de la objetividad. Ambos niegan las apuestas en la localización, en la encarnación y en la perspectiva parcial, ambos impiden ver bien (…) La moraleja es sencilla: solamente la perspectiva parcial promete una visión objetiva (Haraway, 1995: 329-326).

Tomar en cuenta estos aspectos y que sean tomados en cuenta dentro de la escuela es una señal de que podemos aprender con respeto a las diferencias, los ritmos e intereses de cada una o uno, poniendo el deseo como un punto central. Dejando fuera de esta manera todo lo que no sirve para ser parte de la sociedad homogénea, o sea nuestras individualidades y dejamos de ver los procesos de aprendizaje como oportunidades para mirar-nos, se deja de pensar el aprendizaje como una experiencia de encuentro. Es entonces, la forma con más sentido para construir los conocimientos a partir de mi propia experiencia aspecto que se pasa por alto en pro de dar espacio a la igualdad entre todos/as los/as, incluso sin considerar la idea de que son-somos personas únicas, siendo cada uno/a un mundo. Emergen dos ideas aquí al momento de pensar una escuela en femenino:

Libertad y deseo, para aprender, compartir, contar, hacer patentes nuestras subjetividades y de alguna forma apropiarnos de ese proceso. Entiendo, de esta manera, que la pedagogía misma ya es un discurso que contextualiza y orienta la educación, es ella la "que sustenta y promueve la ética y un objetivo político, y que como tal, es una herramienta indispensable para el trabajo y avance del feminismo" (Maceira, 2008: 28). Y por tanto, las escuelas como espacios patriarcales y de reproducción de conocimiento son precisamente los lugares donde creo, tendríamos que concentrar las fuerzas para un trabajo en femenino y que apunte a la transformación social.

3. PROPUESTA DE DIDÁCTICA FEMINISTA DE LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES Y LA CULTURA VISUAL EN LA ESCUELA PRIMARIA

Considerando los planteamientos anteriores y las primeras observaciones de carácter exploratorio en una escuela que forma mujeres y que se constituye como mi contexto laboral docente, es que pienso en construir una manera de formar personas que conecte la idea del Partir de sí, las experiencias y los contextos para aprender. Es por esto que pienso en una Didáctica feminista de la enseñanza de las artes visuales que tenga estos tres puntos como pilares del hacer pedagógico. En mi caso particular, articulo estos tres puntos con la enseñanza específica de las artes visuales centrándome en lo que Fernando Hernández (2010) define como Cultura Visual y que corresponde a todos los estímulos visuales que son parte de nuestra vida cotidiana. Dentro de la cultura visual entonces, cabe la publicidad, la televisión, las producciones artísticas etc.

De esta manera, planteo la didáctica feminista de la enseñanza de las artes visuales desde mis propias experiencias del ser docente y los aspectos teóricos que fueron dando forma a un ejercicio pedagógico que diera nombre a los espacios femeninos sin ser excluyente. Aquí aparece la idea de Affidamento término que se refiere a juntarse entre mujeres para compartir, aprender y llevar adelante diversas luchas. Estas relaciones se basan principalmente en la confianza. "Una política de liberación, como hemos designado al feminismo, debe aportar un fundamento para la libertad de la mujer. La relación social de *affidamento* entre mujeres es, a la vez, un contenido y un instrumento de esta lucha esencial" (Librería de mujeres de Milán, 1991: 23). Esta idea de *affidarse* puede ser aprovechada en las escuelas para potenciar la necesidad de conocimiento, que va circulando a través de las mismas relaciones de amistad que tienen origen en la confianza entre mujeres pero que hoy no sería excluyente en las escuelas y que puede encontrar sentido también en escuelas que busquen una formación coeducativa entre niños y niñas. De la misma manera, "La subjetividad femenina se estructura de manera que anima a las mujeres a dar un valor muy elevado a la amistad y facilita el aprendizaje de las destrezas necesarias para unas relaciones marcadas por la sensibilidad" (Porter, 1999: 66). En este sentido entonces, las relaciones de amistad que se van enriqueciendo a lo largo del tiempo y la cotidianeidad apuntan al desarrollo compartido de habilidades y aprendizajes, propiciando también el cuidado y preocupación entre quienes mantienen cercanía. Existe, por lo tanto, un compromiso entre las personas para avanzar en los aprendizajes de la escuela y ofrecer apoyo cuando a una de las amigas o amigos le cuesta más un contenido que otro. Aprender en femenino y en relación es basar los aprendizajes en la confianza que las personas podemos construir entre nosotras. Dar espacio a la creatividad y la generosidad de pensar que otras y otros también pueden enseñarme, es entonces un acto de humildad y reconocimiento de autoridad entre mis pares con quienes me voy desarrollando en relaciones cotidianas de formación desde los primeros años de escuela.

CONCLUSIÓN

Con todo lo anterior, pienso la escuela como tierra fértil para reflexionar sobre la consciencia del *ser* para aprender o hacer escuela. Sustentada en cruces pedagógicos que se caractericen por el re-pensamiento constante de las maneras en que estamos propiciando los espacios educativos

formales y la mediación con la sociedad, la historia, las experiencias, los contextos y la cultura en general.

Es adentrarse en múltiples maneras de hacer pedagogía, pensar la pedagogía desde espacios intersticiales. Así, nuestras singularidades se relacionan con otras y vamos construyendo conocimiento basándonos en la confianza de compartir nuestras experiencias.

Es importante comprender que esta comunicación es el punto de partida (como mencionaba al principio) del trabajo que se llevará a cabo en espacios educativos este año, por tanto es una investigación en proceso y que se irá construyendo a lo largo del año para dar luces de la riqueza que puede presentar para los espacios educativos, re-pensarse desde las propias experiencias, los contextos y las imágenes para formar personas reflexivas y críticas desde la primera infancia.

BIBLIOGRAFÍA

Arnaus, R. (2010). El sentido libre de la diferencia sexual en la investigación educativa. En Contreras, J. & Pérez de Lara N. (Ed.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 153-174). Madrid: Morata.

Belausteguigoitia, M. & Mingo, A. (1999). Fuga a dos voces. En Belausteguigoitia, M. & Mingo, (Ed.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. México, D. F.: Paidós.

Gore, J. (1996). *Controversias entre las pedagogías*. Madrid: Morata.

Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza*. Valencia: Universitat de València.

Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

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

Librería de Mujeres de Milán (1991). *No creas tener derechos.* Ed. Horas y Horas: Madrid.

Luke, C. (1999), *Feminismos de la vida cotidiana*. Madrid: Morata.

Maceira, L. (2008). *El Sueño y la Práctica de Sí: Pedagogía Feminista: Una Propuesta*. D.F: El Colegio de México, A.C., Biblioteca Miguel Cosio Villegas.

Molina, D. (2011) Investigar la práctica de la renovación pedagógica, *40*, 112-127.

Molina, D. (2014). Explorar la relación educativa, explorar la experiencia de relación. Apuntes entregados para la asignatura Decir, desvelar, nombrar la educación como fruto de relación.

Piussi, A. (2000). Partir de sí: necesidad y deseo. *Revista DUODA, estudios de la diferencia sexual*, (19), 107-114.

Porter, E. (1999). Mujeres y amistades: Pedagogías de la atención personal y las relaciones. En Rivera, M. (2012). *El amor es el signo. Educar como educan las madres*. Madrid: Sabina.

Richard, N. (2006). Estudios visuales y políticas de la mirada. En Dussel, I. & Gutierrez, D. (Ed.), *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial.

Scott, J. (1990) "El género, una categoría útil para el análisis histórico". Valencia: Alfons el Magnanim.

KONTU KONTARI

COORDINACIÓN Y DIRECCIÓN

MONTERO-RIOS GIL, MARÍA

EQUIPO DE DIRECCIÓN Y DOCENTE DEL MÁSTER DE ARTETERAPIA DE LA UPV. MIEMBRO DEL IDECART (INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO PARA LOS PROCESOS DE INVESTIGACIÓN EN ARTETERAPIA). MIEMBRO DE SIA (SALUD INTEGRAL Y ARTETERAPIA).

DE VAREILLES, CHRISTOPHE

DOCENTE DEL MÁSTER DE ARTETERAPIA DE LA UPV. ARTETERAPEUTA FORMADOR DEL INSTITUT IN VIAM (PARIS). DOCENTE DEL MÁSTER DE ARTETERAPIA UPV. MIEMBRO DEL IDECART.

COLABORAN

MESKAL ROS. MIEMBRO DE HAIKA SORTZE ESPAZIOA.
LIDIA FAR BALLESTER. MIEMBRO DE SIA (SALUD INTEGRAL Y ARTETERAPIA).
MERTXE BLANCO. MIEMBRO DE LASKURAIN.
ANA HERNÁNDEZ. DOCENTE DEL MÁSTER DE ARTETERAPIA UPV.
MARIA COLOMER. DOCENTE DEL MÁSTER DE ARTETERAPIA UPV.

RESUMEN

Este es un proyecto de reflexión a partir de la simbología y sabiduría de los cuentos que se plantea desde la disciplina de la Arteterapia, aplicada ésta en el marco psicosocial y en el ámbito educativo, que se desarrollarían través de la creación en el aula de una serie de textos a partir de una serie de ilustraciones. Elegimos la ilustración como recurso para la mediación a través del arte, por su versatilidad y capacidad de integrar múltiples técnicas y procedimientos plásticos con un gran potencial para hilar las historias, emociones y sentimientos.

Así mismo propone una consideración sobre la infancia no solo como pasivos receptores , sino como generadores de cultura, a través de su propia manera de mirar y entender, de relacionarse con los otros y el entorno. Las propuestas de este proyecto se desarrollan siempre a través de la mediación de los lenguajes artísticos teniendo la ilustración como hilo conductor.

PALABRAS CLAVE

Arteterapia, ilustración, infancia, comunicación, creación.

ABSTRACT

The present project it's a consideration of the simbolgy and wisdom remained in tales, making the approach from the Art Therapy. Art Therapy may be used in psychosocial, educational frame by creating texts based on a series of illustrations. We've chosen illustrations as an appropriate resource in Art, as they're versatile and capable of integrate multiple techniques and plastic methods. They've got a strong potential to link stories, emotions and feelings.

The project also proposes a consideration about children, not as passive receptor of input, but as producers of culture from they own point of view and understanding, and from they own way of getting involved among themselves and the environment. This propousal is developed by the means of artistic languages, using illustrations as the common thread.

KEYWORDS

Art therapy, illustration, children, communication, creation.

INTRODUCCIÓN

> *"En eso reside, precisamente, el valor del proceso creativo que, rompiendo los viejos moldes clásicos, determina un verdadero cambio revolucionario al alentar la búsqueda de estructuras y sistemas nuevos" (Grinberg, 1976).*

La experiencia de la creación no es sólo aprendizaje y conocimiento, sino también y sobre todo, descubrimiento. La obra creada es ella misma, tiene una identidad propia que a la vez que nos contiene nos trasciende. No es un punto de llegada, es una puerta de salida. El creador no pretende que la obra le refleje sino la posibilidad de sorprenderse al descubrir en ella aspectos desconocidos e imprevistos.

Cada historia cuenta y nos cuenta nuestra propia historia, por ello el proceso de creación activado desde las ilustraciones y los relatos, permiten a través del lenguaje simbólico trasladar y poner de manifiesto una serie de inquietudes, curiosidades y soluciones de los niños y niñas, posibilitando que estas puedan ser reconocidas y elaboradas en el aula.

Kontu Kontari tiene el objetivo de sensibilizar, activar y enriquecer el imaginario infantil desde las ilustraciones y la sabiduría de los cuentos. Así como de favorecer a través de los lenguajes artísticos la expresión de inquietudes, curiosidades, preguntas y respuestas de las infancia promoviendo la búsqueda y creación de soluciones propias y originales. Nos basamos en las aportaciones del Arteterapia a la Educación.

Arteterapia es la disciplina que aporta el marco conceptual y metodológico para orientar los proceso artísticos y de creación en una dimensión relacional y no hacia la creación de objetos. En este sentido el arte aparece como un mediador de la comunicación sea en el ámbito educativo, social, laboral o del cuidado de la salud y el bienestar. De ahí que a la palabra arte se añada la dimensión terapéutica como forma de expresar su orientación no solo estética, sino educativa y de atención a la salud personal y comunitaria. (Hernandez y Montero-Ríos, 2016).

El nacimiento del Arteterapia como disciplina se sitúa a finales de los años 40 del siglo XX, en Inglaterra. A partir de la experiencia de un pintor llamado Adrian Hill Durante esa misma época aparecen paralelamente otras experiencias, en psiquiatría infantil y en educación en Estados Unidos de la mano de Margaret Naumberg, que publica en 1948 *"Free Art Expression of Behaviour Disturbed Children as a Means of Diagnosis and Therapy"*.

También Edith Kramer, a finales de 1950, comenzó a trabajar como arteterapeuta con niños de la Wiltwyck School en EEUU, y publica *Art Therapy in a Children's Community* en 1958.

> El arte es un medio de ensanchar la gama de experiencias humanas, creando equivalentes para tales experiencias. Se trata de un área en la que se puede elegir, variar o repetir a voluntad las experiencias. En el acto creativo, el conflicto se re-experimenta, se resuelve, se integra. (Karmer, E. 1958 citado por Dalley T. 1987:17).

En 1991 se funda el consorcio de universidades ECARTE (The European Consortium for Arts Therapies Education), que reúne a las universidades de Hertfordshire, Münster, Nijmegen y Paris, cuyo propósito es poner en común programas de formación y compartir conocimientos y experiencias, en las diferentes terapias artísticas a nivel europeo. Actualmente está compuesto por 32 miembros de 14 países europeos, entre las cuales se encuentran la Universidad Complutense de Madrid dentro del ámbito específico del Arteterapia.

En España desde el año 1997 se han ido incrementando el número de universidades españolas que imparten en formato de Máster (posgrados o títulos propios en, UM, UdG, UPO, UPV) y (master oficial en la UCM junto con UAM y UVA). Hace varios años en nuestro país se creó la FEAPA (Federación Española de Asociociones Profesionales de Arteterapia), una federación que

que trabaja por el reconocimiento de la profesión, la formación permanente y la regulación de la práctica profesional.

KONTU KONTARI parte de la importancia de los cuentos y del hecho de relatar e inventar historias, como forma de enriquecer y potenciar la subjetividad, siendo por ello una forma de relación e introspección a la par que de creación del tejido social y comunitario. La narrativa dentro del marco de la educación en valores, es una manera de generar espacios y redes de comunicación, participando en la promoción y activación de factores de resiliencia.

Las formas en las que la realidad se nos presenta preestablecen una manera de entenderla y es en este sentido, que aceptar sus "formas" supone en cierta manera un asentimiento.

El proceso de educación se "con-funde" muchas veces con el de adaptación, transmite una serie de aprendizaje, de modelos y valores que pretenden ser recibidos y asumidos como correctos. Esta manera de actuar tiene como consecuencia que limita al niño-a en su capacidad de explorar sin censura. Aparece un canon, desde donde se establecen los criterios de normalidad madurativa, se predeterminan los aprendizajes, ritmos e intereses considerados adecuados y, se marca la diferencia.

La diferencia suele tener un significado peyorativo, e ir ligada a diferentes manifestaciones de penalización, incluida la exclusión. Nuestro particular interés por los cuentos proviene de reconocer la importancia antropológica de la transmisión oral, y como en ella, los cuentos recogen no solo un imaginario colectivo, sino también una experiencia de vida, una sabiduría de la humanidad. Por ello entendemos su valor en cuanto a espacios de creación, como lugares de la re-construcción interior. Pensamos que los mitos fundamentales, así como algunos cuentos tradicionales como por ejemplo la Cenicienta, los Tres Cerditos, Pulgarcito, y otras historias mas actuales, como Alicia en el País de las Maravillas, La Metamorfosis, el Principito o El Barón Rampante, son atemporales, en el sentido de a través de sus protagonistas ofrecernos una serie de realidades, búsquedas personales, conflictos y soluciones existenciales.

1. OBJETIVOS

A través de esta experiencia se pretende mostrar a través de los textos e ilustraciones realizadas por niños y niñas, la riqueza de la mirada de la infancia como generadora de cultura y conciencia social, y como co-constructora de conocimiento: los niños no son objeto, sino sujeto. De este modo potenciamos la representatividad de la infancia en la cultura, como una parte significativa y visible de la ciudadanía, fomentando la creatividad desde la sensibilidad artística, estimulando la escritura creativa y la sensibilidad plástica, como recursos artísticos y como una forma de comunicación.

A su vez, mostramos la ilustración como elemento facilitador en la transmisión de valores éticos y culturales, junto con la narrativa sobre los sucesos y acontecimientos, como formas de comprender el lugar que como persona se ocupa dentro del colectivo y afianzar el sentimiento de pertenencia a la comunidad. Incentivar la exploración de la fantasía y la imaginación, ampliar la capacidad expresiva y de creación en la infancia desde la reflexión y la introspección y fomentar el trabajo en equipo desde un encuadre no-competitivo, como espejo de diálogo, participación y transformación social.

Todo esto genera un material artístico que recoge los particulares puntos de vista de niños y niñas, enriqueciendo las relaciones y estableciendo un diálogo.

2. METODOLOGÍA

La metodología que se propone es activa y participativa e interdisciplinar, siendo una propuesta educativa a realizar en el aula, utilizando como soporte la ilustración para generar tanto una

narrativa y sensibilidad plástica. Para esto Kontu Kontari se propone abordar la construcción de imágenes y relatos, partiendo de una serie de conceptos amplios y globales extraídos de diferentes cuentos. Partimos de la propuesta a artistas, alumnos del Master de Arteterapia del UPV e ilustradores/as profesionales que participan en el proyecto, que realicen una ilustración basada en su propio imaginario y lenguaje.

Las diferentes ilustraciones servirán como punto de partida en la propuesta para la experiencia en el aula de Educación Primaria, donde cada grupo construye de manera particular y espontánea un relato en función de la disposición elegida para las imágenes. Las profesionales volverán a ilustrar esos relatos y de nuevo estas ilustraciones serán repartidas en las aulas. La ilustración y relato final será devuelta al ilustrador correspondiente para que este realice una ilustración de conclusión, generando un movimiento de creación circular e interactiva, donde los relatos sean inspiradores de nuevas ilustraciones.

Una actividad dentro del marco educativo dirigida a pequeños/as de Educación Primaria, que se realiza y comenta en el aula.





FIGURAS 1 Y 2: A la izquierda: Ilustración de Laura Redón. (2016). Fuente: propia.
A la derecha: Ilustración de Raquel Orta (2016). Fuente: propia.

Cada escuela realiza sus dinámicas de relación e introspección dentro de su contexto como testimonio de las reflexiones emergentes del colectivo participante, constituyendo tanto en su proceso como en la conclusión del mismo, un instrumento diferente y eficaz para ser utilizado como recurso didáctico, que facilite a profesores y gestores culturales la tarea de educar, sensibilizar y concienciar en la diversidad cultural, el respeto y la tolerancia.

Los cuentos expresan con imágenes sentimientos complejos que no sólo en la infancia son difíciles de poner en palabras. En nuestra opinión, los cuentos, los mitos, fueron el soporte de la transmisión oral, donde se han recogido las imágenes más significativas de los estados emocionales que nos atraviesan, y tienen por ello algunas características que los hacen particularmente valiosos: Son un laboratorio de historias de vida y experiencias compartidas que nos unen como humanidad y por tanto universales. Tienen la capacidad de hablarnos y mostrarnos cosas muy complejas de una forma muy simple, como también un potencial terapéutico que puede ser activado según el momento, la situación y el terreno donde cae. La empatía que generan en el trabajo conjunto es directa, incluso sin comprenderlos, y su mensaje podemos entenderlo como una imagen que directamente se dibuja. Los cuentos son un alimento para la imaginación. Necesitamos relatar lo que pasó, lo que nos pasó, como forma de dejar constancia de nuestra existencia y adquirir realidad, también para liberar la tensión interna que se bloquea o distorsiona a causa del sufrimiento físico y emocional. Necesitamos asimismo escuchar la historia de otros para poder sentirnos parte de la sociedad, para sabernos en una unidad familiar, social, cultural compartida. Porque los seres humanos desde siempre somos contadores de historias, este proyecto resalta la importancia de lo que contamos y la necesidad de relatar, de construirnos y construir realidad a través de las imáge-

nes y los relatos. Los artistas son generadores de imágenes, que generosamente se ofrecen para ser apropiadas por los niños y niñas, ordenadas, reordenadas, desordenadas, para dar la libertad de jugar con ellas en múltiples composiciones posibles, tantas como la fantasía sugiera. Y cada historia sabemos que es reflejo de la persona, de un grupo en su momento particular.





FIGURAS 3 Y 4: Ilustraciones de Mar Ample. (2016). Fuente: propia.

En esta línea de trabajo que une el desarrollo de la creatividad y el imaginario de los cuentos se han realizado ya diferentes experiencias desde el año 2012 con distintas variaciones para ser adaptada a distintos colectivos (adolescentes, niños, profesionales de la educación y el Trabajo Social y adultos). Kontu Kontari es la adaptación que se está realizando en la etapa de infantil y primaria a lo largo de 2017 a nivel escolar.

Este proyecto se presenta dentro de una línea de investigación e innovación pedagógica para activar la imaginación y la fantasía, así como el dibujo y la escritura creativa.

CONCLUSIÓN

La realización de talleres de Arteterapia partiendo del valor de los cuentos en cuanto activadores y generadores de un imaginario y desarrollados a partir de propuestas vinculados a las artes plásticas y visuales, ha dado como resultado un interesante campo de experimentación, introspección y desarrollo personal. Ello motivó el comenzar a expandir esta experiencia al contexto educativo de una forma interactiva e interdisciplinar siendo el comienzo del proyecto Kontu Kontari, que durante 2017 se realizará en 9 escuelas entre del País Vasco y País Valencià.

El marco interdisciplinar de la actividad, con la participación de artistas ilustradores, maestros y arteterapeutas, nos parece tanto un reflejo del propio Arte Moderno, como de la complejidad y originalidad que emana de la capacidad de dialogar. “La comunicación significa compartir el sentido de las cosas o al menos de los códigos que permiten comprender la información”. (Hernandez y Montero-Ríos, 2016:167).

Una comunidad comparte un código de información, y es la comunidad infantil la que más códigos acoge y de las menos escuchadas. Snyders refiere a la escuela tradicional como el espacio donde el maestro ejerce un papel dominante y controlador sobre los alumnos, de forma que éstos se convierten en meros receptores: “El estudio se hace más fácil y fecundo en la medida en que la acción del maestro ha preparado el trabajo, ha marcado las etapas”. (Snyders, 1974:56).

Kontu kontari es sin embargo un proyecto educativo que, sobre las bases de la Arteterapia, parte y se sostiene en la comunicación, la interacción y el diálogo intergeneracional donde todas las partes son poseedoras de la misma voz y generadoras de mensajes paralelos. Es una herramienta que elude la discriminación y, de un modo consustancial, engarza la diversidad en un plano creativo.

BIBLIOGRAFÍA

DALLEY, T. *El arte como terapia*. (Barcelona: Herder, 1987).

GRINBERG, L. "Enfermedad psicosomática, psicosis y creatividad. Revista de psicoterapia y psicosomática". (Transcripción de la conferencia de 1976. IEPPM.N.86. Diciembre 2014:13).

HERNÁNDEZ, A. Y MONTERO-RÍOS, M. *Actividades artísticas y creativas en Terapia Ocupacional.* (Madrid: Ed. Síntesis S.A., 2016).

SNYDERS, G. *Historia de la pedagogía, II.* (Barcelona: Oikos-Tau, 1974)

IMAGINAÇÃO, NARRATIVA E COGNIÇÃO: UMA PAISAGEM NOVA DO POSSÍVEL

NOVAES PRADES, ANITA
INSTITUTO DE ARTES UNESP

RESUMO

Tendo como recorte central a faculdade da imaginação, desenvolve-se neste artigo um embate entre diferentes pontos de vista a este respeito, em uma investigação de como esse assunto foi e tem sido abordado historicamente. Defende-se a importância dessa faculdade no sentido de seu potencial de abertura de possibilidades do conhecimento e reconfiguração de realidades. Considerando o exercício da imaginação em sua relação com a construção de conhecimento, esse tema é explorado especialmente nos termos de sua afinidade com o campo da educação. Apresenta-se o trabalho com a narrativa e o contato com livros ilustrados como estratégia de estímulo à imaginação. No desenrolar da pesquisa, o trabalho com a imaginação se revela como essencial ao desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, proporcionando reflexões acerca do caráter imprescindível da imaginação, não apenas em ambientes de educação formal e não-formal, como na vivência cotidiana.

PALAVRAS CHAVE

Imaginação, narrativa, livro ilustrado, educação.

ABSTRACT

Having as a central cut-off the faculty of imagination, this article develops a clash between different points of view, investigating how this subject has been approached historically. The importance of this faculty is defended in the terms of its potential in opening possibilities of knowledge and reconfiguring realities. Considering the exercise of imagination in its relation to the construction of knowledge, this theme is explored especially in its affinity with the field of education. Working with narrative and picturebooks is presented as a strategy to stimulate the imagination. In the course of research, the exercise of the imagination reveals itself as essential to the full development of human potential, providing reflections on how indispensable it is, not only in formal and non-formal education environments, but also in everyday life.

KEYWORDS

Imagination, narrative, picturebook, education.

INTRODUÇÃO

Este ensaio é dedicado ao tema da imaginação. Tendo em vista essa preocupação central, desenvolve-se uma investigação acerca do significado e importância desta faculdade para o pensamento humano.

A motivação para a realização deste ensaio frutifica do caráter intrigante que permeia o tema central, principalmente por se tratar de um assunto raramente contemplado no discurso dominante da atualidade. E se, por conta disso, o tópico imaginação pode parecer algo extremamente vago, é justamente por esse motivo que também pode acabar por incitar a curiosidade e o aprofundamento, em um anseio de "desmistificação" do tema.

Na busca pela compreensão do significado da imaginação na experiência humana, a reflexão acaba por se estender e abranger temas como a narrativa, a literatura e o livro ilustrado. Considerando e investigando o lugar ocupado pela imaginação na construção de conhecimento, também se discorre sobre a perspectiva da relação entre imaginação e educação, ponderando sobre a possível função social e educativa da imaginação, além de sua relevância na atualidade.

Tendo em vista a preocupação de preservação da maleabilidade de interpretações que caracteriza o tópico da imaginação, desenvolve-se a busca por contrapor algumas das supostas "verdades" atribuídas a essa faculdade, desconstruindo uma possível visão superficial a respeito deste assunto. Tal objetivo é explorado por meio da revisitação do discurso de alguns autores, que, combinando-se, alimentaram as reflexões que permeiam esse ensaio.

1. PERCURSOS DA IMAGINAÇÃO

Como sintetizar em palavras um fenômeno tão amplo e multifacetado como a imaginação? Decerto sua margem de significação oscila pelas diversas visões que permeiam o tema, em uma complexa rede relacional.

Essa faculdade humana tem sido recorrentemente abordada nos termos de sua oposição à ideia de racionalidade. Uma comum premissa binária se manifesta em ambientes escolares, nos quais não raramente se escuta a expressão "solte a imaginação", frequentemente empregada em atividades relacionadas ao fazer artístico (Druwe, 2013:44). Trata-se de uma frase que sugere o momento excepcional em que os alunos obtêm permissão para "libertar" a mente da racionalidade que seria predominante nas outras disciplinas. Nesse sentido, também é possível identificar que muitas vezes se entende a imaginação como uma faculdade mais potente na infância ou nas artes, remetendo a esse "fantasiar", "inventar" ou "criar" que pouca relação teria com o suposto padrão cultural da "vida adulta".

No entanto, outra perspectiva possível considera a imaginação como componente fundamental do pensamento, e, portanto, indissociável do mesmo a ponto de "soltar-se". Na visão do pesquisador Arthur Efland, o processo cognitivo integra racionalidade e imaginação em um sistema que não cabe na simplificação do dualismo vigente, pois o autor concorda que "as categorias do nosso pensamento diário são amplamente metafóricas e nosso raciocínio diário envolve relações metafóricas e inferências, portanto a racionalidade comum é imaginativa por sua natureza" (Lakoff; Johnson, 1980 apud Efland In Barbosa, 2008:330).

Esses debates entre diferentes pontos de vista remontam discussões cujas raízes não são de hoje. Ítalo Calvino, em seu "Seis propostas para o próximo milênio", em um esforço de compreender como o problema da imaginação foi arguido no passado, revisita diferentes concepções históricas acerca do conceito de imaginação. Com base no ensaio "O império do imaginário", de Jean Starobinski, Calvino discorre sobre a delineação de duas principais correntes: a "imaginação como comunicação com a alma do mundo", na qual a imaginação se caracterizaria como depositária

de uma verdade universal que ultrapassa o sujeito; e a "imaginação como instrumento de saber", em que a imaginação é compreendida como uma faculdade produtiva do processo cognitivo, podendo coadjuvar o conhecimento científico (Calvino, 2001:103). Entretanto, o autor identifica e defende ainda uma terceira visão, com a qual declara reconhecer-se plenamente:

> A imaginação como repertório do potencial, do hipotético, de tudo quanto não é, nem foi e talvez não seja, mas que poderia ter sido. [...] Pois bem, creio ser indispensável a toda forma de conhecimento atingir esse golfo da multiplicidade potencial. A mente do poeta, bem como o espírito do cientista em certos momentos decisivos, funcionam segundo um processo de associações de imagens que é o sistema mais rápido de coordenar e escolher entre as formas infinitas do possível e do impossível. (Calvino, 2001:106).

Em tal perspectiva, a ideia de imaginação se relaciona com um processo de ver para além do visível, em um jogo de combinação ininterrupta relacionado à capacidade de percorrer infinitas possibilidades, referindo-se ao exercício de uma atividade mental efervescente, dialogando com diversos fatores que incluem os desdobramentos da percepção, do pensamento, da cognição e da memória.

1.1. IMAGINAÇÃO, NARRATIVA E EDUCAÇÃO

Esse "golfo da multiplicidade potencial" que caracterizaria a imaginação encontra ressonâncias na pesquisa da contadora de histórias Regina Machado. Segundo a autora, quando se privilegia a imaginação nas escolas, ao aluno não se impõe uma lógica exclusiva, mas se incentiva o trânsito pela diversidade de possibilidades de apreensão do conhecimento, para que o educando possa – imaginando – encontrar a melhor forma de compreendê-lo. A autora enfatiza a imaginação como "uma faculdade humana que existe justamente para promover a afirmação do homem como ser criador, para mostrar diferentes ângulos possíveis de uma realidade que a lógica apresenta de uma só forma" (Machado In Barbosa, 2012:31).

> (...) falo da função primordial da imaginação, que é a de possibilitar ao indivíduo perguntar-se sobre o que pode ser, livre das amarras do certo e do errado, para que aquilo que é real seja significativo para quem pergunta. O real deixa de ser rígido, preestabelecido para sempre e passa a ser algo que eu possa olhar de vários ângulos para encontrar a melhor forma de compreendê-lo. (Machado In Barbosa, 2012:30).

O escopo educacional é correntemente explorado por Regina Machado, que considera que "se admitirmos que o poder básico da imaginação é o de configurar imagens, é mais difícil perceber que sua função primordial é configurar significações, responsáveis por um genuíno e pessoal processo de aprendizagem" (Machado, 2004: 31). Para a autora, o ensino escolar baseado na complementaridade entre imaginação e razão permite que o aluno exercite com mais autonomia a sua própria curiosidade –, ou "consciência interrogante" (Machado In Barbosa, 2012:29).

Nesse contexto, a imaginação pode se relacionar com a capacidade de delinear as imagens com as quais entramos em contato cotidianamente em novas trajetórias narrativas, que não as que nos parecem imediatamente impostas. Tendo em vista a ideia de "narrativa", é interessante levar em conta que Regina Machado identifica o contato com histórias – tais como contos, mitos e lendas - como uma potente estratégia para se trabalhar a imaginação dentro e fora da escola.

> Assim como o mito, a lenda e a saga, o conto maravilhoso não é só um relato circunscrito a um determinado tempo histórico, mas traz na sua própria natureza a possibilidade atemporal de falar da experiência humana como uma aventura que todos os seres humanos compartilham (...). Todas essas formas narrativas falam do trabalho criador da imaginação, inspirada, como disse Gilbert Durand, pela necessidade fundamental de transcender o tempo e a morte (Machado, 2004:24).

Cabe considerar aqui que o mundo da ilustração, entendendo-se o livro ilustrado como um objeto que integra fundamentalmente o estímulo à imaginação e o contato com a narrativa, pode apresentar-se como um campo de muitas possibilidades educativas. Se o ato de ilustrar exige do ilustrador a capacidade de interpretar; ressignificar; tecer histórias e estabelecer diálogos, essas capacidades posteriormente também serão exercitadas na experiência do leitor.

Sobre a temática do livro infantil, a pesquisadora Maria João Mota Pinto Silva comenta:

> O livro infantil, nos dias de hoje, tornou-se, de forma evidente, num objeto contemporâneo. Para além de abordarem temas do quotidiano, estes livros apresentam-se cada vez mais criativos e apelativos. (...). Desta forma a criança revê-se no livro e experiencia emoções que lhes são mais apelativas, divertidas e lúdicas. O livro infantil leva, assim, a criança a interagir mais diretamente com ele, não somente com o texto mas também com as suas imagens. Este processo é fundamental para o despertar da imaginação da criança. (Silva, 2015: 16)

É crescente a valorização da importância do livro infantil ilustrado na sensibilização do olhar e no desenvolvimento global da criança, evidenciando o aspecto cognitivo do trabalho com a imaginação por meio da narrativa - não apenas escrita ou oral, mas também visual.

1.2. IMAGINAÇÃO E RESISTÊNCIA

Na busca pelo estabelecimento de mais relações entre a faculdade da imaginação e a construção narrativa, cabe revisitar a contribuição da antropóloga Michèle Petit, cujo olhar direciona-se especialmente à função reparadora da leitura na construção individual. Sua pesquisa possibilita o entendimento da faculdade da imaginação nos termos de sua função social. No livro "A arte de ler: ou como resistir à adversidade", Michèle Petit exemplifica diversas situações de indivíduos ou comunidades em situações de extrema vulnerabilidade –guerra, exílio, miséria–, nas quais a literatura possibilitou respiros de resistência e indagação, em singulares experiências de leitura e compartilhamento de relatos.

> A literatura, em particular, sob todas as suas formas (mitos e lendas, contos, poemas, romance, teatro, diários íntimos, histórias em quadrinhos, livros ilustrados, ensaios - desde que sejam "escritos"), fornece um suporte notável para despertar a interioridade, colocar em movimento o pensamento, relançar a atividade de simbolização, de construção de sentido, e incita trocas inéditas. (Petit, 2009:368).

De acordo com Michèle Petit, a leitura, especialmente em contextos opressores que tendem a neutralizar individualidades, contribui para a descoberta dos "espaços essenciais" de cada um.

Ler e escutar. Ler serve, de cara, para criar estes outros espaços essenciais à expansão de si mesmo –e ao esquecimento de si mesmo– mais ainda, por aqueles que não dispõem de lugar, de nenhum território pessoal. Nos contextos mais violentos, uma parte deles escapa das leis do lugar, uma margem de manobra é aberta. Porque o que eles descrevem quando evocam este distanciamento da realidade cotidiana, provocado por um texto, não significa tanto uma fuga, mas um salto para outro lugar, para outro mundo, aonde o sonho, o pensar, a lembrança, a imaginação de um futuro se tornam possíveis. (Petit In Prades, 2015:54).

A imaginação pode frutificar, então, na restituição de faculdades vitais, especialmente em contextos de opressão e desigualdade. Michèle Petit entende que a conquista da narratividade, neste sentido, trata-se de "uma necessidade antropológica", uma vez em que "nossas vidas são completamente tecidas por relatos" (Petit, 2009:150). A autora compreende a literatura como uma "uma reserva da qual se lança mão para criar ou preservar intervalos onde respirar, dar sentido à vida, sonhá-la, pensá-la" (Petit, 2009:368).

Se aceitarmos a ideia de que "somos seres da narrativa" (Petit, 2009:154), estaremos constatando que, enquanto humanos, somos seres capazes de criar, pensar, interpretar, organizar, reorganizar e intervir no mundo de maneira transformadora – uma vez que o exercício da imaginação pode ampliar o nosso mosaico pessoal e coletivo de possíveis formas de se interagir com a realidade. Em casos extremos, imaginar pode contribuir, inclusive, para resistir decisivamente em contextos de adversidade.

É no contexto de uma sociedade midiática em que predomina a comunicação pelo uso acelerado da imagem, em que frequentemente nos deparamos com narrativas prontas e pré-fabricadas, que a importância do imaginar constantemente se atualiza. A educadora colombiana Yolanda Reyes identifica uma profusão de discursos na atualidade que "nos ensinam a ser mais conformistas e menos imaginativos, como se sonhar, inventar ou criar fossem operações mentais reservadas a um punhado de gênios isolados e não necessidades vitais" (Reyes, 2013). Para a autora, é justamente nessa problemática que reside a importância de ter-se literatura na escola, em um esforço de se "aportar para a transformação deste mundo cada vez mais mutável" (Reyes, 2013).

> "Uma mente que aprende a exercitar todas suas faculdades no exercício de inventar histórias e de inventar-se a si mesmo". Talvez não existam palavras mais pertinentes para indicar o lugar da literatura na educação. Por isso, proponho desenvolver a imaginação e a fantasia, como faculdades por excelência para que todos nossos meninos e meninas comecem a participar da tarefa coletiva de decifrar, mas também de reinterpretar e de transformar o mundo. Nesse movimento de vaivém entre o dado e o possível poderia situar-se o lugar da educação. (Reyes, 2013).

Na contramão de um modelo formal pautado por uma abordagem exclusivamente informativa e mecânica, estes argumentos geram reflexões acerca do caráter imprescindível da imaginação em ambientes de educação formal e não-formal – ou, mais amplamente, na trajetória de vida de qualquer sujeito. O trabalho com a imaginação mostra-se, portanto, como essencial ao desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, e, por esse motivo, tem sua relevância pedagógica evidente. A experiência com narratividades apresenta-se como uma marcante possibilidade de reelaboração dos significados da realidade, a partir da configuração de inusitados e imprevisíveis rearranjos de nossas imagens internas.

Tendo em vista esse leque amplo de características, é instigante ponderar acerca de uma possível "pedagogia da imaginação", conforme provocação de Ítalo Calvino:

> Penso numa possível pedagogia da imaginação que nos habitue a controlar a própria visão interior sem sufocá-la e sem, por outro lado, deixá-la cair num confuso e passageiro fantasiar, mas permitindo que as imagens se cristalizem de uma forma bem definida, memorável, autossuficiente, "icástica" (Calvino, 2001:108).

Quando faz uso da palavra "icástico", termo italiano que não existe em inglês ou português, Ítalo Calvino designa "a evocação de imagens visuais nítidas, incisivas, memoráveis" (Calvino, 2001:71). Nesse sentido, ao contrário de ser entendida como uma faculdade "solta" e ilusória, a imaginação se apresenta como fator essencial para a organização de nossas imagens internas na construção de aprendizados consistentes, memoráveis.

Por conta do caráter dinâmico e multifacetado da imaginação, talvez seja demasiadamente paradoxal conceber uma "pedagogia da imaginação" em termos de metodologia sistematizada. Ainda assim, podemos considerar a qualidade transformável e transformadora de uma pedagogia que segue "métodos a serem inventados a cada instante, e com resultados imprevisíveis" (Calvino, 2001:108). Estaremos imaginando, de maneira inconclusiva, a prática educacional como uma atividade permeada pela constante e inquietante busca por sua própria renovação, transformando-se de acordo as relações dialéticas estabelecidas entre os diferentes imaginários que compõem nossa comunidade humana.

CONCLUSÃO

Longe de caracterizar-se apenas por um mecanismo de alienação reservado "aos artistas, aos loucos e às crianças" (Machado In Barbosa, 2012:30), a imaginação apresentou-se aqui como qualidade essencial à vivência cotidiana, à ciência, à arte, à educação, à vida. Conforme diz Regina Machado, podemos considerar a imaginação como "potencialidade humana fundamental para qualquer idade ou atividade; não existe pensamento genuíno sem imaginação" (Ibid.).

O processo criativo da arte narrativa (seja a narrativa visual, oral ou escrita), nesse sentido, pode se aproximar de um sentimento de se dar forma ao invisível, de materializar parte das possibilidades infinitas da mente para compartilhá-las em interação dinâmica e transformadora com outras imaginações. Um processo, sem dúvida, caro às relações de ensino-aprendizagem e à vida, em sua capacidade de "desenhar configurações novas do visível, do dizível e do pensável, e, por isso mesmo, uma paisagem nova do possível" (Ranciére, 2014:100).

BIBLIOGRAFÍA

Barbosa, A. M. (2012). *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos.* 8ed. São Paulo: Perspectiva.

Calvino, I. (1992). *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. Trad. Ivo Barroso. 2ed. São Paulo: Companhia das Letras.

Druwe, A. C. (2013). *Pensar por imagens: imaginação e literatura na educação.* Trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Artes Visuais, orientação Profª Drª Rita Luciana Berti Bredariolli. São Paulo: Instituto de Artes da UNESP.

Efland, A. (2008). *Imaginação na cognição: o propósito da arte*. In: Barbosa, A. M. (org.) *Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais*. 2ed. São Paulo: Cortez.

Machado, R. (2004). *Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias.* São Paulo: DCL.

Petit, M. (2009). *A arte de ler: ou como resistir a adversidade*. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34.

Prades, D. (org.) (2015). *A formação dos mediadores*. São Paulo: Livros da Matriz.

Rancière, J. (2012). *O espectador emancipado*. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes.

Reyes, Y. (2013). *Mundos possíveis: explorar a fantasia... Para inventar a realidade* [*online*]. [Consulta em Julho de 2015]. Disponível em: <http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=299>.

Silva, M. J. M. P. (2015). *Ler com olhos de ver: a ilustração como forma de promoção da leitura*. Mestrado em Ciências da Educação. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

O LIVRO ILUSTRADO NA CIVILIZAÇÃO DA IMAGEM

NOVAES PRADES, ANITA
INSTITUTO DE ARTES UNESP

RESUMO

O objetivo deste ensaio é investigar o lugar ocupado pelas imagens do livro ilustrado no contexto da sociedade imagética contemporânea. No texto, se desenvolve a problematização do perfil das imagens majoritariamente veiculadas pela narrativa midiática predominante, como ponto de partida para se refletir sobre como o livro ilustrado poderia ou não representar um diferencial nesse panorama, e por quê. Utilizando como exemplo o pioneiro livro "Flicts", de Ziraldo, desenvolve-se uma busca por identificar as principais características de livros que promovam consistentes e dialéticas possibilidades de interação com a imagem, defendendo a importância do exercício cognitivo que pode ser realizado a partir do contato com tais obras.

PALAVRAS CHAVE

Livro ilustrado, imagem, infância, imaginação.

ABSTRACT

The purpose of this essay is to investigate the place occupied by the images of picturebooks in the context of contemporary society. There's the intention to problematize the type of images that circle in the media, as a starting point to reflect on how picturebooks could (or could not) represent a differential in this panorama, and why. Using Ziraldo's pioneer book "Flicts" as an example, there's an attempt to identify the main characteristics of books that promote consistent and dialectical possibilities of interaction with image, defending the importance of the exercise of cognition provided by such books.

KEYWORDS

Picturebook, image, childhood, imagination.

INTRODUÇÃO

Este artigo é dedicado ao tema do livro ilustrado, a partir de sua contextualização nos dias atuais. A curiosidade que motiva a redação desse texto frutifica da vontade de compreender porque certas imagens se cristalizam de modo consistente e memorável em nossas mentes, enquanto outras, mesmo que excessivamente veiculadas pelos meios de comunicação, parecem não nos atravessar significativamente, ainda que se acumulem em nosso repertório imaginário.

A partir dessa questão, procura-se costurar o cenário da contemporaneidade a partir da ideia de que estamos inseridos em uma sociedade na qual a leitura visual nos é cada vez mais solicitada, aceitando a ideia de que "jamais na história da humanidade tantas imagens tornaram-se facilmente tão acessíveis e os seres humanos nunca viram, como agora, tantas imagens em sua vida." (Aumont In Nogueira 2011:9). Tendo em vista tal panorama, procura-se compreender porque que as imagens de um livro ilustrado, em meio a enorme circulação de imagens de todos os tipos, podem representar um diferencial no que diz respeito às suas possibilidades de interpretação, especialmente considerando a inteligência da criança no desenvolvimento de sua experiência estética. Nesse sentido, há a problematização dos estereotipos fáceis que habitam o mercado direcionado ao público infatil, frequentemente subestimando a capacidade da criança em se relacionar com representações complexas e diversas.

Para embasar e exemplificar a discussão, revisita-se o livro "Flicts", de Ziraldo, considerado umas das obras ilustradas pioneiras na ruptura de uma tradição em que a imagem não passava de adorno do texto. A partir da valorização de propostas ousadas como "Flicts", a discussão se desenvolve no sentido da reflexão acerca das possibilidades que a leitura de livros ilustrados pode oferecer para que nos apropriemos de nossos próprios processos imaginários.

O LIVRO ILUSTRADO NA CIVILIZAÇÃO DA IMAGEM

A intensa proliferação de imagens na atualidade é uma questão contemporânea recorrente. Com o desenvolvimento crescente das tecnologias e dos processos de globalização, a difusão de imagens visuais nunca foi tão acelerada e diversificada quanto atualmente. Segundo Jacques Aumont,

> *É banal falar de "civilização da imagem", mas essa expressão revela bem o sentimento generalizado de se viver em um mundo onde as imagens são cada vez mais numerosas, mas cada vez mais diversificadas e intercambiáveis. O cinema, hoje, é visto na televisão, como a pintura, há bastante tempo, é vista em reprodução fotográfica. Os cruzamentos, as trocas, as passagens da imagem são cada vez mais numerosos (Aumont, 1993:14).*

Atualizando esse panorama mencionado por Aumont, cabe considerar também o extraordinário crescimento da *internet* nas últimas décadas, bem como sua influência em nossos imaginários e modos de vida. Com ferramentas de interação social virtual como o *Facebook* ou o *YouTube*, é possível constatar que muitas pessoas "hoje em dia conduzem uma parte da sua vida sob a forma de imagem" (Aumont In Nogueira 2011:9), evidenciando o quanto a leitura visual passa a ocupar um lugar bastante preponderante na experiência humana.

A ampla circulação e quantidade de imagens, no entato, não implica necessariamente que as mesmas se instaurem significativamente em nossas memórias. Pelo contrário, o excesso pode contribuir para uma sobrecarga mental que não permite que nossas imagens internas se organizem de uma maneira consistente. Nessa conjuntura, é também questionável a qualidade das imagens majoritariamente veiculadas pelos meios de comunicação, bem como o nível de aprofundamento de nossas experiências estéticas cotidianas. A discussão acerca do repertório visual com o qual diariamente interagimos é instigada pelo escritor Ítalo Calvino em seu texto "Visibilidade":

> (...) que futuro está reservado à imaginação individual nessa que se convencionou chamar a "civilização da imagem"? (...) Hoje somos bombardeados por uma tal quantidade de imagens a ponto de não podermos distinguir mais a experiência direta daquilo que vimos há poucos segundos na televisão. Em nossa memória, se depositam, por estratos sucessivos, mil estilhaços de imagens, semelhantes a um depósito de lixo, onde é cada vez menos provável que uma dela adquira relevo. (Calvino, 2001:107).

Identifica-se nas palavras de Ítalo Calvino uma problematização do excessivo contato que estabelecemos repetitivamente com imagens de uma mesma natureza, oriundas de uma produção que pretende seu consumo imediato e fugaz, o que contribuiria para a estagnação de um repertório limitado em sua reiteração e fragmentação, caracterizado por sua escassez de possibilidades. Um verdadeiro "dilúvio de imagens pré-fabricadas" (Calvino, 2001:107), cuja repetição colaboraria para a intensa reprodutibilidade de imagens que cada vez mais perderiam seu significado original, fragmentando-se nesses "mil estilhaços de imagens".

Essa crítica ao atual padrão cultural de consumo de imagens também pode se relacionar ao mercado direcionado ao público infanto-juvenil, em certo aspecto. A contadora de histórias Regina Machado comenta que as crianças atualmente vivem

> *(...) constantemente em contato com uma grande quantidade de imagens, na maioria das vezes estereotipadas (...) o repertório disponível, resultante de seu contato com os personagens/estereótipos da cultura de massa, traz à tona como resposta um rei gordo, barrigudo, um príncipe de capa e espada, uma princesa meio Barbie, meio Xuxa, invariavelmente loira. (Machado, 2004:29).*

A maioria das personagens veiculadas na televisão ou nos principais veículos de comunicação de massa, segundo Regina Machado, são apresentados, portanto, de forma estereotipada. Por meio dos exemplos dados pela autora, podemos entender essa perspectiva do estereótipo como a reiteração generalizante de certas características exaltadas pela mídia. É frequente, por exemplo (e não apenas no universo infantil), a utilização de estereótipos de gênero, pautados em concepções preconcebidas do que seria o feminino ou o masculino: como a heroína que geralmente surge retratada como uma princesa frágil, submissa e magra, a ser salva pelo príncipe guerreiro, corajoso e forte – o que hoje já caracteriza um "clichê", ou seja, tornou-se previsível por conta de sua repetição. O estereótipo, nesse caso, representa, então, uma personagem (ou situação) desprovida de camadas e de complexidade - reduzida a um conjunto de símbolos genéricos, caracterizando apenas uma imagem planificada e rasa que perdeu seu significado originário e raramente dialoga com a realidade dos espectadores aos quais se dirige.

Tendo em vista esse contexto, podemos nos perguntar a respeito do lugar ocupado pelo livro ilustrado infantil na atualidade, além de suas possibilidades no que diz respeito às interações entre suas ilustrações e a criança. Em uma conjuntura na qual somos tão constantemente atravessados por uma quantidade avassaladora de imagens, qual será o diferencial que as ilustrações de um livro podem representar? Se à primeira vista o cenário contemporâneo parece totalmente preenchido por imagens prontas; fragmentadas; genéricas e pré-fabricadas; cabe questionar se o livro ilustrado pode (ou não) apresentar-se como uma das diversas brechas possíveis para a expansão da imaginação, promovendo relações mais consistentes e dialéticas entre a imagem e o espectador.

O filósofo Georges Didi-Huberman, em "Sobrevivência dos vaga-lumes", utiliza "vagalumes" como metáfora para representar sinais humanos de inocência, beleza e poesia que persistem mesmo em situações adversas, "esse momento de graça que resiste ao mundo do terror" (Didi-Huberman, 2011:25). A atenção de Didi-Huberman se dirige às possibilidades de ressurgência das imagens, aos "lampejos de contrapoder" que ele considera fundamentalmente indestrutíveis, nos instigando a buscar em nós mesmos a nossa humanidade que nos faz vislumbrar as *imagens apesar de tudo,* mesmo frente à ferocidade do mercado. Pois bem, se tomarmos emprestada essa imagem

poética, podemos nos permitir enxergar muitos livros ilustrados como vagalumes, como lampejos de resistência em meio à avalanche do mundo comercial.

Ainda que grande parte do mercado de livros infantis atue nos moldes dos estereótipos anteriormente citados, a valorização e a pesquisa direcionada à qualidade das imagens e potencial artístico do livro ilustrado para crianças ganha cada vez mais espaço. Conforme comenta o ilustrador brasileiro Fernando Vilela,

> O livro ilustrado é uma das experiências mais inovadoras da literatura infantojuvenil das últimas décadas. Nele, a imagem deixa de ser coadjuvante e passa a ser elemento preponderante na compreensão da obra. Embora esse tipo de livro não seja novo, o espaço que vem ganhando, não só nas prateleiras das livrarias, mas também entre a crítica especializada de literatura e arte, é cada vez maior. (Vilela, 2011:*online*).

Nesse sentido, o livro ilustrado tem se apresentado como um campo de fértil experimentação artística, possibilitando imersões mais profundas em termos de experiência estética. No Brasil, uma obra que é considerada um símbolo da renovação da literatura infantil e da ascensão do livro ilustrado é "Flicts", de Ziraldo, publicado em 1969.

> Até então os livros infantis traziam narrativas somente apoiadas na palavra. Em *Flicts* (Melhoramentos), um dos marcos da literatura feita para crianças (e adultos, claro!), texto, imagem e projeto gráfico viram elementos indissociáveis. E a obra foi pioneira ao trazer o conceito de publicações hoje chamadas de "livro ilustrado", em que texto e imagem ora se completam, ora se contradizem, mas dificilmente são redundantes. (Romeu, 2011:*online*).

Com seu desenho gráfico moderno e jogo visual dinâmico, "Flicts" é atualmente reconhecido como uma obra prima, caracterizando-se como um importante "vagalume" na história da literatura infantil. O seguinte comentário de Ana Garralón a respeito do livro elucida seu enredo, bem como destaca aspectos de sua importância:

> Elaborado e original, Flicts é a história de uma cor diferente. Não há lugar para essa cor no mundo, ainda que todos se empenhem em procurá-la. Finalmente, é encontrada na Lua, sobretudo porque ninguém sabe exatamente qual é a sua cor. A estética que se põe em cena é um desafio para os leitores, que devem reconhecer nas ilustrações onde Flicts está buscando seu lugar. A construção de significado entre a palavra e a imagem supõe uma clara ruptura a favor da abstração e da livre apreciação, assim como uma nova maneira de representar o mundo interior. Sem dúvida, redimensionou a concepção gráfica dos livros para crianças, pois os leitores passam a ser os protagonistas, construtores de uma interpretação a partir de percepções fragmentadas, em que se justapõem imagens a textos. (Garralón, 2016:*online*).

"Flicts" exemplifica o fato de que quando a inteligência da criança é levada em consideração, é impossível trabalhar em termos de mera reprodução de imagens prontas e estereotipadas. Segundo a artista plástica Chris Mazzotta, "pensar que uma criança não vai entender ilustrações mais complexas, fora do padrão e de uma linguagem mais estabelecidos, por exemplo, é subestimar a capacidade dela de perceber e imaginar, diminuindo assim, seu poder transformador" (Mazzotta, 2012). De tal maneira, o ofício do ilustrador adquire novas camadas de complexidade, relacionando-se com o exercício de promover aberturas de significado na narrativa em sua interação dialógica, e não submissa, ao texto literário (quando há texto literário, pois também podemos levar em conta os livros-imagem, livros ilustrados sem palavras).

Em tal perspectiva, a ideia de ilustração se caracteriza por algo mais complexo do que simplesmente adornar ou copiar o que está presente na narrativa verbal. A esse respeito, a ilustradora Laura Teixeira comenta considerar importante "que as imagens ampliem os significados das palavras, proporcionando uma leitura diferenciada do texto sem pretender explicá-lo. Desta forma,

estabelecendo narrativas visuais que dialoguem com ele, serão capazes de conceder-lhe mais força" (Teixeira, 2010:21).

Em uma das obras da literatura infantil de maior alcance mundial, "O Pequeno Príncipe", escrito e ilustrado por Antoine de Saint-Exupéry e lançado em 1943, podemos encontrar um interessante trecho que dialoga com as possibilidades relacionais proporcionadas por uma imagem. No início da história, o narrador se depara com um curioso homenzinho de cabelos dourados no meio do deserto do Saara, que imediatamente solicita o desenho de um carneiro. O narrador, então, esforça-se para desenhar uma figura semelhante à representação de um carneiro, porém suas três tentativas são negadas pelo menino. É quando o narrador, sem paciência, decide rabiscar uma caixa e dizer que o carneiro se encontra dentro dela, que o homenzinho fica feliz com o resultado, e comenta observar que o carneiro adormeceu dentro da caixa. Essa passagem exemplifica o quanto nem sempre as imagens precisam se apresentar enquanto informações explícitas, pois muitas vezes o que permanece oculto é o que ativa a inteligência e a imaginação dos leitores, permitindo que eles participem ativamente e possam inclusive transformar a narrativa que lhes está sendo contada.

Felizmente, a produção de livros ilustrados ousados, que trazem desafios visuais inovadores e investigam suas possibilidades expansivas de interpretação e entendimento, é abundante no mundo inteiro. Entretanto, em meio à aceleração em que estamos inseridos, o contato com livros ilustrados pode apresentar-se de maneira desafiadora e pouco acessível tanto para crianças quanto para adultos, ao instigar nossa cognição a percorrer espaços que não necessariamente somos levados a explorar diariamente. Mas é justamente nessa problemática que a importância da promoção da leitura do livro ilustrado se reafirma, ao fazer um convite para que nos apropriemos de nossa própria experiência estética, para que as imagens cada vez mais nos atravessem com consistência e consciência, e não simplesmente pela assimilação involuntária. Nesse caso, nossa relação com o "dilúvio de imagens pré-fabricadas" (Calvino, 2011:107) pode desdobrar-se inclusive para a possibilidade de ressignificação de todas as imagens com as quais entramos em contato, aceitando a ideia de que "uma imagem sem imaginação é pura e simplesmente uma imagem que ainda não nos dedicamos a trabalhar" (Didi-Huberman, 2012:154).

O exercício de nosso imaginário por meio do contato com livros ilustrados que trabalhem com nossa capacidade de interpretação pode nos auxiliar a conscientemente experimentar novas configurações de significado que não apenas as manipuladas pela produção midiática dominante, incentivando nossas criatividades, e, principalmente, o desenvolvimento da criatividade da criança.

CONCLUSÃO

Tendo em vista o contexto da "civilização da imagem" no qual, segundo Ítalo Calvino, estamos inseridos (Calvino, 2001:107), a necessidade de constantemente reelaborarmos nossas significações de mundo por meio do exercício da imaginação mostra-se latente.

Considerando o conjunto de características que compõem muitos dos livros ilustrados que circulam na atualidade, estes podem apresentar-se como potentes instrumentos de aprofundamento da experiência visual, especialmente no período da infância, já que ao público infantil é direcionada a maior parte das obras literárias que contém ilustrações. Ao promover aberturas de significado no estabelecimento de relações dialéticas entre texto e imagem e ao abrir portas para o diálogo com o repertório do leitor, as narrativas de livros ilustrados apresentam o potencial de percorrer e habitar nossas mentes de forma incisiva, singular e memorável – além de, possivelmente, transformadora.

BIBLIOGRAFÍA

AUMONT, J. (1993). *A imagem.* 7ed. Trad. Estela dos Santos. Campinas: Papirus.

CALVINO, I. (1992). *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. Trad. Ivo Barroso. 2ed. São Paulo: Companhia das Letras.

DIDI-HUBERMAN, G. (2011). *Sobrevivência dos vaga-lumes*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

GARRALÓN, A. (2016). *O álbum ilustrado na América Latina.* [*online*]. [Consulta em Fevereiro de 2016]. Disponível em: <http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=530>.

MACHADO, R. (2004). *Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias.* São Paulo: DCL.

MAZZOTTA, C. (2012). *O livro ilustrado na sociedade imagética.* [*online*]. [Consulta em Fevereiro de 2016]. Disponível em: <http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=232>.

NOGUEIRA, L. (2001). *A civilização das imagens – entrevista com Jacques Aumont*. Porto Alegre: Revista Famecos.

ROMEU, G. (2011). *Uma história ilustrada.* [*online*]. [Consulta em Fevereiro de 2016]. Disponível em: <http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=33>.

SAINT-EXUPÉRY, A. (2016). *O pequeno príncipe*. São Paulo: 24x7 Cultural.

TEIXEIRA, L. *A materialidade do objeto como fundamento para o projeto do livro infantil em forma de códice*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FAUUSP.

VILELA, F. (2011). *A exposição "Linhas da história - Um panorama do livro ilustrado no Brasil.* [*online*]. [Consulta em Fevereiro de 2016]. Disponível em: <http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=28>.

ZIRALDO. (2001) *Flicts*. São Paulo: Melhoramentos.

LAS ILUSTRACIONES EN LAS OBRAS DE ASTRID LINDGREN: UNA VENTANA AL ARTE DE CONVIVIR

OBIOLS SUARI, NÚRIA

DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN.
FACULTAD DE EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD DE BARCELONA

RESUMEN

Resumen. En este trabajo consideraremos las ilustraciones que acompañan los textos narrativos de la emblemática autora de literatura infantil Astrid Lindgren (1907-2002). Su obra, además de ser reconocida internacionalmente, es relevante por plantear cuestiones tan fundamentales como la cooperación, la igualdad entre géneros y la armonía y el respeto en las relaciones humanas. En el presente trabajo pretendemos resaltar las ilustraciones que acompañaron a los textos de la autora sueca realizadas por diversos artistas. Dichas ilustraciones nos parecen un recurso educativo sugerente, interesante y vigente para las nuevas generaciones con el propósito de promover la reflexión sobre las relaciones humanas y motivar a la lectura de sus obras.

PALABRAS CLAVE

Astrid Lindgren, literatura infantil, ilustración, educación en valores.

ABSTRACT

Abstract. In this work we will consider the illustrations in the narrative texts of the emblematic author of children's literature Astrid Lindgren (1907-2002). Her work, in addition to being recognized internationally, is relevant for to consider issues as fundamental as cooperation, gender equality and harmony and respect in human relations. In the present work we expect to emphasize the illustrations that accompanied the texts of the Swedish author made by various artists. These illustrations seem to us an educational resource that is suggestive, interesting and valid for the new generations with the purpose to produce reflection on human relationships and of stimulating the reading of her books.

KEYWORDS

Astrid Lindgren, children's literature, illustration, values in education.

IDEAS CLAVE

La ilustración como creación artística y la formación ética / La ilustración y su vigencia para las nuevas generaciones / La sintonía entre texto e ilustración/ La ilustración como generadora de espacios de diálogo y reflexión.

INTRODUCCIÓN

Astrid Ana Emilia Ericsson (1907-2002) nació el 14 de noviembre del año 1907 en la población sueca de Vimmerby, en la provincia de Småland y creció en la granja Näs, arrendada por sus padres, Hanna y Samuel. De aquellos tiempos guarda gratos recuerdos como los cuentos de su infancia y sus ilustraciones, tales como las de Jenny Nyström para Blancanieves "en cuya cubierta aparecía una princesa de bucles negros y más bien regordeta" (Lindgren, 1991: 78). Quien le iba a decir por aquel entonces que en 1958 ganaría el premio Andersen[1] y que su literatura sería reconocida internacionalmente, además de que sus textos irían también acompañados de imágenes que contribuirían a mostrar y embellecer lo que en ellos se narraría.

Encontramos muchas ilustraciones en la obra de Astrid Lindgren. Desde las más realistas, como las de *Cartas a Brita Mari* (1949), hasta otras más expresionistas entre las que destacan especialmente las de *Tomten, un poema de Viktor Rydberg* (1971) basado en una leyenda escandinava. Sean de un estilo o de otro, todas las imágenes que acompañan los textos de Astrid Lindgren expresan vivencias, sentimientos, atmósferas y relaciones humanas en sintonía con todo lo que se narra en sus textos (Blezza, 2008). La identidad y particularidad humana *brilla* de un modo especial en la obra de Lindgren y sus personajes conviven en espacios de colaboración mutua y con un evidente sentido del cuidado de los más jóvenes.

1. ILUSTRADORAS E ILUSTRADORES DE ASTRID LINDGREN: DIVERSIDAD DE ESTILOS E INTERPRETACIONES

En toda la obra de Astrid Lindgren, hay una ilustradora que destaca de un modo especialmente notorio por su cuantiosa y significativa presencia. Se trata de **Ilon Wikland** (1930) creadora de las imágenes que acompañan la serie de *Lotta* (1971) o *Ronka la hija del bandolero* (1981) entre otras muchas y que trabajó codo a codo con la autora en la editorial Rabén & Sjögren. También **Ingrid Van Nyman** (1916-1959) con la que también formó un interesante tándem en, por ejemplo, *Historias de Navidad* (2002) compartida con Harold Wiberg y Ilon Wikland, así como la popular serie de *Pippi Låmstrung* (1945). Tanto Wikland como Van Nyman realizan un trabajo cultivado, muy profesional, repleto de matices y detalles que enriquecen, decoran, amplían y trascienden al texto lo que, a la autora, le supuso una relación de complementariedad fundamental en su trabajo literario.

Björn Berg (1923-2008) fue un artista muy prolífico cuya colaboración con Astrid Lindgren surgió con las aventuras de *Miguel de Lönneberga* (1963-1966-1970) y con **Harold Wiberg** ilustró el *Tomten. Un poema de Viktor Rydberg* (1960), obra en la que se observan unas magníficas atmósferas, exteriores e interiores, repletas de sutilezas y tonalidades sumamente ricas por las sensaciones que transmiten.

Muchos otros artistas colaboraron con Lindgren, pero nos gustaría prestar especial atención a los que lo hicieron en las ediciones nacionales, tales como **Lozano Olivares** con una prolífica carrera como ilustrador e historietista. En *Cartas a Brita Mari* (1949) puede observarse su estilo inconfundible de creador de historieta gráfica. **José Correas**, muy conocido como ilustrador de la serie de *Los cinco* de Enid Blyton, también ilustró la serie *Kati*, 1962-1966. **Elisa Ruíz** ilustró la novela juvenil de *El gran detective Blomsquist*, 1967 con un curioso estilo entre naïf y realismo elaborado con curiosos contrastes cromáticos bastante a la par con lo que se cocía en los años setenta en la ilustración. **Pablo Ramírez** ilustró *Pippa se embarca* (1963), artista conocido por muchas colecciones emblemáticas de la época tales como Zane Grey o las novelas de Agatha Christie. **Máximo**

1 El premio Andersen se concede desde el año 1956 y es considerado como el Nobel de la literatura infantil. En honor a la autora, y desde el 2003 (un año después de su fallecimiento), existe el premio Memorial Astrid Lindgren, de carácter internacional, y el Premio Astrid Lindgren de carácter nacional y otorgado por la editorial Rabén & Sjögren en la que trabajó.

fue otro de los ilustradores de la obra de la autora sueca y con una de las que marcó su carrera literaria de forma más determinante: *Ramsus y el vagabundo* (1966) tras su publicación Lindgren recibió el premio Andersen. En Ramsus encontramos su trazo y su precisión en caracterizar a los personajes. Y **Rita Culla** es otra de las ilustradoras con *Pippa en los mares del sur* (1969) y en la que se muestra su estilo tan característico presente en una extensa y amplia cantidad de producción literaria y didáctica dirigida al público infantil.



FIGURA 1: Ilustración de Harold Wiberg (2010). *Històries de Nadal.* Barcelona: ING edicions, 2002, p.91



FIGURA 2: Ilustración de Máximo para: (1966c). *Rasmus y el vagabundo.* Castellón: Doncel



FIGURA 3: Ilustración de Rita Culla para la cubierta de: (1969a). *Pippa en los mares del sur.* Barcelona: Juventud, 1959.

2. RELEER Y DESCUBRIR ASTRID LINDGREN: MODOS DE CONVIVIR EN SU OBRA LITERARIA.

Astrid Lindgren supuso un torbellino de creatividad expresada en una prosa magnífica. Historias con gran variedad de personajes protagonistas de vivencias emocionalmente duras (*Ramsus el vagabundo*, 1966 o *Los hermanos corazón de león*, 1977), trepidantes y transgresoras (*Pippi Calzaslargas*, 1945 y *Ronja la bandolera*, 1966) (Mañà, 1995) o que transcurren en una apacible cotidianeidad de esferas compartidas e igualitarias entre mujeres y hombres (*Cartas de Brita Mari*, 1949; la serie de *Kati*, 1966 o *Madita i Lisabet*, 1966).

Al margen del género o de la temática que tratan sus obras se desprende de todas ellas un concepto de la convivencia entre seres humanos que nos parece de una relevancia ética poco habitual. En sus obras encontramos niñas, niños, adolescentes, hombres y mujeres que conviven y comparten sus vidas. A veces están de acuerdo (maravillosa sintonía entre Pippi, Tommy i Annika) y otras no (disonancias entre lo que Brita Mari quiere ser de mayor y sus contradicciones con ser una ama de casa perfecta). En cualquier caso, y en distinto nivel a todas estas vicisitudes, de la obra de Astrid Lindgren se desprende un concepto del amor que nos recuerda a la expresada por el filósofo Erich Fromm en el *Arte de amar* (1956). Fromm nos habla del amor en unos términos que nos recuerda mucho la obra de Lindgren. Amar no es algo dado, es algo elaborado desde el cuidado, el respeto, la responsabilidad y el conocimiento del otro. Acciones que constantemente se transmiten en la obra de Lindgren. Madita cuida amorosamente de su hermana, igual que su padre a sus hijas, igual que el vagabundo a Ramsus o como entre los dos *Hermanos corazón de león*, lo cual no deja de ser una vivencia muy vinculada a sus recuerdos familiares infantiles que tan bien narra en su obra *Mi mundo perdido* (1975).



FIGURA 4: Ilustración de Ilon Wikland. Astrid Lindgren (1981). *Jo també en vull de germanets.* Barcelona: Joventut, 1978, p. 36.

3. LA EXPRESIÓN VISUAL DE LA OBRA DE LINDGREN: CONVIVENCIA ARMÓNICA VISUAL.

Esta idea del amor constantemente elaborado, que implica un esfuerzo, también fue captado por los diversos ilustradores de su obra. Observamos miradas y gestos delicados. En las ilustraciones de Astrid Lindgren encontramos seres humanos en los que el género resulta ser una circunstancia hilvanada a la existencia alejada de cualquier tópico o estereotipo y que nos muestran un modo de convivir armónico y enriquecedor. En los libros de Astrid Lindgren ser hombre o mujer es una identidad repleta de matices éticos fundamentales para una buena convivencia y que, como decíamos, nos recuerda mucho a lo que nos transmite Erich Fromm. No hay duda que en las

páginas de las obras de Lindgren encontramos todos estos elementos imprescindibles en el arte de amar indistintamente si el personaje es masculino o femenino. Hombres y mujeres se cuidan entre ellos, en especial de niños y niñas, se respetan mutuamente sin caer en una idea de falsedad o de hipocresía (es decir, también hay conflictos a resolver), hay altas dosis de responsabilidad en el sentido paterno y materno del término aunque no en detrimento de la mujer y, desde luego, el conocimiento del otro es fundamental para entablar una buena relación, sea familiar (*Madita y Lisabet*) o de amistad (*Ronja* o *Pippi*).

Todo ello presenta muchas posibilidades educativas. Tomando las ilustraciones de Lindgren como una imagen capaz de despertar el diálogo entre niñas y niños, pensamos que se nos representa como una actividad reflexiva capaz de inspirar, dialogar, descubrir, a la vez que reflexionar sobre el acto de vivir.



FIGURA 5: Ilustración de Ingrid Van Nyman. Astrid Lindgren (1969b). *Känner du Pippi Långstrump?* Estocolmo: Rabén & Sjögren, p.6.

CONCLUSIÓN

Con este trabajo hemos querido destacar el papel de las imágenes que acompañan el trabajo de Astrid Lindgren y considerar su valor ético y educativo. Pensamos que, en términos generales, la obra de la autora sueca ha sido reconocida a nivel literario, pero algo menos en cuanto a las imágenes que la acompañan, las cuales son de especial notoriedad por lo que expresan: niñas y niños conviven y juegan; chicas que muestran actitudes activas y transgresoras; madres y padres cuidan y educan a su hijos a partes iguales… Todo ello aromatizado con un evidente sentido del humor, grandes dosis de alegría vital y enmarcado en múltiples situaciones de convivencia. Pensamos que la muestra de las ilustraciones de Lindgren puede ser una sugerente propuesta educativa inspiradora de múltiples debates en los que sea posible reflexionar sobre las relaciones humanas a cualquier edad que tenga el educando.

Para resumir, lo que se expresa en los textos de Lindgren queda reflejado en las ilustraciones que los acompañan y que podríamos concretar en tres ideas fundamentales: convivencia, amor y alegría. Cuando abrimos esa ventana peculiar de sus ilustraciones, pueden captarse esta trilogía de conceptos que son, además de universales, fundamentales para una buena educación. Un buen legado para las nuevas generaciones a las que, a través de las ilustraciones, pueden pensar sobre la vida, la convivencia humana y, desde luego, animarse a la lectura de Astrid Lindgren.

BIBLIOGRAFÍA

Blezza, S. (2008). *Rileggendo Astrid Lindgren. Percorsi criticie itinerari interpretativi*. Tirrenia: Edizioni del Cerro.

Centro Internacional del Libro infantil y juvenil (CILIJ) (2007). *Astrid Lindgren*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Encabo, E. y Jérez, I. (2007). "Pippi Låmstrung y el menos común de los sentidos: educar desde lo absurdo". *Revista de literatura. Primeras noticias*, n. 227, pp. 11-17.

Fromm, E. (2000). *El arte de amar: una investigación sobre la naturaleza del amor.* Barcelona: Paidós, 1956.

Mañà, T. (1995). "Una cincuentona llamada Pippi". *CLIJ*, n. 78, pp. 15-18. (Especial Astrid Lindgren)

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA DE ASTRID LINDGREN:

(1949). *Cartas de Brita Mari. Novela para niñas de 13 a 16 años.* Barcelona: Hymsa, 1944.

(1958) *Karlsson-on-the roof.* New York: The Viking Press, 1955.

(1962). *Kati en América*. Barcelona: Juventud.

(1963a). *Pippa se embarca*. Barcelona: Juventud

(1963b). *Happy time in noisy village*. New York: The Viking Press, 1961.

(1966a). *Kati en París*. Barcelona: Juventud, 1952.

(1966b). *Kati en Italia.* Barcelona: Juventud, 1952.

(1966c). *Rasmus y el vagabundo*. Castellón: Doncel..

(1967a). *Vacaciones en Saltkråkan*. Barcelona: Juventud, 1964.

(1967b). *El gran detective Blomquist.* Madrid: Doncel.

(1969a). *Pippa en los mares del sur*. Barcelona: Juventud, 1959.

(1969b). Känner du Pippi Långstrump? Estocolmo: Rabén & Sjögren..

(1973*). Lotta's bike*. London: Methuen Childrens books, 1971.

(1975). *Una Aventura de Pippa.* Barcelona: Juventud, 1971.

(1976). *Madita y Lisabet.* Barcelona: Juventud.

(1977). *Lotta's Christmas surprise*. London: Methuen Childrens books.

(1978). *Nuevas aventuras de Miguel*. Barcelona: Juventud, 1966.

(1979). *Altra vegada en Miquel.* Barcelona: Juventud, 1970.

(1981). *Jo també en vull de germanets*. Barcelona: Joventut, 1978.

(1982). *El Tomten. Un poema de Viktor Rydberg.* México: Promociones edioriales mexicanas, 1960.

(1983). *La Margaridó*. Barcelona: Joventut, 1960.

(1985a). *Ronja la filla del bandoler*. Barcelona: Juventud, 1981.

(1985b). *Jo també vull anar a l'escola*. Barcelona: Joventut, 1964.

(1988). *En Miquel de Lönneberga*. Barcelona: Juventud, 1963.

(1990)**.** *Los niños de Bullerbyn*. Barcelona: Círculo de lectores, 1947.

(1991). *Mi mundo perdido*. Barcelona: Círculo de Lectores, 1975.

(2005). *Los hermanos corazón de león.* Barcelona: Juventud, 1973

(2007). Diálogo con un futuro autor de libros infantiles. *CLIJ* 209, 45-48 (Especial Astrid Lindgren).

(2008). *Pippi Calzaslargas*. Barcelona: Juventud, 1945.

(2010). *Històries de Nadal.* Barcelona: ING edicions. Ilustraciones de Ilon Wikland, 2002.

(2012). *Lutin Veille*. Bruxelles: Pastel. L'école des Loisirs.

LA CULTURA VISUAL EN PROYECTOS INTERDISCIPLINARES: BUSCANDO EL ARTE

OCHOA-AIZPURUA AGUIRRE, Mª BEGOÑA
UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO
GUTIÉRREZ-CABELLO BARRAGÁN, AINGERU
UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es ofrecer una descripción del recorrido seguido por un proyecto que germinó prácticamente a la par en un centro de Educación Infantil y Primaria y en el grupo universitario de investigación Artikertuz. La idea central buscaba complementar a través de la revisión de formas de construcción relacionadas con el arte y la cultura visual el desarrollo del pensamiento crítico trabajado habitualmente en la metodología de los proyectos interdisciplinares de Educación Primaria.

Partiendo de las leyendas y alegorías vascas hasta llegar a los ecosistemas, del origen del universo hasta el trazado del río que pasa por el pueblo donde vive este alumnado de primaria, la figura mitológica de las ninfas sirve para abordar desde lo artístico la denuncia ecológica aplicada a un contexto geográfico concreto.

PALABRAS CLAVE

Educación visual, proyecto interdisciplinar.

ABSTRACT

This paper aims to describe the development of a project that started almost at the same time in a primary school and the university research team Artikertuz. The main idea was to complement the development of critical thinking skills usually exercised in the interdisciplinary project method in Primary Education by looking at construction forms related to art and visual culture.

From Basque legends and allegories to ecosystems, from the origin of the Universe to the shape of the river crossing the town where these primary school students live, the nymphs, as mythological figures, are used to address the ecology-related issues affecting a specific geographic context from the artistic perspective.

KEYWORDS

Visual education, interdisciplinary project.

BUSCANDO EL ARTE

Formar parte de un grupo de investigación que entre sus tareas se ha propuesto repensar la expresión artística para la transformación de la práctica docente constituye, cuando menos, un reto. Un desafío que incita al compromiso de abrir los poros de la percepción sensorial y aprender a mirar los colores, las siluetas, el movimiento, la escuela, con lentes singulares y desde perspectivas poco habituales.

Además, para una investigadora que compagina la labor docente como maestra de Educación Primaria con la de formadora de futuras generaciones docentes desde la perspectiva que le da el ser profesora asociada de una Facultad de Educación, en una realidad en la que la Educación Artística se constriñe al relleno de horario con sesiones de trabajos manuales, proyectar la actividad investigadora desde la perspectiva de las Artes Visuales supone un reto tan complicado como sugerente en el punto de partida.

Artikertuz, ese espacio de expansión del conocimiento impulsado por la doctora Estitxu Aberasturi en la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la UPV/EHU en Donostia, ese lugar de encuentro entre la investigación y la docencia donde contar lo vivido a través de narraciones visuales, supuso para mí una oportunidad de transitar desde el asombro de la inexperiencia hasta el descubrimiento de la función de la artista como un agente activo facilitador de elementos de análisis crítico que nos permitan "afrontar reflexivamente la circulación de las imágenes en las sociedades actuales, el bombardeo de ellas" (Brea y Jaua, 2014:38) a las que está sometida de continuo la sociedad de la que formamos parte.

A pesar de darle muchas vueltas en diferentes momentos de mi vida, yo llegué a *Artikertuz* perdida en una red confusa de contradicciones sobre la noción de arte. Reconozco que diversas obras plásticas, musicales o literarias han estimulado a lo largo de mi vida el desarrollo de emociones que me han abierto puertas a diferentes aspectos del conocimiento sobre el mundo que me rodea. Descubrimientos que han partido, prácticamente siempre, más del placer o displacer estético o sensorial que por la forma racional de relacionarme con dicho mundo. Exploraciones que, además, también han puesto en jaque, de continuo, cada noción de arte que parecía ir arraigando en mi mente.

En medio de todas estas turbulencias, ¿cómo dar forma a un proyecto que pueda llevar el arte al alma de los proyectos interdisciplinares que se llevan a cabo en el centro de Educación Primaria en el que yo trabajo?

El grupo de docentes que participamos en esta experiencia compartíamos la idea que defiende Wenger (1998) respecto a las profundas repercusiones que sobre el aprendizaje tiene el hecho de centrar el interés en la participación del alumnado. Era nuestro deseo el poner al alcance del alumnado recursos enfocados a entender cuál es el proceso de creación de un trabajo artístico, cómo surgen las ideas y qué desarrollos intelectuales intervienen en la generación del arte con el fin de estimular su propio proceso creativo. Y darles todo el protagonismo.

LEYENDAS DE AGUA, ENTRE LA MITOLOGÍA Y EL CICLO DE LA VIDA

Avanzando en el conocimiento de la mitología vasca y las representaciones que en el imaginario popular han generado los ecosistemas retratados en alegorías y leyendas, el alumnado de 5º de nuestra escuela había detectado la presencia del agua como uno de los elementos imprescindibles para mantener vivos personajes mitológicos como las "lamíak", que es el nombre que reciben las náyades o ninfas de fuentes y ríos en euskara. Un agua cristalina, transparente y fresca, que se mantiene diáfana a lo largo de todo su recorrido, desde el manantial del que surge hasta la orilla de la playa en la que desemboca.

En este cruce entre las observaciones del alumnado a propósito de la claridad de las aguas que indirectamente queda representada en el imaginario colectivo de las leyendas y la realidad contradictoria del aspecto que el río ofrece a su paso por el pueblo, vimos la posibilidad de dar cuerpo a la idea de *aula expandida*, promoviendo desde la cultura visual "actividades que vinculen los programas educativos artísticos con el entorno comunitario, con las realidades de niños y niñas en su cotidianeidad: el barrio, sus condiciones culturales, sus formas de apropiación ciudadana" (Miranda y Vicci, 2011:52), es decir, todo lo que nos proponíamos desde los proyectos interdisciplinares pero ahora desde la noción y la visión del arte.

La experiencia nos ha enseñado que no conviene extenderse demasiado en el desarrollo de cada proyecto, y el profesorado de 5º veía que se estaba acabando el tiempo del proyecto centrado en la mitología vasca sin conseguir dar forma al aspecto artístico que estábamos buscando. Trabajar desde la cultura visual suponía para nosotras un reto nuevo, entendíamos que las imágenes ampliaban las posibilidades de desarrollo del pensamiento crítico que llevábamos años abordando desde los proyectos interdisciplinares, pero no acabábamos de ver el camino.

Coincidiendo en el tiempo, en una de las sesiones de *Artikertuz* visionamos imágenes de la obra de Fabrice Monteiro donde observamos la utilización que hace de los personajes mitológicos para llevar a cabo una denuncia sobre cómo estamos destruyendo nuestra Madre Tierra (Figura 1). Aún reciente el impacto que me produjeron estas imágenes, me acerqué al profesorado de 5º de primaria para comentarles la posibilidad de utilizarlas en sus clases a fin de ir ambientando las posibles propuestas que pudieran surgir sobre la manera de dar forma, en nuestro contexto geográfico, a lo que chicas y chicos de 5º consideraban que había que poner en evidencia sobre el deterioro de nuestro ecosistema, especialmente en relación con la calidad de las aguas que fluyen por nuestros ríos.

Estos grupos de chicas y chicos estaban preparando ya el diseño previo del siguiente proyecto, qué sabían y qué querían saber sobre el recorrido que el ser humano ha hecho desde el Big Bang hasta la tecno revolución actual, y ahí volvieron a encontrarse con el agua como factor clave en el origen de la vida: se formara a partir de los primeros átomos de hidrógeno o llegara a nuestro planeta a través de los asteroides, todo ello hace miles de millones de años, nadie discutía que el agua era la clave que había dado lugar a la vida en la Tierra.



FIGURA 1. Fabrice Monteiro. Una de las diez fotografías que componen la colección "La Profecía", exhibida en la exposición 'África: arquitectura, cultura e identidad', en el Museo de Arte Moderno de Louisiana, 2015

Sabedoras de que el conocimiento no es estático, que depende del momento y del contexto, que va cambiando en función de cómo evolucionan las personas que lo construyen, nosotras, como Atkinson, queríamos "prestar atención a unas formas de conocimiento y unas prácticas que están ocurriendo fuera del espacio del docente; por ejemplo, en las prácticas contemporáneas en el arte y en la literatura" (Atkinson, 2015:454). De manera que recurrimos al foco de *Artikertuz* en busca de consejo y ayuda.

La idea de *curar las heridas de la tierra* que expone la artista Lucía Loren en su obra *"Artesanía de un surco"* (Figura 2) fue clave para despertar sensibilidades y estimular la creatividad. A partir del visionado de las fotografías y la explicación del proceso, el alumnado empezó a interiorizar la idea de arte como algo que nos lleva a investigar, que nos hace pensar, que propone soluciones para reparar los deterioros denunciados.

La pérdida de recursos acuíferos debida a la ausencia de plantas en la superficie, plantas imprescindibles para permitir que el agua se infiltre y vaya renovando las bolsas de aguas subterráneas, con el riesgo que ello conlleva, además, de que aumenten las inundaciones catastróficas, era un tema que se había entrevisto en clase al trabajar sobre el deterioro de los ecosistemas. La intervención de la artista Lucía Loren para la "posible regeneración de estas *heridas abiertas* en la superficie de la tierra" añadió un punto de confianza respecto a la idea de que desde anclajes alternativos podemos hacer mucho más de lo que a simple vista parece para denunciar el deterioro ecológico e intervenir en su recuperación. Parece que el tejido de la estructura vegetal entrelazada con ramas de mimbre, que permitirá que se recupere el ciclo del agua en una tierra que empezaba a desertizarse, abrió también las compuertas de nuestra imaginación para echar, por fin, a andar en la práctica.

Profesorado y alumnado empezó a entender, así, poco a poco, la vigencia de la idea expuesta por Efland, Freedman y Stuhr (1996) sobre la función que el arte ha cumplido a lo largo de la historia cultural de la humanidad contribuyendo a la construcción de la realidad social de cada entorno e impulsando la creación de personas críticas respecto a las ideologías subyacentes en la enorme carga de imágenes y mensajes visuales que recibimos cada día. "El principal objetivo de la enseñanza del Arte es que los alumnos lleguen a entender los mundos sociales y culturales en los que viven" (Efland, Freedman y Stuhr, 1996:124-125).



FIGURA 2. Lucía Loren Atienza, *Artesanía de un surco,* 2009. Puebla de la Sierra. Madrid

¿POR QUÉ LAS NINFAS YA NO QUIEREN VIVIR AQUÍ?

Volvimos a la mitología vasca, a los ecosistemas, a las revueltas que el río traza a su paso por el pueblo. La pregunta estaba en el aire: ¿querrían las "lamiak" vivir en este río? ¿Querrían, pero no podrían?

Y a ello nos lanzamos. Eso es lo que trataron (y aún tratan) de averiguar nuestras chicas y chicos de 5º de primaria, en un trabajo de investigación que acompaña al paso de las aguas que atraviesan el pueblo, investigación anclada en el presente para poder analizar la evolución vivida en torno al río y la transformación experimentada por el propio río, en busca de un futuro más en armonía con el medio ambiente.

De esta manera, finalmente las "lamiak", estos personajes fabulosos de nuestras leyendas, amables criaturas de agua que nada tienen que ver con las vampiresas vengativas de la mitología greco-latina también llamadas "lamias", se acabaron convirtiendo en el hilo conductor que enlazó un proyecto con el siguiente.

Echando a andar, lo primero que se nos ocurrió fue que había que llevar a cabo una recopilación visual de lo que el río supone para nuestras chicas y chicos, a poder ser fotografías personales o ilustraciones sobre el uso tanto privado como público que se le da al agua. Nos parecía importante incidir en la propuesta de Miranda y Vicci, quienes, haciendo referencia a la cascada de imágenes y tecnologías visuales con las que interactuamos habitualmente y "que construyen también nuestra ubicación en el mundo, así como nuestra representación y acción sobre el entorno", (Miranda y Vicci, 2011:46) nos invitan a colocarnos en una perspectiva que trascienda el ámbito intrínseco del arte para poder situarnos "en una ampliación del campo visual como objeto de conocimiento, con las consecuencias que esto tiene respecto a los aprendizajes y las metodologías de enseñanza".

Entre las personas del equipo docente que liderábamos esta propuesta sobresalía el convencimiento de que "existen momentos en nuestra vida en los que aprender se intensifica cuando las situaciones hacen tambalear nuestro sentido de familiaridad, cuando nos vemos desafiados más allá de nuestra capacidad de respuesta, cuando deseamos comprometernos con nuevas prácticas" (Wenger, 1998:25)

No sabíamos con qué nos íbamos a encontrar, qué saldría de todo esto, qué identidades se establecerían en el camino, si alguna ninfa vendría, tal vez, a darnos su versión del recorrido que íbamos trazando en el aula, pero día a día observábamos que el interés del alumnado se iba ampliando a campos hasta entonces ignorados o directamente rechazados como "aburridos".

El proyecto sigue vivo, va creciendo, cambia de forma, opta por transitar vericuetos no previstos inicialmente. En la etapa que podemos dar por finalizada, tras una aproximación a los principios básicos de una lectura crítica sobre los mensajes visuales que atiborran nuestra cotidianeidad, estas chicas y chicos de 5º de primaria han abordado con ímpetu el desafío grupal de diseñar una serie de obras artísticas que sirvan de cauce para el desarrollo de su capacidad de investigar, imaginar y proponer alternativas para el tratamiento del río que recorre el pueblo de manera que pueda volver a resultar atractivo para que lo habiten las "lamiak".

Comprender que podemos fondear en *Artikertuz* cuando nos sintamos tambalear ante la perplejidad de lo imprevisible nos da seguridad. Y nos hace vibrar con eso que Atkinson llama "la noción de la fuerza del arte, que no tiene que ver necesariamente con el objeto artístico, sino más bien con su potencial de transformación" (Atkinson, 2015:39)

BIBLIOGRAFÍA

Atkinson, D. (2015) Pedagogía de lo desconocido en *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 454, pp 34-39.

Brea, J.L. y Jaua M.V. (2014) El cristal se venga. Fundación Jumex Arte Contemporáneo. México.

Efland, D., Freedman, K. y Stuhr, P. (1996) La educación en el arte postmoderno. Barcelona. Paidós.

Miranda F. y Vicci, G. (2011) Educación visual y plástica en la escuela: alternativas desde la cultura visual, en *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica*. OEI. Madrid.

Wenger, E. (1998) Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona. Paidós.

OLHARES QUE MIRAM O SUL: MEDIAÇÃO INTERCULTURAL NA ESCOLA

OLIVEIRA CARVALHO, FRANCIONE

DOCENTE DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA E PROFESSOR COLABORADOR NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HUMANIDADES, DIREITOS E OUTRAS LEGITIMIDADES

RESUMO

Num mundo aberto à circulação do capital, mas não das pessoas, as que migram em busca de melhores condições econômicas e sociais precisam vencer tanto os percalços inerentes ao processo migratório como a hostilidade de muitas comunidades que as recebem e muitas vezes, as rejeitam. Situações de discriminação e intolerância que diminuem e não reconhecem a humanidade do Outro. A educação infantil e a primária não estão imunes desta questão, portanto, esta comunicação discute as ações realizadas em duas escolas municipais da cidade de São Paulo na promoção da diversidade e do reconhecimento das tradições culturais sul-americanas com destaque para as de origem boliviana. A partir da pergunta: "O que você aprendeu com os seus pais? " as crianças das escolas apresentadas levaram objetos, imagens, álbuns de fotografias, comidas, roupas, danças e compartilharam tradições, memórias e fazeres que possibilitaram experiências estéticas que ampliaram os territórios da arte e da cultura.

PALAVRAS CHAVE

Mediação cultural, interculturalidade, cultura boliviana, São Paulo, escola.

ABSTRACT

In a world open to the movement of capital, but not of people, those who migrate in search of better economic and social conditions must overcome both the inherent obstacles to the migratory process and the hostility of communities that receive them and often reject them. Situations of discrimination and intolerance that diminish and do not recognize the humanity of the Other. Early childhood and primary education are not immune to the issue, motivating this paper. Here we discuss the actions taken in two municipal schools in the city of São Paulo to promote diversity and to recognize South American cultural traditions, especially those of Bolivian origin. Starting with the question: "What have you learned from your parents?", the children of the schools presented objects, images, photo albums, foods, clothes, dances and shared traditions, memories and practices that enabled aesthetic experiences that expanded the territories of art and culture.

KEYWORDS

Cultural mediation, interculturality, Bolivian culture, São Paulo, school.

INTRODUÇÃO

Durante meu estágio de Pós-Doutoramento no *Diversitas: Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e dos Conflitos* da Universidade de São Paulo investiguei como as escolas da rede municipal da cidade de São Paulo lidavam com as demandas da imigração sul-americana, principalmente a boliviana, já que nos últimos anos cresceu o número destes imigrantes na metrópole. Na rede municipal de ensino paulistana, segundo dados oficiais de 2015, há 3.902 alunos estrangeiros matriculados nas escolas municipais, sendo 66% de bolivianos. Entretanto, estes dados não levam em consideração os alunos de origem boliviana, mas nascidos no Brasil, que se totalizados, aumentariam enormemente estes números. É importante lembrar que a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (1996), o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990) e diversos acordos internacionais assinados pelo governo brasileiro garantem o direito à educação ao estudante vindo de outro país, independentemente de sua situação no país.

Nesta comunicação trago as experiências realizadas com os alunos e alunas dos primeiros anos do Ensino Fundamental de duas instituições: a EMEF Anália Franco Bastos e a EMEF Infante Dom Henrique. Localizadas respectivamente nos bairros do Belém e do Canindé, regiões que concentram desde a década de 1990 os novos migrantes sul-americanos que aportam na cidade de São Paulo. A disponibilidade em abrir a escola para o diálogo com a comunidade é um passo importante para o início de um trabalho efetivo de educação. Nesse contexto, vejo como bem-sucedidas as iniciativas das escolas em propor rodas de discussões com os alunos de origem migrante, suas famílias e a comunidade escolar como o reconhecimento e valorização de seus saberes e suas culturas de origem.

A EMEF Anália Franco Bastos foi criada em 1992 a partir de um antigo convênio entre a Secretaria Municipal de Educação e a Federação Espírita de São Paulo para atender as crianças provenientes das favelas do Benfica, Vila Maria e Nelson Cruz. Inicialmente instalada na Casa Transitória Fabiano de Cristo, em 2008, a escola muda para o endereço atual na região do Belém e começa a receber um número cada vez maior de famílias bolivianas, que totalizam hoje 40% dos alunos matriculados na instituição.

Já a EMEF Infante Dom Henrique, localizada no Canindé foi criada em 1960, e tal como a EMEF Anália Franco Bastos atende uma comunidade escolar que convive com situações de vulnerabilidade. A escola é vizinha de uma favela e de diversos equipamentos sociais que atendem principalmente moradores de rua e que acolhem migrantes nacionais e internacionais. Um ponto a destacar é que EMEF Infante Dom Henrique é próxima a Praça Kantuta, importante centro de socialização da comunidade boliviana em São Paulo. Porém, o número total de alunos de origem estrangeira na instituição é menor que da escolar anterior, totalizando 14% dos alunos matriculados.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, que em 1997 elegeram a Pluralidade Cultural como tema transversal é o marco da discussão intercultural na escola brasileira. Em seguida, vimos a publicação do *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (1998) e a promulgação da *Lei 10.639/03* que trouxe a obrigatoriedade do ensino sistemático de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e em 2008 a Lei *11.645* que problematiza a História e Culturas Indígenas.

Tanto a Lei 10.639/03 e 11.645/08 nos motiva a refletir sobre como ocorrem as mediações culturais nos primeiros anos escolares e quais caminhos educativos são percorridos na tentativa de valorizar e compreender as diversidades. A mediação deve ser compreendida como um encontro, mas, não como qualquer encontro. Um encontro sensível, atento ao outro, com qualidade e intensidade, para ampliar conexões possíveis e uma interação especial afetando alunos, educadores e a comunidade como um todo. A arte por si só provoca encontros, entretanto, a mediação pode encontrar brechas de acesso para que esse encontro possa ser realizado.

Mesmo amparados em documentos legais a questão da diversidade e da mediação cultural encontra grandes desafios na escola brasileira. Duas razões são cruciais, a primeira a multiplicidade de pertencimentos étnico-raciais presentes nas salas de aula, resultado do processo histórico do país, das diversas ondas migratórias e recentemente da chegada de refugiados fugindo de conflitos armados ou outras violações dos direitos humanos. A outra razão como já apontado em texto anterior (CARVALHO, MARTINS, 2014) é que os cursos de formação docente para os primeiros anos do Ensino Fundamental dão pouco espaço para as questões culturais e ignoram abordagens do patrimônio cultural material e imaterial que poderiam ampliar mediações interculturais.

É nesse sentido que as ações desenvolvidas nas EMEFs Infante Dom Henrique e Anália Franco Bastos devem ser pensadas e valorizadas. Em ambas as instituições há a valorização do "fazer especial" como ampliação e descolonização da experiência estética. Trabalhar com a estética do cotidiano na infância é ampliar o conceito de arte para objetos e práticas que possibilitem experiências estéticas independente delas estarem inseridas na categoria que conhecemos como arte. Nesse contexto, a ideia de "fazer especial" desenvolvida pela antropóloga Ellen Dissanayake (1991) nos ajuda a expandir os territórios da arte e da cultura.

A partir da pergunta: "O que você aprendeu com os seus pais? " Os alunos de origem boliviana das escolas apresentadas levaram objetos, imagens, álbuns de fotografias, comidas, roupas, danças e compartilharam tradições, memórias e fazeres em diversos momentos do cotidiano escolar. Trocas intergeracionais entre alunos do primeiro e do segundo ciclo e da presença das famílias na escola ampliaram o alcance das descobertas e experiências.





FIGURA 1. Grupo Folclórico Kantuta Bolívia se apresentando na Festa Junina na EMEF Anália Franco Bastos em São Paulo (2013). Fonte pessoal. **FIGURA 2.** A aluna Aline Calle Quispe do II Ciclo da EMEF Infante Dom Henrique compartilha com os alunos menores os diversos usos dos tecidos andinos (2014). Fonte pessoal.



FIGURA 3. Alunos da EMEF Infante Dom Henrique compartilham com os colegas brinquedos e objetos que trouxeram ou ganharam de parentes que viajaram para a Bolívia (2014). Fonte pessoal.

Dentro de um território com tantas urgências e demandas como é a escola, como conseguir olhar de forma atenta para a diversidade? Como não se deixar automatizar pelo cotidiano, fechando os olhos para a vida que pulsa nela? A professora de Arte da EMEF Infante Dom Henrique Maria de Fátima que propõe diversos trabalhos a partir das corporeidades e visualidades dos alunos narra uma bonita passagem ocorrida na sala de aula a esse respeito.

> Numa aula estava trabalhando sobre cores. Aí um aluno fala assim: "professora, será que você me empresta o lápis cor de pele? ". Aí eu perguntei, "cor da pele de quem? ". "Esse aqui professora. " "Não, essa cor se chama salmão", então, durante o nosso trabalho de identidade aproveitei esse gancho para discutir as diferenças. Os bolivianos começaram a perceber, que eles têm características físicas diferentes, e que o diferente é bacana e que deve ser respeitado. Então, toda vez que eles me trazem, qualquer coisa que seja, como a fala: "ah professora, mas olha, os cabelos deles são lisos. Eu digo "Tudo bem os cabelos deles são lisos. O meu é ondulado e faço chapinha porque eu gostaria que o meu fosse liso". Então, cada uma das diferenças que eles trazem, a gente compara e coloca no todo. Uma das meninas me falou que ela já tem algum contato com confecção, porque eles vêm para trabalhar nas confecções aqui do bairro. Falei: "é mesmo? Então, na próxima aula você vai me trazer alguma coisa que você tenha feito. " E ela me trouxe uma calça, me trouxe uma blusa. No momento em que ela trouxe dentro de sala, a gente pode comparar cor, textura porque a minha aula é de arte. Como é que ela chegou naquilo? O que ela quer fazer da vida dela? E a partir do momento em que ela se abriu, um monte de gente se sentou e falou, "ah, mas meu pai também faz isso", "olha minha mãe também faz", "professora, já fiz uma blusa", "olha professora, essa blusa foi eu que fiz". Então é assim, cada vez que a gente trabalha, a gente abre ainda mais o leque para eles todos.
>
> (Maria de Fátima Martinho Betoletti em depoimento gravado pelo pesquisador em 05/09/2013).



FIGURA 4. Trabalhos realizados pelos alunos sob a orientação da professora Maria de Fátima Martinho Betoletti onde destacam-se características físicas dos alunos de origem boliviana (2013). Fonte pessoal

O relato da professora revela um dado constante, o de que a grande maioria das famílias de origem boliviana que residem em São Paulo e região metropolitana trabalham informalmente na indústria têxtil e no mercado varejista de apelo popular. Algumas depois de um tempo conseguem fundar suas próprias oficinas de costura e trazem novos membros da família da Bolívia para o Brasil. A cobrança na rapidez das encomendas que faz com que fiquem sujeitos a grandes cargas horárias de trabalho diário faz com que as famílias tenham pouco tempo de lazer, socialização e uso dos aparelhos culturais da cidade. Pensando nisso, a EMEF Infante Dom Henrique criou com

a ajuda dos alunos um guia cultural com informações sobre os equipamentos públicos e privados próximos da escola a partir das seguintes categorias: escolas, esportes, cultura e lazer, museus, saúde e cuidados com a natureza. Incentivando também saídas coletivas para o reconhecimento do entorno escolar.



FIGURA 5. Guia cultural e de serviços. EMEF Infante Dom Henrique (2015). Fonte pessoal.

CONCLUSÃO

Nas escolas brasileiras há um silenciamento sobre a arte e a cultura dos países da América do Sul pois a narrativa predominante ainda é a da civilização europeia. A origem do migrante determina o imaginário e o tratamento que ele receberá no país criando a figura do "bom" e do "mau" migrante. Bolivianos, haitianos e africanos não são vistos da mesma forma que europeus e americanos, criando situações diferenciadas no espaço público. Diversas pesquisas empíricas afirmam que a educação infantil e a primária não estão imunes desta questão e que a discussão da diversidade e dos direitos humanos devem estar presentes no cotidiano escolar desde cedo, afinal conviver com o diverso é um aprendizado constante. Cada escola é um território de fronteiras e bordas evanescentes que precisa aprender a construir significados conjuntos, assim a diversidade cultural e a imigração possibilitam significativas possibilidades de aprendizagem mútua, e a arte e a cultura estratégias de mediação e de construção de conhecimentos.

BIBLIOGRAFÍA

Carvalho, F. O. *Território do significado: a cultura boliviana e a interculturalidade na rede municipal de São Paulo*. Revista Diversitas, n. 04, mar/set. 2015, p. 160-214.

Carvalho, F. O. Martins, M. C. *A interculturalidade na formação do pedagogo brasileiro: territórios de arte & cultura.* Revista Educação Online, n. 15, jan./abr. 2014, p. 144-157.

Dissanayake, E. *What is art for?* Seatle, University of Washington Press, 1991.

LA DOCUMENTACIÓN VISUAL EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE

ONSÈS SEGARRA, JUDIT
UNIVERSIDAD DE BARCELONA

RESUMEN

Esta comunicación es parte de una investigación sobre los modos de aprendizaje de los jóvenes cuando documentan visualmente sus procesos de indagación en la escuela. Para ello me centraré en la implementación de un proyecto basado en la cultura DIY (hazlo tú mismo) en las clases de 5o de primaria durante la primera mitad de 2015. De enero a junio estos jóvenes, mientras desarrollaban un proyecto de diseño del móvil del futuro, estuvieron documentando visualmente sus procesos de trabajo y aprendizaje. Para ello, se permitieron reflexionar y analizar su posición en la escuela, las relaciones de poder presentes, y ensayando otros modos de ser y vivir la escuela. A su vez, yo estuve implicada en estos procesos y también los estuve documentando visualmente. Esto me llevó a un seguido de aperturas y reflexiones sobre los sentidos y relaciones de la documentación visual en los procesos de aprendizaje, así como en investigación postcualitativa y los nuevos materialismos.

PALABRAS CLAVE

Documentación visual, cultura DIY, educación primaria, nuevos materialismos, investigación postcualitativa.

ABSTRACT

This communication is part of a research about young people's modes of learning when documenting visually their inquiry processes in school. To do so, I will focus on the implementation of a project based on DIY (do it yourself) culture in two classrooms of 10-11 years old students during first term of 2015. From January to June this young people were documenting visually their processes of learning and work while designing the smartphone of the future. In those transits, they allowed themselves reflecting and analysing their position in school, settled power relations, and testing other modes of being and living school. At the same time, I was involved in those processes and I also was documenting visually them. This led me to some openings and reflections about visual documentation's meanings and relations in learning processes, as well as in postqualitative research and new materialisms.

KEYWORDS

Visual documentation, DIY culture, primary school, new materialisms, postqualitative research.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, las tecnologías digitales empiezan a estar totalmente integradas en algunas escuelas y presentes en todas ellas. Cada estudiante, junto con su carpeta, su estuche y otros utensilios, lleva consigo a clase la tablet, el portátil o el móvil. No obstante, cuando estos estudiantes utilizan esta tecnología, a menudo lo hacen desde una posición de consumidor. Partiendo de una voluntad por cambiar esta tendencia, el grupo de investigación consolidado Esbrina, Subjetividades, Visualidades y Entornos Educativos Contemporáneos (2014 SRG 0632), inicia el proyecto europeo "Do it yourself in Education: expanding digital competence to foster student agency and collaborative learning (DIYLab)" (543177-LLP-1-2013-1-ES-KA3MP).

Uno de los objetivos del proyecto es, basándose en la cultura del DIY (*do it yourself*), promover que los estudiantes devengan productores de cultura digital y visual, y no sean sólo consumidores de ella. Pues creemos que las instituciones educativas deben fomentar experiencias de aprendizaje que doten a sus estudiantes de capacidad problematizadora hacia la realidad que viven, así como desarrollen la competencia digital. Es por ello que entendemos la competencia digital como el uso de diferentes dispositivos digitales desde una mirada pedagógica, es decir, cómo son empleados para el aprendizaje reportando a los jóvenes un dominio con sentido de las tecnologías digitales y, por tanto, a usarlas del modo que las usan los jóvenes, conectando con su cultura (Buckingham, 2007) e integrándolas en proyectos transdisciplinares y de vida en las escuelas. Ligado a este objetivo, otro objetivo del proyecto DIYLab es promover el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida potenciando en los estudiantes durante su etapa de educación formal obligatoria la competencia digital, la autoría (*agency*), la creatividad y el aprendizaje corporeizado, autónomo y colaborativo, poniendo en práctica elementos de la cultura DIY (Guzzetti, Elliott, & Welsch, 2010; Lankshear & Knobel, 2010).

Esta comunicación se centrará en la implementación del DIYLab en las clases de 5º de primaria de la escuela participante española y, en particular, de la experiencia de estos jóvenes y la investigadora que los acompañó (quien aquí escribe) en la documentación visual de sus procesos de aprendizaje. Lo que aquí sigue es una breve descripción del contexto de la implementación, seguido de un mapeado videográfico de lo que la documentación visual generó, qué permitió que aconteciera durante estas prácticas, conectándose con reflexiones sobre los sentidos y relaciones de la documentación visual en los procesos de aprendizaje, así como en investigación postcualitativa y los nuevos materialismos.

1. CONTEXTO

El proyecto DIYLab tuvo diferentes fases y una de ellas fue la implementación de DIYLabs en las clases durante el 2015. Por DIYLabs entendemos laboratorios *maker*, espacios y tiempos de clase en que todos los temas que se habían debatido en las primeras fases del proyecto en relación a cómo introducir elementos de la cultura DIY en las clases o proyectos de clase, se ponían en práctica. En el caso de la escuela que acompañé, la implementación se dió de enero a junio de 2015 en las dos clases de 5º de primaria, quienes decidieron trabajar en DIYLabs durante las clases de proyectos, esto es, dos horas tres días a la semana. En esos dos trimestres primero se indagó sobre los medios de comunicación a lo largo de la historia y, después, en el diseño del móvil del futuro y de una aplicación para ese móvil que mejorase de algún modo la vida de sus usuarios.

Aquí los DIYLabs se imaginaron, a parte de como un laboratorio donde experimentar modos de hacer en clase de forma similar a la cultura DIY, como unos espacios de reflexión sobre la propia práctica educativa, introduciendo la documentación visual de los procesos de aprendizaje. Por lo que los estudiantes, mientras desarrollaban en pequeños grupos sus indagaciones sobre los medios de comunicación y sus diseños de móvil, algunos se encargaban de documentar visualmente

(fotos, microvideos y entrevistas filmadas) lo que allí acontecía y cómo estaba afectando eso tanto a sus compañeros de clase como al devenir del curso. A su vez, yo también estaba presente en la mayoría de clases, documentando visualmente y textualmente lo que allí aconteció.

2. LA HAECCEIDAD "DOCUMENTACIÓN VISUAL"

Deleuze y Guattari definen la haecceidad como «un modo de individuación muy diferente del de una persona, un sujeto, una cosa o una sustancia . . . en el sentido de que en ellas todo es relación de movimiento y de reposo entre moléculas o partículas, poder de afectar y de ser afectado.» (2004:264). Por otro lado, Barad habla de la intra-acción como «the mutual constitution of entangled agencies» (2007:33), incluyendo todo lo material en una ontepistemología ética, es decir, donde lo humano y lo no humano afectan y son afectados al/por el fenómeno en el que están enmarañados (Barad, 2003); y eso constituye y a la vez se constituye en su constante devenir.

A lo largo de la implementación, la documentación visual estuvo presente como haecceidad, esos modos de individuación que incluyen sujetos, escenarios, objetos, pero también intensidades, velocidades, movimientos e intra-acciones. Ya que abrió nuevos modos de comprender la propia documentación visual, la educación, los modos de ocupar los espacios de la escuela, así como repensar las relaciones pedagógicas dentro y fuera del aula, redefiniendo roles y voces de los estudiantes y profesores involucrados.

Pasados los primeros días en las clases de primaria, y conociendo un poco las dinámicas y sujetos involucrados, con los maestros acordamos de proponer a los estudiantes algo que ellos no habían hecho con anterioridad: documentar visualmente sus procesos de aprendizaje. Como ni los maestros ni yo misma teníamos experiencia en ello, planteamos la cuestión a los jóvenes a modo de reporteros de la escuela. De este modo, por un lado surgió un grupo de tres estudiantes que documentarían los procesos de aprendizaje de sus compañeros (se irían intercambiando a lo largo del curso) y, por el otro, durante la clase de proyectos, pequeños grupos de estudiantes se ausentarían momentáneamente para registrar visualmente microentrevistas entre ellos. Esto se debía a que la clase tenía unos ritmos e intensidades muy diferentes a los ritmos e intensidades que la documentación visual a modo de reporteros pedía. Mientras en clase los alumnos se movían constantemente, trabajando con su grupo de compañeros pero levantándose a pedir ayuda a otros compañeros y a los maestros, compartiendo y aprendiendo unos de otros, los reporteros necesitaban un espacio en el que pudieran regular ellos el ruido, los movimientos y las velocidades de lo que allí aconteciera.

Reflexionando sobre lo que allí sucedió, y mientras pienso y escribo sobre ello, conectándolo con lo que leo sobre investigación postcualitativa y nuevos materialismos, me doy cuenta de la maraña (*entanglement*) que es todo fenómeno y, por tanto, mis prácticas situadas no fueron una excepción. Los procesos de documentación visual que se dieron allí, implicaban varios movimientos simultáneos, implicaba que los estudiantes estaban aprendiendo a usar la cámara reflex y las tabletas digitales para registrar imágenes en movimiento, al tiempo que aprendían y ponían en juego sus subjetividades y cultura visual, al tiempo que negociaban espacios, tiempos, roles, actitudes, usos, etc. con sus compañeros de clase, con sus maestros, conmigo, con otros alumnos, maestros y personal de la escuela... Espacios, tiempos, nociones de estudiante, nociones de joven, de maestro, de escuela, de aula, de compañero de clase, sujetos, materiales, dispositivos... todo se estaba poniendo en juego en todo momento, intra-actuando entre ellos al mismo tiempo, afectando el uno en el otro, transformando las relaciones y las coordenadas de comprensión de la realidad (Deleuze y Guattari, 2004).

El siguiente video es un compendio de instantes de todo el proceso desglosado en tres capítulos: 1) momentos significativos de los DIYLabs en acción; 2) microentrevistas que hacían los jóvenes en-

tre ellos; 3) reflexiones surgidas al finalizar la experiencia: https://vimeo.com/211004429.Visionar y ordenar el material videográfico es parte de la investigación (Onsès, Majó y Hernández, 2015), pues en el proceso de edición es donde emergen nuevos sentidos de lo que allí aconteció, cruzando miradas que hacen emerger nuevos modos de aproximarse a lo que viene predeterminado y a lo que irrumpe o genera disrupciones en eso. A su vez, permite establecer conexiones nuevas, puesto que los sujetos (humanos, materiales, etc.) no son «an object of knowledge, but rather a line of flight that takes us elsewhere» (St. Pierre, 2011:620).

Así por ejemplo, visionando los vídeos, me doy cuenta de algo que una de las profesoras ya mencionó en un grupo de discusión, que el aprendizaje puede darse en una clase con ruido. Con ello se pone en cuestión la norma preestablecida que si en una clase ruidosa no es posible el aprendizaje. A la vez, se ponen también en cuestión las creencias preestablecidas de que una clase donde los jóvenes se sientan como quieren, se mueven, entran y salen del aula, y realizan diferentes tareas según el grupo, no puede tener lugar el aprendizaje.

Por otro lado, en su devenir como reporteros en diferentes espacios de la escuela (escaleras exteriores de emergencia, el despacho de los profesores, el aula de los de bachillerato, el aula de plástica, etc.), los jóvenes tuvieron que lidiar con lo inesperado, con lo que no se conoce, con disrupciones; "to learn how to become in a rather uncertain world of becoming, where individual (psychic) and social becomings are entwined, where the relations between 'I' and 'we' are constantly being reconfigured." (Atkinson, 2014:17). Las concepciones de escuela se ponían en duda constantemente, ya que las situaciones devenían intra-acciones entre ellos, los dispositivos de registro, los espacios, las personas que interrumpían, los tiempos de clase... eran procesos que ponían en cuestión las identidades y códigos de relación preestablecidos, generando en ese mismo devenir, nuevas concepciones y modos de relación. Se generaron así espacios donde descentrar la mirada. Y ese descentramiento precisamente, permitía a los jóvenes reflexionar sobre todo esto, les permitía experienciar la vida de la escuela de otro modo. Jugar con los movimentos y posiciones para ir más allá del devenir-alumno predeterminado por la escuela. Explorar modos de devenir-jóvenes; devenir-indagadores para incidir y transformar esas predeterminaciones, y ser conscientes de ello.

Finalmente, también se aprecia una evolución en el manejo de los dispositivos digitales de grabación. En este caso de dio un aprendizaje por repetición con variaciones. Por repeticion porque el formato entrevista se mantenía; pero con variaciones porque por un lado cambiaban: los espacios físicos donde se hacían las entrevistas; la fase del proyecto en que se encontraban; y los compañeros de clase (por tanto, las complicidades y confianza entre ellos). Pero por otro lado, con variaciones que ellos mismos fueron introduciendo al irse familiarizando con el formato, con los dispositivos de grabación y sus posibilidades: eran tres reporteros que disponían de tres tablets para realizar las entrevistas, por lo que tal vez le podían sacar más partido si los tres reporteros no grababan lo mismo y no usaban la tablet sólo para grabar... Esto les permitió ir personalizando las entrevistas, jugando con la imagen de los créditos, la música de fondo (escogida por los entrevistados), depurando las preguntas y ensayando/negociando las respuestas.

CONCLUSIÓN

La experiencia de documentar visualmente los procesos de aprendizaje durante la implementación del proyecto DIYLab por parte de los jóvenes y mía, ha reportado diferentes reflexiones y aperturas:

REFLEXIONANDO SOBRE LAS POSIBILIDADES DE LA DOCUMENTACIÓN VISUAL EN CLASE Y EN LA ESCUELA

En este caso, la documentación visual no solo fue útil para ilustrar en qué estaban trabajando los estudiantes, sino que fomentó un incremento de implicación y *agency* de los jóvenes respecto a su aprendizaje. Los jóvenes eran más conscientes de sus procesos de trabajo al tener espacios donde poder reflexionar y debatir sobre ello. A su vez, exploraron otros modos de subjetivación, otros modos de devenir y relacionarse con sus compañeros de clase y con sus maestros, ensayando otras relaciones pedagógicas, basadas en la confianza y en una relación de enseñanza-aprendizaje mútua. Finalmente, el hecho que debieran salir del aula para hacer las entrevistas, les permitió usar de modo diferente algunos espacios de la escuela, desinstitucionándolos y apropiándoselos para sus finalidades.

APRENDIENDO SOBRE LO VISUAL Y LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES

Desde el principio hasta el final de la implementación, los jóvenes tuvieron que aprender no solo la técnica para manejar la cámara y las tabletas para filmar, registrar imágenes, guardarlas debidamente y compartirlas con el grupo clase, sino que el mismo documentar les llevó a reflexionar sobre los significados de las imágenes y cómo estas afectan a nuestra comprensión del mundo, a nuestra mirada sobre este. Fueron conscientes de las posibilidades de la documentación visual para transmitir posiciones, opiniones, relaciones y transformar las idiosincrasias de la clase.

Por otro lado, el hecho de trabajar en los DIYLabs de forma colaborativa conllevó que los jóvenes incorporaran en su metodología de trabajo el mapeado como indagación, explorando sus posibilidades con mapas y grafiados que dieran cuenta de sus ideas y conceptos en el momento de negociar opciones y propuestas de diseño con sus compañeros de grupo.

LIDIANDO CON LO QUE NO SE CONOCE Y CON LAS DISRUPCIONES

El hecho de apropiarse de otros espacios de la escuela para llevar a cabo la documentación visual, conllevó un aprendizaje desde el no saber, desde la incertidumbre y prácticas disruptivas. Utilizar el despacho de profesores o la escalera de paso como set de grabación conllevó una improvisción y negociación constante en el uso de esos espacios. Improvisación y prácticas disruptivas porque esos espacios no estaban preparados para devenir un set de grabación; y negociación porque aunque los jóvenes los estaban usando para realizar sus entrevistas, los profesores que entraban en el despacho o los otros alumnos que utilizaban las escaleras en el cambio de clase generaban una disrupción, un encuentro donde se ponían en juego diferentes posiciones y deseos de cómo vivir la escuela.

En resumen, la haecceidad documentación visual en los DIYLabs posibilitó nuevos movimientos, velocidades, tiempos, modos de relación, entre los que vivimos en la maraña que fue la implementación del proyecto, permitiéndonos nuevos espacios de reflexión para repensar nuestras posiciones en la escuela, repensar la documentación visual misma, así como permitir un estado de extrañamiento sobre lo conocido que nos llevó a apropiaciones diferentes de los espacios y dinámicas de la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

Atkinson, D. (2014). Art, Pedagogies and Becoming: The Force of Art and the Individuation of New Worlds'. En Jonathan Mosley and Rachel Sara *INSEA 34th World Congress of The International Society for Education through Art (InSEA)*. Melbourne, 7 - 11 Julio 2014.

Barad, K. (2003). "Posthumanist Performativity. Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter". *Signs*, Vol. 28, n. 3, pp. 801-831. [Consulta 9 enero 2017]. Disponible en <http://humweb.ucsc.edu/feministstudies/faculty/barad/barad-posthumanist.pdf>

Barad, K. (2007). Chapter 2. Diffractions: Differences, Contingencies and entanglements that matter. *Meeting the Universe Halfway.* Durham & London: Duke University Press. [Consulta 9 enero 2017]. Disponible en <https://smartnightreadingroom.files.wordpress.com/2013/05/meeting-the-universe-halfway.pdf>

Buckingham, D. (2007). *Beyond technology: Children's learning in the age of digital culture.* Cambridge: Polity.

Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia* (6ª edición en español; traducción de José Vázquez Pérez en colaboración con Umbelina Larraceleta de la edición francesa 1980). Valencia: Pre-Textos.

Guzzetti, B. J., Elliott, K. y Welsch, D. (2010). *DIY Media in the Classroom: New Literacies Across Content Areas*. New York: Teachers' College Press.

Lankshear, C. y Knobel, M. (2010). *New literacies: Everyday practices and social learning*. Madrid: Morata.

Onsès, J., Majó, A. y Hernández-Hernández, F. (2015, Septiembre). *Researching through visual methods: documenting a DIY formation process.* Comunicación presentada en ECER 2015. Education and Transition. Contributions from Educational Research, Budapest, Hungary. [Consulta 9 enero 2017]. Disponible en <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/20/contribution/34899/ >

St. Pierre, E. (2011). Post Qualitative Research: The Critique and the Coming After. En Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln (Eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research* (4a edición revisada). Thousand Oaks: SAGE Publications Inc, pp. 611-625.

RELAÇÕES PEDAGÓGICAS ENTRE JOVENS E MUSEUS: UMA PROPOSTA EDUCATIVA

ORNELAS, MARTA
FBAUL - FACULDADE DE BELAS ARTES DA UNIVERSIDADE DE LISBOA

RESUMO

Este artigo apresenta uma intervenção educativa realizada com uma turma de jovens do 9º ano de escolaridade (14-15 anos de idade) no âmbito da educação artística escolar. O objectivo foi a criação de uma relação pedagógica entre os jovens e um museu de arte contemporânea, na qual os jovens adoptaram um papel participativo e de agentes de mudança. As relações pedagógicas são aqui entendidas como aprendizagens colaborativas que resultaram em aprendizagens dotadas de sentido, através da criação de significados alternativos aos discursos hegemónicos dos museus. Os jovens criaram actividades de mediação com a colecção do museu, questionando a autoridade interpretativa da instituição e legitimando o seu papel de autores.

PALAVRAS CHAVE

Relações pedagógicas, intervenção educativa, museu de arte contemporânea, jovens, autoridade interpretativa.

ABSTRACT

This article presents an educative intervention carried out with a group of young people of the 9th grade (14-15 years old) in the scope of the arts education. The aim was to create a pedagogical relationship between the youngsters and a contemporary art museum in which students adopted a participatory role and became agents of change. Pedagogical relationships are understood here as collaborative learning that resulted in meaningful learning through the creation of alternative meanings to the hegemonic discourses of museums. The students created mediation activities with the museum's collection, questioning the institution's interpretive authority and legitimizing their role as authors.

KEYWORDS

Pedagogical relationships, educative intervention, contemporary art museum, young people, interpretive authority.

INTRODUÇÃO

O conceito de relação pedagógica pode ser definido como um acto de aprendizagem conjunta e colaborativa baseada na indagação crítica (Porres, 2012; Correa e Aberasturi, 2013). Significa que na relação se verifica uma experiência de conhecimento e de partilha na qual cada sujeito presta atenção, não tanto ao que faz, mas ao que lhe sucede (Hernández, 2011), pelo que aqui a chave é o que sucede com o encontro entre sujeitos e que tipo de vinculação se pode criar com esse sucedido, com esse conhecimento.

Em contextos escolares, o conceito de relações pedagógicas compromete-se com a valorização dos alunos e dos seus projectos de vida e contempla a importância dos seus interesses, necessidades e experiências para que possa haver aprendizagens efectivas e úteis, com repercussões valiosas nas suas vidas. A referência ao "aluno" pertence, contudo, a uma categoria socialmente construída, que reporta a ideias, práticas e desejos que nos pertencem pessoalmente e que reflectem formas de pensar, hábitos generalizados de comportamento e atitudes e valores do nosso tempo (Sacristán, 2003). Quebrar determinismos nas crenças e condutas daquilo que "constitui" um aluno é uma forma de progresso, pelo que o conceito de relação pedagógica deve ser abordado com o propósito de repensar práticas educativas, em benefício dos jovens. Por isso, a noção de relação pedagógica como indagação crítica questiona o papel dos docentes nos processos de ensino e aprendizagem nos quais estão implicados, desvelando a distribuição social do conhecimento, do poder e do género (Correa e Aberasturi, 2013), contemplando a ideia de que os sujeitos são o que são por estarem em relação com os outros, por serem "atravessados" por outros (Porres, 2012: 207).

No campo da educação em museus, as relações pedagógicas têm um lugar pouco significativo, já que, na maior parte das vezes, se dá por assente que o lugar do sujeito é o de receptor e não são possibilitadas descontinuidades de leitura (Padró, 2011), quando se poderia dar lugar ao poder pedagógico do *diálogo analítico*, um conceito utilizado por Elizabeth Ellsworth (1997), que coloca o diálogo como uma mediação que não se completa nem acaba, já que todos os sujeitos são portadores de testemunhos únicos que provocam rupturas para com o previsível. Quando o museu tem pretensões educativas, deverá ter em atenção que está a entrar num campo alheio e desconhecido, não porque não seja o campo de trabalho das educadoras, mas porque a educação supõe sempre entrar no terreno do outro e deixar-se ensinar pelo outro (Carrillo, 2012). A educação em museus pode ser palco para o potenciamento de relações pedagógicas, relações de aprendizagem conjunta, colaborativa, contra os discursos hegemónicos e a presunção de objectividade dos enunciados expositivos, possibilitando uma recomposição infinita de significados (Martínez, 2011).

Foi com base nos pressupostos anteriormente descritos que, no ano de 2014, levei a cabo uma intervenção educativa com o objectivo de criar uma relação pedagógica entre uma turma de jovens do 9º ano de escolaridade e um museu de arte contemporânea, na qual os jovens teriam um papel participativo e de agentes de mudança.

Entendo por intervenção educativa uma acção intencional, na qual existe um sujeito agente (educador) que realiza uma acção com um determinado objectivo, que dá lugar a um acontecimento e a uma acção do educando (Touriñan, 2011) e que tem uma relação indissociável do conceito de mediação (Alzate, Arbelaez, Gomez, Romero y Gallon, 2005). Não obstante a minha intencionalidade de que a intervenção fosse amplamente participativa para a turma e o menos prescritiva possível, qualquer intervenção educativa apresenta um vínculo importante com relações de poder (Remedi, 2004). Qualquer tipo de moderação lida com a tensão entre o instituído e o instituinte, entre tramas de poder, saber e subjectividade, o que constitui também um espaço privilegiado para o aparecimento da incerteza e das resistências ou atracção à mudança (Negrete, 2013). A intervenção educativa também deve estar comprometida com a transferência de poder (Viciano, citado por UNP, 2010) e neste caso assumi a necessidade de transferência de poder para os alunos no contexto da relação entre a escola e o museu. Desta forma, foi possível que os jovens criassem

uma relação pedagógica com a colecção do museu, tornando-se co-autores das actividades desenvolvidas, questionando a autoria interpretativa da instituição museológica (Arriaga, 2008).

1. MOTIVAÇÕES PESSOAIS E METODOLOGIA DA INTERVENÇÃO EDUCATIVA

As motivações pessoais para a concretização deste projecto derivavam da minha experiência docente, cuja relação profissional com os museus – traduzida em visitas escolares – sempre tendeu a ser submissa às suas regras e discursos. Não obstante o facto de outros museus poderem trabalhar com escolas com maior abertura à participação dos jovens, em cada visita escolar que realizava com as minhas turmas os museus adoptavam práticas educativas modernistas e tinham em pouca conta o trabalho desenvolvido nas escolas. Acreditei, então, ser possível levar a cabo um projecto que pudesse ser mais participativo, entre uma turma do 9º ano de escolaridade da Escola Secundária de Vergílio Ferreira, situada na cidade de Lisboa e a Casa das Histórias Paula Rego, localizada em Cascais (a cerca de 30km da escola).

Partimos dos temas e necessidades que emergiram de um estudo de caso que realizei um ano antes com a mesma turma e o mesmo museu. Deste estudo de caso resultou a identificação das seguintes tensões: o desinteresse de alguns alunos nas visitas a museus; a existência de obstáculos entre o discurso museológico e a escola; a existência de obstáculos entre o discurso escolar e a vida quotidiana.

O projecto desenvolveu-se em 16 momentos: 14 sessões de discussão, uma visita ao museu dinamizada pelas educadoras do museu e uma apresentação pública dos resultados. Foram criados dois grupos de 14 alunos cada, que participaram nas sessões de reflexão de 45 minutos com cada grupo, que tiveram lugar na escola. Todas as sessões foram gravadas em áudio e tiradas algumas fotografias. Para a concretização desta intervenção foram tidas em conta questões éticas respeitantes à investigação educativa (Guerra, 2006), tais como a negociação antes da entrada em campo – com os alunos, com a direcção da escola, com os pais, com a professora de Educação Visual e com o museu –, a protecção de dados pessoais e o compromisso assinado pelas partes envolvidas, através de um consentimento informado de conteúdo negociado.

Inicialmente estava prevista a participação da professora de Educação Visual e do museu – na pessoa de uma educadora – nas sessões de reflexão na escola, mas tal acabou por não acontecer: a professora não pôde participar devido à organização dos tempos lectivos da disciplina de Educação Visual e o museu, apesar do interesse inicial demonstrado, acabou por manifestar indisponibilidade, alegando falta de recursos.

2. TEMAS TRABALHADOS NAS SESSÕES

Preparei previamente a sala para cada sessão. Quando previ trabalho de escrita/colagem/desenho, juntei várias mesas em rectângulo e cadeiras em redor, para que pudéssemos ver-nos a todos e ninguém ficasse de costas. Quando previ discussão verbal, utilizei cadeiras dispostas em círculo, afastando as mesas. No início, os alunos estranharam tal disposição, chegando a perguntar-me, a rir, *"vamos fazer alguma terapia?"*. Mas umas sessões mais à frente eram eles próprios quem já tomava a iniciativa de colocar as cadeiras em círculo, acordando que era *"melhor para conversar"*.

Discutimos bastante a nossa relação com os museus e iniciámos o trabalho reflectindo sobre as opiniões que os alunos haviam manifestado um ano antes sobre a visita que haviam feito à Casa das Histórias Paula Rego com a sua professora de Educação Visual. Os alunos exprimiram agrado pela execução de determinadas actividades que realizaram no museu, sobretudo a que havia permitido exporem opiniões, mas criticaram o que consideraram ser um excessivo controlo da disci-

plina, a imposição do silêncio e outras regras, a determinação prévia de um percurso sem direito a negociação e a falta de oportunidades para o debate de ideias.

Discutimos também sobre o que leva cada pessoa a construir uma opinião sobre uma experiência num museu e sobre o lugar das interpretações, que a maior parte dos jovens identificou como algo que não lhes era permitido. Conversámos sobre o tema da verdade dos museus e da possibilidade de questionamento que estes permitem ou impedem. Trabalhámos com base na discussão verbal, mas também utilizando a imagem e a escrita, quer como registos, quer como elementos desencadeadores de discussão.

Os jovens verbalizaram o que apreciam nos museus, nomeadamente: interactividade por meio da tecnologia; preservação da decoração de interiores de época; detalhes da arquitectura; arquitectura contemporânea; museus cheios de visitantes, em lugar de museus vazios; a utilização do teatro/performance como forma de mediação entre visitantes e obras de arte; temas de afiliação pessoal, como artilharia, brinquedos, arte moderna, e acontecimentos históricos. Como factores negativos nos museus, os jovens identificaram: a inexistência, muitas vezes, de condições de acesso para as pessoas com deficiências físicas; o frio e o desconforto do ambiente criado pelo chão de mosaico e pelas paredes brancas, sendo dispensável o requinte desses materiais; a falta de espaços de convívio; o desinteresse que algumas actividades provocam, mesmo que sejam consideradas participativas; a diferença entre *o tempo* do museu e *o tempo* dos jovens, que têm de seguir um percurso pré-definido, não negociado e com uma duração estabelecida para cada obra; o excesso de regras sobre o que não se pode fazer dentro do museu.

Depois destas reflexões, considerei que as perspectivas críticas dos jovens poderiam ser exploradas numa nova visita à Casa das Histórias, na qual fosse possível que o Serviço Educativo recebesse a turma tendo em conta as críticas que esta havia apresentado, criando as condições para a menorização dessas mesmas críticas. Tal não foi possível por indisponibilidade do Serviço Educativo, que, ainda assim, acabou por propor aos jovens uma visita recém-criada para grupos escolares, que teria um carácter mais participativo do que a anterior. A turma fez essa nova visita, após a qual os jovens referiram que desta vez haviam podido interpretar e debater e *"compreender que há opiniões diferentes"*. Uma das alunas lembrou que, na visita anterior, as opiniões da turma foram sendo classificadas como "certas" ou "erradas" pela educadora, sem que tivessem compreendido as razões de tais juízos. Outra aluna referiu o facto de a visita anterior também ter tido espaço para a partilha de opiniões, mas que a educadora acabava por conduzir as conclusões para uma versão única, como se esta tivesse sido construída pelo grupo. Contudo, sobre a nova visita, alguns jovens chegaram a criticar a falta de empatia da educadora, a excessiva extensão da visita, o cansaço, o tempo curto para o debate e a incompreensão de algumas obras abordadas.

3. DA DISCUSSÃO, NA ESCOLA, À ACÇÃO, NO MUSEU

De regresso à escola, conversámos sobre o que seria a visita ideal a um museu de arte e desafiei os jovens a concretizarem a sua "visita ideal", tendo em conta apenas aquilo que seria permitido fazer num museu, regras que não poderíamos contornar. Já que haviam mencionado por várias vezes que o papel das educadoras era fundamental e que nem sempre estas adequavam o discurso às suas necessidades, a ideia era que os jovens pudessem preparar uma visita àquele museu, constituindo-se eles próprios como mediadores de obras que lhes interessassem. Estabelecemos que trabalhariam em grupos pequenos e que qualquer actividade que dinamizassem seria sempre para um público que não criasse hostilidade – a própria turma, família e amigos próximos. Pese embora os receios e inseguranças iniciais de alguns dos jovens, acederam à proposta. Divididos em quatro grupos, conceberam quatro actividades de mediação, tendo por base as obras da colecção do museu e o espaço arquitectónico. O museu foi informado e as actividades foram aprovadas.

Os estudantes organizaram-se sozinhos e dinamizaram sozinhos as actividades por eles criadas (Figuras 1 e 2).





FIGURAS 1 E 2. À esquerda: Alunas preparando uma actividade. (31 de maio de 2014). Casa das Histórias Paula Rego. Fonte: própria. À direita: Material preparado por um grupo de alunos para o início de uma actividade (31 de maio de 2014). Casa das Histórias Paula Rego. Fonte: própria.

Cada um dos grupos criou uma actividade diferente. Pesquisaram sobre as obras que lhes interessavam e criaram quatro actividades que tinham como elemento comum a possibilidade de participação do público com opiniões que ficaram registadas nos suportes escolhidos previamente. As famílias seguiram as actividades com entusiasmo e congratularam os jovens no final (Figuras 3 e 4). Alguns pais elogiaram o resultado do trabalho dos jovens, tecendo comentários como *"não esperava que o meu filho fosse capaz de falar assim em público"* ou *"estes conhecimentos vão ficar-lhes para a vida toda"*. Uma mãe referiu ainda a importância de se quebrarem as regras de comunicação tradicional nos museus, tal como ali tinha sido feito ao solicitarem a opinião dos participantes nas actividades: *"nunca ninguém nos pergunta nada, vemos a obras, ouvimos a explicação e pronto"*. Os jovens, no final, estavam felizes com o resultado do seu trabalho. Embora o Serviço Educativo tivesse conhecimento da realização das actividades, ninguém do museu ali esteve presente junto dos jovens naquela tarde, facto que sentiram com desânimo.





FIGURAS 3 E 4. À esquerda: Participação das famílias numa das actividades (31 de maio de 2014). Casa das Histórias Paula Rego. Fonte: própria. À direita: Aluna dinamizando uma actividade (31 de maio de 2014). Casa das Histórias Paula Rego. Fonte: própria.

4. BALANÇO DA INTERVENÇÃO EDUCATIVA

A intervenção educativa foi considerada pelos alunos como positiva e interessante. Destaco as seguintes expressões: *"No final correu bem"*. *"Não gosto de arte, o projecto não contribuiu para eu*

gostar de arte, mas aprendemos a sermos companheiros uns dos outros". "Aprendi a ouvir a opinião dos outros, porque as pessoas têm diferentes maneiras de ver as coisas". "Cumprimos o objectivo de dar a conhecer o museu de uma forma divertida e não tão quadrada". "Os nossos pais ficaram orgulhosos daquele trabalho". "Conseguimos mostrar o museu de outra forma, sem ser da maneira tradicional, que é uma seca".

Numa sessão pública de devolução dos dados que teve lugar na escola, seis meses depois do fim da intervenção educativa, intervieram voluntariamente quatro alunas que apresentaram as suas considerações sobre o projecto. O museu, apesar de ter sido convidado, não esteve presente. Perante o público – alunos, famílias e docentes – as quatro alunas apresentaram uma recordação da sua primeira visita ao museu, da qual não evocaram situações positivas. Além disso, em comum apresentaram a possibilidade, ainda que hipotética e longínqua, de um dia poderem trabalhar como educadoras num museu, desde que pudessem provocar mudanças nas práticas actuais, nas quais não se revêem. Constata-se assim a importância da reflexão e da avaliação sobre as práticas que os Serviços Educativos dinamizam, já que é para jovens como estas que os museus trabalham e, se continuarem sem levarem em conta as necessidades das escolas, podem não conseguir afectar positivamente os grupos escolares.

CONCLUSÃO

Uma relação entre jovens e museu pode ter objectivos e consequências muito diversificadas, dependendo dos conceitos de conhecimento, de pedagogia e de aprendizagem que possui quem orienta o grupo (na escola ou no museu). Essa perspectiva é determinante para o lugar onde os jovens são colocados. Nesta intervenção educativa, o museu assumiu-se como um lugar de aprendizagem que não pretendeu aprender com a escola e não encontrou nos alunos potencial de criação autonóma. Por seu turno, os jovens puderam encará-lo com um espírito crítico e ter dele uma visão menos condicionada ao seu discurso. Ficou demonstrado que através de um estilo docente mais delegante e de estratégias de aprendizagem mais motivadoras é possível que os alunos criem relações pedagógicas, pelo menos com a colecção do museu, encarando a arte e o conhecimento artístico com visões alternativas aos discursos hegemónicos.

Os jovens continuaram sem reconhecer ao museu capacidade de este se adaptar às suas necessidades. Este projecto não alterou a visão que o museu tem da escola nem as suas práticas de apropriação da escola, uma vez que esteve ausente do processo de autoria dos jovens.

Não têm de ser os docentes a assumir a liderança nas relações entre escola e museu, podendo funcionar apenas como moderadores. Este projecto deixou visível que é possível abordar a educação artística levando em consideração as reivindicações dos jovens por práticas mais participativas, que, neste caso, acabaram por resultar em seu benefício, pois foram constituídos como uma comunidade de aprendizagem.

A intervenção educativa permitiu que a escola se apropriasse do museu através da negatividade com que os alunos encararam as propostas que aquele lhes apresentou na primeira visita. Esta apropriação resultou na criação de propostas alternativas da autoria dos alunos, diferentes das que o museu havia preparado para eles na visita anterior. Ao ignorar as propostas dos alunos, o museu manteve a sua hegemonia de discurso.

A presente proposta educativa demonstra como os processos colaborativos e cooperativos são estratégias mais estimulantes e desencadeadoras de aprendizagens que permitem a criação de novas relações e significados, elementos fundamentais para uma educação pós-moderna.

BIBLIOGRAFÍA

Alzate, M., Arbelaez, M., Gómez, M., Romero, F. y Gallón, H. (2005). "Intervención, mediación pedagógica y los usos del texto escolar". In Alejandro Tiana Ferrer (dir.). *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº37/3. (2005). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Pp.1-15. Disponível em http://www.rieoei.org/deloslectores/1116Alzate.pdf

Arriaga, A. (2008). "Modelos de educación estética y autoridad interpretativa en centros de arte contemporáneo". In *Estudios sobre Educación*. Nº14. Navarra: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. Pp. 129-139.

Carrillo, J. (2012). "Museo y Educación: figuras de transición". In Ángel Mestres (dir.). *Música para Camaleones*. Barcelona: Trànsit Projectes.

Correa, J. M. e Aberasturi, E. J. (2013). "Buscando conexiones entre la relación pedagógica, la inovación y la indagación narrativa". In Correa e Aberasturi (coord.). (Re)Pensar la Inovación en la Universidad desde la Indagación. Universidad del País Vasco. Disponível em http://en.calameo.com/read/002767798380e34d4f5d9

Ellsworth, E. (1997). *Posiciones en la Enseñanza: Diferencia, Pedagogía y Poder en la Direccionalidad*. Madrid: Akal (2005).

Guerra, L. (2006). Ética de la investigación educativa. In *I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad y Innovación CTS+I*. 09-23 de junio del 2006. Disponível em http://www.oei.es/memoriasctsi/mesa2/m02p33.pdf

Hernández, F. (2011). *Pensar la Relación Pedagógica en la Universidad desde el Encuentro entre Sujetos, Deseos y Saberes*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital. http://hdl.handle.net/2445/20946

Martínez, P. (2011). La educación como prática estética... y algunas notas sobre el trabajo en el CA2M. n Acaso, María (coord.). *Perspectivas: Situación Actual de la Educación en los Museos de Artes Visuales*. Madrid/Barcelona: Editorial Ariel. Pp.69-72.

Negrete, T. (2013). "Principios metodológicos para la investigación e intervención educativa comparada. México, España y Argentina." In Juan Flores Vázquez, Adalberto Rangel Ruíz de la Peña, Miguel Ángel Izquierdo Sánchez e Arturo Santana Sandoval (coord.). *1er. Congreso Internacional de Intervención Educativa*. Pp.59-72. Disponível em http://upnuruapan.edu.mx/libro_lie.pdf

Padró, C. (2011). "La culpa es del *swing* o por qué no hablamos de relaciones pedagógicas también en los museos?". In Acaso, María (coord.). *Perspectivas: Situación Actual de la Educación en los Museos de Artes Visuales*. Madrid/Barcelona: Editorial Ariel. Pp.52-54

Porres, A. (2012). *Relaciones pedagógicas en torno de la cultura visual de los jóvenes*. Barcelona: Octaedro.

Remedi, E. (2004). "La Intervención Educativa". In *Conferencia Magistral - Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional* (28 de marzo al 2 de abril de 2004) México: UNP - Universidad Pedagógica Nacional. Disponível em http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursosnivelsuperior/seccion2/fortalecimiento-de-las-trayectorias/Conferencia_Eduardo_Remedi_1_.pdf

Sacristán, J. G. (2003). *El Alumno Como Invención.* Madrid. Ediciones Morata.

Touriñan, J. M. (2011). Intervención Educativa, Intervención Pedagógica y Educación: La Mirada Pedagógica. In *Revista Portuguesa de Pedagogia.* Extra série. Pp. 283-307.

UNP - Universidad Pedagógica Nacional. (2010). "La Intervención Educativa es una transferencia de poder". In Lourdes Salas Ramírez (Dir.) *Gaceta*. Nº49, Fev 2010. Tialpan, México: Universidad Pedagógica Nacional. Disponível em http://www.upn.mx/index.php/leer-en-linea/702-no-49-febrero-2010?start=9

LA EDUCACIÓN LITERARIA DESDE LA IMAGEN: EXPERIENCIAS CON LOS FUTUROS MAESTROS DE INFANTIL Y PRIMARIA

ORTIZ BALLESTEROS, ANTONIA MARÍA

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA HISPÁNICA Y CLÁSICA-UCLM
FACULTAD DE EDUCACIÓN DE TOLEDO

RESUMEN

Este trabajo sintetiza las tendencias actuales para hacer lectores críticos y habituales en los diferentes niveles educativos y sugiere algunas experiencias llevadas a cabo en los Grados de Educación Primaria e Infantil que enfocan la educación literaria atendiendo a su dimensión receptiva y expresiva. Se justifican estas propuestas en las investigaciones de la Didáctica de la Lengua y la Literatura y la importancia creciente que la imagen ha adquirido como vehículo complementario al texto, útil no solo para comprenderlo sino también para poder interpretarlo y recrearlo de forma más libre y creativa.

PALABRAS CLAVE

Formación de docentes, educación literaria, literatura e ilustración, escritura creativa, mediación.

ABSTRACT

This paper synthesizes the new methodologies for creating regular and critical readers in the different levels of education system. It suggests some Infant and Primary Education experiences that address the literary education attending to both its receptive and expresive dimensions. This approach is justified in the Teaching of Language and Literature and too because the pictures have increased his importance as complementary text. It is useful not only for text comprehension but also to text interpretation and recreation in a more creative and free way.

KEYWORDS

Teacher education, literary education, literature and pictures, creative writing, mediation.

INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes retos de las sociedades actuales es formar profesionales preparados disciplinariamente pero también comprometidos con el cambio y capaces de innovar. En el caso de los docentes de los niveles de enseñanza obligatoria, su capacidad para cuestionar y valorar contenidos, ideas, materiales, acciones… es esencial si quieren generar la competencia crítica en sus alumnos; como mediadores, son responsables de transponer al aula saberes pero, yendo más allá, las creencias e inquietudes de la sociedad que les ha confiado la formación de nuevas generaciones.

La Didáctica de la Lengua y la Literatura, desde su nacimiento, se ha preocupado por cómo las creencias de los docentes condicionan la práctica y son motor del cambio pues "como docentes y como investigadores, partimos de nuestros conocimientos, en muchos casos vinculados a nuestras personales ideas y creencias […]. Las creencias, las concepciones y conceptos asumidos vienen a determinar la modalidad, la peculiaridad y los resultados de nuestra enseñanza o de la investigación que desarrollamos". (Mendoza, 2011: 43). Esto justifica el elevado número de investigaciones de orientación etnográfica, aplicables también a la lectura en su vertiente literaria (Díaz-Plaja, 2013; Colomer y Munita, 2013; Sanjuán, 2013; Díaz, 2008), constatando que existen en los estudiantes de los Grados de Maestro carencias y falta de hábitos, con las consiguientes limitaciones para su futura práctica, así como prejuicios sobre contenidos y metodologías, lo que afecta a la capacidad para dotar a la literatura de su valor emancipador, liberador y placentero. Esto se acentúa en el caso de la Literatura Infantil y Juvenil-LIJ, entre la que se incluyen nuevas formas narrativas, como los álbumes ilustrados (Díaz, 2008).

1. DE ENSEÑAR A FORMAR: LA EDUCACIÓN LITERARIA HOY

La lectura es, sin lugar a dudas, uno de los temas que mayor atención concita en el ámbito educativo. Las pruebas internacionales, en particular PIRLS y PISA, se interesan por conocer el grado de comprensión de los alumnos en los niveles obligatorios y recientemente, por la responsabilidad que tienen, hay también estudios referidos a los maestros; particularmente, sus hábitos (Larrañaga y Yubero, 2008). La situación no es satisfactoria en ninguno de los casos y aunque las leyes educativas inciden de manera explícita y constante en la necesidad de consolidar prácticas lectoras en la escuela parece, a juzgar por los resultados, que aún estamos lejos de conseguirlo. Una buena formación de los profesionales desde la base es sin duda irrenunciable, partiendo de algunas premisas de trabajo que tal vez no están siendo consideradas en su justa medida y de las que brevemente nos ocuparemos.

1.1. EL PLURALISMO METODOLÓGICO

Como primera consideración, convendría insistir en el cambio de paradigma metodológico que desde hace décadas lleva sugiriendo la Didáctica de la lengua y la literatura, que abandone las tradicionales prácticas historicistas y formalistas a favor de otras centradas en el lector y su participación activa en el proceso de lectura, en la línea de la Estética de la Recepción. Este nuevo modelo, como ha señalado Mendoza, debe sostenerse en dos principios básicos:

> 1) la recepción literaria personal, condicionada por los conocimientos y referencias culturales del individuo; y 2) la consideración del hecho literario como muestra y resultado del conjunto de relaciones entre producciones artísticas de naciones diversas, ocasionalmente conectadas. La producción literaria, desde esta opción, pone de manifiesto que tanto el escritor como el lector son creadores y re-creadores de cultura. (Mendoza, 1994:11).

En este sentido, tres líneas resultan especialmente fértiles: la literatura comparada, la intertextualidad y la interdisciplinariedad. La primera por cuanto permite que el alumno atienda de forma activa a las relaciones entre un texto y otro de culturas diferentes pero también con otras produc-

ciones artísticas; la intertextualidad como base de la motivación y de una lectura placentera, favoreciendo un aprendizaje significativo y la interdisciplinariedad como característica irrenunciable de la educación en los niveles básicos, garantizando que los aprendizajes se integren de forma personal y permitan la maduración del individuo. Todo esto, que Ballester e Ibarra (2009) dan en llamar el "pluralismo metodológico" implica un reto para el futuro docente pues no ha tenido ocasión de participar de ello como alumno y por lo tanto debe ser entrenado como parte de su *educación literaria* para que pueda ponerlo en práctica como maestro.

1.2. LA POTENCIACIÓN DE LA VERTIENTE PRODUCTIVA

Junto al cambio de tendencia, como segunda variable, deberíamos tener en cuenta las teorías psicológicas y pedagógicas que vinculan el aprendizaje a la acción, en línea con el actual paradigma comunicativo en la enseñanza de la lengua y la literatura, lo que lleva a potenciar la dimensión productiva de la lengua, muchas veces olvidada. Afirma J. C. Mainer que "no existe escritor que no sea un lector furibundo de lo que escriben los demás". (Mainer, 2000: 45) y V. Moreno, ante la pregunta de si quien lee mucho escribe mejor, responde que, al contrario, "Lee mejor quien escribe. Es más. Quien lee no escribe necesariamente. La lectura no conduce de modo natural y directo a la escritura, pero ésta sí conduce a la lectura. […] Garantizar el deseo de escribir es aval seguro para hacer lectores" (Moreno, 2005: 30). Este hecho incontestable autoriza y revaloriza las actividades que incidan en la vertiente productiva, pues con ello estaremos creando *de facto* grandes lectores; la lectura no puede quedarse en ella misma si queremos obtener la mayor rentabilidad didáctica.

Además, la escritura tiene, como es sabido, una función epistémica y escribir – o dibujar-sobre un libro nos obliga a reflexionar sobre su contenido, a distanciarnos; más allá, podemos reivindicar la escritura creativa, que se nutre de la literaria como modelo y mediante la que "el alumno vislumbra la potencialidad de utilizar la expresión literaria para hablar desde el interior de uno mismo al mundo ajeno" (Alonso, 2001: 5). Recrear textos, cambiarlos, ponerlos en otras palabras (y en otros códigos) debería ser habitual en la escuela, así como la realización de propuestas integradoras que visibilicen la eficacia de cada código (musical, visual, textual…), con una delimitación de objetivos y evaluaciones específicas por parte de los especialistas pertinentes.

1.3. LA INTRODUCCIÓN DE LA LIJ EN EL CURRÍCULO Y LAS APORTACIONES DE LA ILUSTRACIÓN

Finalmente, convendría recordar el reciente y cada vez mayor tratamiento que está recibiendo la LIJ en los currículos oficiales. El creciente protagonismo de la ilustración y la imagen lo ponen de manifiesto los trabajos cada vez más abundantes sobre la función del álbum ilustrado en la formación de los niños en sus primeras etapas (Tabernero, 2015; Ruiz, 2012; Durán, 2002; Durán, 2008; Garralón, 1998, etc.) y debe llevarnos a reflexionar sobre la formación que los estudiantes reciben en ambos lenguajes y en las posibilidades que tienen de experimentar la riqueza de su colaboración. Díaz Armas ha demostrado que los alumnos del Grado de Infantil tienen muchos prejuicios respecto a las obras que deben emplearse en el aula y que su intertexto se caracteriza, entre otras marcas, por la escasa experiencia receptiva de textos literarios y, muy especialmente, de textos pictóricos y de textos artísticos de la modernidad (Díaz, 2008: 189). Para paliar estas carencias, el autor propone "garantizar que éstos experimenten primero en sí mismos todos los procesos y operaciones característicos del proceso lector" (Díaz, 2008: 189). Dando esto por cierto y habiendo constatado que la escritura favorece los procesos de recepción lectora, cabe poner en funcionamiento metodologías que se sirvan de la escritura apoyándose en textos pictóricos y que tengan en la base una participación activa del lector y una reflexión sobre aquello que lee.

2. EXPERIENCIAS DE LECTURA Y RELECTURA (CREATIVA Y RECREATIVA)

Fomentar la creatividad es inherente (o debería serlo) a la tarea educativa y ello requiere actividad, estímulo, reflexión, generación de propuestas y remodelación a partir de los saberes y experiencias previas. El docente ideal no sería aquel, en nuestra opinión, que asume la lectura que otro hace y la transmite, ni siquiera el que realiza una propia, sino el que es capaz de provocar en sus alumnos nuevas y placenteras lecturas, retroalimentando por tanto la cadena de lectura y creación literaria. Esta alternativa al modelo tradicional "pasa necesariamente por propiciar la actitud «natural» del lector, que no es la de ser un receptor estático" (Garrido, 2004: 109).

Ahora bien, ¿cómo conseguirlo? Se trata de mejorar el rendimiento y por lo tanto hay que seleccionar métodos eficientes. A partir de los presupuestos antes enunciados (pluralismo metodológico, relevancia de la creatividad e importancia de la LIJ en las aulas) durante varios cursos venimos proponiendo a los alumnos de los Grados de Maestro en las especialidades de Infantil y Primaria experiencias creativas que combinan la ilustración como elemento desde el cual se produce la animación a la lectura, la comprensión, interpretación y recreación del texto literario. Habíamos comprobado en los niveles de Secundaria la efectividad de algunas de las propuestas (Ortiz y Muelas, 2006) y teníamos la intuición de su rentabilidad en la Educación Superior.

Entre otras sugerencias, hemos reforzado en nuestros estudiantes de Grado las adaptaciones literarias con pictogramas, la confección de fichas propias de vocabulario, la creación de tarjetas de recursos literarios y juegos personales apoyándonos en la ilustración. Para el propósito de este trabajo nos centramos en la experiencia de crear hojas de *aleluyas*, como vía que permite al alumno:

- familiarizarse con textos clásicos y de LIJ, con relaciones afectivas y de primera mano que favorecen el recuerdo y la intertextualidad;
- sintetizar el contenido de un libro sin recurrir al habitual resumen;
- interpretar el contenido a partir la selección de los episodios relevantes, según la lectura individual de cada alumno;
- adaptar el lenguaje para facilitar la comprensión;
- estimular la coherencia texto-imagen;
- recrear personajes, acciones o paisajes mediante la ilustración, poniendo en evidencia las características que el lector le había atribuido.

Debían servirse de alguna de las lecturas llevadas a cabo libremente durante el curso y era condición realizar exclusivamente diez dibujos distribuidos en dos filas, con un pie textual de dos líneas que reescribía la historia y añadía ilustraciones. El objetivo se refería a la educación literaria pero obligaba a los estudiantes a emplear no solo los conocimientos previos en este ámbito, sino también los vinculados al lenguaje visual, por la necesidad de crear dos textos. A partir de las muestras, se evidencian dos niveles de lectura. En el primero, el estudiante intenta transmitir los contenidos reproduciendo lo que el autor ofrecía de la forma más fiel posible. Esto se mostraba tanto en el plano textual como en el gráfico. En el segundo nivel, el alumno procedía a una selección personal de episodios y a una enfatización de lo que consideraba prioritario desde su propia perspectiva. Se observaba la tendencia a supeditar la imagen al texto, en línea con los prejuicios a que aludía Díaz y seguramente por la falta de hábitos y recursos en lectura de imágenes. Predominaba entre las diversas interacciones posibles de texto-imagen la simétrica y el intento de establecer la comunicación mediante la *vía objetiva*, "en la que el ilustrador actúa como cronista documental y persigue la máxima objetividad" (Durán, 2005: 246). Los estudiantes, dentro de su libertad creativa, intentaron no obstante y pese a sus limitaciones dotar al producto de cierta calidad estética y realizaban la función epistémica de la escritura al tiempo que animaban a otros a la lectura, por lo que la práctica resultaba útil desde el punto de vista literario, si bien en el caso de los aspectos gráficos, *grosso modo*, -ya que esto excede nuestras competencias y sería preciso que lo analizase

un especialista del área de Educación Plástica y Visual-, el análisis de las muestras invita a una reflexión sobre la priorización de los futuros maestros a la hora de seleccionar, leer y recrear materiales literarios con contenido gráfico, con las consiguientes implicaciones en las prácticas de aula.

Ofrecemos dos muestras[1] en las que es posible observar la creatividad de los alumnos, así como la diversidad de estilos. Aunque la parte visual no era objeto específico de evaluación en nuestra asignatura, hay interés en que los colores transmitan el género (cuento, drama, relato histórico o costumbrista…), los sentimientos experimentados y el clima general de la obra; la presencia de personajes, el recuerdo y la impronta que ha dejado en ellos; sus rasgos describen a la perfección la opinión que les suscitaban las acciones que llevaban a cabo.



FIGURAS 1 Y 2. Inferior: Aleluyas de **El celoso extremeño**, de M. de Cervantes. Realizado por M.G. Superior: Aleluyas de ¡Adiós, Cordera!, de Leopoldo Alas "Clarín". Realizado por M. M., ambas de 3º de Grado de E. Primaria (Curso 2016/17). Facultad de Educación de Toledo-UCLM, Toledo, España. Fuente: propia.

CONCLUSIÓN

La realización por parte de los futuros maestros de actividades que empleen la ilustración de forma creativa y la integren en otras propuestas de recreación textual contribuye poderosamente a su educación literaria por cuanto resulta un producto que revela sus conocimientos, creencias y maneras de entender la lectura y emplear la creación tanto de textos como de imágenes. Ofrece la ventaja de que, además de familiarizarse, formarse y evitar prejuicios hacia formas mixtas, como

1 Por razones de espacio reproducimos aquí exclusivamente el texto de las aleluyas 1 y 2 de cada hoja. Cervantes: 1. *Juzgando sus ideales/ se encontraba Carrizales* 2. *Y encontró una mañana/ amor en una ventana*. Clarín: 1. *Un prado de terciopelo/ con un camino de acero* 2. *Un leño adornado había/ sus hilos cartas traían.*

los álbumes, se ven expuestos a situaciones que evidencian sus creencias, conocimientos y capacidades de manera integrada, de cara a actuar como mediadores en el aula. Sería por tanto conveniente la generalización de prácticas conjuntas por especialistas tanto del ámbito de la literatura como de las Artes, poniendo en común las apreciaciones sobre la colaboración e interferencia entre los lenguajes, de cara a evitar los prejuicios y realizar una formación más eficiente de los futuros maestros.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, Fco. (2001). "La escritura creativa en Secundaria". *Tarbiya*, n. 28, pp. 5-8.

Ballester, J. e Ibarra, N. (2009). "La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico". *Revista OCNOS*, n. 5, pp. 25-36.

Colomer, R. y Munita, F. (2013). "La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente". *Lenguaje yTextos*, n. 38, pp. 37-44.

Díaz, J. (2008). "Lectura literaria y formación inicial. Creencias del profesorado en formación sobre el texto y su lector", en Mendoza, A. (coord.). *Textos entre textos: las conexiones textuales en la formación del lector*. Barcelona: Horsori, pp. 177-190.

Díaz-Plaja, A. y Prats, M. (2013). "Recordar, aprender, practicar: qué sabe y qué debe saber un futuro maestro". *Lenguaje y Textos,* n. 38, pp. 19-28.

Durán, T. (2002). *Leer antes de leer*. Madrid: Anaya.

Durán, T. (2005). "Ilustración, comunicación, aprendizaje". *Revista de Educación*, pp. 239-253.

Durán, T. (2008). "Aprendiendo de los álbums". *Actas do 7.º Encontro Nacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Univ. do Minho, pp. 48-64.

Garralón, A. (1998). "La ilustración como primera lectura". *Educación y Biblioteca*, n. 86, pp. 21-31.

Garrido, V. (2004). "Lectura creativa y escritura creativa. El paisaje poético como (pre)texto". *Revista Textos de Didáctica de la lengua y la literatura*, n. 36, pp. 109-117.

Larrañaga, E.; Yubero, S.; Cerrillo, P. C. (2008). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Madrid: SM.

Mainer, J. C. (2000). *La escritura desatada.* Madrid: Ediciones Temas de Hoy.

Martínez, C. y Morón, E. (2010). "Dar de leer. Propuestas para la formación literaria de futuros maestros". *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, n. 236, pp. 53-59.

Mendoza, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: La Muralla.

Mendoza, A. (2011). *"La Investigación en Didáctica de las Primeras Lenguas". Educatio Siglo XXI,* Vol. 29 nº 1, pp. 31-80.

Moreno, V. (2005). "Leer y escribir, ¿vasos comunicantes?" *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil-CLIJ*, n. 188, pp. 26-33.

Ortiz, A. M. y Muelas, M. (2006). "La aventura hacia *El Quijote* a través de la narrativa juvenil: elaboración de materiales didácticos", en Pastor, J. J. y Cano, A. (coords.). *Don Quijote en el aula: la aventura pedagógica*. Ciudad Real: UCLM, pp. 222-228.

Ruiz, L. (2012). "Pedagogía del Ser en Educación Infantil: una propuesta desde el álbum ilustrado". *Actas del II Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 113-118.

Sanjuán, Marta (2013). "Aprender literatura en la escuela, una investigación etnográfica". *Lenguaje y Textos*, n. 38, pp. 179-188.

Tabernero, R. (2015). "¿De qué sirve un libro sin dibujos…? Álbum y formación de lectores literarios". *Aula de innovación educativa*, n. 239, pp. 28-32.

LA MIRADA DEL ARTE EN UN PROCESO COLECTIVO DE TRANSFORMACIÓN Y CAMBIO DE UNA ESCUELA

ORTIZ, MARTA Y FERNÁNDEZ, MARILÓ
ESCUELA CAN FABRA DE BARCELONA

RESUMEN

La escuela se mueve es un proceso de investigación colectiva realizada por los alumnos de 3º y 4º de la Escuela Can Fabra que estudia la propia institución escolar y propone utilizar un centro de arte como extensión de la propia escuela para experimentar otras maneras de aprender. La escuela se encontraba en un proceso de transición entre los barracones que hasta ahora había ocupado y un nuevo edificio estrenado en el curso 16-17 tras una campaña de movilización para finalizar la construcción de las obras. Para el equipo docente, el traslado al nuevo edificio detonó las inquietudes por la forma en qué los espacios condicionan los modos de aprender, y cómo intervenir y decidir desde la comunidad educativa en la construcción de la nueva escuela. Así pues el cambio de edificio fue un pretexto para reflexionar sobre qué escuela queremos, como es la escuela actual y qué deseos proyectaban los alumnos sobre el nuevo edificio.

PALABRAS CLAVE

Educación, investigación, escuela, arte y proceso.

ABSTRACT

The school moves is a process of collective research carried out by 3rd and 4th degree students of the Can Fabra School that studies the school itself as institution and proposes to use an art center as an extension of the school to experience other ways of learning. That school was in a process of transition from the prefab classrooms that until now had occupied a new building finished the school year 2016-17 after a campaign of mobilizations to force the completion of the construction works. For the teaching team, the move to a building sparked concerns about the way spaces shape learning modes and processes, and how to intervene and decide from the educational community on the construction of the new school.

KEYWORDS

Education, research, school, art and process.

INTRODUCCIÓN: ¿QUIÉNES SOMOS?

"L'escola es mou" (la escuela se mueve) fue el lema escogido el curso pasado (2015-2016) por los alumnos de tercero y cuarto de primaria (150 en total tres líneas educativas) de la Escuela Can Fabra. Este lema, fue el que acompañó todo un proceso de conocimiento artístico durante el tercer trimestre.

Nos encontramos delante de una escuela de Barcelona, de nueva creación, que tiene como objeto de estudio la propia institución educativa, y a la vez quiere establecer una amplia conexión en red con el entorno más cercano. Por eso la relación tan próxima entre la escuela y el centro de arte contemporáneo, que sirvió para que los alumnos y alumnas y las maestras pudieran experimentar otras formas de aprender arte. (Este centro se ubica delante mismo de la escuela).

El curso pasado la escuela tuvo un proceso de transición porque los niños dejaban los barracones escolares para entrar en setiembre en el nuevo edificio. Este cambio fue acompañado de una fuerte movilización por parte de toda la comunidad educativa para forzar la finalización de las obras, y como respuesta a que las autoridades, no aseguraban la apertura del centro escolar para el curso siguiente como habían prometido. Por eso el lema compartido "Can Fabra se mueve".

PRIMEROS VÍNCULOS, PRIMERAS RELACIONES Y CONEXIONES.

El proyecto se inició en el mes de marzo, estableciendo varias reuniones entre una parte del equipo docente y los responsables de educación del centro de arte, éstas sirvieron sobre todo para programar el taller de arte del tercer trimestre y generar los primeros vínculos.

La primera necesidad compartida fue la propuesta de trabajar el entorno de cambio del nuevo edificio (de los barracones a la escuela nueva) y esto nos hizo hablar con los alumnos y alumnas sobre la escuela que querían, la escuela actual, los momentos vividos en ella y el deseo que se proyectaba hacía la escuela futura.

El proyecto se decidió hacerlo con los niños de tercero y cuarto de primaria por dos motivos. El primero porque son los mayores y los que llevan más años viviendo y aprendiendo en barracones, –y el segundo, porque estaban trabajando el Arte Contemporáneo de forma conjunta con los valores de la escuela, y eso hizo iniciarnos en un trabajo más crítico y reivindicativo- que esta conceptualización artística nos permite.

El proyecto se planteó como un proceso de investigación acumulativa, donde cada paso quedaba registrado por las maestras o los propios niños y niñas, por lo tanto, no se generaba una actividad puntual que repetirían los cuatro grupos de talleres establecidos, sino que la propuesta fue recrear un proceso en el cual, cada grupo participante retoma las actividades tal y como el grupo anterior las había dejado.

EL INICIO DE LA INVESTIGACIÓN

El proceso con los niños empezó cuando les preguntamos (al primer grupo) cómo ves tu escuela actual? Cómo querrías que fuera tu escuela futura? De esta manera perseguíamos de forma conjunta ir tejiendo una memoria colectiva, de lo que queríamos preservar o reactivar en el nuevo edificio.

Acercarnos al conocimiento de cómo es la escuela actual supuso activar una exploración consciente de los diferentes espacios y de las personas que habitaban en ella. El planteamiento se concretó haciendo fotografías, dibujos, registros sonoros y entrevistas a diferentes profesionales (maestras, monitores, conserjes…). Permitiéndonos construir en imágenes y sonidos un paisaje de centro y

explorándolo de forma libre, es decir, sin seguir un tiempo y espacio fragmentado y condicionado. Y a la vez tener un registro de todo el proceso realizado.

Paralelamente el Centro de Arte formado por el equipo del proyecto "cohabitar entre", nos dejaba libremente su espacio como una extensión del centro educativo, para crear una nueva consciencia del que representa un centro de ésta tipología y como esto nos permitía hacer arte.

¿QUÉ SIGNIFICÓ MIRAR LA ESCUELA?

Mirar la escuela, quiso decir, tener en cuenta que, aunque teníamos mucha ilusión por el nuevo edificio, la vida en los barracones representaba un tiempo donde se habían producido vivencias, relaciones, sentimientos, emociones y recuerdos. Por este motivo, las maestras, vimos la necesidad de darle una narración a ese tiempo. Esta reflexión consciente que se iba generando, pensamos que al alumnado no se le había dado ni el tiempo ni el lugar para pensarlo y que este momento, se tenía que dar para darle un significado a la vida y las experiencias en los barracones.

Esto nos dio a entender que igual que ellos/as habían vivido mucho tiempo allí, también lo habían hecho los maestros y las familias. Por lo tanto, una forma de acercarnos a este conocimiento fue elaborando libros, donde a través de diversas narraciones, dibujos y fotografías, dejábamos plasmados aquellos recuerdos, aquellos días bonitos y felices en los barracones.

¿CÓMO LES EXPLICAMOS A LOS OTROS TODO LO QUE ESTAMOS HACIENDO?

A partir de esta reflexión activa y consciente de la escuela, elaboramos una serie de carteles (segundo grupo en el taller) que se colgaron por el barrio para informar y visualizar todo el proyecto de escuela (del dentro al fuera). En esta acción aparecían tres elementos básicos: una imagen de la escuela actual, un texto narrado sobre una experiencia escolar, que podía ser una anécdota o situación vivida y un autorretrato. (La imagen de uno mismo).

La salida fue organizada y preparada por el tercer grupo taller y los carteles enganchados por el cuarto grupo. Esta visualización permitió ir más allá de la escuela y de la comunidad educativa. Se colgaron carteles en establecimientos comerciales y puntos informativos del barrio, dando la posibilidad de conversar con gente que paseaba por allí, sobre la situación incierta de la escuela porque nadie aseguraba su apertura en el tiempo prometido, ni en qué condiciones se abriría.

Otro grupo (el tercer grupo de taller) de forma paralela se dedicó al diseño y a la construcción de un punto informativo sobre el proyecto, en la entrada de la escuela. Este punto permitía generar un espacio para recoger la memoria de la comunidad educativa y para proyectar las propuestas y deseos para el nuevo centro. La plasmación de estas memorias se hizo en las paredes y fue elaborada por el cuarto grupo del taller.

EL OBJETO QUE TRANSITA EN COLABORACIÓN CON LOLA LASURT

A finales de mayo la artista Lola Lasurt que también estaba trabajando en el proyecto "Cohabitar entre", sobre el concepto de transición, propuso a los alumnos de cinco años, hacer una actividad en el centro de arte sobre la idea del objeto que transita. La actividad consistió en pintar un gran friso donde cada niño/a podía representar un objeto significativo vinculado con su paso por la escuela - barracones que querrían llevarse a la nueva escuela. Exponiéndolo en el centro de arte y abriéndolo para que todos lo pudieran ver.





FIGURA 1: Elaboración cartel informativo sobre las obras de mejora del centro de arte. Escuela Can Fabra fuente propia. **FIGURA 2:** Grupo de niños elaborando los carteles informativos de todo el proceso de la escuela para el centro de arte. Escuela Can Fabra fuente propia.

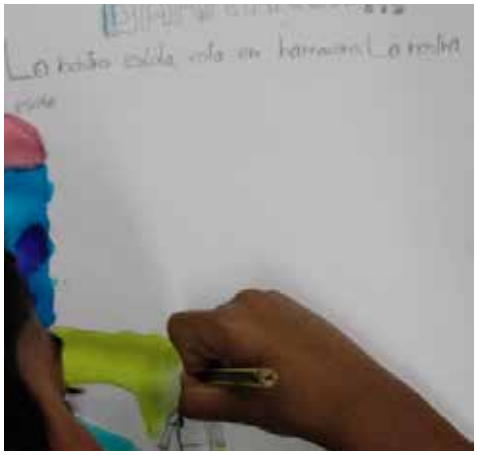


FIGURA 3: Niño dibujando y pintando uno de los carteles informativos que se colgaría en el barrio. Escuela Can Fabra fuente propia.





FIGURA 4: Primeras conversaciones en el patio antiguo sobre como queríamos la escuela nueva (nuestros deseos proyectivos). Escuela Can Fabra fuente propia. **FIGURA 5:** Colgando los carteles informativos de todo el proceso en una tienda del barrio. Escuela Can Fabra fuente propia.

CONCLUSIÓN: LA EVALUACIÓN DE FORMA CONJUNTA

Como toda experiencia también hubo oportunidad para cerrar todo el trabajo hecho. Se elaboró un vídeo que vieron los 150 niños y niñas, donde quedaba constancia de las actividades realizadas por cada grupo, con la finalidad de ser conscientes del **proyecto colectivo** que se había generado.

Por parte de los adultos de la escuela y del centro de arte, se hizo una merienda para dialogar sobre esta manera de hacer arte, de lo que nos había representado hacer una tarea compartida con personas que no nos conocíamos y de diferentes profesiones, y en la que se acompañó a un buen número de alumnos y alumnas en un proceso de transición.

Una experiencia única e irrepetible que esperemos que nunca nos haga olvidar los barracones, que la experiencia colectiva nos enseñe a poder trabajar en grupo y que el arte pueda ser más que dibujar o pintar.

EL PROYECTO EN EL NUEVO CURSO

Setiembre llegó y el nuevo edificio estaba construido, lleno de luz pero con paredes y pasillos vacíos de experiencias y relaciones. Un mural con una nube nos permitía los primeros días escribir aquellas sensaciones y emociones que nos transmitía empezar un nuevo curso allí. El paso de los días, y a base de pisar aquel suelo extraño nos hizo darle sentido y familiarizarnos con él, igual que nos pasó con la clase, que al llenarla de murales, de dibujos y de letras nuestras, de nuestros nuevos días, se hizo más familiar y próxima. Pero había aquel rincón, donde aún está el baúl lleno de aquellos recuerdos de los barracones, aquellas fotos, sonidos, vídeos etc, que en momentos miramos, escuchamos o leemos, como reconociendo que aquello también era parte de nuestra vida porque hubo un momento para hacerlo consciente y visible, reconociendo que aquello también nos había hecho sonreír y nos había acompañado en nuestro crecimiento.

BIBLIOGRAFÍA

Francesco, Tonucci. *La ciudad de los niños*. Buenos Aires: Losada, 2016.

Henry, Giroux. *Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular.* Barcelona: Paidós, 1996.

Donald Woods, Winnicott. *Realidad y juego*, Barcelona: Gedisa, 2009.

Rebeca, Wild. *La vida en una escuela no-directiva*, Barcelona: Herder, 2009.

DIÁLOGOS CREATIVOS. UN PROYECTO DE MEDIACIÓN ARTÍSTICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

PALACIOS GARRIDO, ALFREDO
CENTRO UNIVERSITARIO CARDENAL CISNEROS

RESUMEN

Esta comunicación presenta una experiencia desarrollada a lo largo de los tres últimos años en el Centro Universitario Cardenal Cisneros. El proyecto se lleva a cabo durante el primer cuatrimestre del curso y comienza con la inauguración de la exposición del artista seleccionado. A partir de ese momento y en torno a esta muestra, desde la asignatura de educación artística se van trabajando diversos contenidos, tanto disciplinares como didácticos, que culminan en el diseño y la puesta en práctica de unos talleres didácticos para la visita de los escolares de primaria a la exposición. Al mismo tiempo se coordina desde la universidad el trabajo previo en las aulas de los colegios y la visita del artista a los centros tras la visita de estos a la exposición. Los resultados muestran el gran potencial del arte contemporáneo para generar preguntas educativas clave y la riqueza de un proyecto que promueve aprendizajes multidirecionales.

PALABRAS CLAVE

Formación inicial del profesorado, aprendizaje por proyectos, mediación artística, interpretación, educación primaria.

ABSTRACT

This paper presents a project conducted over the last three years at the Centro Universitario Cardenal Cisneros. The project takes place in the first semester of the academic year and begins with the opening of the exhibition by the chosen artist. From that moment on, the exhibit serves as a basis to develop multiple knowledge and pedagogical contents in the subjects of art education didactics. The project culminates in the design and application of didactic workshops for primary school children who visit the exhibit. The project coordinates the following aspects: the work done in the primary school, the childrens' visit to the exhibition, and the artist's subsequent visit to the schools. The results show the great potential of contemporary art to generate key educational questions, as well as the richness of a project in which multi-directional learning is promoted.

KEYWORDS

Initial teacher training, learning by projects, art mediation, interpretation, primary education.

INTRODUCCIÓN

La formación en educación artística del profesorado de Magisterio puede beneficiarse del trabajo *in situ*, en museos, centros de arte o galerías. En los últimos años varios trabajos vienen reflexionando, en el ámbito de la educación artística, sobre estas relaciones entre la universidad, la formación del profesorado y los museos (Arriaga, 2015; Jové y Betrián, 2012; Jové, Betrian, Ayuso y Vicens, 2012). En ellos se ofrecen diversidad de puntos de vista y de propuestas, con un nexo en común, que es el de la reflexión sobre las interacciones entre los museos o centros de arte, la formación de maestros y en algunos de los casos, los propios centros de infantil o primaria.

En esta línea de trabajo que conecta diversos espacios de aprendizaje subyacen varios aspectos, por un lado el contacto directo con las obras de arte y los beneficios que este conocimiento de primera mano del objeto artístico puede aportar a los estudiantes en formación en el desarrollo de sus competencias culturales y artísticas. Por otro lado algunas de estas experiencias, más centradas en el modelo de la pedagogía crítica, enfatizan el estudio de los propios museos o centros de arte como elementos mediadores que generan diversos tipos de discursos, susceptibles de ser revisados y analizados por los futuros maestros y maestras teniendo en cuenta que ellos serán, en un futuro, usuarios y parte activa y protagonista de esta oferta cultural con su alumnado. Pero también en todos ellos hay una reflexión, más o menos explícita o enfatizada, sobre cómo la universidad, las escuelas y los centros de arte se necesitan mutuamente y deben establecer puentes, vínculos y modelos de colaboración que provoquen un aprendizaje en múltiples direcciones (Jové, Betrian, Ayuso y Vicens, 2012).

En este ámbito de reflexión, Huerta (2011) se hace la pregunta de qué papel podrían jugar los propios maestros y maestras, ya en ejercicio, como mediadores en las visitas a los museos. Si en lugar de jugar un rol secundario podrían tener más protagonismo. La cuestión subyacente a esta pregunta incide en la raíz misma de la formación inicial del docente en la competencia cultural y artística.

La cuestión de la mediación, y con ella la reflexión sobre la interpretación de la obra y los roles de los educadores de museos es una cuestión bastante compleja y en debate sobre los modelos de didáctica museística (Arriaga, 2010, 2013). En el proyecto que presentamos nuestro objetivo ha sido trasladar esta cuestión no a un contexto museístico sino a la misma universidad y enlazarla directamente con el itinerario formativo.

1. EXPERIMENTANDO LA MEDIACIÓN ARTÍSTICA EN UN CONTEXTO UNIVERSITARIO

La creación de una sala de exposiciones en el nuevo CRAI del Centro Universitario Cardenal Cisneros abrió hace unos años un nuevo camino de investigación y formación.

En el curso 2013/14 comenzamos a programar exposiciones artísticas en la sala y a trabajar en ellas desde las asignaturas de Educación Artística en el Grado de Magisterio. A partir de 2015 el proyecto se amplió tomando una forma más ambiciosa e integrando más agentes para adquirir las características que tiene actualmente (Palacios, 2015). En los tres últimos cursos hemos programado anualmente una exposición de un artista contemporáneo y esa exposición ha iniciado una serie de procesos que han puesto en contacto a nuestros estudiantes, con los/las propios artistas y los niños y niñas de centros de infantil y primaria del entorno.

El eje del proyecto es la exposición del artista seleccionado cada año en la sala del Centro. A partir de la inauguración de la exposición, la secuencia del proceso es la siguiente:

1. En primer lugar nuestro alumnado visita la exposición y hace un recorrido libre por las obras sin información previa. Se generan algunas dinámicas de observación, diálogo, reflexión y se

comparten las primeras impresiones e ideas suscitadas. A partir de ese momento comienza una pequeña labor de investigación en la que los alumnos deben buscar información y preparar una serie de preguntas para ser hechas al artista.

2. La artista visita la universidad y mantiene una charla-debate-taller (según el formato que proponga) con nuestros alumnos y alumnas en torno a la obra expuesta.

3. Desde ese momento en la asignatura de Educación Artística se comienza a trabajar en la preparación de unos talleres para la visita que un grupo de escolares de educación primaria hará en las próximas semanas a la exposición. El objetivo de esos talleres es mediar en la interacción entre los niños y las obras, tanto en la dimensión de la respuesta (en la sala de exposiciones) como en la creación (en un espacio de taller adyacente).

4. Paralelamente, las maestras y maestros de los centros colaboradores visitan la exposición y mantienen también una charla con la artista. De esa visita y ese diálogo surgen ideas y propuestas para desarrollar un trabajo paralelo en las aulas, previo y posterior a la visita a la exposición. El alumnado de Magisterio va teniendo información durante el proceso de qué y cómo se está trabajando en las aulas, para que puedan conectar sus talleres con los aprendizajes llevados a cabo en los coles.

5. Finalmente, tras la visita de los colegios y la finalización del trabajo en la universidad, será el propio artista el que visite los centros escolares e impartirá un taller y mantendrá un diálogo con los niños. De ese taller puede surgir un trabajo que se continua en el aula escolar durante algunas semanas más.

2. LA MEDIACIÓN ARTÍSTICA COMO CLAVE DE TODO EL PROCESO

Uno de los puntos clave en el proyecto es el trabajo sobre el concepto de interpretación de la obra de arte y consecuentemente, del rol del mediador en este proceso. ¿*Debemos explicarles a los niños el significado de la obra?* Esta pregunta, en su simplicidad pero a la vez complejidad, es esencial en toda la experiencia formativa por todo lo que implica: en primer lugar una reflexión sobre lo que es *el significado* de una obra de arte y sus diferentes dimensiones, también sobre si existe o no un significado "verdadero" en la línea de las interpretaciones *esencialistas*, que normalmente coincide con la interpretación del artista, o bien nos enfrentamos a una idea de "obra abierta" y a un modelo que se podría definir como *expresionista* (Arriaga, 2010). Finalmente, y derivado de todo lo anterior, está la cuestión de qué rol adoptar cuando se produzca la visita, de hecho, lo que nos preguntamos es cómo mediar: qué tipo de actividades serían las más indicadas, cómo guiar el diálogo, qué tipo de preguntas debemos hacer, en qué aspectos del significado debemos incidir, etc.

El alumnado tiende a considerar en una primera instancia el significado que le da el propio artista como el "correcto" y el que se debe transmitir, y es complicado reestructurar esta noción para dar paso a una idea más compleja de lo que la obra significa. Esta autorreflexión crítica sobre nuestras propias creencias daría paso a lo que Richard Rorty (citado en Arriaga, 2010) señala como la necesidad de definir los *objetivos de la interpretación*, es decir, el propósito formativo del encuentro con la obra, como aquello que establecerá los límites interpretativos. En palabras de Arriaga: "solo cuando tengamos claros los propósitos educativos que queramos conseguir podremos definir el tipo de juego interpretativo (y sus límites) que queremos poner en práctica con los espectadores. Porque cada juego interpretativo puede servir para a la obtención de diferente experiencia estética o conocimiento." (Arriaga, 2010:11). De esta forma el alumnado de Magisterio deberá definir en primer lugar qué objetivos de interpretación buscará y a partir de ahí definir sus propuestas didácticas y estrategias de mediación.

3. EL APRENDIZAJE MULTIDIRECCIONAL COMO RESULTADO

Si la reflexión sobre la interpretación y el rol mediador es la clave de la construcción del conocimiento en las aulas universitarias y escolares, todos los espacios y momentos de aprendizaje que se generan alrededor de la sala de exposiciones poseen, como rasgo más destacado, un carácter de intercambio y reciprocidad, una dimensión multidireccional en la creación de conocimiento. Nos hemos preocupado por construir el proyecto como un sistema de vasos comunicantes, donde todos los agentes participantes, aprenden del resto. Así, los alumnos y las alumnas de Magisterio aprenden del artista y sus obras y mejoran su conocimiento sobre arte contemporáneo, pero también descubren muchas cosas de los niños durante los talleres, de sus observaciones o comentarios, de su motivación y de su capacidad creativa. Las maestras aprenden sobre arte contemporáneo y sobre didáctica del arte. Los niños y las niñas son partícipes de una experiencia profundamente significativa con la visita al Centro Universitario y la posterior visita del artista al colegio. El o la artista, se lleva en su mochila un buen puñado de aprendizajes al confrontarse con aquello que su obra ha hecho crecer, tanto en las mentes de los universitarios como de los niños y niñas de primaria. En resumen, un ir y venir de ideas y experiencias que dan forma a una riquísima conversación basada en estos *Diálogos Creativos*, que dan nombre al proyecto (Palacios, 2015).

CONCLUSIÓN

Las repercusiones de este proyecto son amplias. Siendo un proyecto pensado principalmente para la formación de los estudiantes de Magisterio, los efectos sobre los colegios también son importantes. El arte contemporáneo en estos tres años ha generado trabajos en las aulas tan variados e interesantes como el sentido del asombro en la naturaleza o la reflexión sobre los roles de género.

No ocultamos que el eje central sobre el que se construye el proceso, la mediación artística por parte de los estudiantes de Magisterio en la sala de exposiciones, es un tema complejo sobre el que cada año vemos aspectos que se podrían mejorar. Enfrentamos a nuestro alumnado a una tarea realmente difícil, poniendo en cuestión sus propias creencias al confrontarlos con obras que a menudo desafían abiertamente sus gustos y conocimientos previos, pero a las que creemos que acaban acercándose con una mente abierta. Qué duda cabe que esto es un importante beneficio para su formación. Aún así, ciertos estereotipos y creencias están tan arraigadas que afloran en las propuestas didácticas que preparan para sus talleres y deben ser objeto de revisión crítica cuando hacemos la valoración del proyecto.

Llevar el arte contemporáneo a los colegios posee implicaciones para la mejora docente, al menos desde el ámbito de la educación artística y desde luego constituye una experiencia memorable para los niños y las niñas. Abrir el aula a artistas contemporáneos/as es una fuente de conocimiento y motivación y supone un modelo de colaboración social y cultural en el que en nuestro país llevamos muchos años de retraso, por lo que consideramos que es un terreno a explorar sin duda. Al mismo tiempo la coordinación de todos los elementos implicados es compleja, y supone un reto año tras año.

Tras tres años de puesta en práctica de la idea, el proyecto *Diálogos Creativos*, ha demostrado poseer, a nuestro juicio, un increíble potencial educativo, y a la vez, aspectos que es necesario mejorar, sobre todo reconsiderando de forma creativa los roles que cada actor puede jugar en este proceso.

BIBLIOGRAFÍA

Arriaga, A. (2010). "Problemas y tendencias de interpretación de las obras de arte en las actividades educativas de los museos". *Revista Iberoamericana de Educación.* 52 (4)

Arriaga, A. (2013). "The role of the learner in the construction of meaning at Tate Britain". *Arte, Individuo y Sociedad.* 25(1) 203-218

Arriaga, A. (2015). "Formación de profesorado para la utilización de centros de arte como recursos para la educación infantil y primaria". *Revista Matéria-Prima*. Vol. 3 (2): 131-141.

Jové. G. y Betrian E. (2012). ""Entretejiendo encajes" entre la universidad, los centros de arte y las escuelas". *Arte, individuo y sociedad.* 24(2), 301-314

Jové. G.; Betrian, E. Ayuso, H. y Vicens, L. (2012). "Proyecto "Educ-arte - Educa(r)t"": espacio híbrido. *Pulso. Revista de Educación.* 35, 177-196

Huerta, R. (2011). "Maestros, museos y artes visuales. Construyendo un imaginario educativo". *Arte, individuo y sociedad.* 23(1), 55-72

Palacios, A. (2015). *Inventando Mundos. Diálogos Creativos con David Gamella*. Alcalá de Henares: Centro Universitario Cardenal Cisneros

LA ILUSTRACIÓN: PUENTE ENTRE EL CONOCIMIENTO Y EL NIÑO

PARADAS GONZÁLEZ, ANA CRISTINA
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

RESUMEN

Esta reflexión surge por la investigación de un modelo metodológico basado en la imagen ilustrada que pueda ser aplicado en clase y que mejore sustancialmente el aprendizaje del alumno, demostrando su viabilidad como recurso didáctico, potenciador de capacidades y procesos útiles en el contexto educativo. Es necesario previamente conocer las capacidades didácticas de estas imágenes, seleccionar ilustradores cuyos trabajos puedan potencialmente servir a este estudio o descubrir si existen trabajos previos que hayan usado las ilustraciones como herramienta didáctica en las aulas. La metodología más adecuada es la mixta porque permite combinar el estudio estadístico con los testimonios de los protagonistas de la investigación. La ilustración seleccionada es andaluza para acotar el estudio a límites abarcables. La finalidad de todo es conseguir generar un modelo de trabajo que usando ilustraciones mejore de forma novedosa el aprendizaje del niño en un aula.

PALABRAS CLAVE

Ilustración, herramienta, metodología, aprendizaje, niño.

ABSTRACT

This reflection arises by the investigation of a methodological model based on the illustrated image that can be applied in class and improves substantially the learning of the student, showing its feasibility like an educational resource, stimulating capacities and useful processes in the educational context. It is necessary to know previously the didactic capacities of these images and be able to select ilustrators whose works can potentially serve to this study or to discover if there are previous works that have used the illustrations like didactic tools in the classrooms. The most suitable methodology is a mixed one because it allows to combine the statistical study with the testimonies of the investigation´s protagonists. The selected illustration is Andalusian for delimit the study to manageable limits. The purpose of everything is to achieve and to generate a model of work that using illustrations improves a new way of the learning process of the student in the classroom.

KEYWORDS

Illustration, tool, methodology, learning, child.

INTRODUCCIÓN

Actualmente vivimos en la sociedad de la imagen; estamos rodeados de ellas y las necesitamos constantemente. Es una realidad que se ha visto reforzada con la aparición de las nuevas tecnologías, gracias a las que los iconos visuales encuentran una forma de difusión y exposición rápida y multitudinaria. "Los nuevos medios de comunicación se han infiltrado tan rápido en la vida de cada individuo que han llegado a convertirse en una prolongación de su sensibilidad" (McLuhan, 1988: 168).

Este hecho sumado a la relación directa con los niños que posibilita la docencia, impulsó la idea de utilizar las virtudes de las imágenes ilustradas para obtener objetivos concretos en un entorno educativo.

Dado que no existe constancia de mucha información escrita que estudie la ilustración más allá de analizar sus orígenes, características o aplicaciones publicitarias o de diseño, una buena forma de acercarse al tema es realizando entrevistas. El género ilustrado es cercano, por lo que es relativamente fácil entrevistar a ilustradores, educadores y alumnos, reuniendo así testimonios que suponen la base de la investigación. Para delimitar de forma coherente el estudio, está centrado en una selección de ilustradores andaluces que además suponen un interesante acercamiento a este sector más desconocido.

El siguiente paso es realizar un trabajo de campo consistente en introducirse en las aulas, ver cómo funcionan los recursos visuales y proponer a partir de toda esta información un modelo metodológico diferente basado en las ilustraciones.

La manera de poner en práctica este modelo y comprobar los resultados de los niños es lo que permitiría establecer las conclusiones que indiquen si realmente es oportuno aplicar en la actualidad un método basado en imágenes que esté más acorde con las necesidades e intereses de los niños y que al mismo tiempo mejore sustancialmente su aprendizaje.

1. INVESTIGACIÓN

La investigación fue dividida en una serie de apartados necesarios para su correcta elaboración.

1.1. ANTECEDENTES Y ORIGEN DE LA INVESTIGACIÓN

Existe una estrecha relación entre el mundo visual y la sociedad. La imagen es usada de manera constante en distintas situaciones y contextos; racionalmente y de forma lúdica; lo visual está presente en todo. Buck-Morss afirmaba:

> Las imágenes son enviadas como postales, transmitidas por satélite, fotocopiadas, digitalizadas, descargadas y arrastradas. Encuentran a sus espectadores. Es posible observar a personas en todo el mundo observando las mismas imágenes (una foto de un diario, una película, la documentación de una catástrofe). Las consecuencias políticas de ello son muy relevantes, aun cuando no automáticamente progresistas. (Buck-Morss, 2005:153-154).

De todas las imágenes usadas, una gran cantidad son ilustraciones que suelen permanecer más fácilmente en la memoria del espectador que una fotografía. Resulta curioso también que las imágenes ilustradas son utilizadas pero no siempre valoradas en la misma medida.



FIGURA 1. Gabriel Moreno, *Russian Prisioner* **(2016). 78x78 cm. SCOPE Miami Beach, 801 Ocena Dr, Miami Beach, EEUU. Foto de Gabriel Moreno (2016).**

Hoy en día un niño se siente más cercano a las imágenes o la comunciación visual que a la comunicación escrita. Es su principal canal de información. Por otro lado, son conocidas las capacidades educativas de la imagen y un gran número de expertos opina que como herramienta didáctica aporta innumerables ventajas. Conexión con una realidad reconocible y cómoda para ellos, mayor atractivo en los contenidos, mejora de la fluidez en la comunicación, aumento de las posibilidades de trabajo son sólo algunos ejemplos.

Sin embargo dentro del contexto educativo, se da una situación irónica: pese a esta masiva presencia de imágenes, fotografías y obras de arte en los manuales escolares, los alumnos no cuentan con la formación adecuada para extraer la información y aprender de ellas. En general, muchos expertos encuentran que los estudiantes de hoy no reconocen a éstas como fuente de información útil. Algunos no registran las imágenes y si lo hacen las toman como un pasatiempo, o bien las miran, pero no las leen para obtener información relevante o complementar el texto escrito.

Y a este problema debe añadírsele otros: el sistema educativo en general no se encuentra preparado para afrontar esta realidad "visual" y sacarle el mayor partido posible, aunque por fortuna cada vez más docentes y centros escolares intentan cambiar este hecho. La cuestión es que, pese a la introducción de las TIC, en muchos centros educativos todavía sigue usándose el libro de texto como principal herramienta de aprendizaje, y en los libros no existe una consideración de la imagen equitativa al uso de las palabras. El enorme incremento que se ha producido del uso de imágenes en las aulas, sobre todo a través de sus libros de texto, no ha ido acompañado por un aumento similar de la atención que se les presta en el ámbito educativo. No hay que olvidar que en el fondo los libros de texto son también una mercancía para las empresas editoriales que compiten entre sí para dominar el mercado y que deben respetar unos plazos que la mayoría de las veces no permite reflexionar correctamente la relación texto-ilustraciones.

Según Perales y Jiménez:

> (...) en los manuales escolares no se encuentran ilustraciones aisladas sino textos con multitud de ellas intercaladas. Si esperamos de las ilustraciones que ayuden a comprender el texto debemos estudiar dónde aparecen y qué relaciones mutuas se establecen, es decir, se han de considerar los problemas de compaginación, la inclusión de textos específicos junto a las imágenes o el uso de textos dentro de la imagen –etiquetas verbales–. También será objeto de análisis considerar qué pasajes del texto han sido ilustrados y su finalidad. (Perales y Jiménez, 2002: 370).

Para intentar cambiar esta realidad se inició una investigación con el principal propósito de crear un método de aprendizaje visual aplicable en las aulas que propiciara una mejora del aprendizaje usando un lenguaje más acorde a la realidad del niño. Para ello se plantearon unos sub-objetivos y se llevaron a cabo unas etapas en el proceso de trabajo.

1.2. PROCESO DE TRABAJO

Etapa de búsqueda es la primera fase del trabajo. Durante esta etapa interesaba saber todo lo posible sobre la imagen ilustrada, para poder utilizarla como medio de experimentación en etapas posteriores: características generales; identidad de la ilustración andaluza; comparación con la ilustración extranjera; ilustradores más internacionales; valores de la imagen; su uso didáctico actual...Esta primera fase se llevó a cabo a través de la observación del material existente publicado, (libros, libros de texto, publicaciones en revistas...) y a través de una investigación en Internet, que es el vehículo de difusión mayoritario para este tipo de imágenes. Se elaboró como material de apoyo unas fichas con las que se registraban los ilustradores conocidos, sus principales obras y webs.

Etapa de intervención donde se recondujo la investigación al principal motivo de estudio: el uso de la imagen ilustrada como herramienta didáctica. Lo que se pretendía en esta fase era comprobar si en la práctica se hacía un uso real de este tipo de imágenes para mejorar el aprendizaje, utilizando como referencia tres centros escolares distintos. Las técnicas usadas para llevarla a cabo fueron dos: por un lado, la observación del participante y de documentos o trabajos que los profesores realizaban habitualmente con sus alumnos antes de iniciar el proceso. Se llevó a cabo en dos centros escolares durante cuatro clases, y en un tercero de manera natural durante todo un curso escolar, por ser lugar habitual de trabajo. Por otro lado, mediante ocho entrevistas, realizadas a todos los participantes en el proceso: una representación de 10 alumnos de 1º y 2º de Secundaria, dos profesores de Educación Plástica y doce ilustradores andaluces.

Etapa de experimentación, donde se intervino con los niños proporcionándoles diferentes ejercicios que pertenecían a una metodología experimental basada en la imagen, y que comparaba sus resultados en actividades con y sin ilustraciones. Los ejercicios se realizaron durante las clases desarrolladas en unos dos meses de duración en dos de los centros, y en todo el curso escolar en un tercero. Dichas actividades acababan con un examen de evaluación que resumía las conclusiones fundamentales, realizado en los tres colegios.





FIGURAS 2 Y 3. A la izquierda: Dibujo de Cristina (12 años), *"Actividad experimental"* **(17 de febrero de 2014). Colegio Salesianas, Sevilla, España. Fuente: propia. A la derecha: Trabajo de aula. Niños reprentando con pinturas una ilustración (20 de noviembre de 2014). Colegio Salesianas, Sevilla, España. Fuente: propia.**

1.3. EVIDENCIAS DE ÉXITO

Durante todo el proceso de trabajo los resultados positivos de las actividades propuestas en los Colegios y las respuestas de ilustradores, alumnos y docentes dieron paso a unas conclusiones más que exitosas. Los alumnos están rodeados de imágenes y a veces son a través de ellas como mejor se expresan, pero no obstante deben tener las herramientas adecuadas para identificar mensajes y usarlos ellos mismos para configurar mensajes propios.

CONCLUSIÓN

Tras la finalización de la investigación, se concluyeron varias ideas. En primer lugar, existe una escasa presencia e incorrecta organización de imágenes en manuales didácticos o programaciones de aula. Responden a un ajuste precario de tiempo más que a una sabia complementación entre imagen y palabra. De ahí que sean utilizadas en general simplemente como decoración o para visualizar alguna idea expresada en un texto, pero no para aportar información adicional. Tras las pruebas prácticas que componían una metodología experimental basada en imágenes ilustradas, se concluyó que los alumnos se sienten más atraídos y predispuestos hacia los contenidos visuales que hacia los que prescinden de ellos. Asimilan mejor estos conceptos y les son más fáciles de recordar en el tiempo. El uso de contenidos compuestos de imágenes también aumentaba la creatividad del alumno y mejoraba los resultados. Otro aspecto importante es que se demostró que los recursos visuales son también poderosos en contextos diferentes al de la Educación Infantil o Primaria; pueden extrapolarse por tanto a la Secundaria y en adelante. Por último el utilizar imágenes pertenecientes al panorama andaluz demostró que existen grandes trabajos que pueden ser utilizados en estos contextos sin acudir a proyectos internacionales, y que en muchos casos son grandes desconocidos.

BIBLIOGRAFÍA

Arañó, J. (1987). *Educación por el Arte. Arte por la Educación.* Sevilla: Revista de Arte y Educación.

Arheim, R. (1890). *El pensamiento visual.* Barcelona: Paidós.

Bayon, D. (1975). *Construcción de lo visual.* Barcelona. Editores Monte Ávila.

Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje.* Madrid: Alianza.

De la Torre, S. (2007). *Creatividad Aplicada: recursos para una formación creativa.* Buenos Aires: Lumen.

Eisner, E. (1972). *Educar la visión artística.* Barcelona: Paidós.

Fanaro, Mª de los Ángeles: Las imágenes en los materiales educativos: las ideas de los profesores [en línea]. 2002. [Consulta 20 agosto 2015]. Disponible en <http://reec.uvigo.es/REEC/spanish/REEC_older_es.htm>.

Ferrés, J. (2000). *Educar en una cultura del espectáculo.* Barcelona: Paidós.

Freedberg, D. (1992). *El poder de las imágenes.* Madrid: Cátedra.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Gadamer, H. (1993). *Verdad y Método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Guilford, J. (1991). *Creatividad y Educación.* Barcelona: Paidós.

Heilnet, G. (1979). *Maestros creativos-alumnos creativos.* Buenos Aires: Kapeluz.

Mañero, A. (1991) *Procesos y Creación en pintura: El predominio del color en un proyecto didáctico videoinformatizado.* Sevilla: Universidad de Bellas Artes de Sevilla.

Mcluhan, M. (1988). *El medio es el masaje: Un inventario de efectos*. Barcelona: Paidós Iberica.

Moreno, Gabriel (2016) *Russian Prisioner*. [Consult. 2016-12-03] Fotografia. Disponible en <https://www.facebook.com/GabrielMorenoIllustrations/photos/a.169935146361963.33904.149302905091854/1282419455113521/?type=3&theater>

Perales y Jiménez, J.: Las ilustraciones en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Análisis de libros de texto [en línea]. 2002. [Consulta 06 abril 2015]. Disponible en <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/search/results?query=perales+y+jim%C3%A9nez&searchField=1>.

APROXIMACIÓN AL IMAGINARIO SOCIAL INFANTIL A TRAVÉS DEL DIBUJO Y CREACIÓN DE PERSONAJES

PASCUAL FERNÁNDEZ, ALICIA
UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

RESUMEN

Presentamos la experiencia piloto de una investigación en marcha y los resultados obtenidos sobre la creación y caracterización gráfica de personajes por alumnos de Primaria. Desde el enfoque de la interseccionalidad de categorizadores sociales (sexo, género y etnia) teniendo en cuenta la autoría y el personaje representado para explorar, describir y analizar la presencia de estereotipos. Se incluye una reflexión sobre la importancia de la cultura visual y media en la infancia, y la necesidad de unas formas culturales y de ocio más inclusivas. Los primeros resultados muestran estereotipos y diferencias de sexo, género y la total hegemonía de personajes caucásicos, así como obvias influencias de cultura visual.

PALABRAS CLAVE

Dibujo infantil, creación de personajes, interseccionalidad, estereotipos.

ABSTRACT

This paper resumes the pilot experience of an on-going research and its first results about Primary School student's graphic development of fiction characters. The practice of intersectonial approach of social categories (sex, gender, race), taking in account author and character let us to explore, describe and analyse the reproduction of social stereotypes. We include a reflection about the significance of visual culture and media during childhood and the so much needed of more inclusive culture and leisure products. The first results show sex difference, gender stereotypes and the complete hegemony of caucasian characters likewise culture visual influences.

KEYWORDS

Child drawing, character design, intersectionality, stereotypes.

INTRODUCCIÓN

Esta comunicación recoge parte de una experiencia piloto de investigación educativa-artística sobre la creación de personajes mediante el dibujo con 9 escolares de 1º de Educación Primaria. El propósito general es acercarse al imaginario social infantil y explorar el posible uso y reproducción de estereotipos de género y etnia que transmiten muchos productos culturales destinados y consumidos por niños y niñas.

El origen del ámbito de investigación sobre el que me estoy introduciendo y de esta experiencia en concreto, surgió con la toma de consciencia de mis propios sesgos como creadora plástica. Mi discurso artístico y preocupación investigadora y educativa se nutren del discurso feminista, de la crítica y activismo social, sin embargo, en cierto momento me di cuenta de que las imágenes que creaba estaban monopolizadas por lo occidental tanto en temáticas, referencias visuales o personajes. Lo que me llevó a reflexionar sobre la responsabilidad social y educativa (Gijón, 2012; Lee, 2011) de los ilustradores, y por extensión productores culturales, con el público y en especial cuando van destinados a la infancia.

Los productos de la cultura visual (literatura ilustrada, cine, series, videojuegos…) se pueden entender como un escenario de representación de la realidad y contexto en el que se producen. Desde la educación artística y el enfoque de la cultura visual no es nueva la preocupación sobre la influencia de éstos medios en la infancia y juventud, tanto a nivel nacional (Hernández, 2007) como internacional (Stuhr, 2003; Tavin, 2003; Yuha, 2015). Tengan o no una finalidad educativa, son vehículo de valores, creencias e ideologías y pueden reforzar o desmontar el discurso dominante en el proceso de socialización (Turín, 1995). Como creadores, nuestras inquietudes personales nos llevan a contar historias, habitualmente a través de personajes, mediante los que compartimos experiencias, que creemos, a otros pueden interesar. La identificación o rechazo de los receptores con estos personajes es una parte fundamental en la interpretación y construcción de significados. La creación y caracterización de los personajes es una forma de llevar la realidad social en la que vivimos a la narración, que implica una forma de verla, comprenderla y definirla. El ámbito de la creación artística como espacio de representación implica una conjunción de posiciones y relaciones de poder entre el sujeto que mira y el que es mirado. Desde una revisión feminista y frente a la hegemonía histórica de la mirada masculina en la construcción sociocultural de lo femenino, Alario (2000) recuerda la importancia de las mujeres artistas al devenir sujetos activos en la creación de modelos alternativos al del cuerpo de la mujer(es) como objeto a contemplar, primero por el artista, luego por el público. Dentro de los estudios fílmicos y las relaciones de identificación o rechazo entre las espectadoras y los personajes femeninos creados desde y para la mirada masculina o male gaze, Lauretis (1984) analiza los procesos de identificación o rechazo de éstas. Línea que retoma hooks (1993) incorporando la categoría de raza y los procesos de internalización del racismo. Frente a la perversión que supone la asimilación que la mirada ajena (y dominante) tiene sobre uno, y la pérdida de identidad y poder que supone, propone el desarrollo de una mirada de resistencia activa y consciente frente a éstas.

Aunque la esfera de la representación visual y mediática tiene un gran poder social y simbólico, éstos son sólo una parte del complejo proceso de socialización, en el que se encuentra el aprendizaje del género que Victoria Sau (2000) conceptualizó como la construcción psicosocial del sexo. Tradicionalmente la identidad de género, ser mujer(es) o ser hombre(s) se ha definido por las características biológicas y reproductivas de nuestros cuerpos a través de un esquema binario de características opuestas, complementarias y excluyentes. Este esquema de educación diferencial supone un refuerzo cuestionable en la socialización de los niños y niñas, en la construcción y adopción de unos estereotipos sexuales cada vez más rígidos que se empiezan a aprender hacia los 3-4 años.

1. OBJETIVOS

En esta investigación proponemos una aproximación al imaginario social infantil a través de la invención/creación de personajes. Para ello, planteamos los siguientes objetivos:

- Analizar si el sexo del autor influye en la tipología de personajes creados y el sexo de éstos.
- Conocer y analizar si se reproducen tópicos y estereotipos de género tradicionales en los personajes.
- Analizar la representación de la diversidad étnica en los personajes creados.

2. EXPERIENCIA - TALLER

Desde hace unos meses colaboro de forma semanal como voluntaria en el programa "Grupos interactivos" en la clase de 1º de Primaria de un Colegio Público de Zaragoza, con alumnado en riesgo de exclusión social. Esta comunicación relata la primera sesión del la actividad de creación de personajes y elaboración colaborativa de cuentos con parte del grupo. Conjugar los roles de investigadora, educadora y artista, supuso ciertas contradicciones e interrogantes –tanto en el proceso como a posteriori- a la hora de servir de mediadora en el proceso creativo de los alumnos, a la hora de motivarlos y ayudarlos a dibujar lo que querían sin interferir o imponer esquemas adultos de la representación gráfica (tanto en el qué dibujar como el cómo hacerlo).

La división del grupo-aula y separarse de su maestra habitual, junto con el rechazo inicial de algunos hacia el dibujo provocó que varios participantes comenzaran la sesión llorando. Esta situación junto con la presencia de otra profesora de apoyo (habitualmente en el aula estamos 3 o 4) provocó algunas situaciones no previstas de antemano.

2.1. MUESTRA

Se contó con la participación de 9 estudiantes. 5 chicos (1 Islas Seychelles, 2 magrebíes y 4 de etnia gitana) y 4 chicas (2 de origen negroafricano y 2 de etnia gitana). Se diferencian distintos niveles de aprendizaje, generando gran contraste en el ritmo de trabajo. Los dibujos de uno de los participantes (con problemas de aprendizaje) de la figura humana como renacuajo reflejan un estadio gráfico anterior, y que por dificultades de interpretación no se han incluido en el análisis.

2.2. PROCEDIMIENTO

La sesión tuvo una duración de una hora, dedicándose la mitad a la creación de personajes. Cada estudiante contó con un Din-A 4 y la bandejas de material del aula (lápiz, goma y ceras).

La actividad se planteó para que los niños adquirieran el rol de creadores y narradores, presentando el taller desde el punto de vista del ilustrador y el valor de las imágenes en los cuentos. Se entabló una conversación inicial sobre qué eran los cuentos, quién los hacía, cual es su estructura básica y el proceso de caracterización de personajes. Tras la explicación inicial, se pidió a los estudiantes (sentados en dos grupos, pauta habitual) que "inventaran y dibujaran un personaje para un cuento" y escribiesen una serie de características: nombre, lugar donde vive, personalidad, cosas que le gustan y que no. Realmente fue un proceso muy intenso para todos y, dada la limitación de espacio, es difícil dar cuenta de todo el proceso.



FIGURAS 1 Y 2. A la izquierda: *"Princesa Violeta"*. A la derecha: *"Violeta"*. Zaragoza, España. Fuente: propia.

3. ANÁLISIS DE DATOS

Durante el análisis hemos tenido en cuenta el proceso de elaboración de los dibujos, las explicaciones dadas por los niños, el dibujo resultante y sus descripciones escritas. Se ha seguido un sistema de categorías elaborado *ad hoc*[1] conformado por dos macrocategorías (MC), la autoría y el personaje. Tras el análisis individual de cada dibujo y su autoría, se realizó una valoración conjunta de todos ellos, triangulándose con las notas de campo.

La MC1 autoría contemplaba: sexo, edad-curso, etnia, tipo de centro educativo y fase de desarrollo gráfico. En la MC2 personaje, se atendió a la tipología de personaje y su posible relación con la ficción literaria o televisiva. Las categorías sexo-género incluía el nombre del personaje, el género de los adjetivos empleados y el aspecto físico del personaje. A la hora de observar los estereotipos y roles de género nos hemos centrado en las características que los participantes resaltan de sus personajes (belleza, bondad, fortaleza, inteligencia…), el tipo de actividad que les gusta hacer, si en el dibujo realizan alguna acción, así como estereotipos clásicos en los que nos hemos socializado como el uso del rosa, vestidos o el pelo largo como características asociadas a lo femenino. Para aproximarnos a los rasgos raciales y étnicos de los personajes nos hemos fijado en el color de la piel[2], el color de pelo y su textura, vestimenta, nombres, lugar de residencia. Aunque nuestro objetivo no era analizar el desarrollo gráfico de los participantes, se han tenido en cuenta elementos característicos de las fases del desarrollo gráfico infantil de Lowenfeld como el uso de la línea base, la disposición de los elementos, el uso del espacio, cromatismo etc.

1 Las categorías y conceptos contemplados se modifican conforme avanza la investigación y se obtienen más datos. Es significativo, que las "pestañas" suele ser un rasgo gráfico diferenciador del sexo/género y aunque en estos dibujos no hay personajes con pestañas o maquillaje, en dibujos recogidos con posterioridad sí que hemos encontrado estos elementos.

2 Aunque la "raza" es una construcción sociocultural, sin fundamento biológico, el color de la piel (y otros rasgos físicos) sigue siendo en muchos casos un factor que afecta a la vida de la gente. Al analizar el color empleado para pintar la piel de los dibujos, resultad pertinente reflexionar sobre el uso de la expresión "color carne" a la hora de denominar colores (ver la obra de Angelica Daas, Humanae). Es un tema que de momento no ha surgido ni se ha abordado en el aula, pero que señala la importancia de las formas de nombrar y sus significado.



FIGURAS 3, 4 Y 5. A la izquierda:"*Biti*", en el centro: *"Ali"*. A la derecha: *"Doraymon, Maykel meyers, Jason, Wayc"* Zaragoza, España. Fuente: propia.

4. RESULTADOS

De los resultados obtenidos hasta el momento, se evidencian diferencias entre niños y niñas a la hora de crear personajes (ver tabla 1). Ellas dibujan indistintamente personajes de ambos sexos, mientras que los niños suelen dibujar personajes masculinos. Así mismo, todos los personajes femeninos presentados se asocian al arquetipo de princesa, aunque encontramos diferencias significativas entre éstas en cuanto a la actitud, situaciones representadas o si son agentes activas de la acción (figura 2) o bien personajes secundarios atrapados (sea en una torre o en la mano del monstruo, ver figuras 3 y 4).

Por otro lado, dentro del proceso creativo y de la ideación de personajes, cabe decir que los niños que reprodujeron personajes de la cultura visual, se pusieron a dibujar inmediatamente, no hubo un tiempo de dudas o reflexión. Mientras que el resto, que además tuvieron más problemas para llevar al papel sus ideas, crearon otros personajes. Entre estos referentes se distingue la serie *Violeta* de Disney Chanel, *Doraemon* o películas de terror de serie B norteamericanas (un participante ante la dificultad de inventar un personaje, reinterpretó cuatro personajes fílmicos reconocibles, ver figura 5). En cuanto a la etnicidad, existe una tendencia a colorear los personajes humanizados en rosa o beige rosado. También cabe señalar la mediación de la maestra al hacer que uno de los niños "vistiera" a su personaje sin ropa.

TABLA 1. CLASIFICACIÓN DE PERSONAJES POR TIPO Y SEXO, EN FUNCIÓN DE LA AUTORÍA

Autor	Personajes femeninos		Personajes masculinos		Monstruos	Animales	
	Principal	Secundario	Principal	Secundario	Principal	Principal	Secundario
Mujer	2	1	1	1	1	0	0
Hombre	0	1	5	1	1	2	1

CONCLUSIÓN

Dada el estado inicial, casi embrionario, de la investigación, es pronto para aventurar hipótesis sobre la relación que establecen los niños con los productos de la cultura visual, qué personajes les gustan, con cuales se identifican, por qué, etc. Era de esperar que estos dibujos reprodujeran los modelos de la cultura dominante, no sólo en cuanto al color de piel de los personajes, sino también en el uso de estereotipos y roles de género tradicionales. Su reproducción implica que se han interiorizado y aprendido, lo que insta a indagar y profundizar en el significado y sentido que puede tener en el desarrollo de su identidad (Braidotti, 2004). Aunque en este caso hemos trabajado con niños de minorías étnicas (los que están en la clase en la que colaboro) resulta imprescin-

dible explorar las concepciones raciales y étnicas del resto de niños particularmente de aquellos no inmersos en contextos socioculturalmente diversos dada la importancia que tienen nuestras experiencias y relaciones cotidianas en la construcción de los imaginarios. Es necesario encontrar fórmulas que permitan explorar estos constructos con niños/as dada la dificultad de investigar en estos ámbitos.

A la hora de trabajar la direccionalidad de estos productos culturales, que Ellsworth (2005: 11) resume en la pregunta "¿Quién piensa esta película que eres tu?", es clave la figura del mediador. En especial cuando las estrategias distorsionadoras y persuasivas en los audiovisuales que forman parte del ocio y entretenimiento son sutiles, y atractivas, cuando lo racional no está suficientemente activo. La participación en la experiencia supuso ser una mediadora entre los estudiantes y sus representaciones, ante sus dudas al no saber qué hacer o cómo hacerlo, y así conocer la evolución de las creaciones. Algunas fueron inmediatas, en seguida se dibujaron princesas o monstruos. Sin embargo, aquellos personajes que son "invención propia" de los niños llevaron más tiempo, más dudas y tomas de decisiones, y la necesidad de un mayor apoyo docente. Poder contemplar el proceso de creación como elemento de análisis ofrece más mejor información que el análisis de los dibujos resultantes (las ideas e intentos frustrados, el orden de ejecución) así como verla desde otros puntos de vista.

BIBLIOGRAFÍA

Alario, Mª. T. (2000). "Nos miran, nos miramos (sobre género, identidad, imagen y educación)". *Tabanque*, Vol. 15, pp. 59-77.

Braidotti, R. (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómade*. Buenos Aires: Gedisa,

Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.

Gijón, J. (2012). "El compromiso del ilustrador con la transmisión de los valores sociales a las nuevas generaciones". *Invisibilidades*, 2, pp 32-40.

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

hooks, b. (1992). *Black looks: race and representation*. Boston: South End Press.

Lauretis de, T. (1984). *Alicia ya no. Feminismo, semiótica y cine*. Madrid: Cátedra.

Lee, N. P. (2011). *Engaging the pink elefphant in the room: investigating race and racism through art education*. Dissertation, University of Georgia.

Mamur, N. (2012). "The effect of modern visual culture on children's drawings". *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, Vol. 47, 277-283.

Marmé Thompson, C. (2003). Kinderculture in the Art Classrooms: Early Childhood Art and the Mediation of Culture. *Studies in Art Education*, 44, 2, 135-146.

Sau, V. (2000). *Reflexiones feministas para principios de siglo*. Madrid: Horas y horas.

Stuhr, P. L. (2003). A tale of why social and cultural content is often excluded from art education-and why it should not be. *Studies in Art Education*, 44,4, 301- 314.

Tavin, K. y Anderson, D. (2003). "Teaching (Popular) Visual Culture: Deconstructing Disney in the Elementary Art Classroom". *Art Education*, 56 (3) 21-35.

Turín, A. (1995). *Los cuentos siguen contando.* Madrid: Horas y horas.

Yuha, J. (2015). Post Stereotypes: Deconstructing Racial Assumptions and Biases Through Visual Culture and Confrontational Pedagogy. *Studies in Art Education*, 56, 3, 214-227.

DIMENSIONES VISUALES EN LA EXPERIENCIA ESTÉTICA DE LO COTIDIANO

PEÑA ZABALA, MIRIAM
UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO / EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA

RESUMEN

La experiencia práctica que aquí se presenta, ofrece un punto de partida hacia la reflexión de un mundo de posibilidades educativas vinculadas a diferentes modos de ver, a la exploración de un constructo de significados infinitos adquirido a través de la experiencia estética de todo lo que acontece en el entorno. Esta comunicación se contextualiza en la formación inicial de profesorado del Grado de Magisterio de Educación Infantil y Primaria de la Escuela de Magisterio de Bilbao UPV/EHU. La propuesta hace uso del teléfono móvil fuera del aula para documentar con fotografías ciertos criterios formales establecidos. A través de infinidad de imágenes obtenidas emergen temáticas, miradas genuinas e incluso sucesos inesperados. Es ahí cuando el discurso comienza a articularse en torno a los significados que emergen de las experiencias visuales vividas.

PALABRAS CLAVE

Experiencia estética, modos de ver, lo cotidiano.

ABSTRACT

The practical experience presented here, provides a reflection on the emerging world of educational opportunities related to different ways of seeing and thus the exploration of a multiple meanings-based on a construct which has been acquired through the aesthetic experience of what is going on in the immediate environment. This paper is placed in the initial Teacher Training of Early Childhood and Primary Education Degrees of the University College of Teacher Training in Bilbao (UPV/EHU). The proposal proposes the use of mobile phone outside the classroom to document certain established formal criteria through photographs. Due to the infinity of images that have been obtained, themes, genuine glances and even unexpected events have emerged. And that is when the discourse tends to become structured around the meanings that emerge from the personal life experiences.

KEYWORDS

Aesthetic experience, ways of seeing, daily life.

1. HACÍA LA SENSIBILIDAD ESTÉTICA

No resulta extraño afirmar que la cualidad de imaginar es una característica innata del ser humano. El ser humano por naturaleza es curioso, creador, intuitivo… y esa curiosidad, le convierte en un ser único con un potencial inimaginable. Ante esta evidencia podríamos afirmar que es capaz de generar nuevos significados a partir de las experiencias adquiridas a lo largo de su vida. Todas estas afirmaciones parecen rotundas e incluso se podría decir que incuestionables.

Pero cuando transcribimos estas características a un área específica como la educación artística y nos situamos en un contexto como el de la formación inicial de profesorado de Educación Infantil y Primaria, parece que todo cambie. Es ahí cuando aparecen fisuras y esas cualidades innatas parecen desvanecerse o por lo menos difuminarse. El arte resuena lejano y el alumnado manifiesta sentirse incapaz de transformar el conocimiento a través de los canales propuestos por el arte.

Por cuanto que el profesorado en formación ejercerá un papel crucial en la educación de las generaciones venideras, es imprescindible trasladar la idea de que la educación artística pone en valor la estética del mundo para reflexionar sobre él. Esta visión posibilita empoderarse, tomar conciencia del aquí y ahora, y nos convierte en personas sensibles hacia el mundo que nos rodea. En este sentido Eisner (2004) defiende que las experiencias estéticas están vivas y a nuestro alcance, pero para tomar conciencia de ellas hay que estar dispuesto a recibirlas.

La educación artística, sin que se ofrezca como fórmula garantizada, se convierte en un campo de reflexión y práctica educativa emergente ante el cada vez mayor reconocimiento de que sin el arte es difícil ensanchar la comprensión y la construcción del mundo, y de que, asumido como experiencia y práctica transformadora, permite a las personas cambiar su entorno individual, social y comunitario a partir de explorar y asumir diversas prácticas éticas y estéticas. (Jiménez, Aguirre y Pimentel, 2009:10)

2. VIVENCIA DE LO COTIDIANO

Con la intención de dar respuesta a estas preocupaciones, en este texto nos preguntamos acerca de la existencia de un revulsivo que permita poner en valor las virtudes del uso del arte en la educación. Tomando como referencia la idea de que "la experiencia estética puede surgir en cualquier encuentro que una persona tenga con el mundo" (Eisner, 2004:6), nos proponemos trabajar tomando conciencia y registrando aquello que estructura nuestro entorno, que de por sí está ahí y existe, y ahondar en su significado. Pensamos que tomar conciencia de lo que acontece en nuestro alrededor posibilita la apertura de la mente hacia una mayor flexibilidad ante nuevos campos de conocimiento, ya que éste es un modo de descubrimiento en sí mismo. A través de esta observación, la estética del entorno no solo evidencia el conocimiento de la apariencia, sino también el conocimiento del sentimiento. Esta afirmación subraya la necesidad de tomar conciencia y poner en valor estos aspectos por cuanto suponen un canal de conocimiento de los futuros docentes hacia su futuro alumnado.

A partir de las reflexiones que se evidencian a través esta vivencia estética se plantean cuestiones como, ¿Cómo vivimos cada lugar?, ¿Que experiencias especificas acontecen en relación a los otros?, ¿Cuál es la percepción de cada persona ante un mismo lugar? (…) Debemos aclarar que aunque se defienda la idea de que la experiencia vivida en cada contexto posibilita construirnos como personas, no debemos caer en la falsa concepción de pensar que por estar ahí, y captarlo visualmente, todo responde a una única razón. Del mismo modo en el que un perro o una abeja habitan el espacio siguiendo diferentes patrones, cada ser humano construirá diferentes interpretaciones basándose en su experiencia de vida.

Estas afirmaciones nos llevan a cuestionarnos si vemos la realidad tal y como es (Hoffman, 2015). Por ello, se cree esencial que el futuro profesorado entienda que existen múltiples visiones de una

misma realidad ya que esta creencia posibilita no solamente abordar el conocimiento desde diferentes áreas de estudio, sino que pone en valor lo genuino de cada individuo e incluso de cada ser vivo. En la actualidad existe una visión limitada y antropocentrista de la realidad, en la que el ser humano se cree poseedor de una visión única y verdadera. Interiorizamos lo que vemos y lo aceptamos como una verdad absoluta. En contraposición resulta reveladora la afirmación de Goodman (1976) cuando plantea que la percepción del mundo está hecha mediante versiones del mundo. Adhiriéndose a esta idea, el ser humano construye su mundo a partir de lo conocido, por lo tanto podría afirmarse que las posibilidades de acercarse al conocimiento son infinitas, por lo tanto plurales e inabarcables, ya que resulta imposible conocer las percepciones de cada individuo ante una misma realidad, tal y como apunta Barthes (1994) la realidad es única, pero esta puede tener múltiples miradas.



FIGURA 1. *Composición de fotografías aleatorias de imágenes documentales* (2016). Fotos del alumnado del Minor de Innovación educativa del Grado de Educación Infantil UPV/EHU (2016).

3. METODOLOGÍA. APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL DESCUBRIMIENTO

A partir de las inquietudes manifestadas se ha desarrollado una intervención fuera del aula donde alumnado de modo autónomo busque conexiones con lo que le rodea.

En este sentido, esta acción pone el acento en una intervención mínima, como es la de coger el teléfono móvil y fotografiar libremente aspectos formales (dentro o fuera del aula) previamente predefinidos en el grupo. Se plantea en que aspectos formales podemos centrar nuestra atención si el objetivo residiera en reflexionar sobre aquello que nos rodea. Emergen múltiples temáticas como aspectos cromáticos, contrastes, espacios... –yo también aporto propuestas derivadas de sus ideas– lo contrario de lo que se propone, lo mínimo, lo máximo… En realidad se trata de una excusa para tomar conciencia de un espacio cotidiano desde otro prisma. Esta acción busca empoderar al alumnado para que sienta la libertad de documentar por medio de la imagen en un contexto de posibilidades infinitas, donde el aprendizaje emerge a través del descubrimiento autónomo (Travé, 2006). Resulta inspirador que a partir de esta búsqueda autónoma aparecen nuevos focos de inte-

rés, ya que una búsqueda deriva en otra y acontecen encuentros impredecibles. El alumnado interviene preguntando si puede inventar nuevos temas a partir de los planteados en clase –debido a que ha encontrado algo que capta su interés– o si puede poner en relación una imagen con otra… Toda captura es aceptada por cuanto que deriva de la reflexión de la observación de su entorno.

Alejándose de la idea de representar imágenes preciosistas, la actividad es presentada a modo de ejercicio documental donde cada alumno recoge una gran variedad de imágenes como si tratase de una lluvia de ideas. Se busca de este modo alejarnos de la producción artística y colocarnos en un plano de reflexión (Acaso, 2011). Una vez recogida la experiencia, estos registros visuales se ponen en común en cada grupo y es ahí donde emergen ideas convergentes, asociaciones, planteamientos antagónicos e incluso nuevos conceptos que surgen como resultado de poner unas imágenes en relación a otras.

4. RESULTADOS. VOCES DE LA EXPERIENCIA

A partir de la experiencia se recogen apreciaciones del proceso vivido por parte del alumnado. Se destacan diferentes apreciaciones que hemos clasificado en dos ideas principales:

4.1. LA PRIMERA HACE REFERENCIA A LA METODOLOGÍA UTILIZADA Y SU VIVENCIA

En este apartado se hacen dos lecturas, por un lado la referida a la percepción del alumnado y otra –secundaria, pero de la que se extraen reflexiones– que deriva de la experiencia docente vinculada a la relación pedagógica de una metodología basada en el aprendizaje autónomo.

Los relatos recogidos del alumnado hacen referencia a la incertidumbre vivida hacia el planteamiento de la actividad. Se destacan reflexiones vinculadas al carácter inusual de trabajar de un modo autónomo, sin un objetivo predefinido en el que cada participante es el responsable de su búsqueda y que el aprendizaje emerge del acto de descubrir. Una alumna afirma, "todos pusimos *cara mala* al escuchar el planteamiento, ya que no entendíamos el objetivo final de la práctica. Poco a poco fuimos tomando conciencia de nuestro entorno, de los materiales, objetos… a mirar con otros ojos y a analizar." "Ha sido un planteamiento diferente e interesante que no hemos hecho antes, donde para avanzar en el trabajo en vez de buscar imágenes en internet de un modo tradicional, hemos hecho fotografías para recoger información e ideas para el proyecto." dice otra alumna.

También destacan reflexiones en torno a desarrollar una actividad fuera del aula convencional. "Teníamos que tomar en consideración aspectos nunca antes valorados, por lo que podría decir que nos encontrábamos un poco perdidas". Otra alumna destaca que, "ha posibilitado poder observar el espacio desde una perspectiva no valorada en los cuatro años que llevo en este centro"

Haciendo referencia a la relación pedagógica y al posicionamiento docente, este modo de hacer implica trabajar con la incógnita como herramienta, entendiendo que en la libertad del descubrimiento autónomo aparecen los focos de interés y en consecuencia las diferentes respuestas. Surgen paréntesis de incertidumbre, que se identifican como momentos clave del proceso y obliga al docente a tomar conciencia de la propia metodología como acción pedagógica.

Supone una profunda reflexión en el papel de guía, en el calado de sus intervenciones y pautas. La línea es delgada si se pretende que las aportaciones no se confundan con juicios de valor. El docente, como agente activo inmerso en el proceso de reflexión no puede evitar generar significados. En este sentido es vital poner el acento en la capacidad de escucha. Ahí es donde el docente ejerce de guía y canaliza los encuentros y las sinergias de todo lo que acontece. El docente también se construye a través del descubrimiento autónomo, desde otro prisma, el del rol docente, ya que debe "Pensar la pedagogía desde sus paradojas y sus posibilidades y saliéndose del propio marco

del pensamiento ortodoxo estructurado y estructurante de las rutinas, las repeticiones y los cánones" (Acaso, Ellsworth y Padro, 2011:11).

4.2. LA SEGUNDA SE REFIERE A LA EXPERIENCIA ESTÉTICA DEL MUNDO QUE NOS RODEA

Las aportaciones extraídas ponen en valor reflexiones estéticas más allá del de la percepción de las características formales. En ese sentido se visibilizan relatos de apreciaciones inusuales de un espacio que curiosamente el alumnado ha habitado a lo largo de cuatro años. Una alumna hace referencia a la percepción de los huecos, los vacios que ha encontrado en su búsqueda, en este sentido afirma "Me he quedado sorprendida con la cantidad de huecos vacios que podemos encontrar. Me he dado cuenta de que estamos rodeados de vacios, y me ha gustado mucho buscar todos esos vacios en un baño". Otra alumna añade, "Me doy cuenta de que una foto no solo sirve para una sola cosa, sino para otras muchas; por ejemplo en una foto en la que la luz aparece muy contrastada, la relación entre los materiales es más evidente. Por lo tanto, queda claro que todo está en relación constantemente."

5. CONCLUSIONES

Las metodologías basadas en el descubrimiento posibilitan el desarrollo del aprendizaje autónomo y ponen en valor las miradas genuinas del alumnado. Este posicionamiento coloca al profesorado ante nuevos retos educativos en los que tiene que funcionar como una bisagra del conocimiento y ser capaz de adaptarse ante sucesos inesperados.

A través de esta experiencia se ha podido comprobar que planteamientos en relación a reflexionar en torno a la experiencia estética aportan visiones análogas a otras áreas de conocimiento. La reflexión de la estética, posibilita tomar conciencia de un mundo inmerso en impulsos visuales a los que estamos expuestos y sobre los que se debe tomar conciencia.

BIBLIOGRAFÍA

Acaso, M., Ellsworth, E. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid: Catarata

Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje: Más allá de la palabra y de la escritura.* Barcelona: Paidós.

Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente.* Barcelona: Paidós.

Goodman, N. (1976). *Los lenguajes del arte. Aproximación a la teoría de los símbolos*. Barcelona: Paidós.

Hoffman, D. (2015). *¿Vemos la realidad tal como es?* Recuperado de: https://www.ted.com/talks/donald_hoffman_do_we_see_reality_as_it_is?language=es

Jiménez, l., Aguirre, I., & Pimentel, L. G. (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Travé, G. (2006). Investigando nuestro mundo (6-12): un proyecto para la formación de maestros de Educación Primaria. Didáctica de las Ciencias Sociales. En A. E. Gómez Rodríguez eta P. Núñez Galiano (Coord.) *Formar para investigar, investigar para formar en didáctica de Ciencias Sociales*, 319-342. Malaga: Libros Activos.

HACIA LA ADAPTACIÓN AL ENTORNO DIGITAL EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y VISUAL

PÉREZ MARTÍNEZ, HENAR
UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

RESUMEN

Resulta evidente la importancia que han cobrado las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el desarrollo de nuestra sociedad. Buena parte de nuestras vidas se están transfiriendo a soporte digital con el fin de ser más eficientes y globales. Por esto, es urgente una adaptación de la educación a este nuevo entorno. Los alumnos en etapas obligatorias de la enseñanza son nativos digitales y se desenvuelven cómodamente en este medio, sin embargo es tan vasta la información a la que tenemos acceso que es necesario ayudarles a gestionarla. Esta investigación promueve el manejo de herramientas y medios digitales en la educación artística, como un vehículo que contribuya a optimizar el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

PALABRAS CLAVE

Entorno digital, motivación, educación artística, tecnologías.

ABSTRACT

The Information and Communication Technologies are essential for society development. Every aspect of our lives are being transferred to digital basis in order to be more efficient and global. It is an emergency to adapt education to this new situation. Students in Elementary or Secondary School are digital native and they are able to feel comfortable in that environment. Nevertheless, they need support to manage the massive information on line. This research boost digital tools in art education as a mean to improve the teaching-learning process.

KEYWORDS

Digital environment, motivation, art education, technologies.

INTRODUCCIÓN

Es sabido que una mayoría de niños a partir de los 10 años deja de tener la necesidad de dibujar, bien por falta de interés, bien por haber adquirido nuevas habilidades de comunicación y expresión, o bien por la supremacía de aquellas materias que desde un punto de vista administrativo e institucional se consideran más necesarias para el futuro. Esta situación, acompañada de la escasez de impulso de la educación plástica y visual, provoca un espacio poco explotado como zona de motivación para el alumnado infantil, preadolescente, joven o adulto.

Dar la espalda a la educación artística en las primeras etapas de la educación de un niño, supone sesgar el crecimiento de sus habilidades sensoriales y mermar el impulso espontáneo de su sensibilidad estética. Llega un momento en que abandonan, reconocen no saber dibujar o realizar actividades manuales, aceptando el hecho como una derrota educativa. Esto está íntimamente relacionado con el desarrollo de la capacidad creativa en etapa adulta que como bien afirmó Lowenfeld (1968) la creatividad solo puede ser desarrollada en etapa infantil, sin embargo, la idoneidad para la creatividad se desarrolla a lo largo de toda la vida. No debemos dar la batalla por perdida. Para Lowenfeld la capacidad creadora no solo tiene que ver con comportamientos constructivos y productivos, manifestados en acciones o realizaciones, sino también con la habilidad de crear nuevas ideas y generar nuevas relaciones entre las cosas.

Supongamos que en la educación en materia artística, plástica y visual hay una falta de adaptación a los nuevos tiempos tecnológicos. Esta falta de actualización genera un distanciamiento de una primordial fuente de estimulación del alumnado que es nativo digital.

1. RETOS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL ENTORNO DIGITAL

En edades tempranas no nos encontramos aún condicionados por nuestras experiencias, ni tenemos consciencia de cuáles son nuestros talentos y debilidades, tampoco tenemos unos objetivos o metas claras a largo plazo, por ello la educación artística deberá estar basada en la experimentación y el descubrimiento, proporcionando al alumno un espacio de aprendizaje libre (Dewey, 1934). Un estudiante joven que tenga una aspiración profesional concreta como convertirse en bailarín, director de cine o artista tendrá una gran motivación intrínseca. Las tecnologías son herramientas que forman parte de la vida cotidiana en todos sus ámbitos, desde lo lúdico a lo académico, es un entorno en el cual los alumnos se sienten cómodos y no lo asocian necesariamente al esfuerzo del estudio. Por esto, es un poderoso instrumento para potenciar la motivación extrínseca del alumnado (López-Manrique, San Pedro-Veledo, & González-González de Mesa, 2014).

1.1. LA INVESTIGACIÓN

Ricardo Marín (2011) señala que el ámbito de la investigación en educación artística está constituido por un espacio heterogéneo que tiene unos límites muy difusos. Según Marín en su artículo *La investigación en Educación Artística* (2011), apoyándose en los estudios previos de Elliot Eisner y Michael Day, afirma que el uso de las nuevas tecnologías en la educación artística no se encuentra entre los principales temas de investigación en el sector de la Didáctica de la Expresión Plástica. Sin embargo, algunos de los asuntos que mayor interés inspiran entre esta comunidad investigadora son: la educación artística desde su inserción en los currículos oficiales, los estudios evolutivos sobre las conductas artísticas y estéticas en la infancia, la evaluación del aprendizaje artístico y los estándares de calidad, la cualificación del profesorado o la educación en los museos. Entonces nos preguntamos… ¿es que no intervienen las tecnologías en todos estos apartados? ¿Acaso son disociables estos conceptos en la era de la comunicación y la información?

En el programa del 35º Congreso de la Sociedad Internacional para la Educación a través del Arte (INSEA), que se celebra el verano de 2017 en Daegu en la República de Corea del Sur, dos de los

temas centrales a tratar y debatir tienen que ver con la necesidad de actualización de la Educación Artística con respecto a los nuevos medios que nos proporciona la era digital y tecnológica. Uno de estos temas principales es "Vivir en el espacio digital: cómo han cambiado las experiencias humanas en el mundo digital" (*Living Digital Space: How the human experiences have changed in the digital world*), y otro que ha sido titulado "Visualizando el Futuro: cómo preparar a la educación artística para la cuarta nueva era"(*Envisioning the Future: How art education prepares the fourth new era*). Esto evidencia el giro de la investigación artística hacia el paisaje digital y la urgencia de trabajar sobre las cuestiones de candente actualidad que se plantean en este texto.

1.2. LA NORMATIVA

Los esfuerzos de investigadores, docentes y comunidad educativa están dirigidos hacia la adaptabilidad y aplicabilidad de lo digital y tecnológico en las aulas. Sin embargo, la pesadez de las administraciones desde las que se deben iniciar las transformaciones impide que se lleven a cabo con eficacia y que como consecuencia el sistema educativo se encuentre habitualmente a la zaga del desarrollo.

El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, señala entre sus objetivos que el alumno debe *iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran*. Así como que debe saber *utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales* (2014. Sec. I: 19354)

En lo que se refiere a la Educación Artística el Real Decreto señala que:

> *Los alumnos y alumnas son personas del siglo XXI y no pueden estar alejados del conocimiento de las tecnologías propias de este siglo; así pues, también va a aprender a utilizar, de forma responsable, las posibilidades que las Tecnologías de la Información y la Comunicación ofrecen para el desarrollo de las capacidades artísticas en el alumnado* (Sec. I: 19401).

De este modo, se reconoce tanto desde la administración como desde la comunidad más especializada de investigadores de la didáctica de la expresión plástica y visual, que las Tecnologías de la Información y la Comunicación son esenciales para poder emprender un aprendizaje del arte de forma real, actualizado y duradero. Así, hoy en día tenemos a nuestra disposición una ingente cantidad de material audiovisual, programas y aplicaciones informáticas con los que trabajar, sobre los que reflexionar y producir nuevas creaciones con los alumnos.

2. APLICACIÓN DE LO DIGITAL A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Para conseguir afrontar estos cambios con éxito se debe superar la concepción del siglo XX de internet y la web 2.0 como un simple repositorio de información. Profesores de todos los niveles acuden a internet para recolectar imágenes e información que utilizan en sus clases. Los estudiantes lo manejan de esta misma manera tanto para sus proyectos grupales como individuales. Con todo, el potencial de internet como una herramienta innovadora de aprendizaje está aún por explotar.

En educación artística esta herramienta se puede usar desde edades muy tempranas debido al contacto precoz del alumnado con dispositivos electrónicos con acceso a internet y el uso de aplicaciones muy diversas. Algunas de las actividades que se pueden desarrollar con la tutela y el apoyo docente es crear y compartir sus trabajos en la web para intercambiar opiniones con otras comunidades educativas, realizar proyectos colaborativos online usando diversos programas y aplicaciones o diseñar sus propios sitios web.

Hoy en día, la gran mayoría de los usuarios de las tecnologías de la información y la comunicación son creadores de contenido y no meros receptores.

Desde la infancia, los niños asocian los terminales electrónicos (teléfonos inteligentes, tabletas, ordenadores, etc.) con el entretenimiento, incluso en ocasiones, haciendo uso inconsciente de aplicaciones que tienen componentes didácticos. Esta asociación de las herramientas TIC a lo lúdico es un aspecto que bien puede ser aprovechado por los docentes de todas las etapas, por esta razón los profesores deberían conocer y ser capaces de promover en el alumnado habilidades para aprender de forma efectiva y productiva para la vida diaria en una sociedad global emergente y un mundo cada vez más digital (Roland, 2010).

Sin duda, estas herramientas tienen múltiples utilidades en la educación artística. Si queremos instigar una conciencia intercultural en los estudiantes, podemos mostrarles como el uso de web-cams u otros espacios como *Creatubbles* (plataforma en línea para compartir las propias creaciones artísticas en una comunidad global) pueden facilitar significativamente el intercambio cultural y el trabajo colaborativo con otros países.

Las nuevas tecnologías no deben usarse solo porque están disponibles sino porque pueden construir un entorno de aprendizaje real y próspero. Por esto, lo adecuado será empapar de tecnología el currículo oficial más que tratarlo como un simple añadido.

Esta postura pedagógica no pretende dar de lado a las técnicas artísticas más tradicionales sino que se propone una combinación de lo nuevo con lo viejo, lo global y lo local. Los docentes en educación artística, estando sumidos en una avanzada transición tecnológica, se encuentran en un espacio intermedio entre el modelo de enseñanza anterior, basado en procesos, técnicas y métodos tradicionales y modalidades didácticas nuevas que integran el uso de las TIC, el trabajo en la red y el empleo de herramientas digitales. Así, con el fin de poder transmitir conocimientos de forma eficaz y para poder desempeñar también esta labor en la nube, los docentes, inexcusablemente, deben reciclarse y actualizarse (Saura & Plaza Marcos, 2013).

2.1. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

Existen diversidad de proyectos que desde principios de los años 2000 trabajan la educación artística haciendo uso de las tecnologías, herramientas y plataformas digitales integradas con técnicas más tradicionales como el dibujo; consiguiendo como resultado aprendizajes asombrosamente actuales. No obstante, no es únicamente el resultado obtenido lo que evidencia el éxito del uso de las tecnologías. Estos proyectos educativos reúnen numerosos beneficios para los estudiantes que participan: fomentan el trabajo en grupo, ofrecen la oportunidad de trabajar en colaboración con otras comunidades educativas poniendo en contacto distintas culturas mediante un mismo lenguaje, aprenden a utilizar herramientas digitales y tecnológicas (Photoshop, Flash, editores de video, escáneres…) que tendrán aplicación en su vida cotidiana y les ayudará a entender el entorno de la comunicación y la información masiva en el que tendrán que desenvolverse a lo largo de toda su vida.

Una muestra interesante de integración de la tecnología y técnicas artísticas tradicionales a través del aprendizaje por proyectos se produjo durante el curso 2012-2013 en el Instituto Internacional de Alta Tecnología de San Diego, en California (Estados Unidos). Más de un centenar de alumnos de entre 15 y 17 años participaron en la creación de un videoclip de una canción de Michael Andrews, *Bubbles in Space*. Partiendo de los fotogramas de secuencias de videos, donde aparece el artista interpretando la canción (planos generales, planos intermedios y primeros planos), niños jugando en un parque y animación 3D que había realizado uno de los profesores; los estudiantes tuvieron que reinterpretar cada fotograma que había sido impreso, reinventar el dibujo con libertad y al nivel de detalle que ellos eligiesen, para ensamblarlos en el videoclip. Se ofreció a los chicos

suficiente libertad para hacer lo que ellos quisieran pero siguiendo unas pautas estructuradas de trabajo. Realizaron más de 3.000 dibujos y los fueron escaneando para transferirlos a formato digital.

La finalidad de este proyecto aporta a los alumnos un amplio abanico de conocimientos, destrezas y habilidades. Más allá del hecho de aprender cual es el proceso simplificado de la animación, existía la necesidad de implicarse en un proyecto colectivo, en el que cada uno tiene su función, como en un gran engranaje. Lo más positivo de este proyecto es que el alumnado se sienta involucrado en un proyecto real y común y que sea capaz de ver y reconocer su utilidad.

Además, se trata de un proyecto cooperativo pues el objetivo es el mismo para todos (estudiantes, docentes, músico y todo aquel que participase en la edición del video): producir el videoclip. A partir de este proyecto se podrían abordar contenidos que abarca el currículo oficial de la etapa (el color, sistemas de representación, la animación o referentes artísticos, entre otros), además de enfatizar en la tecnología, haciendo uso del video y la fotografía, escáneres y ordenadores, y programas de edición de imagen, video y sonido. Asimismo, se tratan varias disciplinas artísticas (dibujo, diseño, música y video) y se interactúa con otros departamentos didácticos cumpliendo las expectativas del aprendizaje de las competencias. Por ejemplo, al tener que hacer uso de herramientas tecnológicas tendrán que desplegar habilidades informáticas y digitales; deberán usar las matemáticas para pasar imágenes a escala o el recuento de los dibujos; del mismo modo, es una actividad promotora de la iniciativa, el trabajo en grupo con miembros de diferentes clases y con agentes externos al entorno escolar por lo tanto propicia la socialización y por supuesto, el desarrollo de la competencia artística y cultural.

Otra interesante experiencia de integración tecnológica-artística se llevó por primera vez a cabo en el año 2008, el proyecto *Rotoball.* Bajo una fórmula muy sencilla consiguió establecer conexiones entre estudiantes de distintas etapas educativas en espacios geográficamente muy distantes, expandiendo, así, la experiencia colaborativa más allá de las paredes de las aulas, escuelas, ciudades y países.

Rotoball es una bola que se transforma en algo diferente cada vez que una persona o cosa entra en contacto con ella. Las únicas normas que servían de premisa para participar eran que la bola apareciese por la izquierda y desapareciese por la derecha del plano, que se transformase en cualquier cosa que interactuase y que la cápsula de video durase 15 segundos. Se trata de un proyecto de animación colaborativo que originalmente fue concebido en 2005 para estudiantes avanzados de video del Huntington High School de Nueva York y que tenía como finalidad el aprendizaje de la técnica de animación rotoscopia. El proyecto terminó admitiendo cualquier técnica de video, entendiendo que cuantos menos límites se marquen mayor desarrollo de la creatividad podremos alcanzar. Este trabajo en colaboración se extendió gracias a una plataforma online que pone en contacto a centros educativos y estudiantes de todo el mundo teniendo al profesor David Gran (quien concibió la idea inicial) como nexo entre todos ellos.

Esta experiencia, sin duda, favorece la capacidad de relacionarse y trabajar con personas o grupos que de otra manera no hubiera sido posible, preparando a los alumnos para enfrentarse a un mundo hiperglobalizado.

3. COROLARIO

Es una realidad indiscutible que la tecnología juega un rol muy relevante en la educación. Para enseñar y preparar para la vida activa a las próximas generaciones debemos incorporar las mejores herramientas y prácticas digitales disponibles durante los periodos de formación. Así, podrán convertirse en personas capacitadas para seguir innovando el día de mañana (Roland, 2010).

Si incorporamos las tecnologías como parte de la pedagogía y ofrecemos a los alumnos herramientas de digitalización y participación en la red, les estamos proporcionando un vínculo directo con la cultura externa, consiguiendo de este modo expandir el valor de las experiencias del aprendizaje artístico, plástico y visual.

BIBLIOGRAFÍA

Dewey, J. (1934). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós Estética.

López-Manrique, I., San Pedro-Veledo, J. C., & González-González de Mesa, C. (2014). La motivación en el área de Expresión Plástica. *Arte, Individuo Y Sociedad*, *26*(2), 295–309. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2014.v26.n2.41265

Lowenfeld, V., & Brittain, L. W. (1968). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.

Marín Viadel, R. (2011). La Investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*, *29*(1), 211–230.

Roland, C. (2010). Preparing Art Teachers to Teach in a New Digital Landscape. *Art Education*, *63*(1), 17–24. https://doi.org/10.1080/00043125.2010.11519049

Saura, Á., & Plaza Marcos, R. (2013). E@: Uso de internet como espacio artístico habitable. *EARI: Educación Artística. Revista de Investigación*, *4*, 289–300. Retrieved from http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4473389

TEXTOS LEGALES

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria

ENLACES DE INTERÉS

Making of del proyecto *Bubbles in space*: https://www.youtube.com/watch?v=eIWeSk82APc

Plataforma *Creatubbles*: https://www.creatubbles.com/

Proyecto *Bubbles in space*: https://vimeo.com/38418640

Proyecto *Rotoball* 2005: https://www.youtube.com/watch?v=YdIDZ0tUgok&feature=youtu.be

Proyecto *Rotoball* 2009: https://vimeo.com/4374316

Proyecto *Rotoball* 2015: https://vimeo.com/147401164

ESTRATEGIAS DEL COMISARIADO EN EL AULA

RAJAL ALONSO, CANDELA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

RESUMEN

En los últimos años la gran importancia que ha cobrado el comisariado en el mundo del arte abre un nuevo paradigma lleno de posibilidades que se pueden transferir al proceso educativo. Entendiéndola dentro de una labor creativa, profunda, divulgativa, capaz de generar discursos constantes entre el arte y el mundo. Acercando así al alumnado a nuevas realidades relacionadas con el arte y la museología. Trazando nuevos caminos hacia aprendizajes más analíticos y reflexivos que permitan comprender el arte desde una visión crítica.

PALABRAS CLAVE

Educación artística, museología, comisariado, discurso expositivo.

ABSTRACT

During the past years, the figure of the curator has increased its importance in the art world, opening a new paradigm full of possibilities which can be transferred to the educational process. By understanding it into a creative role, deep and informative, able to create constant discourses between art and the world. Tracing new ways towards analytical and reflexive learning, allowing students to understand art from a critical point of view.

KEYWORDS

Art education, museology, curating, exhibition discourse.

INTRODUCCIÓN

Estrategias del comisariado en el aula es un trabajo sobre la necesidad de investigar esos puntos de encuentro entre el arte y la educación que dan lugar a nuevos espacios de acción e interacción con nuestro alumnado.

El comisariado es entendido aquí como uno de esos puntos de encuentro, pudiéndose convertir en un recurso para la construcción de conocimientos y para la creación de discursos y narrativas dentro del aula. Pero para sostener esta hipótesis es necesario plantear la educación artística desde un enfoque posmoderno, una educación construida desde múltiples perspectivas que fomente el pensamiento crítico, la aceptación y la tolerancia de la diferencia, que propicie el ejercicio de la acción democrática y una revaluación de nuestras responsabilidades ecológicas (Efland, Freedman y Sthur, 1996).

Es también necesario partir de la necesidad de la colaboración entre escuela y museo, crear nuevos territorios comunes. En la actualidad no se entiende un museo sin una buena intención divulgadora, pero tampoco una educación desde la escuela que no tenga en cuenta los importantes recursos que el museo ofrece. Ambos se fortalecen al conectar sus especificidades, para evolucionar y para adecuarse a la realidad social (Huerta, 2010).

Este trabajo pretende presentar un modelo de herramienta educativa en la que el alumnado toma el rol de comisario y es capaz de leer, interpretar y tomar una postura crítica ante imágenes visuales.

1. EL COMISARIADO EN EL AULA

El concepto de exposición ha cambiado mucho en las últimas décadas, es mucho más flexible, didáctico, comunicativo... Este proceso de transformación se producía al mismo tiempo que cambiaba nuestro concepto de museo. Pese a las múltiples propuestas culturales que ofrecen diariamente los museos, y aunque la participación del público ha aumentado considerablemente, la sociedad se sigue sintiendo alejada de la vida de la institución.

Se deben investigar nuevas vías educativas para fomentar la creación de un visitante crítico que estudie los elementos visuales, textuales y espaciales de una exposición, observando qué objetos son exhibidos, en qué modo y con qué finalidad. Es importante que el público sepa comprender el mensaje de la exposición. Debe ser capaz de analizar las múltiples relaciones que se establecen entre la obra, el espacio y el resto de piezas exhibidas, comprender el discurso expositivo y cuáles son los intereses que existen detrás de una exposición.

La exposición es un elemento clave en las transformaciones del museo en las últimas décadas, se ha convertido en el medio principal a través del cual la mayor parte del arte se da a conocer (O´-Neil, 2008). Esta forma de exhibir y hablar de arte tiene carácter discursivo y el papel del comisario es primordial a la hora de crear este intercambio o diálogo entre las obras y los visitantes. Por tanto, es el encargado de la selección de contenidos y del fomento de la mirada crítica y reflexiva hacia el arte.

Partiendo del concepto de museo como espacio generador de discursos y del comisariado como labor interactiva y creadora de interrelaciones entre arte y sociedad, podemos trasladar ambos paradigmas al espacio educativo del aula con la intención de aprovechar nuevos canales de aprendizaje.

El arte puede concebirse dentro del aula mediante actividades o ejercicios que se basen en la construcción de discursos o narrativas entorno a un tema o concepto. La creación de una exposición puede conllevar la construcción de un espacio común dentro de la escuela donde el alumnado puede intercambiar conocimientos y presentárselos a un público (resto de estudiantes, profesorado, familia, miembros de su comunidad...).

Los proyectos expositivos pueden ser una buena excusa para que aprendan en profundidad sobre temas o conceptos generales, para que aprendan construyendo algo significativo, para que compartan conocimientos y experiencias... Los museos en la escuela permiten a los estudiantes poner sus conocimientos en valor creando un producto- una representación visual y escrita de lo que han aprendido (D'Acquisto, 2006).

La idea es crear un proyecto educativo que acerque al alumnado al lenguaje del arte y de la creación a través de conceptos y paradigmas contemporáneos como el comisariado. Involucrándolos con el arte y la cultura de manera crítica, reflexiva y comprometida. Al mismo tiempo que se pretende un afianzamiento de las relaciones entre escuela y museo, partiendo de la construcción de espacios comunes, sin delimitaciones y de una forma colaborativa.

2. EL PROYECTO DE "MI MUSEO PORTÁTIL"

Mi museo portátil se llevó a cabo durante marzo y abril del 2016 con el grupo de 4º de ESO del IES Nova Señora dos Ollos Grandes de Lugo. El proyecto sigue la idea planteada de la necesidad de investigar nuevas estrategias más posmodernas, críticas y reflexivas, adecuadas a los nuevos paradigmas de creación artística y mediante estrategias vinculadas al comisariado artístico.

Tomando como ejemplo la serie de obras de *Boîte en Valise* de Marcel Duchamp (1936-1968), el grupo de estudiantes se puso en la piel de un comisario, de un recolector de imágenes, de un generador de nuevos contenidos, y realizaron su propia exposición a través de su propio museo portátil.

La idea era que a través de libros de arte de la biblioteca del centro seleccionasen obras de la historia del arte y crearan posteriormente un diálogo entre las imágenes escogidas mediante relaciones y comparaciones, tanto visuales como conceptuales. A través de esta estrategia de comparación entre una primera imagen escogida y la siguiente, irán analizando y observando las imágenes por su composición, su color, sus características expresivas, su concepto... de manera que tengan algo en común e ir construyendo poco a poco un encadenamiento. La narrativa que surge entre las imágenes que ha escogido cada estudiante se puede comparar al proceso de creación del discurso expositivo que realiza un comisario entre las obras de una exposición.

Como Aby Warburg en su *Atlas Mnemosyne* o André Malraux en *Le Musée Imaginaire*, el grupo trazará también su propia historia del arte, su propia narrativa o discurso, relacionando imágenes de diferentes estilos y épocas. Existe una gran riqueza en la multiplicidad de relatos, es necesario que la historia del arte y el arte sean contados desde diferentes perspectivas. Todas las interacciones son importantes y significativas, una lección que enseñan las artes es que puede haber más de una respuesta a una pregunta y más de una solución a un problema (Eisner, 2004). Además la construcción de narrativas y discursos propios en el aula es un instrumento contra el macrodiscurso, contra el poder, que nos hace reflexionar para que seamos nosotros mismos los que establezcamos un juicio sobre lo que ocurre en el mundo (Acaso, 2014).

Además de conseguir un acercamiento a los nuevos paradigmas del mundo del arte, el alumnado conseguirá analizar y mirar las imágenes más allá de lo que normalmente lo hacen, profundizando en aspectos formales: elementos visuales básicos, la forma en las imágenes, el color, el espacio, la luz, la composición...pero también generando otras inquietudes y sensibilidades. Se trata de que se relacionen con el arte de una forma diferente y que comprendan que es una fuente de conocimiento más, que la valoren y que la exploren.

2.1. PRIMERA PARTE: (RE)PENSAMOS EL CONCEPTO DE MUSEO

Si queremos que nuestros estudiantes construyan una exposición y se pongan en la piel del comisario deben tener claro cuál es el concepto de museo y qué es y lo que implica una exposición. No

partimos de cero, considerando que en la mayoría de los casos han tenido experiencias previas con los museos aunque fueran pobres en cuanto aprendizaje.

¿Qué saben sobre el museo?, ¿conocen los museos que existen en su contexto?, ¿cuál fue la mejor exposición que visitaron?, ¿cuál fue la última?, ¿qué vieron?, ¿qué creen que aprendieron?, ¿sobre qué tema hablaba la exposición?... Partimos de lo que ya saben y debatimos a través del diálogo, compartimos opiniones y generamos nuevos aprendizajes a través del intercambio de experiencias.

Es importante que algunos conceptos queden claros desde las primeras sesiones aunque muchos otros irán desgranándose durante la realización de la exposición.

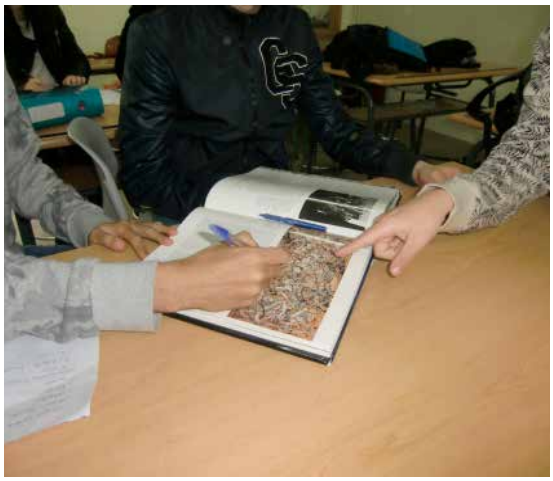
2.2. SEGUNDA PARTE: NOS CONVERTIMOS EN INVESTIGADORES DE IMÁGENES

La segunda parte estuvo marcada por la elección de las obras o piezas de la colección para su museo portátil. Es aquí donde nos centramos en el encadenamiento que consiste en la unión o comparación de imágenes de forma lineal, la primera está relacionada con la segunda y la segunda con la tercera, y así sucesivamente. Teniendo como referencia previa el concepto de FotoDiálogo, metodología que plantea un sistema de preguntas y respuestas, en el que una imagen responde a la anterior y así sucesivamente hasta crear una narración visual (véase Figura 2).

Este encadenamiento de imágenes mediante comparación nos permite acercarnos a la realidad del discurso expositivo. Tenemos consciencia de que un discurso dentro de una exposición es algo mucho más complejo, pero este acercamiento permitirá que los destinatarios se fijen en detalles más complejos y experimenten una visita al museo de una forma diferente.

Como decíamos anteriormente partimos de los recursos de la biblioteca del centro intentando proporcionar al alumnado un amplio abanico de estilos artísticos. Lo que se pretendía es que cada estudiante creara su propio encadenamiento a partir de una misma base de imágenes. Siendo interesante observar como las mismas obras de arte dan lugar a diferentes diálogos expositivos.

En muchos casos la subjetividad y la experiencia personal de cada participante dará lugar a un intercambio de información con el resto de compañeros. Lo importante es generar diferentes redes e intercambios mientras se realizan los encadenamientos de imágenes (véase Figura 1).





FIGURAS 1 Y 2

A la izquierda: Alumnos escogiendo las imágenes de su museo portátil (abril de 2016). IES Nosa Señora dos Ollos Grandes, Lugo, España. Fuente: propia. A la derecha: Alumno realizando el encadenamiento de imágenes (abril de 2016). IES Nosa Señora dos Ollos Grandes, Lugo, España. Fuente: propia.

2.3. TERCERA PARTE: DISEÑAMOS NUESTRO MUSEO-OBJETO

En esta fase comenzamos a realizar el diseño del soporte de los museos portátiles. Primero se llevó a cabo una presentación con ideas de diseños que podían tomar como ejemplo y de materiales con los que podían experimentar.

El museo portátil pretende ser además de una relación de obras personal, un objeto único e intransferible (véanse Figuras 3 y 4). Por ello podemos relacionarlo con el concepto de *libro de artista*. Su elaboración nos ayudará a acercar el concepto de este tipo de creaciones híbridas, entre un soporte de expresión literaria y una obra plástica única.





FIGURAS 3 Y 4.
A la izquierda: Ejemplo de trabajo de museo portátil realizado en el aula (abril de 2016). IES Nosa Señora dos Ollos Grandes, Lugo, España. Fuente: propia. A la derecha: Ejemplo de trabajo de museo portátil realizado en el aula (abril de 2016). IES Nosa Señora dos Ollos Grandes, Lugo, España. Fuente: propia.

2.4. CUARTA PARTE: 3... 2... 1... ¡INAUGURAMOS!

Cuando acaba el montaje de una exposición, el museo procede a abrir sus puertas al público. Esta última fase tiene como objeto principal presentar los trabajos realizados por el grupo a los compañeros y al público general.

Primero se realizó en el aula una presentación grupal de las creaciones que cada estudiante había realizado donde explicaron su idea, su proceso y sus dificultades. Para más tarde habilitar un pequeño espacio disponible en el centro educativo donde exponer y mostrar sus museos portátiles al público (familiares, profesorado...). La inauguración es una ocasión perfecta para que demuestren lo que han aprendido al público. Ellos mismos se darán cuenta de como han aprendido conceptos, han ido adquiriendo valores, han descubierto formas de proceder, han aprendido sobre arte, han descubierto nuevos mundos...

CONCLUSIÓN

El traslado del comisariado al aula, proponiendo el planteamiento y construcción de una exposición, conlleva numerosos aprendizajes significativos que permiten salir de la rutina habitual del aula de plástica e impulsar el arte como actividad cotidiana.

La exposición debe convertirse en un espacio de posibilidades para que sus diferentes usuarios puedan participar en este proceso de creación de significados, que obedecen a sus subjetividades y a sus circunstancias culturales. Un proyecto donde tanto el alumnado como el visitante se entienden como productores de significación, como productores culturales.

De esta forma, la exposición debe transformarse en un lugar de generación de preguntas, de intercambio de experiencias, significados y conocimientos, donde estudiantes y visitantes puedan aprender conjuntamente. Partiendo de diferentes narrativas (textos, testimonios, obras de arte, objetos...), pasando por las narrativas generadas por el alumnado, hasta generar otras narrativas en el espectador.

La puesta en práctica de *Mi museo portátil* sirve de ejemplo de como en poco tiempo y con pocos recursos un grupo de estudiantes construyó sus propios museos y generó diálogos y relaciones entre obras creando nuevas narrativas. El arte les sirvió para generar relaciones de significados interesantes y para debatir sobre realidades que no les resultan ajenas. Comprendieron que las obras de arte esconden relaciones de significados más allá de lo visual, que son capaces de generar conceptos, sentimientos, valores...

Pero la herramienta del comisariado no se queda ahí, sino que es posible generar muy diversas actividades que conviertan a estudiantes en productores culturales que crean museos que contienen ideas, museos rizomáticos, museos laberínticos, museos que contienen museos, museos de personas para personas.

BIBLIOGRAFÍA

Acaso, M. (2014). *El arte mueve la educación,* II Semana de Educación Artística, Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. [en línea] 2015 [Consulta 15 en mayo del 2016] Disponible en <http://www.estaciondelasartes.com/wpcontent/uploads/2015/03/Mar%C3%ADa-Acaso-Seminario-SEA-14.pdf

D'Acquisto, L. (2006). *Learning on Display: Student-created Museums That Build Understanding*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Efland, A.D., Freemand, K., y Stuhr, P. (1996). *La educación en el arte posmoderno*. Buenos Aires: Paidos Ibérica.

Eisner, W.E. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia.* Barcelona: Ediciones Paidós

Huerta, R. (2010). *Maestros y museos: educar desde la invisibilidad.* Universitat de Valencia. Valencia: Servei de Publicacions.

O'Neill, P. (2008) "El giro comisarial: de la práctica al discurso". *Impasse 8. La exposición como dispositivo. Teorías y prácticas en torno a la exposición.* Lleida: Centre d'art La Panera.

CONSTRUÇÕES DE HISTÓRIAS DESENHADAS E NARRADAS POR CRIANÇAS SURDAS – INTERSECÇÕES LINGUÍSTICAS

LUCIA REILY
ZILDA MARIA GIOSUELLI
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

RESUMO

Este trabalho aborda os intercursos entre línguas e linguagens (especificamente recursos da Língua de sinais – e desenho) durante episódios de narração de desenhos-brinquedo criados na aula de arte por crianças surdas de 6 a 9 anos de idade num programa de atendimento à comunidade na Unicamp (Campinas, Brasil). A proposta era criar um contexto em que um animal (ou figura humana) estivesse escondido atrás de um elemento cênico. O recorte específico da análise é a narração em Libras em que crianças mostram para os colegas seu desenho e movimentam uma figura escondida. Os recursos da Libras analisados foram as expressões faciais e os classificadores. A narrativa em língua de sinais evidenciou que o desenho servia de âncora para o relato e as crianças usaram diversas estratégias de contação de história em Libras e agregaram emoção e suspense à história.

PALABRAS CLAVE

Artes visuais, letramento visual, narrativa, surdez, língua de sinais.

ABSTRACT

This paper addresses intersecting languages (specifically Brazilian sign language – Libras – and drawing) during situations of narration of toy-drawings made in art classes by 6 to 9 year-old deaf children. The children were asked to create six drawings of animals or people hidden behind a scenic element. The specific focus is the moment when the children showed their pictures to the other children in the group and narrated in Libras how a hidden figure appears from hiding. The narrations were videorecorded and the analysis enabled us to see how they used their pictures as an anchor and how they used Libras grammar resources such as classifiers and facial expressions to tell their stories, while also assuming different roles during the process. The storytelling also revealed how they had different ways of adding emotion and suspense to their tales.

KEYWORDS

Visual arts, visual literacy, narrative, deafness,-sign language.

INTRODUCTION

A fluência na linguagem, seja ela verbal ou visual, ocorre mediante a prática em contextos diversos com uma variedade de interlocutores, com propósitos plurais. A experiência com múltiplos gêneros ajuda a consolidar repertórios sobre como a língua e a linguagem funcionam, para instrumentalizar a expressão, a comunicação e a constituição e interpretação de sentidos.

O trabalho se apoia na abordagem sociocultural, cujo principal expoente é Vygotsky (1987). O autor, de abordagem histórico-crítica, entende que o desenvolvimento humano se dá no âmbito social, nas interações mediadas pela linguagem. As crianças, tanto as crianças típicas quanto as criança com deficiência, internalizam as práticas sociais, historicamente constituídas, do grupo social do qual fazem parte, e durante o seu processo de desenvolvimento, apropriam-se da cultura e internalizam as práticas sociais significativas para o seu contexto social (Wertsch, 1991).

Este trabalho aborda os intercursos entre línguas e linguagens (ou mais especificamente recursos da língua brasileira de sinais – Libras – e desenho) durante episódios de narração de desenhos -brinquedo criados na aula de arte por crianças surdas de 6 a 9 anos de idade. O recorte específico é o momento de narração em Libras em que cada criança mostra seu desenho e movimenta uma figura criando uma narrativa visual que ela apresenta para os colegas. Os recursos da Libras especificamente analisados foram as expressões faciais e os classificadores. O classificador é um elemento que faz parte do uso funcional da língua de sinais, e parte da gramática legítima da língua; sua importância reside no fato de que ele revela algo sobre o funcionamento dos aspectos discursivos da língua, porque ele se movimenta para dar conta de novos sentidos em curso. Os diferentes usos do classificador derivam da produção social e histórica do discurso quando a língua de sinais é utilizada pela comunidade surda. Assim interessava observar se as crianças surdas ao narrarem as suas histórias utilizariam o classificador ou se a imagem teria primazia.

O estudo em pauta foi desenvolvido no contexto dos grupos de atendimento de crianças surdas no CEPRE (Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel Porto”) da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas. O trabalho foi realizado com dois grupos de crianças surdas de seis a nove anos de idade que frequentam o Programa Infantil: Linguagem e Surdez. Um grupo era atendido semanalmente na aula de arte no período da manhã e outro no período da tarde. O programa segue uma proposta bilíngue (Libras sendo entendida como a língua natural do surdo e português sendo a segunda língua). Os grupos são heterogêneos. Algumas crianças têm implante coclear, outras utilizam aparelhos de amplificação sonora, com maior ou menor aproveitamento de resíduo auditivo. Algumas famílias valorizam e investem muito no aprendizado de Libras, e outras menos. Algumas apresentam oralidade e vocalização, e outras não falam. A equipe que trabalha com os alunos é interdisciplinar, com professor surdo, fonoaudiólogo, linguista, educador e professora de arte.

As crianças surdas atendidas no CEPRE frequentam escolas públicas municipais e estaduais da região, e participam das atividades desenvolvidas no CEPRE duas vezes por semana no horário do contraturno. Como centro de estudos e pesquisa, entendemos que é importante no CEPRE apoiar e promover as habilidades potenciais dos alunos promovendo atividades em que eles possam demonstrar suas capacidades e ter sucesso, como qualquer outra criança. Este é um dos argumentos que justifica o trabalho de aula de arte com os grupos de crianças surdas no CEPRE, desde 1996.

A ATIVIDADE PROPOSTA

Como essas crianças advêm de comunidades de baixa renda, sempre temos em mente a ideia de construir com elas brinquedos que elas possam explorar posteriormente em casa. Nesta ocasião, resolvemos criar um livro-brinquedo, no qual construiriam páginas em que figuras em papel recortado pudessem se movimentar na folha, aparecendo por detrás de algum elemento cênico. Trata-se de algo que faz parte da cultura de objetos lúdicos populares com os quais as crianças têm alguma familiaridade. A ideia é que uma figura (animal, cabeça do animal, ou pessoa) desenhada sobre papel cartão ou sulfite de gramatura grossa e presa numa haste de papelão se deslocasse em arco na folha a partir de um ponto de fixação por meio de um colchete bailarina, que traspassa a figura recortada e a folha de base. Nesse jogo temporal, um animal ou figura escondido por detrás de algum elemento cênico depois aparece repentinamente, provocando reação de espanto e alavancando um pequen evento (narrativa). Combinamos com as crianças que elas fariam seis folhas distintas, para compor ao final um livro ilustrado, encadernado, contendo também um sumário. No sumário, constariam os nomes escritos das figuras de cada página, além do nome do autor/desenhista.

Além de propor a construção de uma imagem lúdica, esta proposta previa trabalhar a temporalidade e espacialidade no desenho. Nessa faixa etária, nossa experiência tem mostrado que muitas crianças tendem a repetir seus repertórios seguros e familiares. No caso desta proposta, os primeiros ensaios envolviam gatos e cachorros escondidos atrás de árvores ou casinhas. Ao propor o movimento na figura, introduzimos no mesmo desenho dois momentos, criando um espaço para explorar novas possibilidades. Um novo desafio. E surgiram outros desenhos, como uma vaca atrás da cerca, dois elefantes (mãe e filho) atrás da moita, uma foca no parque aquático, um castor no lago, um pato na gaiola, entre outros.

Um autor que oferece interessante sustentação para o trabalho criativo tanto na arte quanto na educação em geral é Csikszentmihalyi (1997; 1998). Um conceito particularmente relevante é o flow ou fluir, que pode ser definido como um estado de grande engajamento em alguma atividade. Durante o estado de flow ocorre um feedback motivador sobre os avanços no próprio desempenho. O processo envolve dar conta de desafios que são instigantes e possíveis de resolver. Os desafios que exigem muito além da capacidade atual podem gerar frustração e ansiedade, mas os desafios próximos da capacidade potencial, as desestabilizações são importantes para motivar as pessoas. Trata-se de um estado de envolvimento ativo em alguma atividade, embora possa também se dar em algumas situações de participação passiva. Para Czikszentmihalyi, o flow conduz à aprendizagem ao promover o avanço de habilidades e competências.

O procedimento sequencial da atividade seguiu uma ordem que as crianças foram dominando cada vez mais à medida que foram completando cada folha. O primeiro passo era definir e desenhar a figura em papel de gramatura encorpada para então realizar o recorte. Em seguida, essa figura era colada numa haste (de madeira chata ou numa tira de papelão), considerando desde então a posição desejada para os dois momentos (esconderijo e aparecimento). O elemento cênico era desenhado em seguida, de acordo com o tamanho da figura que este teria que cobrir. A partir dessas definições, era possível elaborar o fundo da cena no papel de base (também de gramatura grossa). O maior desafio, que demandava ajuda dos adultos, era cortar com estilete o rasgo que limitaria a amplitude do movimento em arco para a haste não ultrapassar a margem da folha. O ponto de fixação seria definido por experimentação, e um furo seria realizado na haste, correspondendo com o local definido na folha de base. A etapa final implicava em introduzir a haste no arco cortado e passar o colchete nas duas camadas (haste e folha), abrindo então o colchete por trás – algo que as crianças conseguiam fazer com certa autonomia.

As crianças foram interpeladas durante a sua produção para que definissem, além do animal e do seu esconderijo, o por que de ele precisar se esconder. Era uma brincadeira? Por motivo de se proteger, ou para dar um susto? A produção artística carrega um componente de sentido emocional, e nós procuramos ajudar as crianças a explicitar isso durante a construção das suas páginas, para que as narrativas ganhassem maior complexidade posteriormente.

ANÁLISE DOS EPISÓDIOS DE NARRAÇÃO DAS FOLHAS

EPISÓDIO 1

Luciana cria uma história a partir da figura do caracol, porque ela ainda não colocou o caracol na folha. O animal está avulso, por enquanto. Ela explica que o caracol se desloca para comer algo, sinalizando um movimento de abrir a boca ou pegar. Em seguida mostra "fazer carinho no caracol", mas ainda demostra ter medo que ele morda. E depois se afasta. Em função da atividade proposta, que se resume em animais se esconderem, a pesquisadora pergunta sobre onde o caracol deve se esconder e a criança afirma que não. E com firmeza responde que "pronto, história encerrada". Ela fica em dúvida do sinal caracol, sinalizando "tartaruga", mas percebe que está errado. Então solicita ajuda da pesquisadora com o olhar. E retoma o sinal de "caracol". Podemos considerar uma certa semelhança nos sinais de "tartaruga" e "caracol", pois ambos são compostos por duas mãos sobrepostas e mostram o deslocamento. Isto evidencia que a criança não confundiu sinais diversos como "caracol" com "borboleta". Nesta construção da narrativa observamos com frequência a incidência de classificadores como no exemplo de caracol abrindo a boca. A criança apresenta desenvoltura e segurança na contagem de sua estória, mostrando fluência na língua se fazendo entender. Do ponto de vista do desenho, é interessante notar que o caracol tem um laçarote na cabeça, que denota a aproximação com a mídia infantil, e a personificação dos animais nos livros de história e nos desenhos animados da televisão.

EPISÓDIO 2

Gabriela narra a primeira página da sua sequência. Explica sobre o gato no prédio. Foi construído um prédio, o gato viu e está com medo, ele quer se esconder. E procura um lugar seguro para se proteger. O prédio está pronto e o gato procura um lugar seguro para se esconder. Ele vê que é um lugar bom, tem plantas. Ele sobe no andar de cima do prédio e vai buscando até se esconder atrás do prédio para se proteger. Estando seguro ele espia e põe a cara para fora de trás do prédio e olha meio de lado ainda com medo de se expor. A criança assume dois papeis, o de narrador e incorpora também o personagem do gato fazendo o sinal de "olhar" e ao mesmo tempo olha com o canto do olho. Ela expressa satisfação com seu relato. Gabriela mostra coerência no seu texto e cria uma narrativa com base na sua produção de imagens. Podemos considerar que a imagem participa deste processo de construção da narrativa. Ela é parte do texto. A imagem propicia o processo temporal (começo, meio e fim) que caracteriza a narrativa.

EPISÓDIO 3

Na imagem seguinte Gabriela indica que seu desenho trata de peixes. E vai apontando para cada um como sendo a "mãe peixe", o "pai peixe" e os "filhos". São vários filhos peixes. Em seguida sinaliza "rosa" (cor do golfinho que vai aparecer) que eles ouvem o barulho, a fala dele e se perguntam quem é? E no fundo do mar eles olham para cima e percebem pelo barulho e pelo visual que existe alguma coisa no alto quase fora da água. E então aparece um golfinho que estabelece um diálogo com os peixes. Cumprimentam-se falando "oi, tudo bem"? e o golfinho responde "bom dia" e depois se despede falando "tchau".

EPISÓDIO 4

Gabriela narra sobre uma brincadeira das aranhas. Ela descreve que tem muitas aranhas em movimento, tem a mãe, pai, filhos. As aranhas pequenas estão sérias e de repente surge a aranha grande. Gabriela incorpora a brincadeira da aranha grande que ri das pequenas que estavam sérias; explica que gosta de brincar com as outras que estavam sérias. Destaca-se o desenho dessa menina por conta de um animal sair de trás de outros animais, o que não aconteceu com nenhum dos outros desenhos, nos quais os animais saem de trás de uma casa, cerca ou outro local. Gabriela gosta de brincar com as pessoas de se esconder pregando um uma peça ou um susto. Assim ela faz no desenho como se a aranha grande estivesse brincando com as pequenas fazendo uma surpresa ou dando um susto nas outras. A criança mostra fluência na língua e sinaliza com rapidez, o que dificulta a tradução para entender a situação. Fica claro que a aranha grande aparece para assustar as outras, semelhante a brincadeiras que a própria menina costumava fazer.

DISCUSSÃO

A relação entre a língua de sinais e a linguagem visual promovida nas atividades de arte vai se construindo conjuntamente. Na narração de imagens que representam dois tempos, os alunos ampliam o seu vocabulário na Libras, ao falar do próprio desenho e também quando buscam compreender o relato do colega sobre o seu desenho em movimento. As especificidades de cada desenho, em que as figuras de animais escondiam-se e reapareciam exigiu o uso do classificador para representar sinais que não se encontram no dicionário, e não faziam parte do léxico usual das crianças.

Percebe-se nesse processo aquilo que Geraldi chama de "sistematização aberta" no uso discursivo da linguagem, entendida como consequência do equilíbrio entre duas exigências opostas: uma tendência à diferenciação, observável a cada uso da expressão, e uma tendência à repetição, pelo retorno das mesmas expressões com os mesmos significados presentes em situações anteriores" (Geraldi, 1993:12). Assim, o classificador é decorrentes do trabalho social e histórico de produção de discursos, cristalizados pelos diferentes usos que a comunidade surda faz da língua de sinais. Na narração das páginas ilustradas, aparece a necessidade do classificador que se justifica no movimento discursivo.

Já do lado da ilustração, o fato de que houve a demanda de criar seis páginas distintas, sem repetir animais que outras crianças já haviam feito, e sem repetir algumas soluções familiares ajudou a alavancar aquilo que Czikszentmihalyiu (1997; 1998) denomina de o "fluir" de ideias. As crianças tiveram que ajustar as suas soluções durante o processo, resolvendo dois problemas: espacialmente, era preciso pensar sobre as relações de tamanho e formato entre a figura do animal desenhado e o elemento que poderia escondê-lo. E também em termos de coerência narrativa, qual seria a razão de o animal estar escondido e reaparecer? Ele se perdeu? Ele queria pregar um susto? Ele estava com medo? Ele pretendia dar um bote numa presa desavisada?

Ao perceber os sentidos que as crianças foram capazes de constituir sobre o seu próprio fazer, quando narraram suas páginas para os colegas, foi possível constatar que mesmo as crianças com menor domínio e fluência na Libras conseguiram criar pequenas narrativas e avançar além de um mero evento temporal ilustrado (ex. o gato saiu por trás do muro), para constituir um sentido afetivo: (ex. O pai estava triste porque perdeu seu pato e ficou feliz quando o encontrou), possível pela expressão facial que também constitui a sintaxe da Libras. E a própria experiência de narrar foi um espaço de expressão afetiva, quando as crianças desafiaram seus colegas a descobrir o que estava escondido, gozando deles quando não sabiam a resposta certa, ou quando os surpreendiam com o aparecimento repentino de uma figura não adivinhada. Esse movimento afetivo e lúdico

relembra o que Vigotski diz sobre a terceira relação entre imaginação e realidade, que é uma relação de natureza afetiva.

Antecipando o desenvolvimento futuro no domínio do desenho e da Libras, percebemos que as crianças ainda se atém à lógica. Os animais se escondem e reaparecem nos espaços naturais e/ou construídos pelo homem. Não surgem do espaço sideral, de dentro de outros animais ou dos cantos da imaginação. As crianças não elaboraram relações absurdas ou impossíveis. Apenas Larissa P. criou uma aranha que aparecia por detrás de sua ninhada de aranhinhas. Ao fazer sua narração, ela trouxe para a sua contação características pessoais de seu modo de interagir com crianças e adultos, dando sustos, surpreendendo. A aranha grande aparece e se mata de rir da reação de seus filhos. Tal situação nos leva a crer que o uso da imagem favorece a construção de conhecimentos como, por exemplo, as relações sociais que se estabelecem entre sujeitos e a própria leitura de mundo. O desenho significa e vai além, propicia a construção da narrativa que se estabelece por uma sequência temporal de fatos (Perroni, 1992).

Destacamos para finalizar a relevância de socializar experiências de arte com crianças surdas como as que se desenvolvem no CEPRE, dada a falta de professores de arte nas escolas brasileiras que tiveram no seu curso de formação conteúdos relacionados ao ensino de alunos com deficiência. Os estudos dessa natureza podem contribuir com o registro de dados singulares em situação natural de interação e também para socializar resultados de propostas de ensino de arte para públicos especiais. Neste sentido servem, não como modelos, mas como possibilidades de ampliar o repertório de professores das escolas inclusivas e de valorizar o intercurso entre linguagens.

BIBLIOGRAFÍA

Csikszentmihalyi, Mihaly. (1997). Finding flow: The psychology of engagement with everyday life. Nova Iorque: Basic Books.

Csikszentmihalyi, Mihaly. (1998). Society, culture and person: a systems view of creativity. In: R.J. Sternberg (org.). The nature of creativity – contemporary psychological pespectives. Cambridge, RU: Cambridge University Press, p. 325-339.

Geraldi, J. Wanderley. (1993). Portos de Passagem. 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes.

Perroni, M.C. (1992). O desenvolvimento do discurso narrativo. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L.S. (1987). A formação social da mente: o desenvolvimento de processos superiores. São Paulo: Martins Fontes.

Wertsch, James W. (1991). Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action. London: Harvester Wheatsheaf.

EL ARCHIVO COMO ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES DE INFANCIAS QUE APARECEN EN LA INDUSTRIA DE LA MODA Y AUDIOVISUALES

RENDÓN GALLEGO, JUAN FELIPE
HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, FERNANDO
UNIVERSIDAD DE BARCELONA

RESUMEN

En el marco de la investigación sobre la experiencia de ser niño en la actualidad, esta comunicación analiza las representaciones sociales que genera la publicidad en la industria de la moda infantil a partir de una serie de arquetipos denotados en sus fotografías y videos publicitarios. Para ello se utiliza el archivo como estrategia de investigación de la cultura visual que posibilita señalar y caracterizar los diferentes relatos desde los que se proyectan y articulan discursos sobre la infancia. Discursos que conforman lo que los niños deben ser y, sobre todo, las concepciones y prácticas de los padres o tutores en torno a la infancia.

PALABRAS CLAVE

Infancia, representaciones sociales, industria moda, publicidad, archivo.

ABSTRACT

Within the general framework of research on the experience of being a child today, this paper analyzes the social representations generated by advertising in the fashion industry based on a series of archetypes denoted in their photographs and advertising videos. In this context, the archive is used as a visual culture research strategy which allows pointing out and characterized the different narratives which are projecting and articulating discourses on childhood. These discourses fixe what a child should be, and particularly, parents' conceptions and practices around childhood.

KEYWORDS

Childhood, social representations, fashion industry, advertising, archive.

INTRODUCCIÓN

Las representaciones de la infancia en las revistas de moda influencian o sirven como ejemplo, imperativo de debe ser, para los niños y niñas, pero sobretodo para los padres o sus tutores. Esto se debe a que los niños, son vistos como un "objeto" cuya cualidad fundamental es la de una existencia socializante y no son entendidos como un "sujeto" que se identifica por su capacidad de actuar socialmente más allá de los roles que a priori se le confiere (Qvortrup, 1992). Ahondando en la ambivalencia de los niños y su heteronomía respecto a los adultos, Juan Miguel Gómez y Juan Blanco en su estudio señalan que son vistos como "prolongación de las ideas, costumbres y proyectos familiares de los mismos adultos que asumen el monopolio de la interpretación de las necesidades infantiles". Por otra parte, los son contemplados como potenciales impulsores para el ascenso social familiar, bien en sentido real o en el simbólico, siendo esto último más significativo dentro de la industria de la moda que potencia, promueve y retribuye el capital estético y sexual de los niños.

Como explican Blanco y Gómez (2005) en un artículo en el que relacionan la infancia con la publicidad: La publicidad no pretende constatar con verosimilitud la realidad que en ella se muestra, pero se sirve de ella con notable eficacia. Utiliza un conjunto de significados sociales asociados a determinadas realidades porque solo a través del uso evidentemente interesado de estos significados y significantes consigue completar su objetivo comercial. (p 57.). Esto nos lleva a que la realidad subjetiva encuentre un reflejo más que aceptable en las imágenes publicitarias como de hecho ocurre con otras formas de expresión mediática. A partir de nuestro interés en las muestras fotográficas y audiovisuales de la infancia que proyectan en los medios de comunicación, nos centramos en las representaciones de la infancia que realiza la industria de la moda, en concreto cuatro revistas en línea de moda y sus blogs, todas de edición nacional y a finales de 2016: *Elle kids*, *Petit Style*, *Telva* y *Vogue kids*. También recogimos fragmentos de spots y videos amateur de padres explicando la vida social de su familia y sus hijos, con el fin de provocar un dialogo entre todos. Para articular todas las muestras gráficas y audiovisuales recogidas utilizamos la estrategia de archivo, que nos ha permitido identificar diferentes representaciones de infancia. En una segunda fase, esta aproximación a las representaciones de la infancia en las revistas y audiovisuales nos ha posibilitado producir artefactos artísticos en los cuales, mediante narrativas visuales no lineales, abiertas y re-ordenables, invita a dar luz a nuevas formas de interpretar las fuentes con las que hemos operado, re-combinándolas, creando nuevas narraciones, desvelando otros significados, ofreciendo una imagen con mayor apertura dialógica que permite al visualizador otorgarle nuevos significados. El archivo, junto a nuestras producciones audiovisuales, tal como indica Guasch (2005), se convierte así en un almacenamiento de memoria cultural de piezas que se interconectan por temáticas afines y no tanto por una disposición lineal del tiempo. Además, partiendo del análisis de Guasch (2005: p. 159-160) respecto a la noción de archivo de Foucault (1969), entendemos que el archivo brinda autoría y establece lo que puede ser dicho. El archivo se analiza, se deforma, transforma, permite establecer relaciones, se elige entre lo que puede ser pertinente y todo esto trabajándolo como un formador de enunciados. Todo lo cual nos permite localizar algunos de los discursos que configuran (y normalizan) algunas de las infancias que devienen como hegemónicas.

1. REPRESENTACIONES DE LA INFANCIA EN LAS REVISTAS DE MODA

Uno de los medios de masas que ha contribuido a la construcción y normalización de la idea de infancia en la sociedad contemporánea es la publicidad y, dentro de ésta, las revistas de moda y actualmente los blogs. Por este motivo, decidimos enfocar hacia ellas y construir el archivo a partir de la selección de revistas digitales de un período de tiempo concreto y compatible con el espacio tiempo de la asignatura de IBA, en el último cuatrimestre de 2016. Seleccionamos cuatro revistas digitales y sus blogs: *Elle kids*, *Petit Style*, *Telva niños* y *Vogue niños*, siguiendo un criterio de repre-

sentatividad intencional, atendiendo a su vinculación con publicaciones destinadas a adultos y su interactividad en los blogs. (especialmente a las madres de clase media).

En una primera fase recopilamos todas las imágenes de niños que aparecían en las webs y los blogs de cada revista. Posteriormente, las clasificamos y construimos una serie de artefactos visuales (*collages*) con la finalidad de ordenarlas y ponerlas en relación. Este proceso de indagación nos permitió ir comparando y categorizando el archivo poco a poco, identificando y señalando las diferentes representaciones de la infancia que en ella aparecían. Una vez identificadas las similitudes, patrones y/o roles desempeñados por las imágenes, pudimos pasar a describir cada una de las representaciones sociales de la infancia que enumeramos a continuación.



FIGURAS 1, 2, 3 Y 4. Collages colectivos a partir de las imágenes de las revistas de moda (nov. de 2016). Fac. de Bellas Artes (Universidad de Barcelona), Barcelona, España

1.1. LA INFANCIA ADULTA

La infancia adulta es la más representada, los niños aparecen como adultos en pequeño. Casi en todas las ocasiones llevan un maquillaje neutro, mientras que en otras sólo las niñas tienen los labios más resaltados, en color rojo, como si se trataran de mujeres adultas. Se adultiza a los niños a través de acciones propias de adultos y no solo con su atuendo. Por ejemplo, en la revista *Telva* publicaron un artículo específico de un caso concreto de niñas que trabajan de modelos, haciendo una comparación con la profesión adulta y enmarcándolas así en los cánones estándares de belleza y profesionalización. Se les representa realizando tareas de la vida cotidiana (adulta) que en nuestra sociedad occidental no son realizadas por niños, y que en algunos casos se consideran incluso una negligencia (hacer la comida, escalar una piedra en un acantilado, ir por un descampado urbano caminando solos, etc.). También aparecen con atuendos ligados al trabajo adulto en diversos ámbitos, favoreciendo el control e inserción de los infantes dentro de las relaciones de poder del mundo contemporáneo. En muchos casos, estas vestimentas no favorecen la movilidad de los niños y los colocan en una situación de rectitud y corrección. La actitud en las poses para las

fotografías y la ropa reafirman el papel de adultos de los niños, pero en miniatura, casi como una prolongación del proyecto y testimonio familiar de sus padres. Esto hace que predomine un filtro indiscutible de esa construcción de los infantes como "aún no", como estar en proceso, que parte de la mirada del adulto hacia la infancia.

1.2. LA INFANCIA DESENFADADA

En esta categoría agrupamos testimonios representacionales de la infancia como una etapa de juego, de diversión, de esparcimiento, pero siempre dando una buena imagen, tanto si están saliendo de casa como en el parque o una tarde de domingo. Los niños van perfectamente arreglados, "a la moda", practican deporte y que aparecen con elementos tecnológicos. Las fotografías sólo muestran la perfección captada en un instante. Hasta los rasgos de dejadez parecen perfectamente delimitados y estilizados. Se entrevé aura "hipster", vintage, desenfadada de pequeños niños twins. Más allá de cualquier práctica "a la moda", lo que es más importante es que hay que dar una buena imagen en todo momento.

1.3. LA INFANCIA INOCENTE

Los niños están retratados como si fueran sujetos desprotegidos, frágiles, dulces, vulnerables e inocentes, como necesitados de cuidados y protección, al igual que predomina un estereotipo de niños rubios y de ojos azules –apariencia angelical–. Además, en esta categoría, incluimos una infancia más romántica o romantizada y una infancia de princesas. En ésta aparecen generalmente niñas con prendas de ropa delicadas y donde se puede ver una concepción de fragilidad y belleza. Se representan escenas de cuento o de una época pasada, dotando las imágenes de un "aura romántica".

1.4. LA INFANCIA PORTADORA DE ROLES DE GÉNERO

A lo largo de las revistas hay una clara distinción entre lo que envuelve la infancia de una niña y la de un niño; hay una división de colores según el género, un enfoque binario entre ellos. En la primera, presentan su ropa sobre fondos de color rosa, mientras que las de ellos aparece en fondos azules. En las revistas se muestran otros aspectos que marcan diferencias entre lo que se supone que puede/debe hacer un niño y una niña. Por tomar un ejemplo, aparecen niños jugando en el río, mientras que las niñas aparecen haciendo galletas. En contraposición, también encontramos una representación de la infancia andrógina, donde no se nota un gran énfasis en la división de género en lo que respecta a colores o vestimenta. No obstante, sí que podemos apreciar cómo hay algunos reguladores o límites: mientras que los pantalones son utilizados independientemente del género, las faldas sólo se pueden ver en las infantes femeninos.

1.5. LA INFANCIA TRAVIESA

Encontramos representaciones de los niños con ropa mayoritariamente negra, chaquetas de cuero, gafas de sol, con guitarras eléctricas, actitud seria, pintando las paredes, etc. queriéndonos dar la imagen de travesura y despreocupación que muchas veces se busca esconder en las demás representaciones sobre la infancia. En estos relatos se permite representar los gestos de violencia (muy contenida), la espontaneidad (siempre construida al detalle para la escena), etc., centrando la mirada en la vertiente impulsiva, de juego y experimentación, asumiéndola como una condición inherente a cualquier infancia.

1.6. LA INFANCIA SEXUALIZADA

Aparece en las imágenes en las que los niños son mostradas en una posición de otredad, normalmente sexualizados y erotizados. Son frecuentes las imágenes en las que el exotismo juega un papel

importante, ya sea por su físico o por los complementos de naturaleza exótica. Estas representaciones del exotismo se hibridan con vestimentas occidentales, hecho que genera imágenes ambiguas con el objetivo de resultar atractivas para el público adulto.

2. REVISITAR LAS INFANCIAS A TRAVÉS DE FRAGMENTOS AUDIOVISUALES

Al realizar esta ordenación nos surgieron una serie de inquietudes que nos llevaron a explorar nuevas formas de experimentación y puesta en relación de las imágenes, a construir a través de formatos audiovisuales que evidenciaban características y construcciones sociales de la infancia que habíamos visto anteriormente en la realización del archivo. Empezamos seleccionando fragmentos de spots, de anuncios de moda infantil y películas , por un lado, e imágenes audiovisuales grabadas por padres o tutores explicando la vida social de su familia.

Una vez recopilado el material, montamos dos artefactos audiovisuales que comparaban las imágenes encontradas, poniéndolas en relación y estableciendo un diálogo entre ellas y en las que podíamos identificar características que iban más allá de lo que nos ofrecían las imágenes fijas de las revistas de moda.



FIGURAS 5 Y 6. Frames del primer audiovisual sobre infancias (dic. de 2016). Fac. de Bellas Artes (Universidad de Barcelona), Barcelona, España

El primer vídeo está construido en dos partes diferenciadas. La primera muestra varios anuncios publicitarios de moda para niñas/os. La segunda se construye a partir de las imágenes de cortometrajes o películas que muestran la dependencia de los infantes de una figura adulta en determinados contextos.



FIGURAS 7 Y 8. Frames del segundo audiovisual sobre infancias (dic. de 2016). Fac. de Bellas Artes (Universidad de Barcelona), Barcelona, España

El segundo vídeo está construido a partir de imágenes de padres, madres o tutores videobloggers, youtubers que realizan vídeos caseros y que muestran situaciones sobre la experiencia y entorno

de los niños. Se muestra una yuxtaposición de imágenes que contraponen las diferentes construcciones sobre la infancia en algunos aspectos cotidianos.

Estos artefactos audiovisuales tienen la intención de ejercer como mecanismos de indagación en las construcciones de infancia, permitiéndonos reconstruir, comparar y redistribuir en un nuevo formato estas representaciones y una nueva lectura juxtapuesta sobre lo que se está construyendo, abriendo posibilidades dialógicas para con el espectador.

CONCLUSIÓN

El trabajo de archivo nos ha ayudado a ampliar los límites de nuestro conocimiento aportando horizontes que no visualizamos anteriormente, permitiéndonos de este modo crear una organización para obtener las representaciones sociales que navegan hoy en día entre nosotros.

Empezamos el archivo de imágenes con la idea de poder encontrar diferentes infancias que se muestran dentro de la industria de la moda y pudimos encontrar cómo, a la hora de representar la infancia, se ignoran factores de peso para definirla como son la geolocalización, el género, la etnia o la clase social. Así, pudimos apreciar cómo varias construcciones pueden verse representados en el mundo de la moda: la infancia desenfadada, despreocupada, la inocente, el binarismo de género, el exotismo, la infancia como época de travesuras y juegos y finalmente, la sexualización de los infantes. Todas estas representaciones están sustentadas por los deseos de los adultos que la colonizan, infiriendo las cualidades que ellos quieren que tengan. Por tanto, siempre muestran características de las construcciones sociales que los adultos desean y esperan sobre la infancia.

Por otro lado, y a pesar de que estas revistas tienen un alcance bastante amplio, entendemos que es imposible hacer ninguna sentencia o categorización universal respecto a los tipos de representaciones de infancia considerados y menos aún cómo éstos son recibidos social y culturalmente. Podríamos concluir, eso sí, diciendo que nuestra aportación ha tratado de denominar, poner nombre y señalar, por un lado, una serie de representaciones sobre infancias que están circulando, y por otro, reconstruir, poner en relación y redistribuir en un nuevo formato las representaciones audiovisuales sobre la infancia, permitiéndonos una nueva lectura sobre lo que se está construyendo, y abriendo posibilidades dialógicas para un posible visualizador. Para finalizar queremos señalar que es importante tener en cuenta que estas representaciones no han sido creadas por los propios niños, sino por adultos con fines concretos respecto al mercado y la moda, pero siempre respondiendo a construcciones sobre la infancia basadas en deseos adultos. Así, los niños aparecen utilizados como objetos generadores de prototipos de consumo y promotores de valores concretos, no como sujetos con suficiente autoría para determinar qué es para ellos ser niños y cuáles pueden ser sus propias construcciones de las infancias.

Este archivo-memoria y su análisis invita a reflexionar sobre los efectos que generan este tipo de muestras fotográficas y audiovisuales, donde se promueve a consumir, vestir a hablar como mayores apelando y reafirmando el síndrome del pequeño emperador. Posiblemente los cambios en los medios de comunicación de masa son los que están generando problemas de comunicación, una paradoja en toda regla, generando individuos individualizados, aislados, hedonistas, incapaces de generar redes, más inmaduros mentalmente, cada vez más fragmentados, más manipulables, con poca tolerancia a la frustración y por tanto más aptos para convertirse en consumidores, ya que en la actualidad todo acto de felicidad culmina en el consumo de un producto y en búsqueda del placer instantáneo. Estas actitudes denotan un posible cambio de roles en la sociedad donde los adultos se comportan irresponsablemente, con actitud aniñada – síndrome de Peter Pan - y faltando al respeto en el trato y uso que tienen en las redes sociales. Por otro lado los niños generan una falsa pantalla de madurez con su aspecto y en algunas actitudes, pero que por falta de cumplir los tránsitos de crecimiento es imposible que la posean. El sistema de engranajes esta rodando y

cada vez lo hace más rápido, se debería volver a tener en cuenta la biología corporal, los tránsitos de crecimiento, donde el proceso de maduración no se vea interrumpido sino acompañado y respetado por los padres, un ejemplo práctico seria volver al acceso paulatino a las verdades, ser conscientes de los cambios en nuestro entorno: conocerlos y utilizarlos, porque es indudable que cada generación se encuentra con nuevos medios y su capacidad de adaptación y utilización es mas rápida que la de los anteriores. Pero esta labor de conocer los medios emergentes sería con el fin de proteger a los niños para prepararles el camino y no para que fuesen en detrimento de su persona. La clave vuelve a estar en la educación, no solo en la de los niños, también la de los adultos, ponderar el dialogo, escuchar a los niños, tener la necesidad de saber que piensan y que sienten, dar importancia a las actividades familiares más cotidianas como comer, celebraciones o idas al parque, pero tal vez estando al 100% y no prestando la mitad de atención a la necesidad de publicar y compartir momentos de intimidad familiar.

BIBLIOGRAFÍA

Blanco, J. y Gómez, J. M. (2005). *Los niños en la publicidad una propuesta de las representaciones sociales sobre la infancia en los anuncios televisivos.* Zer, 19, 2005, 53-76. (p. 56).

Foucault, M. (1969). *The Archaeology of Knowledge*. Trans. A. M. Sheridan Smith. London and New York: Routledge, 2002.

Guasch, A. M. (2005). "Los lugares de la memoria: el arte de archivar y recordar"». *Materia. Revista del Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Barcelona*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Qvortrup, J. (1992). "El niño como sujeto y objeto: ideas sobre el programa de infancia en el Centro Europeo de Viena". En *Infancia y Sociedad*. No 15. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

REVISTAS DIGITALES

Blog Elle Kids. PAULA V. PINUAGA 03/03/2016. Moda infantil: imprescindibles de primavera. http://www.elle.es/moda/tendencias/news/g756962/colecciones-ninos-primavera/?slide=6

Petit Style. La revista del mundo infantil. Nº 32. Nov 3, 2016, pag. 38-45; 58-67

https://issuu.com/petit_style/docs/petit_style_n.32

YOUTUBERS

https://www.youtube.com/watch?v=lwBLObVjC58 Artefacto investigación en Blogs
https://www.youtube.com/watch?v=G9rU6BypjYc Artefacto de las representación de los niños en medios audiovisuales
https://www.youtube.com/watch?v=g1pkBeUEEVk Grace Villaroel. Youtuber.
https://www.youtube.com/channel/UCeukgm0rE_4wYTLuN54PGsw/videos Fátima Cató. Youtuber

HACER PENSAR Y HACER VER: EL CINE COMO BASE GENERADORA DE CONOCIMIENTO Y CONSTRUCTORA DE LA IDENTIDAD DEL ALUMNADO

ROJAS REDONDO, CARLOS

DEPARTAMENTO DE PINTURA, FACULTAD DE BELLAS ARTES, UNIVERSIDAD DE SEVILLA

RESUMEN

Esta comunicación analiza dos aspectos fundamentales: el pensamiento crítico y la educación de la mirada a través del cine y las imágenes. El análisis de la película de animación "Inside Out" nos llevará a las entrañas de la formación del individuo desde su creación biológica a su conformación identitaria como ser humano. Un cuestionario sobre cine y cultura nos ofrecerá datos acerca del valor otorgado por los estudiantes, en su tiempo libre, a dichos términos, ayudándonos a dilucidar unas conclusiones donde el cine se erige como un posible método educativo eficaz y la importancia conferida a la cultura en la educación.

PALABRAS CLAVE

Educación, pensamiento crítico, mirada, cine, identidad.

ABSTRACT

This paper analyzes two fundamental aspects: critical thinking and education of the gaze through film and images. The analysis of the animation film "Inside Out" will take us to the entrails of the formation of the individual from its biological creation to its identity conformation as a human being. A questionnaire about film and culture will provide us data about the value given by students, in their free time, to these terms, helping us to elucidate conclusions where cinema stands as a possible effective educational method and the importance given to culture in the Education.

KEYWORDS

Education, critical thinking, gaze, cinema, identity.

INTRODUCCIÓN

Nuestra comunicación parte del planteamiento del cine como generador de conocimiento y base constructora de la identidad del alumnado. Analiza tres grandes intenciones: una, promover el pensamiento crítico: por la necesidad de enfrentar a nuestros estudiantes a situaciones donde sean capaces de poder discernir qué ocurre y sepan solventar el problema con garantías por medio de razonamientos y juicios propios; dos, educar la mirada: es imprescindible brindar a nuestro alumnado una serie de pautas para poder leer una imagen entendiéndola en una sociedad donde la cultura visual se ha vuelto invasora y sufrimos su influencia diariamente; y tres, fomentar como tema transversal el cine: nos ofrece una inmensa cantidad de posibilidades no sólo audiovisuales sino de contenido a través de las cuales podemos hacer de nuestra enseñanza un recurso idóneo para disfrutar del arte trabajando temas transversales y haciendo protagonista al educando.

Pero antes de adentrarnos en el texto, como base para contextualizar el cuerpo de nuestro trabajo, deberíamos de responder primero a cinco preguntas:

Primera: **¿Dónde nos movemos?** Nos adentramos en una época donde la atropellada evolución de las sociedades y la excesiva carga de imágenes a las que estamos expuestos continuamente, hacen que momentos de gran importancia queden relegados a un segundo plano, y que la rutina y la cotidianeidad se conviertan en una arrebatadora locura donde el estrés se adueña de nuestras vidas. Nos enfrentamos a una modernidad que define cada época y generación a la que acompaña. Según el sociólogo polaco Zygmunt Bauman estamos avocados a una *modernidad líquida,* que fluye y no se detiene ante nada, concretando que "es una arena donde se libra una constante batalla a muerte contra todo tipo de paradigmas" (Bauman, 2013:20). La modernidad se nos muestra dominante y con variables apariencias, gestándose una situación preocupante que "sólo puede ser superada desde un pensamiento alternativo gestado en las propias raíces de las sociedades dominadas, capaz de discernir con ojos muy críticos esa cosificación de las relaciones humanas" (Ortiz, 2013:1).

Así, siendo un reflejo de la actualidad Jean-François Lyotard nos enfrenta a la posmodernidad donde la libertad de pensamiento se aleja por la manipulación del poder y los medias y la educación no ofrece un fin rentable ni operativo (Lyotard, 2008).

Segunda: **¿Cómo somos?** El término identidad abarca por completo nuestra esencia. Bauman nos muestra "la identidad como proyecto, como algo que hay que inventar, como el blanco de un esfuerzo; un objetivo, algo que hay que construir desde cero" (Palomar, 2007:208) y principalmente, afrontarla como un '*problema*' y, ante todo, como una '*tarea*' (Bauman, 2005:46). Se debe tener en cuenta que la identidad posee límites fácilmente franqueables y que es difícil acotarla y delimitarla. El psicólogo Ronald D. Laing ofrece una definición bastante esclarecedora: "La propia identidad de una persona no puede abstraerse por completo de su identidad-para-otros. Su identidad-para-sí; la identidad que otros le adscriben; las identidades que ella les atribuye a estos" (Laing, 1961:82). En la actualidad, la identidad es un jeroglífico a descifrar produciendo, según el psicólogo Kenneth J. Gergen, una "saturación social" que "nos proporciona una multiplicidad de lenguajes del yo incoherentes y desvinculados entre sí, [...] que nos impulsan en mil relaciones distintas, incitándonos a desempeñar una variedad tal de roles que el concepto mismo de 'yo auténtico', dotado de características reconocibles se esfuma" (Gergen, 1992:26-27). Por tanto, la identidad personal no sólo define a la persona sino que es un reflejo de la sociedad en la que vive con la posibilidad de múltiples variables construibles.

Tercera: **¿Cómo pensamos?** Podríamos decir que no advertimos el mundo como realmente es sino que lo recibimos modelado por nuestras peculiaridades y experiencias. Cada ser humano tiene un yo interior escondido, que en un momento dado viene a decirnos que dejemos de oír para escuchar, de mirar para ver, de juzgar para pensar. Es el pensamiento crítico. Es una actividad reflexiva orientada hacia la acción que debe analizar tanto los resultados propios obtenidos como

los ajenos. Surge como elemento de resolución de problemas y enfocado a la interacción con otras personas. Debe de abordarse desde un lugar de privilegio siendo un acto imparcial y racional, desde la perspectiva de pensar en tercera persona. El filósofo Peter Facione propone una total de seis habilidades cognitivas encargadas de generar el pensamiento crítico: 1) interpretación: comprender y expresar el significado de una situación, experiencia, hecho; 2) análisis: identificar las relaciones de inferencia reales y supuestas de un enunciado; 3) evaluación: valoración de la credibilidad de los enunciados; 4) inferencia: identificar y asegurar los elementos necesarios para poder sacar unas conclusiones razonables; 5) explicación: capacidad de presentar los resultados del razonamiento propio de manera reflexiva y coherente; 6) autorregulación: conducción autoconsciente de las propias actividades cognitivas, mediante el autoexamen y autocorrección (Facione, 2007:4-5). De aquí se desprenden desarrollar las competencias metacognitivas y la evaluación epistemológica.

Cuarta: **¿Qué vemos?** Nuestro imaginario es un continuo ir y venir de influencias que lo van conformando continuamente. El *imaginario social* (Cornelius Castoriadis, 1975) como la mentalidad o conciencia colectiva, o el *imaginario colectivo* (Edgar Morin, 2001) como las proyecciones masivas generadas por los medios para el sistema de vida social, ofrecen descripciones de dichas influencias. Es evidente la confluencia de ambos conceptos en el dominio imperativo de los medios sobre la persona, y las posibles identificaciones que puedan crearse a modo de vínculo de necesidad. Pierre Musso afirma que "las imágenes se han vuelto invasoras" (Musso, 2001:212), y por tanto, como expresa María Pilar Isern "a través de las imágenes se nos hacen llegar pautas de conducta, expresiones del habla, modas en el vestir, modelos sociales […] van influyendo de manera sutil e inconsciente. Se produce así un rápido fenómeno de mimetización de comportamientos" (Isern, 2000:78). De ahí, "la importancia de enseñar a leer la imagen, a interpretar su significación escondida y sus valores implícitos" (De la Torre, et al. 2005:82). Es esencial para la formación del adolescente no solamente inculcarle una cultura escrita sino una cultura audiovisual. El ser capaz de racionalizar un mensaje llegado desde cualquier canal, analizarlo, interpretarlo y enfrentarse a él con un verdadero sentido crítico, y generando de manera razonada y justificada una conclusión o punto de vista otorgará al estudiante una capacidad de decisión y juicio.

Quinta: **¿Proyectamos o nos identificamos?** El cine es el arte de las apariencias y las fantasías. Según el filósofo Slavoj Žižek (2013) "el cine es el último arte perverso, puesto que no te da lo que deseas, sino que te dice cómo desear", sosteniendo que el deseo es una herida de la realidad. El arte del cine consiste "en despertar el deseo, jugar con él, pero al mismo tiempo, domesticarlo, hacerlo palpable y mantenerlo a una distancia prudente" (De los Ríos y Ayala, 2008). Quizás, sea este el punto de partida para afrontar una educación basada en el cine como generadora de conocimiento y constructora de la identidad del alumnado.

El cine tiene un poder superior para hacer pensar y sentir mucho más allá de lo proyectado en la pantalla, extrapolándolo a la realidad del espectador y provocando un ligero traqueteo en su estructura mental y sentimental, embaucándolo e impulsándolo a participar. Se sufre una proyección de identificaciones de nuestra persona con la de la pantalla, reclamando esta su identificación con nosotros. El cine, sin duda, es un medio que favorece la construcción del individuo, plantea dilemas, nos confronta a nosotros mismos, nos expone a contextos y circunstancias, emociona, sorprende, y fundamentalmente, requiere una mente activa y crítica y una mirada que escrute y entienda. Bien utilizado, pensamos que puede ser un método educativo muy eficaz.

Partiendo de lo indicado, nuestro primer apartado, *Inside Out, una experiencia vital*, se centra en *qué* surge del visionado de la película; el segundo, *Cine y cultura vs tiempo libre*, aborda la importancia de los dos primeros para nuestros jóvenes a través del cuestionario que hagamos de ambos conceptos. Nuestra metodología ha sido de carácter analítico-comparativo.

1. INSIDE OUT, UNA EXPERIENCIA VITAL

Adentrándonos en el contacto directo con los estudiantes y teniendo como experiencia previa nuestro paso por un centro de enseñanza secundaria (desde marzo hasta mayo de 2016, Colegio Mª Auxiliadora-Salesianas de San Vicente, Sevilla) proponemos la realización de un trabajo grupal consistente en la grabación de un cortometraje a partir de la reflexión y el estudio de una película concreta a partir de un proyecto titulado *¿Somos como creemos ser?*, que abarca múltiples niveles y asignaturas (Plástica - 1º y 2º ESO, Ciudadanía - 3º ESO y Ética - 4º ESO). Tras la explicación general del proyecto pasamos a la proyección de la película *Inside Out* (Pete Docter y Ronnie del Carmen, Pixar Animation Studios - Walt Disney Pictures, 2015). Una película seleccionada por su relación directa con los adolescentes y su gran capacidad de mostrar al espectador cómo se va generando la identidad de una persona y las diversas etapas evolutivas desde el interior de nuestro cerebro, a través de cinco emociones: alegría, miedo, ira, asco y tristeza.

Una vez finalizada la proyección de la película iniciamos el análisis haciéndoles pensar. ¿Cuál es la primera imagen de la película? Aparece el personaje que representa a la *alegría* pulsando un botón, generando este, a su vez, un estímulo para que la niña protagonista, Riley, sonría. Botón, que se irá multiplicando conformando el tablero de control del cerebro y dirigente de nuestras acciones. ¿Y los recuerdos esenciales? No son aquellos recuerdos muy importantes, o no tienen por qué serlo, sino aquellos que por alguna razón han quedado guardados en nuestro cerebro.

¿Qué son las islas de la personalidad? En la primera clase se le pidió a los alumnos que se presentaran y se definieran brevemente. Este ejercicio se planteó con la firme intención de que se dieran cuenta, una vez vista la película, que aquello que definieron con pocas palabras acerca de su persona es lo que podría ser realmente 'las islas' de su personalidad. Son aquellos aspectos con los que uno se identifica y definen sus gustos. ¿Y el tren del pensamiento? Sencillamente, el pensar mientras hablamos o estamos despiertos, ya que en el momento en el que la protagonista se duerme deja de funcionar el pensamiento y, por tanto, el tren que lo conduce. Surge de esta manera el subconsciente, con su apartado de los sueños, realidades creíbles-ficticias sin un juicio lógico.

De ahí, pasamos a un abanico de términos tales como el razonamiento deductivo, el proceso lingüístico, el pensamiento crítico, el razonamiento inductivo, los recuerdos, el *deja vu*, todos ellos son representados. ¿Qué es el pensamiento abstracto? ¿Y los conceptos abstractos? En la película se describen las distintas fases que aparecen como la fragmentación no objetiva, la deconstrucción, la etapa bidimensional o la etapa no figurativa del pensamiento abstracto, para poder explicar el conocimiento o la posible representación de dichos conceptos abstractos.

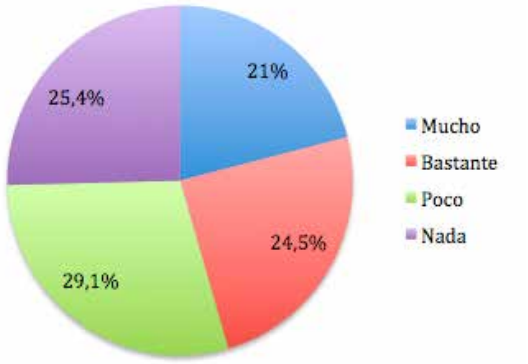
Las emociones, en su totalidad, son las mismas en todas las personas sólo que dependiendo de la personalidad se magnifican unas más que otras. Por ello, *tristeza* que aparece como la antagonista de *alegría*, al generar un recuerdo esencial triste, nos hace dar importancia a lo que tenemos y valorar lo que hemos dejado atrás, siendo esta primordial para nuestra vida. En suma, la película nos ofrece toda una variedad de posibilidades 'para pensar' y a través de la cual pretendemos hacer del cine un recurso motivador y de aprendizaje de múltiples materias.

2. CINE Y CULTURA VS TIEMPO LIBRE

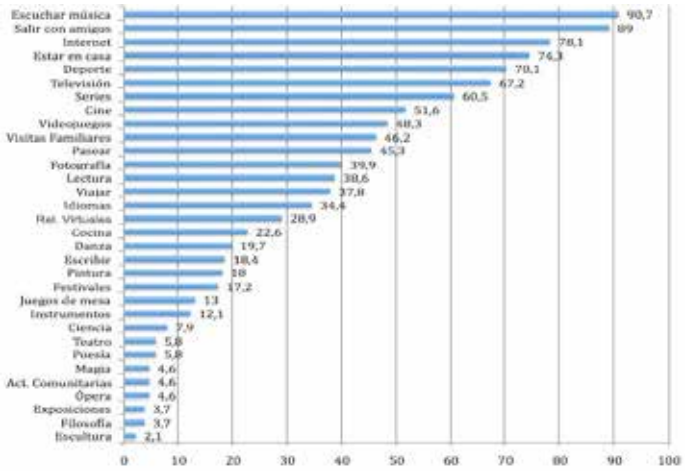
El hecho de sugerir como propuesta la realización de un cortometraje nos permitió conocer las preferencias cinematográficas del alumnado, respecto a diferentes géneros, y la importancia que adquiere el cine en comparación con otro tipo de entretenimientos —uso de videojuegos, móvil, ordenador personal, fundamentalmente. Para llevar a cabo el estudio realizamos una encuesta. Un total de 238 estudiantes fueron encuestados, siendo un mayor número de chicas (133) que de chicos (105).

En el primer apartado, tras indicar edad, género y curso, se les pedía que seleccionaran o marcasen según el visionado que se hiciera de los diferentes géneros cinematográficos (documental, biográfico, histórico, musical, comedia, animación, western, aventura, ciencia ficción, drama, suspense, bélico y terror), siendo 1-Mucho, 2-Bastante, 3-Poco y 4-Nada. Ateniéndonos a los resultados, comenzamos por la parte baja (*nada*), atisbando como el western es el género menos apoyado, seguido del biográfico. En cuanto al *poco,* vemos de manera clara como sobresale el cine histórico. En la parte media-alta, el *bastante* nos proporciona unas cifras que colocan a la comedia en el primer puesto, y en la parte alta de la tabla (*mucho*), se corona, como el más visto, el género de la animación junto con el de la comedia, seguido del de aventuras. Acercándonos a los datos exactos (Cuadro 1), diremos que un 45,5% de los encuestados consumen mucho o bastante cine frente a un 54,5% que consume poco o nada. Por ello, podemos decir que el cine no es una actividad a la que recurran los estudiantes con asiduidad.

CUADRO 1. Visionado de cine.



CUADRO 2. Cuestionario sobre tiempo libre.



En el segundo apartado, se le pedía al alumnado que de las opciones propuestas (32) marcasen aquellas en las que invierten su tiempo libre, pudiendo marcarlas todas o ninguna. Por lo general, y en la gráfica compartida de resultados (Cuadro 2), observamos un gran interés por la *música* como el más demandado, el *relacionarse con los amigos* también se destaca e *Internet* cierra el podio, pero muy seguido de *estar en casa* y de la *práctica deportiva*. Muy a nuestro pesar, casi la gran mayoría de opciones culturales que se proponían ocupan los puestos bajos de la tabla. Quizás el *cine* se salva colocándose con un 51,6% de los votos en el 8º lugar, siendo casi un calco del primer apartado del cuestionario en el que decíamos que había una división en torno al 50%. La *lectura* junto con la *fotografía* son casi las actividades culturales mejor valoradas en torno al 40%. Es de remarcar la influencia de la *televisión* que se coloca en el 6º puesto de la clasificación realizada, con más del 60% de estudiantes que la consideran uno de sus principales entretenimientos. En la parte

baja, se arremolinan varias actividades, que casualmente todas son de carácter cultural como la *escultura, poesía, filosofía, danza, ópera, teatro* y *exposiciones*.

CONCLUSIÓN

Hacer pensar y hacer ver no es proponer un título como otro cualquiera sino darle la verdadera dimensión que deben tener tanto el pensamiento crítico como el saber ver en la educación. Hemos constatado, tras la actividad desarrollada, que es imprescindible proporcionar un valor superior a estos dos conceptos, por la necesidad imperiosa de convivir en una sociedad donde la cultura visual y los medios de comunicación nos abordan por todas partes y, como resultado, el llegar a pensar sin influencias se advierte como un hecho muy complejo.

El cine y las imágenes han aparecido como motivadores para el entrenamiento de este tipo de razonamiento dadas sus capacidades de influencia, de empatía con el interpretante y de transmisión de mensajes. Por tanto, dependiendo de cómo utilicemos el cine abarcaremos multitud de campos, ya que el carácter formativo de una película no se asienta en el argumento o las intenciones del director, sino en el planteamiento de análisis y reflexión que de sus significados se proponga. Es hacer del cine a través de la educación de la mirada, pedagogía.

Respecto al cuestionario, en el apartado de tiempo libre las últimas posiciones de nuestro ranking las ocupaban todas las relacionadas con la cultura. No es casualidad que se produzca en una sociedad y en un país donde la importancia que se le otorga a las asignaturas artísticas o culturales es prácticamente nula. No podemos formar a nuestros jóvenes bajo la premisa de que la cultura es muy necesaria e importante cuando ven que se reduce al máximo el horario de dichas asignaturas, se convierten en optativas y no obtienen el valor que deberían. Así, es muy complicado avanzar y que nuestros alumnos mejoren su rendimiento académico.

BIBLIOGRAFÍA

Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Madrid: FCE.

Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Madrid: Losada.

Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets Editores.

De la Torre, S.; Pujol, M. A. y Rajadell, N. (2005). *El cine, un entorno educativo*. Madrid: Narcea.

De los Ríos, V. y Ayala, M.: El cine según Slavoj Zizek. [en línea] 2008 [Consulta 12 de marzo de 2016]. Disponible en <http://www.lafuga.cl/el-cine-segun-slavoj-zizek/18

Facione, P.: Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? [en línea] 2007 [Consulta 14 de marzo de 2016]. Disponible en <http://www.eduteka.org/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf

Gergen, K. J. (1992). *El yo saturado.* Barcelona: Paidós.

Isern, M. P. (2000) "Els valors i les actituds a través del cinema". *Guix*, Vol. 261, pp. 75-82.

Laing, R. D. (1961). *El yo y los otros*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lyotard, J.F. (2008). *La condición postmoderna.* Madrid: Cátedra.

Morin, E. (2001). *El cine o el hombre imaginario*. Barcelona: Paidós.

Musso, P. (2001). "Genèse et critique de la notion de réseau". En Parrochia, D. *Penser les réseaux*, Seyssel: Edition Champ Vallon, pp. 194-217.

Ortiz, J. D.: "Filosofía y pensamiento crítico". *Sincronía Revista de Filosofía y Letras*, n. 63, pp. 1-20 [en línea] Enero-Junio 2013. [Consulta 14 de marzo de 2016]. Disponible en <http://sincronia.cucsh.udg.mx/pdf/2013_a/ortiz_64_2013.pdf

Palomar, C. (2007). "Reseña de ¢Identidad¢ de Zygmunt Bauman". *Revista Espiral,* Vol. 13 (38), pp. 205-214.

Žižek, S. (2013). *Lacrimae rerum: Ensayos sobre cine moderno y ciberespacio*. Barcelona: Debate.

ZER DA BURUHANDI HORI? ZEUK NAHI DUZUNA IZANGO DA!

SAEZ GONZALEZ, LEIRE
ALTZAGA IKASTOLA HLHI

LABURPENA

Haur Hezkuntzan arte garaikidearen bitartez emantzipazio- eta ahalduntze-prozesuak bultzatu ahal izateko, komenigarria da kontuan hartzea aukeratzen ditugun artefaktu artistikoak nola erabiltzen ditugun. Komunikazio honetan hezitzaileak haurren eta ekoizpen artistikoen artean egiten duen bitartekari-lana baldintzatu dezaketen aldagai batzuk aztertzen dira, lan hori askatzailea izan dadin. 4 urteko gela batean bizi izandako esperientziak emango dio bidea hausnarketari: haurrek buruhandi batzuk diseinatu eta ekoitzi dituzte, eta prozesuan hiru artista garaikideren lanekin elkartu dira. Topaketa horrek bide pertsonal eta kolektibo berriei, aurreikusi ezin ziren bideei, zabaldu die atea.

GAKO-HITZAK

Haurtzaroa, arte garaikidea, eraldaketa, bitartekaria, esperientzia.

ABSTRACT

In order to promote processes of emancipation and empowerment in Infant Education through the use of contemporary art, it is convenient to take into account the way we use the artistic artifacts that we usually choose. In this communication, we analyse some variables that can influence the mediation work the educator does between children and artistic productions so that this work can be releasing. An experience in a 4-year-old children´s classroom generates reflection: children have designed and created some giant carnival heads, and during the process, they have met the works of three contemporary artists. This meeting has opened the door to new paths both personal and collective, paths that could not be thought ahead.

KEYWORDS

Childhood, contemporary art, transformation, mediator, experience

SARRERA

Hezkuntza-sistemaren eraldaketa bultzatu eta haurren garapenean *bidelagun* izan nahi dugunok, metodologia- eta formazio-alorrean nahiko egoera latza sumatzen dugu inguruan, eta zer esanik ez arte-hezkuntzaren esparruari erreparatuz gero. Egun, Aguirrek (2012: 163) eskolan detektatzen duen "artea irakasteko" joera bizi dugu, autoreak aipatzen dituen ezaugarriekin: artistak aukeratzeko irizpide kanonikoak, akademizismoaren proiekzioa, jeinu sortzailearen mitoaren indartzea, eta haurtzaroaren ikuspegi sinple eta edulkoratua. Izan ere, gero eta usuagoa da eskolako pasabidea Paul Klee eta Mondrian-en lanen kopiaz edo David McKee-ren Elmer elefantearen ilustrazioaren bertsioz beteta ikustea. Beharbada, Aguirrek (2012: 163) dioen moduan, eskolan innatismo-teorien jaitsiera gertatzen ari da, "Artearen Historiaren moduak" sartu diren heinean, eta agian aldaketa hori beharrezko pausutzat har daiteke, oztopo pedagogiko handiak dituen arren, arte-hezkuntzari oraintsura arte eskaintzen ez zitzaion arretaren adierazle gisa. Baina badirudi eskola erregulatu eta formaletik kanpo, gero eta familia gehiagok seme-alabentzat bilatzen duen bestelako hezkuntza alternatiboan, jaiotzatiko sormen-gaitasunen aldeko ikuspegia nolabaiteko loratze-sasoian dagoela. Izan ere, eremu horietan innatismoaren argudioek familiak liluratuta uzten dituzte, amesten duten askatasunaren izenean. Mutur batean zein bestean, ia inork ez du bere praktika zalantzan jartzen.

Geu ere egoera berean egongo ginateke, ziur aski, "bestelako arte-hezkuntza"ri buruzko formazioa jaso izan ez bagenu. Euskal Herriko Unibertsitateko Arte Ederretako fakultatean orain dela sei urtetik hona egindako ikastaroei esker, ordura arte guztiz ezezaguna genuen mundu bat aurkitu genuen: kultura bisuala, arte garaikidea, haurren nortasunaren eraikuntza, *arteari buruz ikastea baino, artearen bitartez ikastea*… Aipatutako ikastaroak Euskal Autonomia Erkidegoko Hezkuntza Sailaren etengabeko formazioaren barruan daude.

Dokumentu honetan, aipatu "formazioa"ri eta horrek ekarri digun "transformazioa"ri esker ("Artaziak" bitartekaritza-taldekoei terminoa lapurtuta) arte-hezkuntza eraldatzeko saiakera xumeetan murgiltzeak sortarazi digun hausnarketa konpartituko dugu: haurrek arte garaikidearen bidez "bizitza-esperientziak" izan ditzaten bultzatzeko ahaleginean, gure rola, gure papera "bitartekari" gisa aztertu beharrean aurkitu gara. Nola bultzatu benetako eraldaketa-prozesu pertsonal eta kolektiboak?

Helburua, beraz, irtenbideak ematea baino, egon daitezkeen hamaika bide eta erantzunetatik, gu topatzen ari garen posible batzuk partekatzea besterik ez da.

Hausnarketarako oinarria, aipatu bezala, 4 urteko gela batean egindako proiektua izango da: ekoizpen artistiko garaikide batzuen laguntzaz, lau buruhandiren diseinua eta ekoizpena.

1. TESTUINGURUAREN DESKRIBAPENA

Esperientzia hau Erandioko Altzaga Ikastolan burutu da (Bizkaia). Hiru lerroko ikastetxe publikoa da. Haur Hezkuntzako irakasleek orain dela 25 urte baino gehiago "proiektuka lan egitea" erabaki zuten; eta oraintsu Lehen Hezkuntzan ere sozio-konstruktibismoan eta lan-proiektuetan oinarritzea adostu da. Haur Hezkuntzan, ildo beretik lan egiten dugun irakasle talde batek, arte garaikidea, kultura bisuala eta haur hezkuntzako umeak elkarrekin topatzea ahalbidetzen duten espazioak eta uneak sortzen saiatzen gara, "proiektuka lan eginez edo proiektuak eginez baino proiektuen bidezko metodologian oinarrituta, ikaskuntza-testuinguruak sustatuz" (Hernández eta Ventura, 2008: 19).

Aurkezten dugun proiektuan 20 umek hartu dute parte, 2016ko urritik abendura bitartean.

2. ESPERIENTZIA

Esperientzia honen enbrioia izan zen gelako neska batek, Eiderrek, erraldoi eta buruhandiei buruz egindako komentarioa - "*He visto los gigantes, tenía la ropa roja*"…- eta horrek beste haurrengan piztutako interesa: " *Los gigantes dan vueltas*", " *Los cabezudos corren detrás de los chicos*", "*Tocan música, me dan miedo*"… Ikasteko ezinbestekoa den jakin-mina bizi-bizirik zegoen.

2.1. HELBURUAK ETA OINARRIZKO KONPETENTZIAK

Proiektuaren programazioan helburu zehatzak planteatu genituen. Hona helburuok, eta horiekin lotuta dauden Euskal Autonomia Erkidegoko curriculumeko konpetentziak:

- Herri kulturaren parte diren buruhandiekin esperientzia pertsonal eta kolektiboa bizitzea *(Gizarterako eta herritartasunerako konpetentzia eta Ikasten eta pentsatzen ikasteko konpetentzia).*
- Arte garaikidea erabiliz, haurren erreferente bisualak aberastea, merkatuak inposatzen dizkien eredu estereotipatu eta sinpleetatik ihes egiteko aukera emateko (*Arterako konpetentzia).*
- Emakumeen ekoizpen artistikoak ikusgarri egitea, hezkidetza bultzatuz *(Arterako konpetentzia).*
- Kultur praktika tradizionalak eraldatzeko aukera eskaintzea *(Arterako konpetentzia eta Ekimenerako eta ekiteko espiriturako konpetentzia).*
- Ekoizpen artistikoek izan dezaketen erabilera funtzionala agerian uztea (*Arterako konpetentzia).*
- Indibidualismoa gainditzen laguntzea, talde-lana bultzatuz *(Elkarbizitzarako konpetentzia*).
- Buruhandiek sortu ohi duten beldurra gainditzen laguntzea (*Izaten ikasteko konpetentzia*).

Bestelako helburuak ere planteatu genituen, haurren garapenetik kanpokoak:

- Familiak heztea, bestelako arte-hezkuntzaren onurak ikustaraziz.
- Komunitatean, herrian, haurren ekarpenak sozializatzea.

2.2. JARDUEREN SEKUENTZIA

Gaiari buruzko ikerketatxoa abiatuta, herriko erraldoi eta buruhandien konpartsaren lokalera (*Gautxori-ra*) joan ginen: han, buruhandi guztiak ikusteko eta gustukoenak probatzeko aukera ere izan genuen. Emozioak hunkituta, buruhandi batzuk egitea proposatu genien umeei. Pozarren hartu zuten eta gure plangintza egiten hasi ginen: *"Zer material beharko dugu? Nola egin daitezke buruhandiak? Nolakoak egingo ditugu?"* Umeek, berehala, asko pentsatu barik, konpartsaren lokalean ikusitakoen erreprodukzioak proposatu zituzten: "*lehoia, pailazoa, suhiltzailea…*".

Horren aurrean, haurrei figuratibismo sinpletik eta ikusitako buruhandien erreprodukzio hutsetik ateratzen lagunduko ziguten ekoizpen artistiko garaikide batzuez baliatzea erabaki genuen. Hauxe zen helburu nagusia: edozer eta edozelakoa egin ahal genuela ulertaraztea, gure buruhandiek ez ziotela ezeri erantzun behar, gure gogoari izan ezik; ez zirela zertan izan errealitateari modu mimetikoan doitzen zaion ezer, ezagutu edo izendatu daitekeen ezer edo inor. Horretarako, animalia zein pertsonaia fantastikoak sortu dituzten hiru artista garaikideren lanak aukeratu genituen: Pirro Cuniberti-ren *Bitxilandiako animalia miresgarriak* liburuko ilustrazioak, Wood Splitter Lee-k naturan kokatutako animalien eskulturak, eta Travis Louei-ren pertsonaien margolan batzuk. Lanak hiru diziplina ezberdinekoak izateak ere erreprodukziorako joera gutxitu ahal zuela pentsatu genuen.

Hasteko, ekoizpenak proiektatuta ikusi genituen, informaziorik eman gabe. Komentario asko sortu ziren: eskulturei buruz, "*Benetako animaliak dira?", "Bai! Ez!"* Ezagutzen dituzten animalia errealekin identifikatzen saiatzen ziren: *"Otsoa da", "Ez, pantera"…* Azkenean, Alaskako neska batek basoan jarritako eskulturak zirela esan genien eta egilearen sortze-prozesua erakusten duen bideo bat ikusi genuen. Travis Louei-ren pertsonaiek barrea, beldurra, harridura, eta galderak eragin zituzten: "*Zer da hori?", "Begira, ze itsusia!", "Niri beldur ematen dit", "Nor izango da?".*

Irudi berberaren aurrean hainbat interpretazio agertu ziren. Ondoren, talde txikitan (4-5 ume) fotokopiatutako irudiak erabili genituen, guztien parte-hartzea errazteko, lehen ikustaldian piztu zena berrartzeko eta konexio berriak egin ahal izateko: "*Hemen pajitak daude eta hemen?", "Mira que largo!*"… (Ikus 1. irudia)



1.IRUDIA. Cunibertiren ilustrazioak ikusten. Altzaga ikastola, Erandio, Bizkaia (2016-11-18) Iturria: berekia.

Artefaktu artistikoekin elkartu ondoren, haurrak ikertzaile plastiko bihurtuta, diseinu-faseari ekin genion talde txikitan. Bitartekari gisa, pentsamendua errazteko galderak egiten saiatu ginen: "*Zuek zer egin nahi duzue? Zelako buruhandia? Edozer egin dezakegu! Pertsona bat? Animalia bat? Bien nahasketa bat?*"," *Pertsona bat*", "*Buruak ze forma izango du?Aurpegian zerbait izango du? Sudurrik?*", "*Sudurrik ez, horrela ez ditu kaka eta puzkerrak usainduko! Begi bat eta Ederren ilea*" (taldeko ume batena). Paper batean diseinua zirriborratu zuten gure laguntzaz. Prozesuan, pentsamendua lagundu genuen, baina erabakiak eurek hartu zituzten, eurek egin zuten bidea.

Diseinuak eginda, ekoizpenera pasatu ginen, puxikak, kartoia eta egunkari-papera erabilita (Ikus 2. eta 3. irudiak). Sortutako buruhandiek hamaika interpretaziotarako aukera ematen dute, ikusten dituenarengan galderak pizten dituzte, irakurketa bakarra ez dutelako. Gure erabilerarako adostasun handiena lortu duten izenak erabiltzen ditugun arren (*Zeru-katua, Belarri handia, Hegazkin-arrain betaurrekoduna* eta *Txori magikoa*), haur bakoitzak nahi duen izena eta zentzua ematen dio ekoizpen bakoitzari. Inoiz ez diegu esan, "*Ez, hau ez da asto bat"* edo "*Ez da erromatarra*"; hau bai, ordea: "*Zeuk nahi duzuna izan daiteke, nahi duzun istorioa asmatu ahal duzu honen inguruan. Zuretzat erromatarra da, eta Izarorentzat hegazkin arrain betaurrekoduna*".





2. ETA 3. IRUDIAK. Ezkerrean: Buruhandien oinarria prestatzen (2016-11-21) Altzaga Ikastola, Erandio, Bizkaia, Iturria: berekia. Eskuinean: Buruhandi baten belarria marrazten (2016-11-25) Altzaga Ikastola, Erandio, Bizkaia. Iturria: berekia.

Abenduaren 2an Euskararen eguneko kalejiran atera genituen herritik gure buruhandiak, familien laguntzaz (Ikus 4. eta 5. irudiak). Geroztik, ikastolako patioan erabiltzen ditugu batzuetan 3 urtekoekin batera.

Prozesuaren amaieran, umeekin bizi izandakoaz hitz egiteaz gain -talde hausnarketa, ebaluazioa–, sakontze-jarduera gisa, liburutegian utzi ditugu landutako artisten lanak eta umeek idatzitako prozesuaren argazki-liburuxka, nahi dutenean begiratzeko aukera izan dezaten.



4. ETA 5. IRUDIAK. Ezkerrean: Altzaga ikastolako patioan, Erandio, Bizkaia (2016-12-02). Eskuinean: herritik buruhandiekin familiekin batera, Erandio, Bizkaia (2016-12-02).

ONDORIOA

Uste dugu deskribatutako prozesuaren erdian ekoizpen artistiko garaikideak erabili izanak haurrek lurralde berriak esploratzea eta emaitza propio eta originalak sortzea ahalbidetu duela, eta proiektuak banakako eraldaketa zein taldekoa ekarri dituela. Aguirrek aldarrikatzen duenaren ildotik, haurrak emantzipazio- eta ahalduntze-bidean pausoak eman dituzte:

> Educación artística no es sólo dar a "conocer" el arte, sino aprovechar las oportunidades que ofrecen el arte y la cultura visual (entendidos como experiencia) para convertir sus obras en detonantes de la transformación personal de nuestros estudiantes, para generar procesos de subjetivación e impulsar el empoderamiento creativo de nuestra infancia. (Aguirre, 2015: 3).

Eta nola aukeratu ditzakegu hezitzaileok, ikasteaz gain, pertsona gisa haztea eta esperientzia konplexuak bizitzea ahalbidetuko dituzten jarduera-proposamenak?

Gure aburuz, hainbat aldagaik baldintzatu dezakete ikusizko arteen eta haurren artean egiten dugun bitartekari-lana. Horien artean, guk aintzat hartzen ditugun batzuk aipatuko ditugu. Alde batetik, *denbora* ulertzeko modua: ezinbestekoa da jendartean, eta eskolan ere, nagusi den abiadura jaistea. Domènech-ek (2009, 23) oso ondo azaltzen du, "(…) seguimos teniendo un sistema en el que de forma mayoritaria la cantidad se impone a la calidad y la velocidad acompañada de la superficialidad excluye la profundización".

Beste aldetik, haurrekin eraikitzen dugun *harremana* dago: arte-ekoizpenekin haurrek harreman horizontala izatea nahi badugu, hezitzaileok botere-harremanetatik haratago, konfiantzazko harremana sortu behar dugu. Eurentzako amesten dugun askatasun egarria usaindu behar dute haurrek, bestela, ezin izango dituzte euren hegoak gure aurrean zabaldu.

Horrez gain, etengabeko *autoebaluazioa* eta *autokritika* egitea, egiten dugun oro zalantzan jartzeko gaitasuna, detaile txikiek baldintzatzen baitute bitartekari-lana kritikoa eta askatzailea den ala ez: galdera irekiak egiteko gaitasuna, gure egoteko modua, keinuak, hitz egiteko edo isilik egoteko erabakia, zer eta nola esaten dugun…

Eta zeren arabera autoebaluatu? Umeengan gure igurikapenak ez proiektatzeko adi egon behar gara, edo agian hobeto, igurikapen zehatzik ere ez izateko. Horrela, bakoitzari "bere" prozesua egiten utziko diogu.

> Esan genezake, deskribatzen ari garen bitartekaritza-modu horretan, "bitartean" egon beharrean, "alboratu" egin behar garela. Zerbait iradoki dezakegu, baina "erditik" baino, hobeto "ondotik" begiratzea, pilota joko-zelaitik kanpo ateraz gero, berriz umeei itzultzeko. Artefaktu artistikoak eta haurrak elkarri aurkezteko momentuan egon gaitezke "erdian", baina berehala, bien artean gertatuko den topaketa ahalik eta gutxien oztopatzen saiatuko gara. Bide horretan, hezitzaileok asko ikasten dugu umeekin batera: prestu eta irekita egoten, ziurgabetasunarekin bizitzen eta arriskuekin jostatzen. Haurrei geuk ere irudikatu ezin ditugun zeruertzak ikusten laguntzeak *abenturan murgiltzea* eskatzen du, Hernandezek eta Venturak lan-proiektuen bidezko metodologiarako aldarrikatzen duten eran: "Eskatzen du murgiltzea irakasteak eta ikasteak dakartzaten asmamenean, irudimenean eta abenturan" (Hernández eta Ventura, 2008: 20).

Amaitzeko, azpimarratzekoa da eskola barruan ez ezik komunitatean izan dezakegun eragina: esperientzia honetako produkzioak herriko kaleetan erabili ditugu. Ekoizpenen sozializazio hori inportantea delakoan gaude, eraldaketa-eremua "eskolatik jendartera" zabaltzen duen heinean.

BIBLIOGRAFIA

Aguirre, I. (2012): "Hacia una nueva narrativa sobre los usos del arte en la esuela infantil". *Instrumento*, Vol.14, n.2, pp. 161-173.

Aguirre, I. (2015): *Repensar las relaciones entre artes e infancia en la educación* escolar. Eskuragarri dago hemen: <URL: https://proyectovaca.files.wordpress.com/2016/02/vaca-en-formacic3b3n-septiembre-2015-aguirre-de-castro-saloniers.pdf>

"Artaziak", Arte-hezkuntza ekimenak [Kontsult. 2017-02-12] <URL: http://artaziak.com/akzioak>

237/2015 Dekretua, Hezkuntza, Hizkuntza politika eta Kultura Sailekoa (2015), Haur Hezkuntzako curriculuma zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzekoa. 9.zkia [Kontsult. 2017-02-09]. Eskuragarri dago hemen: <URL: https://www.euskadi.eus/y22-bopv/eu/bopv2/datos/2016/01/1600142e.shtml>

Domènech, J. (2009): *Elogio de la educación lenta.* Barcelona: Grao.

Hernández, F eta Ventura, M. (2008): *La organización del curriculum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio*. Gorka Lazkanok eta Elixabete Etxebarriak itzulia euskarara. Zarautz: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen zerbitzua (2010).

MECANISTIARIO: SIGNIFICADOS (A=B=C) LA ILUSTRACIÓN FANTÁSTICA DE ENRIQUE QUEVEDO

SÁEZ PRADAS, FERNANDO
DEPARTAMENTO DE DIBUJO. UNIVERSIDAD DE SEVILLA

RESUMEN

El presente artículo se centra en los múltiples significados que encierra Mecanistiario, el último trabajo del ilustrador Enrique Quevedo. Una serie de elementos que se presentan al lector como expresiones que articulan o dan paso a otras realidades. El mundo del preconsciente será, para el lector y el autor, el escenario en el que se producirán todas las ideas.

Basta con abrir la primera página del Mecanistiario para darnos cuenta de que este libro con forma de acordeón encierra mucha más información de la que aparentemente el autor ofrece a primera vista. Aun siendo un trabajo concebido para el público infantil, múltiples metáforas se entrecruzan bajo el interés estético del Steampunk –género literario heredero nacido en la ciencia ficción-. Formas complejas que exploran nuevas sendas creativas y conceptuales trasladadas al mundo del libro infantil.

PALABRAS CLAVE

Steampunk, Mecanistiario, ilustración, dibujo.

ABSTRACT

This article focuses on the multiple meanings that Mecanistiario contains, the last work of the illustrator Enrique Quevedo. A series of elements that are presented to the reader as expressions that articulate or give way to other realities. The world of the preconscious will be, for the reader and the author, the stage in which all ideas will be produced.

It is enough to open the first page of the Mechanist to realize that this book with an accordion form contains much more information than apparently the author offers at first sight. Although a work conceived for children, multiple metaphors intersect under the aesthetic interest of Steampunk - literary genius heir born in science fiction. Complex forms that explore new creative and conceptual paths translated into the world of children's books.

KEYWORDS

Steampunk, Mecanistiario, illustration, drawing.

INTRODUCCIÓN

En un libro infantil intervienen elementos no sólo de corte literario o de orden técnico editorial sino otros donde centraremos especialmente nuestra atención: los de carácter artístico. Pero no debemos olvidar otras manifestaciones de naturaleza artística que intervienen en el proceso de creación; desde el papel, la composición, los márgenes, encuadernación, armonía,…que redunda en lograr el mayor grado de belleza y perfección posibles. Es por ello, por lo que la aportación de los artistas a la producción de libros, exige un mayor punto de atención ya que con su contribución hacen que la obra sea especialmente atractiva.

> "*Un libro ilustrado por un artista relevante, bien editado y mejor impreso, puede funcionar, entonces, como una sala de arte. Y si un libro actúa como una pequeña galería, entonces, una buena biblioteca de libros ilustrados funciona como un museo*" (Andricain, 2005)

Desde hace unos años, ilustradores infantiles cuelgan sus dibujos en galerías de arte, exposiciones de ilustración infantil por las que la crítica profesional muestra poco interés o simplemente no presta atención. En nuestro país los medios de comunicación dedican poco espacio al libro infantil, pese a que este mueve cifras elevadas en el campo de la economía. Pese a que existe un boom de este género, sigue teniendo poca importancia en la crítica artística. Es más, suele ser considerado como arte menor. (Garrido, 2014)

En esta dirección cada ilustrador o cada ilustración ponen de relieve su nueva sensibilidad estética. Sensibilidad que no sólo se da en el artista, también se da en el público, entre aquellos que empiezan a tener la capacidad de percibir valores puramente artísticos. Como afirma Ortega y Gasset: cada vida es un punto de vista en el universo (Ortega y Gasset, 1966). De ahí que estemos condenados a una visión que no engloba todos los aspectos de la realidad, de manera que la contemplación de estas ilustraciones asume el propio tiempo y espacio del creador.

Desde muy niño Enrique Quevedo sintió una gran pasión por el mundo de la ilustración; recuerda con cierta admiración ver dibujar a José Ramón Sánchez y aquellos programas de televisión que marcaron a tantos niños y niñas de su generación. Licenciado en Bellas Artes, trabaja con algunas galerías y expone sus trabajos en varias de ellas con cierta regularidad pero será con la llegada de la crisis cuando se plantea seriamente entregarse a su gran pasión: la ilustración y la literatura infantil.

Hasta entonces había permanecido relegada a un segundo plano dentro de su producción artística aunque siempre había necesitado hacerlo, era su gran asignatura pendiente. Para Enrique Quevedo hay una ilustración, una plástica, un arte con mayúsculas… a veces gusta más a los niños, otras al público adulto y en muchas ocasiones a todos. (Quevedo Aragón, 2014)

Su metodología es compleja, dura. Se encierra a dibujar varios meses para preparar cualquiera de sus series de dibujos. Sus dibujos se acaban convirtiendo en una extensión de si mismo, no se adapta a nadie ni a nada; simplemente después de su largo camino en el mundo de la creación, se dedica a hacer como él dice, "lo que necesitaba hacer". (Quevedo Aragón, 2014)

1. GESTACIÓN DE LA IDEA

Enrique Quevedo comparte con el pintor Paul Klee la idea de que dibujar es sacar una línea a pasear. Para Klee el artista es un árbol y dibuja a partir de un sustrato rico en experiencias, (cosas que ha visto, ha leído, le han contado o ha soñado) para que puedan crear hojas, flores y frutos. El arte, siguiendo las leyes de la horticultura, tan solo puede crear algo a partir de otra cosa. Así, los artistas, más que crear, transforman. Sin embargo, eso no significa que el proceso de creación sea superficial o simple. Ahondando en la metáfora de Klee, los artistas deben trabajar mucho para mantener su sustrato cultivado y fértil. Deben mirar a su alrededor y acumular activamente

en buen bagaje de influencias que puedan llevar consigo cuando saquen a pasear esa línea. En esa necesidad de sacar la línea a pasear, el autor sabe que hay algo fundamental para que este hecho suceda y es el trabajo constante. Aun cuando duermes, como afirma, estás en ello.

2. EL MECANISTIARIO

Sería casi imposible abordar en el espacio del que dispongo todos y cada uno de los títulos que ha ilustrado. Por tanto, hemos creído conveniente analizar su obra más completa en la que por primera vez combina su trabajo como ilustrador con el de escritor, y que titula: *Mecanistiario.*

Basta con abrir la primera página del *Mecanistiario* para darnos cuenta de que este libro acordeón encierra mucha más información de la que aparentemente el autor ofrece a primera vista en un trabajo destinado al público infantil. Múltiples metáforas que se entrecruzan bajo el interés estético del *Steampunk*, formas que exploran nuevas sendas creativas y conceptuales trasladadas al mundo del libro infantil.

En particular este libro bebe de diversas fuentes que interesan sobremanera al autor: el *Steampunk* o el retrofuturismo, un subgénero dentro de la ciencia ficción con cada vez más adeptos y seguidores. Desde muy temprano muestra interés por los géneros fantástico y ciencia-ficción, las novelas de H. G Wells (*La Guerra de los mundos*, *El hombre invisible*, *La máquina del tiempo*), de Julio Verne (*De la Tierra a la luna*, *Viaje al centro de la Tierra* o *20000 leguas de viaje submarino*) y el cine de Mélies (*Viaje a la luna*).

Del interés del autor por los anteriores temas, a los que se suman el mundo maquinal, la estética victoriana, las distintas aplicaciones del vapor, etc. nace el *Mecanistiario*. Una obra que fue antes dibujo que texto. No podía ser de otra manera dada la formación fundamentalmente plástica que tiene el autor. Según nos cuenta, la creación de esta obra ha sido un proceso tan largo como apasionante. Realizó muchísimos dibujos hasta llegar al definitivo. Empezó a trabajar cada personaje en tamaño A-3 aproximadamente. El problema fue que el dibujo comenzó a tomar unas dimensiones desmesuradas así que hubo que cortar esa vía después de haber pasado meses trabajando. Fue necesario modificar las dimensiones del proyecto inicial de cara a facilitar su publicación como libro-acordeón ilustrado, manteniéndose así, fiel a la idea original.

En lo referente al formato del libro, el autor decide trascender los límites que en apariencia determina la portada del mismo. Para ello, siempre en consenso con los editores, se optó por usar el formato libro-acordeón. Esta disposición permite enriquecer el visionado por parte del espectador, con una serie de posibilidades muy diferentes a las que ofrece el libro tradicional. El desplegable interior es independiente de la pieza que lo envuelve de manera que siempre tendremos opciones diferentes de visionado y lectura. Hay por tanto, en la obra definitiva, una primera ruptura que es física. A esto se suma una segunda que rompe la lectura lineal de la narración; diferentes núcleos narrativos que dan lugar a la aparición de nuevas reglas y convenciones a la hora de afrontar la lectura del trabajo. La aparición del *Mecanistiario* al completo, recuerda en cierta medida al libro de Maurice Sendak *Donde viven los monstruos*. La ilustración va creciendo potencialmente a medida que transcurre la historia. Gana espacio y se va desplegando hasta llegar al clímax.

Este movimiento progresivo comienza en la cubierta del libro, donde aparecen los primeros datos del invento creando así las primeras tensiones en el lector. Poco a poco se irán desgranando todas las partes de la investigación del estrambótico "científico" –personaje de la obra-. Paulatinamente desaparece el texto y aparece la imagen completa de un árbol que sustenta a las bestias mecánicas. Después, el lector repliega horizontalmente el formato hasta ir al interior de la cubierta donde aparecen una serie de actividades perceptivas e ingeniosas que invitan al público infantil a fijar su atención en todas y cada una de las partes del libro (fig. 1).



FIGURA 1. Enrique Quevedo Aragón, Mecanistiario 2014. Foto de Enrique Quevedo Aragón

Pero volviendo a lo anterior, el *Mecanistiario* primero fue dibujo y luego se añadió el texto. Un texto cargado de humor, que se ocupa individualmente de estos seres mecánicos creados por el Profesor Chaparelli, científico del s. XXV. Sus estudios sobre el mundo animal, un montón de experimentos, y la asombrosa historia de la vida en el futuro.

3. SIMBOLOGÍA

En el *Mecanistiario*, nos encontramos múltiples metáforas y guiños a la literatura clásica. En el párrafo del libro que inicia el ciclo Vital del Animal Mecánico se apunta lo siguiente:

> "*Dignas creaciones habríais sido del moderno Prometeo, aunque no lo seáis más que de un científico excéntrico de quien el mundo entero llegó a pensar: Este señor está como una auténtica cabra*" -Oda a las creaciones mecánicas del Profesor Chaparelli-. Anónimo (Quevedo Aragón, Mecanistiario, 2014).

Hace alusión a un tema, que quizás sea, uno de los ejes centrales de la obra: el peligro de la ambición del conocimiento científico, que reta a las leyes que rigen la naturaleza. El científico Chaparelli aparece como un nuevo creador, que nos remite a personajes clásicos como el Doctor Frankenstein o el Prometeo de la mitología griega.



FIGURA 2. Enrique Quevedo Aragón, Mecanistiario 2014. Foto de Enrique Quevedo Aragón

De manera que, tanto el texto como la imagen pretenden animar a la reflexión sobre la moral científica, situando a la ciencia como un mensaje llegado del futuro. Viene de la mano de un científico romántico que siente un profundo amor por lo natural y la naturaleza, con cierta nostalgia pretende dar testimonio de las consecuencias que pueden tener los errores del pasado. Vivimos en una sociedad que se encuentra sumida en la era de las tecnologías de la información y la comunicación. Aquí vemos como todo parece una clara advertencia a los pequeños lectores, que es obligación ineludible cuidar la Tierra y a todos sus habitantes.

La idea central del *Mecanistiario* se ocupa del agua como fuente de vida. Las aguas subterráneas, son las encargadas de poner en marcha el artilugio mecánico. El agua es origen y elemento indispensable para la vida: aguas que desde el subsuelo suben por el elemento principal de la composición, el árbol. El árbol en perpetuo cambio simboliza el carácter cíclico de la evolución cósmica: muerte y regeneración. Es árbol –al igual que el agua-, es la vida, manantial de vida. El árbol como eje del mundo, estableciendo las relaciones entre la tierra y el cielo. El primer animal que encontramos en la parte superior de la estructura es el elefante. En las formulaciones de origen asiático es símbolo de fuerza, de estabilidad y de inmutabilidad. En el *Mecanistiario* es el encargado de guardar agua en su depósito interior para las épocas de sequía o por si se produce alguna que otra avería. El plan de actuación por parte de Chaparelli para mantener al paquidermo quieto es situarle delante de sus ojos un ratón. Aquí hay una clara alusión al imaginario popular, a la fábula del elefante y el ratón citada ya por Plinio el Viejo en su obra Historia Natural, Libro VIII (El Viejo, 2003).

El león: símbolo de poderío, soberanía y justicia. Se muestra en el *Mecanistiario* como un animal dorado, símbolo de los dioses solares (fig. 2.). También aparece el buitre que simboliza para los hindúes la paciencia y el sacrificio personal ante los acontecimientos desagradables de la vida. El rinoceronte con su cuerno único, como emblema del cuerno de la abundancia. Otros animales hacen su aparición en algunos de los rincones de este trabajo; como el dromedario, el hipopótamo, el gorila, el avestruz, el oso hormiguero, el saltamontes, la garza, el ñu y la oruga. Este último animal rampante, vinculado a la larva y a la transmigración. De ahí que se sitúe en el fondo de la tierra (Chevalier & Cheerbrant, 2007). Todos ellos dotados de distintas personalidades en las que el lector podría verse perfectamente reconocido: el hipocondríaco del dromedario (fig. 3), el tímido avestruz, la presumida cebra,…, pero lo más importante, todos forman una parte esencial en un todo, cada uno tiene una función pero todos con un objetivo común. Otro claro mensaje para el pequeño lector: la solidaridad.



FIGURA 3. Enrique Quevedo Aragón, Dromedario de Mecanistiario 2014.
Foto de Enrique Quevedo Aragón

CONCLUSIÓN

En la actualidad las editoriales contemporáneas cada vez apuestan más por dar rienda suelta a la ilustración, que poco a poco va ganando terreno a la palabra. Este desbordamiento de la imagen es un procedimiento expresivo muy antiguo que tiene especial relevancia en momentos históricos donde la imagen era un elemento comunicativo fundamental. Las estrategias puestas en la atención hacia el espectador fueron muy normales en culturas especialmente simbólicas, como el Renacimiento y el Barroco. Las manifestaciones culturales en la pintura de estos grandes periodos buscaban principalmente introducir al espectador mentalmente dentro del cuadro, a través de recursos compositivos o mediante la dirección tensionada de la mirada de algunos personajes. Este hecho nos recuerda los numerosos casos de apelación al espectador por parte de Enrique Quevedo. Una invitación constante a sumergirse hacia esa otra realidad ficticia que abre las puertas de la imaginación.

Este tipo de disposición de la imagen del *Mecanistiario* se presenta con cierto extrañamiento que lejos de asfixiar la imaginación del lector, como se pensaba no hace mucho tiempo al respecto de la ilustración, requiere de un lector dinámico con el que interactúe. Se sugieren así nuevas lecturas e historias que invitan a la recreación, a imaginar lo que solo se insinúa y no se muestra. En definitiva a reflexionar sobre la historia y la propia estética presente en la ilustración artística.

Cabe reflexionar también no solo sobre el desarrollo profesional del artista, sino también sobre la capacidad de poner en el mercado productos comerciales que apuesten por la creatividad y la innovación, tanto en lectura como en ilustración.

BIBLIOGRAFÍAS

Andricain, S. (2005). El libro infantil: un camino a la apreciación de las artes visuales. *Revista de literatura. Especial ilustración y Cómic*(208), 39-46.

Chevalier, J., & Cheerbrant, A. (2007). *Diccionario de los símbolos.* Barcelona: Herder.

El Viejo, P. (2003). *Historia Natural, Libro VIII.* Madrid: Gredos.

Garrido, R. (2014). Ilustración Infantil en Aragón. *Asociación Aragonesa de Críticos de Arte*(8), 1-5.

Ortega y Gasset, J. (1966). La doctrina del punto de vista. En J. Ortega y Gasset, *Obras completas* (Vol. III, pág. 197). Madrid: Revista de Occidente.

Quevedo Aragón, E. (2014). *Mecanistiario.* Sevilla: Tres Tigres Tristes.

Quevedo Aragón, E. (8 de Noviembre de 2014). Soñando cuento. Entrevista a Enrique Quevedo Aragón. (J. C. Román, Entrevistador)

LOS ÁLBUMES ILUSTRADOS. UNA HERRAMIENTA ADECUADA A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DE NUESTRO SIGLO

SÁNCHEZ DÍAZ, MARTA
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

RESUMEN

Este documento presenta los beneficios de la utilización de los álbumes ilustrados como herramienta educativa, mostrando la importancia del uso de un formato visual alternativo a lo tecnológico durante los años más importantes del desarrollo individual y social. Analiza estas publicaciones como medio para un aprendizaje experiencial adaptado a las necesidades educativas actuales, íntegramente conectadas con el proceso de pensamiento de un artista.

PALABRAS CLAVE

Ilustración, educación artística, pensamiento artístico.

ABSTRACT

This document introduces the benefits of the application of picture books as an educational tool. It shows the importance of using a different visual format to technology during the most important years of an social and individual development. It analyses these publications as a media towards an experiential learning, adapted to the educational necessities of today, entirely related to the thinking process of an artist.

KEYWORDS

Illustration, artistic education, artistic thinking.

INTRODUCCIÓN

Esta comunicación se centra en los beneficios de la utilización de los álbumes ilustrados como herramienta didáctica. Estas publicaciones poseen un potencial didáctico multidisciplinar basado en las artes adaptado a las necesidades educativas actuales, especialmente en el caso europeo.

La importancia de la imagen y lo visual en la educación actual es indudable, y la enseñanza de su interpretación resulta esencial. La pantalla es ya para nosotros una extremidad más. El aprendizaje visual y la comprensión perceptiva ya no sólo son esenciales de cara a un aprendizaje artístico, sino que son imprescindibles para poder relacionar lo que vemos y lo que se nos enseña con nuestra experiencia personal. Elliot Eisner, gran autor y educador artístico, afirma lo siguiente en su libro *El arte y la creación de la mente*:

El trabajo en las artes no sólo es una manera de crear actuaciones y productos; es una manera de crear nuestras vidas ampliando nuestra conciencia, conformando nuestras actitudes, satisfaciendo nuestra búsqueda de significado, estableciendo contacto con los demás y compartiendo una cultura. (2004:19).

Es por ello que los álbumes ilustrados se adecúan a la educación de nuestro siglo; por su valor visual y experiencial; por su colaboración de cara a una aportación didáctica que se centra en mostrar y hacer brotar el funcionamiento del pensamiento y el proceso artístico (ambos beneficiosos para conseguir un desarrollo educativo completo) y por su poder para promover la imaginación que tanto se echa en falta hoy en día, ya que vivimos rodeados de aparatos que piensan por nosotros.

Tras haber realizado mi trabajo fin de Máster en torno a esta idea, durante mis estudios de Máster en Educación en la Universidad de Santiago de Compostela, en esta comunicación echaré mano de las teorías de grandes educadores y defensores de la educación artística para analizar el valor didáctico de los álbumes (Elliot W. Eisner y Ken Robinson entre otros). También me serviré de las aportaciones de expertos en el estudio de los álbumes ilustrados como las de la autora, diseñadora y doctora en Pedagogía, Teresa Durán.

1. LAS ARTES. UN ÁMBITO IMPRESCINDIBLE EN LA EDUCACIÓN ACTUAL

No cabe duda de que hoy en día la mayoría de los sistemas educativos europeos han normalizado un modelo didáctico que encauza a los más jóvenes hacia una vida tecnológica, rutinaria y rápida, en la que prepondera la teoría sobre la práctica. Una educación *basada en la Revolución Industrial* (Robinson, 2016) en la que no se precisa pensar con individualidad, sino automatizar. Este modelo de educación no se adapta al modo de aprendizaje orgánico del ser humano. Desde una edad muy temprana aprendemos y adquirimos competencias sociales y emocionales, principalmente a través de los sentidos y la experiencia, los cuales son indispensables en las artes.

Por otro lado, vivimos en un siglo en el que la innovación resulta todo un reto, especialmente debido a la facilidad y rapidez de comunicación de ideas a nivel mundial, con la ayuda de tecnologías como el Internet. Es por ello que hoy en día predominan de entre las exigencias generalmente requeridas por el modelo profesional la creatividad, la adaptación, la experiencia o la originalidad. El pasado año, el diario británico *The Telegraph* daba a conocer algunas de las preguntas formuladas durante las entrevistas de trabajo para empresas de éxito como *Google*. Entre ellas, destacaba la siguiente "Un hombre empujó su coche hacia un hotel y perdió su fortuna, ¿qué ha ocurrido?". La respuesta poco tiene que ver con un pensamiento teórico. Según *Google*, no existe una contestación correcta, pero una posibilidad de solución sería "Está jugando al *Monopoly*". De modo que para conseguir una educación adaptada a las necesidades de nuestro siglo, en el que la academicidad y la teoría no son necesariamente las protagonistas, sino que se encuentran al

mismo nivel que las aptitudes sociales o las emocionales, se precisa de un proceso educativo que cultive la imaginación (fuente insaciable de posibilidades), además de la multidisciplinariedad. Y qué mejor herramienta para ello que las artes. Eisner cita a Lowenfeld apoyando a las artes como medio necesario de expresión multidisciplinar:

> El niño que usa la actividad creativa como una vía de escape emocional ganará libertad y flexibilidad (...) no sólo se enfrentará adecuadamente a nuevas situaciones, sino que también se adaptará fácilmente a ellas. El niño inhibido y limitado, acostumbrado a imitar más que a expresarse de una manera creativa, preferirá avanzar las pautas establecidas. (2011:53,54).

2. LOS ÁLBUMES ILUSTRADOS. SU POSITIVA APORTACIÓN A LA EDUCACIÓN ACTUAL.

Como consecuencia del reconocimiento de esta situación de necesidad educativa, me gustaría en este caso hacer hincapié en cómo el uso didáctico de estas publicaciones, unido a la *fusión* impecable de ilustración y texto característica de los álbumes ilustrados, permite que estos mismos posean la capacidad de despertar en el alumnado un modo de pensamiento similar al proceso artístico, el cual a su vez destaca por sus características multidisciplinares, incluyendo el desarrollo intelectual y personal. Los álbumes ilustrados son cada vez más populares. Durante los últimos años, estas publicaciones se han convertido en verdaderas obras de arte, dedicadas a un amplio público, no sólo infantil sino también para adolescentes y adultos. Todos recordamos ese libro con maravillosas e inolvidables ilustraciones que teníamos cuando éramos niños. Abrir aquel libro era el momento mágico en el que te sumergías en la historia, saludabas a sus personajes y te dabas una vuelta por las páginas. De repente formaba parte de ti. Seguro que hasta puedes recordar el olor, la rugosidad de las páginas y el lugar donde lo leías o lo guardabas.

La introducción de una herramienta didáctica visual como es el álbum ilustrado, que evoca en el espectador/lector un pensamiento individualmente consciente y activamente imaginativo, permite que exista una relación con el formato más allá que el de la persona con el objeto, incluyendo así un elemento de aprendizaje que involucra el entorno y el momento, los cuales forman una parte esencial del ritual de lectura. Por otro lado, los álbumes comunican un mensaje multidireccional, ya que no sólo poseen un significado textual sino también ilustrativo. La inclusión de una lectura visual que se entrelaza con la lectura textual permite expandir las competencias adquiridas a través del formato, ya que ya no se trata únicamente de comprender lo que leemos, si no también de comprender lo que vemos. Al incluir un proceso de lectura visual, la experiencia de aprendizaje atraviesa tres fases clave, definidas por Teresa Durán, que resultan realmente positivas para adquirir una educación no sólo teórica sino también de autoconocimiento, emocional y social. Según la autora, esas tres fases consisten en "*reconocer*" lo que vemos y relacionarlo con nuestro entorno y experiencia; "*identificarse* a sí mismo a través de lo que la imagen representa" y finalmente "*imaginar*" o "ser capaz de proyectar una realidad otra a la realidad gráfica de la ilustración" (2005:252). Durán apoya la idea de que los álbumes nos enseñan a entender lo que vemos y, por lo tanto, nos enseñan a ser personas:

> La gran virtud de la lectura visual que nos ofrecen los libros ilustrados es la de que nos permiten adquirir una competencias, experiencias y emociones que resultan básicas para nuestro desarrollo cultural y social (...) La vida misma, aquélla que nos hace ser quien somos, personas entre personas, ¿no consiste acaso en demostrar que somos capaces de reconocer en los demás a nosotros mismos, en identificarnos en los aspectos humanos de nuestra variada existencia y en imaginar que otro mundo es posible aunque esto sea un sueño utópico? (2005:253).

2.1. ¿CÓMO CONSIGUEN LOS ÁLBUMES ILUSTRADOS QUE PENSEMOS COMO ARTISTAS?

Es sabido que los artistas tienen una forma especial de observar y analizar la realidad, que se podría definir como caleidoscópica. Lo que ven lo dividen en trocitos, lo comparan, lo analizan y lo investigan, tanto por sus colores como por sus formas, además de por su interés, derivado de una proyección personal.

Los álbumes ilustrados son un reflejo de este proceso perceptivo, pero estas publicaciones consiguen a su vez proyectar este pensamiento caleidoscópico en aquel que decide aventurarse en sus páginas. Cada uno de nosotros analiza lo que ve según su experiencia, haciendo que una misma imagen no sea igual para todos. Eisner lo explica con el ejemplo mediante el ejemplo de que un geólogo no ve el Gran Cañón del Colorado de la misma forma que un "urbanizador, un poeta o un pintor" (2011:113). Es así que los álbumes ilustrados pueden transmitir una larga lista de valores; los transmitidos por el autor o ilustrador y los derivados de esta experiencia perceptiva. El hecho de que existan tantas interpretaciones distintas de una misma imagen evoca al respeto a los demás y a la diversidad, combinada con la invitación de esta interpretación a imaginar; la existencia de formas plásticas diferentes para expresar una historia en papel hace evidente la multiplicidad de soluciones a un mismo problema; el descubrir el valor del dibujo y de la expresión plástica nos ayuda a comunicarnos y a expresarnos de forma múltiple, ya que no sólo lo escrito tendrá sentido, sino también los colores y las formas. Es así que lo que las artes pueden ofrecernos es "una nueva manera de ver el mundo" (Eisner, 2011:113).



FIGURA 1. Ilustración de *Mamá* escrito e ilustrado por María Ruiz Johnson (2013).

CONCLUSIÓN

Los álbumes ilustrados son publicaciones que inspiran y que acompañan, que comprenden y se adaptan. Entremezclan infinidad de valores e inteligencias que deben ser aplicadas tanto en el día a día como durante el proceso de formación académica. Precisamos de herramientas educativas que apoyen el autoconocimiento y evoquen el pensamiento creativo, ya que como dice Will Gompertz, editor de arte de la BBC, "lo que los humanos podemos hacer es lo que los robots no pueden por ahora: tener ideas, el poder de la imaginación, hacer que un sueño se convierta en algo concreto" (2015).

BIBLIOGRAFÍA

Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.

Durán, T. (2005). "Ilustración, comunicación, aprendizaje". *Revista de Educación,* nº extraordinario 2005, pp 239-253.

Gompertz, W.: Will Gompertz: "Quiero destruir el mito del artista" [En línea] 9 diciembre de 2015. [Consulta 9 de Febrero de 2017]. Disponible en <http://www.larazon.es/cultura/libros/will-gompertz-quiero-destruir-el-mito-del-artista-MK11399522>

Robinson, K.: Sir Ken Robinson, A Need for a New Model in Education [En línea] Septiembre 2016, [Consulta 7 de Febrero de 2017]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=fAb-9PMs8bEg>

Ruiz Johnson, M. (2013). *Mamá*. Ilustración. [Consult. 20170209]. Disponible en <http://marianarj.blogspot.co.uk/2013_06_01_archive.html>

The Telegraph.: Want to work at Google or Facebook? Answer these weird interview questions. 12 de Abril de 2016. [Consulta 28 de Marzo de 2017]. Disponible en <http://www.telegraph.co.uk/technology/2016/03/22/want-to-work-at-google-apple-or-facebook-answer-these-questions/>

EL TALLER DEL PINTOR Y UN GATITO MUY BESTIA JUEGO DE PERCEPCIONES E INTERTEXTUALIDADES EN UN ÁLBUM DE GILLES BACHELET

SÁNCHEZ VERA, LOURDES Y PARRADO COLLANTES, MILAGROSA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

RESUMEN

La educación visual y artística del alumnado de Educación Infantil siempre supone un reto. La mediación realizada por los docentes debe ser lo suficientemente atractiva para que genere interés. Por ello nos interesa el uso de la ilustración en los libros de Literatura Infantil dirigidos a prelectores, especialmente aquellos en los que las ilustraciones son más que un refuerzo de la comprensión textual y se transforman en elementos de aprendizaje de referentes culturales y artísticos y de descubrimiento de la emoción estética. El formato de álbum ilustrado es el ideal para trabajar la educación visual y artística. De los muchos que hay disponibles en el mercado analizamos "Mi gatito es el más bestia" de Gilles Bachelet, que presenta un divertido juego de percepciones y con el que se puede trabajar la intertextualidad pictórica ya que utiliza referentes artísticos del último siglo.

PALABRAS CLAVE

Literatura Infantil, ilustración, arte, intertextualidad, educación visual.

ABSTRACT

Visual and artistic education for pre-primary pupils is always challenging. The teacher's intervention should be sufficiently attractive to generate interest. The use of illustrations in children's literature aimed at pre-readers is therefore a useful tool, especially when the illustrations do more than simply reinforce comprehension of the text and become elements used to learn about cultural and artistic references and discover aesthetic emotion. The illustrated album format is ideal for developing visual and artistic education. Gilles Bachelet's book «My Cat, The Silliest Cat in the World» has been selected for analysis as it presents an amusing game of perceptions and lends itself to pictorial intertextuality as it uses artistic references from the last century.

KEYWORDS

Children's literature, illustration, art, intertextuality, visual education.

INTRODUCCIÓN

La educación visual en edades tempranas como Educación Infantil supone un reto que se agudiza si nos enfrentamos a una enseñanza artística. Además, son muchos los prejuicios de los educadores de esta etapa a la hora de acercar las grandes obras de la historia del arte a sus alumnos, pensando en la incapacidad del niño para captar todos sus valores, cuando en realidad detrás de ese prejuicio se sitúa, en la mayoría de los casos, la escasa formación artística de muchos estos docentes.

Pensamos que no hay reto imposible, todo es cuestión de querer enfrentarse a él y elegir adecuadamente las herramientas de trabajo. Como formadoras de futuros docentes de Infantil, nos preocupa mucho la selección de libros que llega a los prelectores. Queremos que nuestros alumnos huyan del texto fácil, simple y anodino, del producto excesivamente infantilizado y del uso excesivamente utilitarista y pragmático del libro que hace que se pierda la verdadera esencia de este, que no es otra que provocar emociones, sensaciones; por ello trabajamos en nuestras aulas con libros que nos lleven por el camino de la emoción y el descubrimiento.

Según Obiols (2004: 34-41) las funciones de la ilustración en Literatura Infantil (en adelante LI) son: decorar y embellecer el texto o la edición, redundar en el contenido del texto, mostrar lo que no muestran las palabras y enriquecer al lector. No es raro hallar más de una función en un mismo libro. Así, dependiendo de la importancia que se le otorga a la ilustración podemos encontrar en LI tres formatos diferenciados: *el libro de imágenes* en el que predomina la ilustración con una función redundante, *el libro con ilustraciones* en el que las imágenes desempeñan una función redundante y/o amplificadora y *el álbum ilustrado* en el que la ilustración cumple una función amplificadora y se concibe como un elemento de enriquecimiento estético. Nos interesa, pues, trabajar con este formato de álbum ilustrado ya que lo que aporta a la formación del niño sobrepasa lo ofrecido por otros formatos, especialmente si hablamos de emoción y aprendizaje estético.

En un álbum la relación texto imagen traspasa la relación vicaria habitual presente en cualquier libro ilustrado, más bien se produce un juego de sinergias que hace que el texto no pueda ser entendido en toda su extensión sin las imágenes y éstas cuentan su propia historia yendo más allá de la dimensión lingüística del texto pero necesitando de éste. Sólo juntos, imagen y texto construyen el resultado final. Además, en la edición del álbum ilustrado se cuidan al máximo todos los aspectos del libro (composición, tipo de papel, paratextos…) y por ello encontramos ilustradores de primera línea y juegos estéticos muy interesantes que pueden servirnos para trabajar la educación visual en nuestros alumnos más jóvenes.

1. UN JUEGO DE PERCEPCIONES Y UN GATITO MUY BESTIA

Uno de los libros con los que trabajamos en nuestras aulas es el álbum ilustrado de Gilles Bachelet *Mi gatito es el más bestia.* El álbum, de apenas veinte páginas y un texto muy breve encierra, sin embrago, un mundo por descubrir y en su aparente sencillez nos lleva a un universal filosófico: la percepción y todo lo que con ella se relaciona (la realidad, la representación, las diferentes formas de percibir…) Pero no sólo la filosofía se ha ocupado de ella, son numerosas las investigaciones realizadas desde la psicología, las neurociencias, la óptica y, como no, el arte.

En el caso del álbum de Bachelet, desde la portada nos damos cuenta de que hay un problema de percepción evidente, el título nos habla de un gatito pero la ilustración que lo acompaña difiere de tal manera que no nos queda más que sorprendernos antes incluso de abrir el libro, pues lo que vemos no es un lindo gatito sino un hermoso elefante. (Figura 1)

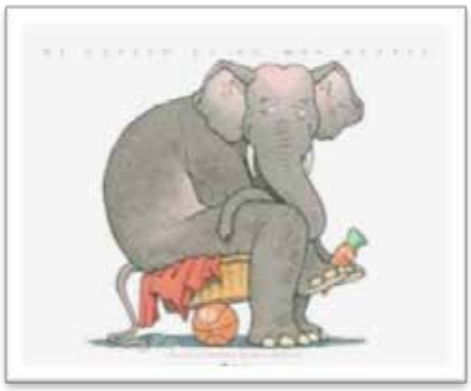


FIGURA 1. Portada de *Mi gatito es el más bestia*. Edición RBA-Molino 2008

Tomasi (2014:36) señala que desde lo absurdo e hilarante "el autor nos ofrece una obra que permitirá que de forma natural el niño tome consciencia del peso comunicativo de la imagen, abriendo el camino hacia un análisis más profundo de los mensajes icónicos y poniendo en evidencia la necesidad de separar los componentes de los mismos, diferenciando entre imagen y texto."

Tal como indica Cabrera Valderrama (2012) "el texto de Bachelet instala la duda en el lector, es decir, este ve un elefante en la portada y lo corobora durante toda la narración, sin embargo, el narador/autor cuestiona esta percepción, reafirmando en cada página la designación de "gato" en lugar de elefante." El lector se encuentra con un elefante que ficcionalmente no es un elefante. El juego de percepciones que se desarrolla en el álbum nos recuerda el realizado por Magritte en su serie *La traición de las imágenes* famosa por la inscripción "Ceci n'est pas une pipe" que aparece junto a la representación de una pipa. La pipa de Magritte deja de ser pipa para ser representación, en Bachelet el elefante deja de ser elefante para "convertirse" en gato.

Así, en el álbum que nos ocupa nos encontramos con dos rangos de percepción bien diferentes. En un primer nivel se situaría lo que ve el lector, la realidad (representado por las ilustraciones): un elefante. En un segundo nivel se situaría lo que ve el pintor, la percepción estética (representado por el texto): un gatito. Se produce pues un desajuste claro que se va a convertir en el eje de la obra (y de otras dos[1]). Como señala Carranza (2006), "este juego de contradicción entre la imagen y las palabras sólo es posible gracias a las características del libro-álbum en el que ambos lenguajes: imagen y texto escrito, establecen un diálogo para producir la significación." Tras la sorpresa inicial, el lector entra de lleno en el juego visual. La contradicción evidente genera inmediatamente un estado de lectura en alerta, el lector debe estar atento a juego visual y a la carga de elementos humorísticos. Juego y humor permiten que el lector acepte de forma natural todas las situaciones absurdas y surrealistas que se le van presentando.

Podría pensarse que tratándose de una obra de ficción no resulta extraño que el gato sea en realidad un elefante, pero la carta que Bachelet incluye en la obra, en la que el pintor argumenta al director del museo de historia natural porqué piensa que su gato es un gato y no un elefante, no deja de ser una pirueta no exenta de humor pero muy convincente a pesar de lo absurdo de la argumentación. La carta plasma perfectamente el segundo nivel de percepción, el del pintor, y nos sirve de punto de partida para trabajar el tema de la percepción en el arte y cómo ante un mismo referente, diferentes artistas pueden ejecutar obras muy dispares, ejecuciones que, sin duda, se ven imbuidas también de los postulados estéticos que dominan las corrientes estéticas en las que se integran.

Para trabajar la percepción artística con alumnos de Infantil se les puede mostrar como diferentes autores, en diferentes épocas, han representado una misma realidad. Otra actividad de aula que

1 *Quand mon chat était petit*, Seuil Jeunesse, 2007 y *Des nouvelles de mon chat*, Seuil Jeunesse, 2009.

funciona muy bien en el nivel de Educación Infantil para trabajar "la visión del artista" es la representación libre de un mismo elemento (una rana, por ejemplo) los resultados heterogéneos que obtendremos pueden llegar a ser muy sorprendentes. Ambas actividades nos dan pie a trabajar cómo el arte se enfrenta a la representación de la realidad.

2. EL TALLER DEL PINTOR Y EL JUEGO DE INTERTEXTUALIDADES

Otro aspecto que hace de este álbum un libro indispensable en las aulas de Infantil es la existencia de elementos intertextuales que no hacen más que enriquecer la recepción de la obra por parte de los prelectores a los que va destinada.

La intertextualidad supone la presencia de un elemento que lleva a otro no presente (hipotexto) con el que mantiene algún tipo de relación. Con la intertextualidad la percepción de lo que hay en el libro se lleva a un nivel que traspasa el propio libro creando redes relacionales que contribuyen a desarrollar las competencias lectora, literaria pero también la cultural, estética y artística. Si ésta se trabaja adecuadamente en el aula contribuiremos enormemente a la educación visual de nuestros alumnos.

Descubrimos en el álbum de Bachelet hasta tres fuentes diferentes de relaciones intertextuales:

1. *La intertextualidad libraria*. Apilados en el taller del pintor (pp.16 y 17) encontramos varios libros que hacen referencia a movimientos artísticos (expresionismo, cubismo, surrealismo), pintores (Magritte, Norman Rockwell) e ilustradores (Benjamín Rabier, Jean de Brunhoff). Estos libros proponen un acercamiento intelectual y enciclopédico al arte. Merece la pena destacar que la presencia de Brunhoff entre los autores citados produce un claro ejemplo de metaficción ya que este autor es el creador de Babar, el elefante protagonista de numerosas historias infantiles, lo que lleva al lector avezado a preguntarse qué relación existe entre Babar y nuestro elefante-gato.
2. *La intertextualidad escultórica*. Presente con dos ejemplos: la cerámica sobre el piano (p.15) que recuerda las piezas elaboradas por Joan Miró o el torso elefantino (p.19) que evoca un Torso de Venus.
3. *Intertextualidad pictórica.* La más abundante. En las páginas del álbum encontramos en las ilustraciones elementos que nos llevan a establecer relaciones intertextuales con hipotextos pictóricos de primer orden. En el caso que nos ocupa, los referentes se corresponden con obras, en las que, el adulto-mediador con un mínimo de formación artística, puede reconocer estilos y autores que han dejado su sello indeleble en la historia del arte y la cultura y puede ayudar al niño en su descubrimiento.

En diversas páginas encontramos ejemplos de intertextualidad pictórica: en la página 15 cuelga de la pared un cuadro que nos lleva a los característicos rasgados de Lucio Fontane; en la página 16 el hipotexto de referencia es el autorretrato de Norman Rockwell que sirve como base compositiva de la ilustración de Bachelet; pero es en la página 17 donde las referencias intertextuales ofrecen un banquete estético y el lector puede evocar, en la medida de sus conocimientos los hipotextos que subyacen en la ilustración. (Figura 2)

Tomando como referencia el estudio de Hoster Cabo y Lobato Suero (2012:69-79) en el que analizan de qué manera se integran los hipotextos artísticos en el discurso y revisamos los procedimientos implementados por Bachelet, encontramos *con respecto a la amplitud de reproducción del hipotexto* tanto obra completa como fragmentos; *con respecto al procedimiento de reproducción* observamos que todos los hipotextos se versionan; *con respecto a la función del hipotexto en la ilustración* vemos que sirven como base compositiva de la misma (p.16) o como elemento integrador de la ilustración (pp.15, 17 y 19).



FIGURA 2. Motivo central: ilustración de Mi gatito es el más bestia de Gilles Bachelet (p. 17). Alrededor: hipotextos origen de los diferentes elementos de la ilustración (Botticelli, Benjamin Vautier (Ben), Chirico, Dalí, Manet, Chagall, Picaso, Léger, Matisse, Mondrian, Miró y Cézanne)

En función de la capacidad del lector para identificar los hipotextos Díaz Armas (2003:67-73) distingue: *hipotextos legibles*, *hipotextos reconocibles* e *hipotextos de difícil reconocimiento*. Para el prelector del álbum que nos ocupa los hipotextos que se presentan son de difícil reconocimiento aunque puede darse el caso de algún hipotexto reconocible (quizás *El nacimiento de Venus* de Botticelli). Al ser una obra para prelectores la función del mediador se hace imprescindible para que acompañe al niño en la lectura y le guíe en el descubrimiento de los referentes y su valor. Pero no podemos dejar que el mediador se enfrente solo al reto de descubrir los hipotextos, como señalan Hoster Cabo y Lobato Suero (2012:85) es necesario formar a los mediadores y darles herramientas para "guiar al receptor, tanto en la identificación global del entramado discursivo, como en el reconocimiento detallado de los elementos componentes de la ilustración y la comprensión del sentido que adquieren en su contexto".

Compartimos la afirmación de Salisbuy y Styles (2012:85) cuando dicen que "los libros ilustrados llegan a la mente, no sólo al corazón, y plantean exigencias cognitivas al lector. Los libros más desafiantes hacen pensar a los niños de manera distinta". Por eso mismo, se hace necesario, como señalábamos al comienzo de este trabajo, presentar a nuestros jóvenes lectores libros que les supongan un reto. En edades tempranas ese reto adopta la forma de juego de reconocimiento de lo que se esconde detrás de lo que se ve y se lee o de la búsqueda de semejanzas y diferencias entre las ilustraciones y los hipotextos origen. Estos juegos son un buen comienzo para que vayan creando y ampliando su propio intertexto y desarrollando su educación visual y artística.

En esa línea pueden situarse las actividades del aula. En primer lugar podríamos presentar los hipotextos, las obras originales tal y como las concibieron sus autores para iniciar a los niños en la recepción de obras de arte enseñándoles a mirar un cuadro y a distinguir sus elementos más característicos y significativos. Para después jugar a reconocerlas en las ilustraciones de Bachelet y a descubrir las semejanzas y diferencias entre los originales y las versiones que aparecen en el álbum.

CONCLUSIÓN

Si la ilustración como elemento reforzador de la comprensión funciona en los libros tradicionales, no ocurre lo mismo en el álbum ilustrado, ya que en éste tiene una finalidad distinta, más estética y formativa. Teniendo en cuenta esta característica específica del álbum consideramos que su uso en las aulas de Educación Infantil debe ser preferente por cuanto que, con la adecuada mediación, ayudará a los prelectores a acercarse a la imagen, a descubrir sus códigos, a interpretarlos, a educarse en la observación, a incentivar su aprendizaje estético, a desarrollar su espíritu crítico…

Señalábamos en un trabajo anterior (Sánchez, 2014:51) que "hay que trabajar más en la lectura de las imágenes y con más empeño en las que remiten a hipotextos pictóricos pues estas ilustraciones, por su complejidad en la recepción son las que contribuyen especialmente a enriquecer a quien las observa". Así pues, se hace necesaria una buena formación de los futuros docentes, de forma que sean capaces de seleccionar para sus alumnos los recursos más interesantes y sepan sacarles todo su potencial. Libros como el álbum *Mi gatito es el más bestia* de Gilles Bachelet son un ejemplo de como una historia sencilla puede aportar numerosos elementos a la formación y educación visual y artística de los alumnos de Educación Infantil.

BIBLIOGRAFÍA

Bachelet, Gilles (2004). *Mi gatito es el más bestia.* Barcelona: RBA-Molino (3ªed. 2008)

Cabrera Valderrama, Roberto (2012). "Duplicados del yo autorial en la literatura infantil: maniobras autoficcionales en Anthony Browne y Gilles Bachelet" En *Laboratorio. Literatura y experimentación* nº 7, Santiago de Chile: Universidad Diego Portales http://revistalaboratorio.udp.cl/num7_2012_art7_cabrera/

Carranza, Marcela (2006). "*Mi gatito es el más bestia*. Reseña." En *Imaginaria* nº 188, Buenos Aires: http://www.imaginaria.com.ar/18/8/mi-gatito-es-el-mas-bestia.htm

Días Armas, Jesús (2003). "Aspectos de la transtextualidad en la Literatura Infantil" en Mendoza Fillola, A. y Cerrillo Torremocha, P. (coords.) *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico.* Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha, pp. 61-97.

Hoster Cabo, Beatriz y Lobato Suero, Mª José (2012). "*Modus operandi* en el entramado intertextual de los álbumes ilustrados de Anthony Browne" en *Escuela Abierta,* nº 15, pp. 51-88, Fundación Universitaria San Pablo CEU, Andalucía, https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4078720

Obiols Suari, Nuria (2004). *Mirando cuentos. Lo visible e invisible en las ilustraciones de la Literatura Infantil.* Barcelona: Laertes.

Salisbury, M. y Styles, M (2012). *El arte de ilustrar libros infantiles. Concepto y práctica de la narración visual.* Barcelona: BLUME (reimpresión 2014).

Sánchez Vera, Lourdes. (2014). "Intertextualidad pictórica o como grandes obras de la pintura se convierten en ilustraciones de Literatura Infantil". En *Escritura, textos y lectura de imágenes, Hachetetepé.* nº 8, pp. 43-58. Cádiz: EDUCOM http://grupoeducom.com/

Tomasi, Silvia (2014). "La voz secreta de la ilustración: Una propuesta para la educación a la imagen. En *Escritura, textos y lectura de imágenes, Hachetetepé.* nº 8, pp. 25-42. Cádiz: EDUCOM http://grupoeducom.com/

EL SCRAPBOOK COMO MEDIADOR DE LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES EN "CREACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURA VISUAL Y MUSICAL"

SÁNCHEZ-MACÍAS, INMACULADA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

RESUMEN

Esta comunicación nos adentra en la evaluación de aprendizajes, en una asignatura del área de Educación Plástica y Visual de Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, a través de la realización de un scrapbook como trabajo obligatorio para el alumnado de 3º del Grado de Educación Primaria. El scrapbook ha sido una creación y a la vez un mediador importante en la autoevaluación y heteroevaluación de los aprendizajes en esta asignatura, convirtiéndose al final en un archivo imprescindible para la tarea docente de los futuros maestros de Educación Primaria.

PALABRAS CLAVE

Scrapbook, evaluación de aprendizajes, cultura visual, Educación Primaria.

ABSTRACT

This communication introduces us to the evaluation of learning in a subject in the area of Visual and Plastic Education of the Faculty of Education and Social Work of the University of Valladolid, through the realization of a scrapbook as a compulsory work for the students of 3rd Degree of Primary Education. The scrapbook has been a creation and at the same time an important mediator in the self-evaluation and hetero-evaluation of the learning in this subject, becoming in the end an important file for the teaching task of the future teachers of Primary Education.

KEYWORDS

Scrapbook, assessment, visual culture, Primary Education.

INTRODUCCIÓN

En el curso 2016-17 se ha realizado la docencia de la asignatura "Creación artística y cultura visual y musical", asignatura obligatoria bimestral de tercer curso del Grado de Educación Primaria, de la Facultad de Educación y Trabajo Social perteneciente a la Universidad de Valladolid. Es una asignatura que reúne dos áreas: Educación Plástica y Visual con la Educación Musical. Por tanto, la docencia se lleva a cabo por dos profesores, cada uno de un área. El aula es muy numerosa, de 70 alumnos. El sistema de evaluación que se diseña para una asignatura es un importante factor de motivación para el alumnado y para el propio profesorado en el que se transmite lo que se espera de los alumnos en esta asignatura. En esta comunicación se pondrá en valor a la "evaluación" como parte intrínseca del proceso de aprendizaje, que a través de un ejemplo de actividad evaluada, se podrá demostrar que una evaluación bien hecha conllevará un trabajo brillante y un producto de calidad educativa, donde los aprendizajes esperados y generados son los propuestos inicialmente.

EL SCRAPBOOK

El scrapbook o simplemente scrap es el término inglés que utilizamos para definir un cuaderno hecho con recortes. Es un proceso creativo mediante el cual se personalizan cuadernos pegando cartulinas, cintas, botones, o cualquier otro material convirtiéndolo en unos collages adornados con emociones, sentimientos, personalidad e imaginación. El scrapbook es la técnica de personalizar álbumes de fotografías, libros de viajes, etc. Se guardan recuerdos en forma de recortes, trozos de papel, cartas y un sinfín de materiales que puedan servir de ayuda al recuerdo de un lugar, un momento o una situación de la vida (Marine 2006, 18). Acudimos a esta técnica en la asignatura de "Creación artística y cultura visual y música" en un grupo de 70 alumnos de 3º de Educación Primaria de la UVa[1], para así poder realizar una heteroevaluación y autoevaluación con el scrapbook.

Consiste en que se irán recogiendo las clases magistrales, prácticas y todo lo realizado en el aula en forma de apuntes creativos a modo de scrapbook. No se pueden recoger literalmente dichos apuntes de clase de la manera tradicional, sino que han de realizar un scrapbooking de dichas clases. Tienen unas consignas que se detallan en el cuadro 1 y que se les entrega los primeros días de clase, en las que se les detalla materiales, horarios, orientaciones para el diseño, criterios de evaluación, fechas de entregas, etc.

La creación del Scrapbook se compone de las siguientes etapas:

1ª Portada y contraportada. Con cartón pluma o cualquier tipo de cartón duro como base, se han de diseñar la portada y contraportada, decorándolas con papeles de colores, de seda, celofán, o el que deseen utilizar los alumnos. Además se pueden realizar dibujos, estampaciones, pegar fotografías, e incluso realizar alguna frase que ellos elijan usando letras recogidas con recortes de periódicos y revistas.

2ª Contenido del temario. En esta fase se han de recoger los apuntes de clase, de forma creativa, no de manera literal, sino que se ha de interpretar de forma artística todo el contenido que se desarrolle en el aula por el profesorado. Sería más bien como un Art-Journal. Podemos traducirlo literalmente del inglés como "Diario artístico". El scrapbooking se basa mucho en fotografías y momentos a recordar, pero en un art journal caben muchas más cosas: ideas, reflexiones, emociones o simplemente plasmar las ganas de crear. Sin embargo, al nuestro lo llamamos scrapbook, siendo conscientes de que es una intersección entre ambas formas de expresión.

Los materiales y las técnicas a utilizar son infinitas, aquí todo vale, desde un garabato a un collage. Cualquier cosa puede ser añadida al scrapbook, simplemente hay que dejar fluir las emociones, una vez recogidas las ideas clave del temario de la asignatura.

1 UVa: Universidad de Valladolid

3ª Prácticas. Se realizarán en el aula. Son cuatro:

1. Dibujo creativo: la actividad consiste en realizar diversos dibujos a partir de una plantilla que se entrega que son círculos emparejados. La finalidad de la práctica es dibujar cuantos más objetos que se nos ocurran en los círculos, sin repetir. Y enseñar y aprender el hecho de que se puede pensar de forma diferente y puede ser un recurso muy útil en las aulas. Posteriormente reflexionaremos sobre las aplicaciones didácticas de esta técnica en el aula de primaria.

2. Lectura de imágenes: la actividad consiste en realizar una lectura intuitiva y objetiva de la imagen, así como un análisis formal y material. Terminaremos con la realización de una valoración e interpretación final de la obra. Posteriormente reflexionaremos sobre las aplicaciones didácticas de esta técnica en el aula de primaria.

3. Vuela tu imaginación con hilos: La actividad consiste en realizar diversos dibujos a partir de una plantilla que se encuentra en periódicos o revistas y hacer una creación de palabras y dibujo que estén relacionados utilizando el hilo como material que da forma a todo, bien pegado con pegamento de barra, bien cosido con aguja. Posteriormente reflexionaremos sobre las aplicaciones didácticas de esta técnica en el aula de primaria.

4. Trabajar sobre una obra conocida: La actividad consiste en elegir una obra de algún pintor conocido en la que existan personajes, para escoger a uno y cambiarle el contexto por completo, utilizando cualquier tipo de soporte técnico que conozcamos de cursos anteriores: collage, ceras, acuarelas, etc. Posteriormente reflexionaremos sobre las aplicaciones didácticas de esta técnica en el aula de primaria, redactando una actividad para los niños en la que tienen que seguir los mismos pasos que hemos seguido en esta actividad.

4ª Audiovisual. Es otra parte de la asignatura que se realiza en la última parte de la asignatura y que se entregará en el scrapbook con estos datos que siguen:

a) Apellidos y nombre de los participantes.

b) La idea de partida sobre la que se ha construido el audiovisual y el plan de trabajo que se ha seguido: el guión.

c) La estructura que tiene la pieza, y qué papel tiene del sonido en relación con la imagen.

d) Lo que se ha pretendido comunicar finalmente (ideas, sentimientos, sensaciones, etc).

e) Análisis de una secuencia (aspectos técnicos y elementos del lenguaje visual).

f) Reflexión individual de la propuesta

El texto puede ir acompañado de croquis, esquemas o cualquier gráfico que ayude a explicar la elaboración del trabajo.

CUADRO 1. FICHA ENTREGADA EN EL AULA PARA LA REALIZACIÓN DEL SCRAPBOOK.

REALIZACION DEL SCRAPBOOK (EJERCICIO INDIVIDUAL)

El ejercicio se realizará individualmente. Se trata de realizar un libro de recortes de temática libre con los apuntes de clase. El libro resultante presentará la siguiente estructura:

1) pastas de cartón duro, cartón pluma, etc creando en ellas cualquier tipo de portada para el libro, con papel de seda de colores como fondo principal, aunque se pueden usar todo tipo de materiales en él.

2) apuntes de las clases de plástica y de las de música, prácticas, hojas de autoevaluación

3) el guión de la pieza audiovisual, análisis de una escena, el CD del audiovisual.

He aquí una serie de orientaciones que os ayudarán a diseñar el trabajo:

- El scrapbook puede estar basada en un tema que sea elegido por cada uno según sus aficiones, gustos, o preferencias estéticas.
- Se pueden usar esquemas de los apuntes, alguna fotografía realizada en el aula, recortes que contextualicen, dibujos por los mismos autores, pegatinas, etc.
- El scrapbook puede tener diferentes finalidades: para el futuro como maestros de primaria, para imitar el trabajo con los niños, como libro de consulta en el futuro, como recuerdo de la asignatura y la creación artística, etc

DESARROLLO

Se realizará en algunas horas de clase y en horas no presenciales. Hay que aprovechar las horas de clase presencial para así disipar dudas con el profesorado sobre el uso de materiales, montaje, contenidos, uso de fotografías…

RECURSOS Y MATERIALES

El cartón duro, cartón pluma, papel seda, cebolla, u otros semejantes que sean de distintos colores, se pueden utilizar teléfonos móviles, cámaras de fotos…Os recuerdo que la facultad tiene cámaras de vídeo disponibles para realizar prácticas y que hay un servicio de préstamo. Para la fase de montaje se necesitan pegamentos, tijeras, troqueladoras, pegatinas y todos aquellos materiales que se deseen utilizar en el scrapbook. Se valorará de forma negativa si los apuntes se entregan escritos a ordenador. Es más creativo el escribir a mano, acompañado de dibujos y demás elementos de un libro de estas características.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La nota del trabajo dependerá del cumplimiento de los objetivos tanto de la parte de música como de la parte de plástica. La nota contará el 50% de la nota final y el sistema de evaluación será heteroevaluativo y autoevaluativo, el otro 50% será la coevaluación del audiovisual.

Plástica y Música:

Se valorará la originalidad del libro, la continuidad y unidad en la misma, la correcta utilización de los elementos descritos en clase y su adecuación a la idea, la unidad formal y estética, la sencillez, orden y claridad de la estructura. Aunque el acabado técnico no es lo fundamental se valorará positivamente que la imagen esté cuidada en lo posible y que la composición de todo el libro sea también cuidada. Se valorará el uso creativo de los diferentes recursos, así como la adecuación de los materiales.

PRESENTACIÓN Y FECHA DE ENTREGA

- Se presentará y entregará como fecha máxima el día 7 de Noviembre en el despacho 124 ó 326.
- Se presentará (además de todos los apuntes de clase, las prácticas realizadas y la autoevaluación) un texto del audiovisual incluido en el scrapbook en el que se explicará:

  a) Apellidos y nombre de los participantes.

  b) La idea de partida sobre la que se ha construido el audiovisual y el plan de trabajo que se ha seguido, el guión.

  c) La estructura que tiene la pieza, y qué papel tiene del sonido en relación con la imagen.

  d) Lo que se ha pretendido comunicar finalmente (ideas, sentimientos, sensaciones, etc).

  e) Análisis de una secuencia (aspectos técnicos y elementos del lenguaje visual).

  f) Reflexión individual de la propuesta

El texto puede ir acompañado de croquis, esquemas o cualquier gráfico que ayude a explicar la elaboración del trabajo.

EL SCRAPBOOK: MEDIADOR DE LA EVALUACIÓN

La evaluación es considerada como una herramienta del propio aprendizaje, no como mera calificación, utilizando un triple sistema: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Nos basamos en un modelo constructivista en el que la evaluación de los aprendizajes es y forma parte del propio proceso de aprendizaje.

Existen numerosas técnicas de recogida de información para la evaluación del aprendizaje, como por ejemplo la observación sistemática, que ayuda a tomar en cuenta medidas correctivas durante el propio proceso creativo. La grabación en audio o video también puede resultar positiva cuando no se va a poder disponer de una obra material y poder evaluar durante y al final de la creación. Como tema de debate exponemos la contrapartida clara que tiene que ver con el esfuerzo que le puede llevar al docente hacerlo. ¿Cómo y cuándo visionamos los vídeos grabados con la carga lectiva actual de un docente de primaria? La revisión de trabajos es otra forma de recoger información para esa evaluación. En los debates también se encuentran formas de recopilar datos para evaluar a lo largo de un proceso, pues se pueden ver las dificultades, decisiones, soluciones adoptadas. La palabra oral o escrita es importante ya que en esta área al verbalizar las características de un material, cuando se explica cómo es el método utilizado, se da nombre a los sentimientos, a las sensaciones, se definen y discriminan los objetos, los materiales y el propio proceso de aprender.

A través del scrapbook hemos podido recopilar anotaciones de la evolución del alumnado en sus clases, además de impresiones, emociones y sentimientos que cada una de las clases a la que ha acudido le han producido. Esto forma parte de la autoevaluación.

En cuanto a la heteroevaluación, el profesorado ha podido hacer sus anotaciones en el aula, además de utilizar las horas de tutorías para una evaluación más personalizada. En cuanto a la evaluación general del scrapbook se ha seguido la siguiente rúbrica:

CUADRO 2. RÚBRICA PARA LA HETEROEVALUACIÓN DEL SCRAPBOOK.

ASPECTOS A EVALUAR	ESCALA DE CALIFICACIÓN				PESO
	4	3	2	1	
Contenidos de la teoría	Incorpora toda la teoría expuesta en el aula con creatividad, además del resto de elementos que hay que incorporar.	Incorpora parte de la teoría expuesta en el aula con cierta creatividad, además de parte de los elementos que se han de incorporar.	Incorpora poca teoría expuesta en el aula con poca creatividad, con pocos elementos adicionales.	No se incorpora la teoría o si se hace, con nada de creatividad, sólo es copia de lo expuesto, además de pocos elementos adicionales.	20%
Exposición y presentación del trabajo	La presentación es clara y creativa. Expresa con claridad el proyecto y su actuación es constante, limpia y concisa.	La presentación es clara y creativa. Interviene algo en las explicaciones.	La presentación es clara. Interviene poco en las explicaciones.	No ha realizado una presentación del proyecto.	20%
Prácticas (4)	Ha realizado las cuatro prácticas con un grado de creatividad mínimo, siguiendo exactamente todas las pautas definidas.	Realiza las prácticas con un grado mínimo de creatividad, pero algunas consignas no las lleva a cabo.	Realiza algunas prácticas con cierto grado de creatividad, otras no las realiza y algunas de las pautas no se llevan a cabo.	No realiza las prácticas.	20%
Autoevaluación	Ha autoevaluado su trabajo de manera eficiente, respetuosa y con comentarios fundamentados en su opinión o experiencia.	Ha evaluado su trabajo y ha realizado algún comentario acerca del trabajo de forma eficiente y respetuosa.	Ha participado en su propia evaluación.	No ha realizado ninguna evaluación.	20%

Creación y originalidad del proyecto	El trabajo es original y novedoso en su conjunto y presenta un gran número de ideas creativas y muy llamativas. Está hecho con gusto, cuidando cada elemento al detalle	El trabajo es original con algunas ideas creativas y llamativas. Está realizado con gusto y posee ciertos detalles.	El trabajo es original pero carece de ideas creativas.	El trabajo es copia de uno existente y además no muestra ningún tipo de ideas originales ni creativas.	20%

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Se ha utilizado la rúbrica (cuadro 2) para la heteroevaluación, de la que conocen los aspectos a evaluar. Esta evaluación formativa o procesual, debe incluir la observación de la actividad y el análisis de las tareas diarias. Esto es, el proceso evaluador debe centrarse no en actividades específicas sino, en gran medida, en la misma actividad ordinaria del aula, como: experimentaciones, tanteos de soluciones, bocetos, dibujos, impresiones escritas, lecturas, esquemas...; con esto se permite recoger información no sólo sobre el resultado, sino también sobre el proceso mismo, lo que permite conocer mejor la situación de cada alumno y alumna y adecuar en cada caso el trabajo.

En cuanto a la autoevaluación, en cada uno de los scrapbooks se ha podido encontrar aprendizajes esperados, con la realización de una reflexión que consistía en explicar qué se había aprendido ese día y para qué le sirve al alumnado cuando sea maestro en el aula de Primaria.

A modo de ejemplo podemos señalar uno de los trabajos que ha merecido la mejor heteroevaluación con una autoevaluación muy reflexiva, profunda y con matices de mejora en el futuro de la profesión de maestra de E. Primaria.



FIGURA 1. *Scrapbook de Beatriz García Sevilla* (2016).
Cuatro aspectos básicos del scrapbook Foto de autora (2017).

El resultado de los trabajos ha hecho plantearnos como formadores de futuros maestros de Primaria varios puntos:

- Dado que el 87% de los trabajos ha realizado una autoevaluación muy deficitaria, nos atrevemos a afirmar que, en general, el alumnado es poco crítico con el trabajo realizado por sí mismo, la reflexión es deficitaria y se pone el punto de mira en exceso en el producto y la nota o calificación. Están poco familiarizados con la autoevaluación y demasiado con la nota.
- En aulas tan numerosas (en este caso era de 70 alumnos) el feedback necesario para una buena heteroevaluación no se puede realizar por falta de tiempo, más aún cuando la asignatura es compartida con otro profesor o cuando la duración de la asignatura no llega al trimestre. Por ello, no se puede realizar con eficacia. Aunque sí se utilizaron las horas de tutorías para el caso, siempre siendo conscientes que para una buena evaluación se necesita tiempo. Esta es nuestra limitación.
- En un intento de evaluar aprendizajes, donde el scrapbook ha sido un instrumento mediador, y pese a los inconvenientes detallados, los resultados han sido muy buenos al analizar las rúbricas, ya que ha habido un porcentaje del 92% de alumnado que ha superado los estándares básicos en la creación del scrapbook, frente a un 8% que no los supera.

- El scrapbook además de haber sido un instrumento de trabajo para el alumnado, ha cumplido su papel en el proceso de la asignatura de "Creación y cultura visual y musical", en el que se han usado unos códigos que se interpretan como reglas de organización o sistemas de relaciones de los elementos visuales comunes a un grupo o cultura para aportar significados. Los códigos parten de las convenciones sociales o culturales para su interpretación, por tanto el significado de la imagen que aportan los propios scrapbooks tiene sentido en su sistema de representación. No sólo como un medio de expresión visual, sino que el papel del scrapbook ha sido de mediador en una evaluación de aprendizajes propios de las artes.

BIBLIOGRAFÍA

Assessment Reform Group. 2002. *Assessment for Learning: 10 Principles.* http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/4031_afl_principles.pdf

BOE núm. 295. "LOMCE: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa". (10/12/2013): 97858-97921. http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf

Department for Children Schools and Families. *The Assessment for Learning Strategy.* London: DCSF. 2008. www.teachernet.gov.uk/publications.

Guía Didáctica asignatura "Creación artística y cultura visual y musical" Valladolid: Universidad de Valladolid,2016-2017. https://alojamientos.uva.es/guia_docente1617/index.php/guiagrado/index/2016/40494/404/0//

Marín, Ricardo. *Didáctica de la educación artística para primaria*. Madrid: Pearson Educación. 2003.

Marine, Carlier, y Simón, Marie-Sophie. *Nuevas técnicas de Scrapbooking*. Madrid: El Drac S.L. 2006.

PROPUESTAS DESDE EL AUTORRETRATO, DIBUJADO Y FOTOGRAFIADO, PARA FORMACIÓN DE PROFESORADO

SANTAMARÍA-GOICURIA, IMANOL

DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN.
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y DEPORTE. EHU-UPV. VITORIA-GASTEIZ.

MADARIAGA-LÓPEZ, ITSASO

DEPARTAMENTO DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL.
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y DEPORTE. EHU-UPV. VITORIA-GASTEIZ.

RESUMEN

Si hay emoción hay aprendizaje. El presente trabajo llevado a cabo en la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad del País Vasco (UPV-EHU) tiene como objetivo presentar la repercusión de la utilización de metodologías visuales en la formación del futuro profesorado. Con el autorretrato como punto de partida, las propuestas realizadas en dos titulaciones diferentes, tienen en común metodologías visuales empleadas en torno al proceso enseñanza-aprendizaje, cuestionando de manera práctica algunos estados efímeros (presente/pasado/futuro) para ver de otra manera y con una consciencia diferente, la formación y construcción de la identidad docente. Como conclusión decir que los métodos visuales en torno al autorretrato nos han facilitado reflexionar y desarrollar una conciencia tanto individual como colectiva sobre los temas tratados.

PALABRAS CLAVE

Formación de profesorado, métodos visuales, emoción- aprendizaje.

ABSTRACT

Emotion brings learning. The present work was carried out in the Faculty of Education and Sport (Teacher Training) of the University of the Basque Country (UPV-EHU). Our intention is to explore the impact of the use of visual methodologies in the training of future teachers. With self-portraits as a starting point, the proposal, made in two different university courses, has in common visual methodologies used around the teaching-learning processes. The formation and construction of the teaching identity was questioned practically through some ephemeral states (present/past/future) in order to adquire different points of view. As a conclusion, to say that the visual methods around the self-portraits have facilitated us to reflect and develop an individual and a collective conscience on the subjects treated.

KEYWORDS

Teacher training, visual methods, emotion-learning.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, vivimos en una sociedad donde las imágenes son omnipresentes (Banks, 2010) y en donde la cultura visual (acercamiento a la cultura desde su dimensión social y mediante lo visual) condiciona las miradas de los sujetos que las miran (Hernández, 2010). Esta situación junto con el cambio educativo, fruto de las necesidades sociales desencadenadas por la realidad contemporánea en la que estamos sumidos, requiere la renovación de las estrategias hasta ahora utilizadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la formación de profesorado. Para salvar los modelos fundamentados en la mera transmisión de conocimientos, normas, información y conceptos.

Visto esto, creemos en la dimensión formativa de los métodos visuales, remarcando la importancia de relacionarnos con las artes y la cultura visual para que en un futuro próximo se involucren y lo vuelvan a relacionar con la infancia y juventud. Por tanto, situamos nuestro trabajo en la importancia de la experiencia en un aprendizaje fusionando práctica y acción crítica.

Nuevos símbolos, nuevas palabras, nuevos relatos son necesarios para descomponer códigos que faciliten a las escuelas la búsqueda de otra forma de relacionarnos con nuestras imágenes para cuestionar muchos estereotipos que identifican, estigmatizan y criminalizan, y poder abrir así espacio a nuevas estrategias metodológicas que proporcionen el aprendizaje del alumnado, en este caso futuro profesorado, mediante su implicación.

1. MÉTODOS VISUALES PARA LA IMPLICACIÓN Y POR EL APRENDIZAJE

"El cerebro necesita emocionarse para aprender" (Torres, 2016). Esta afirmación del neuropsicólogo infantil José Ramón Gamo, junto con el origen etimológico del término emoción, que significa el impulso que induce a la acción y lo expuesto por Duncan (2007), donde afirma que el aprendizaje y el desarrollo humano son procesos personales y emocionales, establecen el enorme calado de las emociones donde su coexistencia y su continuo fluir son determinantes (Maturana y Verder-Zöller, 1997) para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, Hernández (2011) explica la reciente consideración del papel de las mismas como activos fundamentales durante dichos procesos.

Trabajar con el arte en general y las imágenes en particular, ayuda al desarrollo personal y emocional de las personas puesto que facilitan procesos de reflexión y desarrollo para explorar temas difíciles (Duncan, 2007) y ahondar así en subjetividades.

Por lo tanto, trabajar con métodos visuales, posee un poder considerable en la construcción personal de la identidad (López Aznárez, 2009) ya que proporciona al alumnado una primera toma de contacto con sus emociones, en donde desarrollar su subjetividad, significa adquirir una cierta autonomía emocional fundamentada en el: identifico lo que siento, comprendo lo que siento (conciencia emocional) y dirijo lo que siento y lo adapto al contexto (regulación emocional) (Salovey & Mayer, 1990). Provocando un aumento en la motivación del alumnado, impulsando la capacidad de captación y comprensión de aprendizajes de calidad.

Para ello, creemos que la autobiografía es una vía valiosa que favorece la reflexión crítica e incrementa el desarrollo personal y profesional, porque:

> ésta nos enfrenta con nuestra imagen crítica de los profesores, de la escuela, de los compañeros, de las materias, de las familias y de nosotros mismos. Dirige una mirada hacia la infancia y la adolescencia a través de una mismo, y es el reflejo del adulto que ha vivido y ha reflexionado y que, tal vez, también ha enseñado mucho. (Hernández y Barragán, 1991:96).

2. OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo planteado durante el desarrollo de este trabajo de investigación que mediante distintas propuestas hemos materializado en procesos de auto-representación y experimentación y que nos han ayudado a reflexionar durante el descubrir mediante el hacer es el siguiente: Analizar la repercusión de la utilización de métodos visuales durante el proceso de formación del profesorado y la predisposición con la que los futuros docentes afrontan su etapa profesional hacia una mirada fundamentada en la conciencia colectiva. Todo esto, teniendo en cuenta los procesos de constitución de la identidad que influyen en el desarrollo como persona y por tanto en el desarrollo de la práctica profesional.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada en esta investigación se caracteriza por ser de corte cualitativo a través de un estudio de caso, ya que lo desarrollamos en el ámbito donde nosotros los investigadores realizamos nuestra práctica profesional pudiendo documentar como afirma Simons (2009) diversas perspectivas.

Para la recogida de la información hemos utilizado los relatos autobiográficos a partir de imágenes, abriendo múltiples modos de exploración, tales como la elaboración de dibujos y de selfies. Porque además de ser objeto de estudio, nos posibilitan generar hipótesis o preguntas de la investigación, organizar ideas y representar teorías (Roldán, 2012). De manera que, los dibujos y las imágenes fotográficas se presentan como los datos de interés, el origen del discurso principal de nuestra investigación, la forma de (re)presentar nuestro argumento, como objeto de análisis y experimentación.

Con respecto al tratamiento de la información concluimos con un grupo de discusión, que favorece su diálogo y su reflexión personal sobre las siguientes temáticas: la adolescencia y las posiciones de los educandos con respecto a su futura profesión docente.

3.1. PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN Y CONTEXTO DONDE SE DESARROLLA.

Esta investigación se ha desarrollado en las titulaciones de Máster universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de idiomas y en el Grado en Magisterio en Educación Primaria. Titulaciones estas que se imparten en la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad del País Vasco ubicada en Vitoria-Gasteiz.

3.2. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Como futuros docentes que van a ser y teniendo en cuenta la naturaleza del alumnado con el que van a tratar, nuestra intención era la de en algunos casos generar y en otros desarrollar, una conciencia sobre la repercusión del tránsito en la que se encuentran inmersos durante este proceso.

En ambos casos comenzamos por trabajar y reflexionar individualmente para pasar a técnicas de dinámica grupal. Aun tratándose de grupos, estudios y temas diferentes, hemos llevado a cabo estrategias parecidas, para fomentar la reflexión desde la emoción.

Las dos propuestas han sido orientadas a facilitar y generar resonancias desde la implementación de metodologías visuales, organizadas como si fueran un viaje entre diferentes estímulos creativos. Excursiones emocionales en el conocimiento, trayendo vivencias pasadas, centrándonos en el presente para dirigirnos hacia el futuro, conformando así un proceso de indagación colectiva en torno a las funciones docentes.

3.2.1. AUTORRETRATOS DIBUJADOS

Estas prácticas las desarrollamos en la asignatura de "La escuela Inclusiva: Acción Docente, Diversidad y Desigualdad" que se imparte en el Máster universitario, con un grupo de alumnos de entre 25-35 años.

Para comenzar, presentamos la sesión como un lugar de encuentro donde a través de dinámicas sobre autoconocimiento pudieran identificar y compartir las preocupaciones que como futuros docentes les inquietaban para, entre todos, establecer algunas pautas orientativas que en un futuro pudieran servirles de guía en su praxis profesional.

Durante la primera sesión, recabamos información sobre los temores que acechaban a los futuros docentes durante el ejercicio de su práctica profesional. Expresiones como: "tengo miedo a perder el control de la clase porque los adolescentes son muy duros", evidencian la importancia que otorgaban a trabajar con adolescentes y las connotaciones negativas que eso implicaba.

Visto esto, diseñamos una segunda sesión donde a través de los métodos visuales, consiguieran dibujar un autorretrato del recuerdo emitido de un pasado próximo sobre su propia adolescencia, con el propósito de generar resonancias que les invitara a empatizar con los adolescentes, para poder así entenderlos y reflexionar sobre la predisposición negativa, que expusieron durante la primera sesión.

3.2.2. SELFIES

La segunda propuesta se ha acercado mediante selfies a nuestras percepciones de los roles alumno/profesor, en el segundo curso de Educación Primaria en la asignatura "Educación en las Artes y en la Cultura Visual", con una docena de alumnos en edades comprendidas entre 23-29 años.

Como acercamiento a la construcción de la identidad del futuro profesorado, pedimos a cada alumno que trajeran 3 selfies impresos en tamaño cromo para hacer una reflexión colectiva sobre nuestras facetas alumnos-profesores. Cada uno de los selfies debía de responder a una de las siguientes preguntas: ¿cómo me veo como alumno de magisterio en la universidad, ¿cómo me veo en el futuro como profesor? y ¿cómo me perfilo y me describo ante los demás con 5 hashtags?

Utilizamos la Foto-Provocación (Photo Elicitation) como herramienta de investigación visual en la que se desarrollan entrevistas utilizando fotos para provocar respuestas sobre la temática a tratar (Hurworth, Clark, Martin, & Thomsen, 2005). Con este método, tuvieron tiempo de reflexionar previamente las respuestas visuales que portaron a la puesta en común. En este caso, los selfies, nos sirvieron para dialogar sobre y con las imágenes rememorando lo que ellas muestran, enlazando con recuerdos, con experiencias y emociones, abarcando el pasado y presente.

El aula nos sirvió como espacio donde pudimos poder parar el pensar, el hacer, el planear para precisamente pensar, hacer y reflexionar. Un lugar donde conseguimos conectar con el dar sentido a necesidades sentidas de maestros y futuros maestros que a menudo se bloquea porque estamos ocupados en cualquier otro lugar. El grupo fue pequeño, lo cual ayudó a la discusión y a ver las fotos que normalmente después de gastar mucho tiempo en hacerlas no tenemos tiempo para mirar. Escuchar al grupo y dejar espacio para expresarse les empoderó. Revelamos una insatisfacción latente que entre todos canalizamos y visualizamos, agrupando las imágenes y reflejando en la pizarra una reflexión colectiva que dibujaron (Figura 2).

4. RESULTADOS

Como resultados de esta investigación, presentamos dos imágenes (figura 1 y 2) de las producciones realizadas por el alumnado que referencian parte de su vida, y dos testimonios previamente seleccionadas, en donde mediante la explicación: "La sesión de hoy me ha parecido mucho más

intensa, profunda, más emocional y personal y a la vez más práctica para nosotros como futuros docentes para saber cómo tratar adecuadamente a los adolescentes", afirman que la utilización de métodos visuales durante su formación resulta interesante para el desarrollo de su rol como docentes (Banks 2010). Del mismo modo y mediante la siguiente afirmación: "me ha gustado poder ver y explorar aspectos positivos de los adolescentes porque me ha hecho reflexionar sobre algunos aspectos de mi misma, lo que siempre es positivo" explicitan la importancia de la utilización de la autobiografía en los procesos de desarrollo personal y profesional (Hernández y Barragán,1991).



FIGURA 1. *Autorretrato sobre la adolescencia*. 2016.

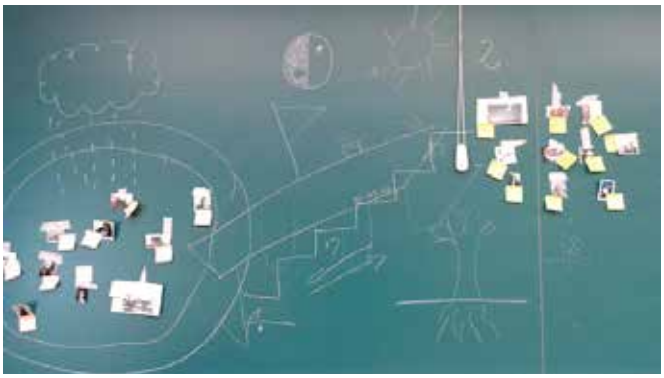


FIGURA 2. Co-creación de mapa en la pizarra. 2016. Se observa un desazón por parte del alumnado en sus posiciones como alumnos (desmotivación, cansancio, sin-sentido…) que contrasta con una perspectiva muy positiva hacia el futuro como profesores.

5. CONCLUSIONES

Utilizar recursos gráficos ha resultado ser una herramienta eficaz e interesante, por su potencial para la (trans)formación inicial docente pues favorece la co-construcción de la identidad profesional, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Era perceptible la excitación e implicación, proporcionándonos otras bases, orientaciones y puntos de vista; desde lo emocional a lo racional favoreciendo una simpatía colectiva desde la resonancia de lo personal.

Queremos remarcar el papel que los métodos visuales han desempeñado durante este proceso de formación del profesorado, porque además de generar diferentes perspectivas sobre los temas tratados han favorecido la manifestación de una conciencia colectiva que transciende en el desempeño profesional a través de lo personal configurando así su identidad como docentes.

BIBLIOGRAFÍA

Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Duncan, N. (2007) Trabajar con las Emociones en Arteterapia. *Papeles de Arteterapia y Educación Artística para La Inclusión Social, 2*, 39-49.

Hernández, F. (2010) ¿De qué hablamos cuando hablamos de Cultura Visual? *Educação y Realidade, 2*(30), 1-26.

Hernández, F., y Barragán, J. M. (1991). La autobiografía en la formación de los profesores de Educación Artística. *Arte Individuo y Sociedad, 4*, 95-102.

Hernández, F., Sancho, J. M. y Rivas, J. I. (2011). *Historias de vida en educación: Biografías en contexto*. Barcelona: Esbrina-Recerca-Universitat de Barcelona.

Hurworth, R., Clark, E., Martin, J. & Thomsen, S. (2005). The use of photo-interviewing: three examples from health evaluation and research. *Evaluation Journal of Australasia*, *4*(1/2), 52.

López-Aznárez, J. P. (2009). Imágenes, narrativa, consciencia y construcción de la realidad: Consideraciones desde las artes y la cultura visual. *Arte y Movimiento, 1*, 1-14.

Maturana H. y Verder-Zöller, G. (1993). *Amor y Juego*. Chile: Comunicaciones Norestee

Roldán-Ramírez, J. (2012). Las Metodologías Artísticas de Investigación basada en la Fotografía. En J. Roldán-Ramírez y R. Marín-Viadel (Eds.), *Metodologías artísticas de investigación en educación* (pp. 40-63). Málaga: Aljibe.

Roldán-Ramírez, J. y Marín-Viadel, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Málaga: Aljibe.

Rose, G. (2016). *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials*. Sage.

Salovey, P., y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, *9*(3), 185-211.

Simons, H. (2009). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.

Torres, A. (18 de julio de 2016). *El cerebro necesita emocionarse para aprender*. Recuperado de http://economia.elpais.com

CAMBIAR DE ACTITUD PARA CAMBIAR DE FORMA

SANTANA CLEMENTE, RAQUEL
DOCTORANDO DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA

RESUMEN

Esta investigación comenzó tras un replanteamiento, sobre cómo puede el dibujo ayudar a las personas, para ello se ha utilizado como una herramienta expresiva y no como simplemente una mera decoración. Para ello partimos de una concepción que se aleja del dibujo académico. En su lugar, promovemos una alternativa sensitiva y expresiva, una metodología dibujística centrada más en el estado emocional y en los impulsos intuitivos que consideramos esenciales en la naturaleza humana. Esta metodología activa pone el punto de interés en el proceso de desarrollo, más que en el propio resultado. Al igual que en el dibujo infantil de las primeras etapas de desarrollo, donde la experiencia de visualizar el propio movimiento del niño sobre el papel es más significativa que una interpretación racional del resultado.

PALABRAS CLAVE

Dibujo expresivo, garabatos, emociones, sensitivo, expresión.

ABSTRACT

This research began after a rethinking, on how can drawing help people, being used as an expressive tool and not as a mere decoration. For this, the academic drawing was left aside, and a sensitive, expressive and emotional drawing was used that emerges through the irrational and vital impulses of the essence of the person, which ceased to be subject to the pressure of the result, Only the process. Arriving at the period of scribbling, unlearning the basis of academic drawing to reach the essence of the individual.

KEYWORDS

Expressive drawing, doodles, emotions, sensitive, exteriorize.

INTRODUCCIÓN

¿Por qué se hizo el estudio? El origen de esta inquietud se gestó en el curso final de la carrera. En la clase de proyectos II, dónde nuestro profesor Alejandro Rodríguez León, nos inició en una metodología en el dibujo sensitivo. Se trata de una experiencia sensorial, dónde se ejercitaba la atención plena, el desarrollo de nuestra percepción táctil mediante ejercicios dónde se ponderaba el proceso más que el resultado[1]En éstos debíamos dibujar sin mirar al papel, ello propiciaba que nos centráramos en el *cómo* y no en el *qué*. Al principio no entendía para nada porque dibujábamos así, yo estaba acostumbrada al dibujo académico de intentar reproducir la realidad lo más fielmente posible. En los primeros mantuve una posición de intentar conseguir reproducir al modelo lo más fiel aun sin mirar al papel. Más tarde fui entendiendo que debía observar e ir analizando las formas sin pensar en el resultado que iba a conseguir, sino simplemente empatizando con el modelo, para percibir sus formas sin interferencias racionales. Como iba apretando más o menos el lápiz sobre las formas más blandas y delicadas del cuerpo, solamente sentir y observar sin que hiciera un brazo ya con la forma de un brazo, quitando de mi cabeza el prototipo del referente, dejándome llevar simplemente por sus formas: Esto hizo que viera cómo este dibujo hacia que yo cómo persona me sintiera mejor, ya que exteriorizaba lo que en verdad estaba percibiendo en ese preciso momento.

DESARROLLO

¿Qué y cómo se hizo? Se busca mostrar una visión alternativa al apabullante predominio de las metodologías racionalistas que inundan toda formación: El ser humano pasa por varias etapas en su vida y con el dibujo ocurre lo mismo. En la etapa de 0 a 3 años el niño comienza a dibujar creando garabatos, dejando su huella sobre el papel cómo una emanación de su interior, exteriorizando impulsos y emociones. En esa etapa el niño disfruta, ¿qué niño no exterioriza a través del dibujo? La gran mayoría de los niños en esa etapa, dibujan sin importarle el significado o el acabado estético, ya que aún no son conscientes de ellos, porque dibujan de una forma más primitiva y expresiva.

Este dibujo, es el que se olvida y se desvalora cuando comienza la educación escolar. Al principio en la infancia, todos sabían dibujar de una forma expresiva, pero cuando comienza la alfabetización se impone poco a poco el pensamiento racional, relegando a segundo plano en el mejor de los casos, los procesos perceptivos o sensitivos dentro de la formación del alumno. Lo más seguro que la mayoría de estos alumnos habrán recibido durante la infancia frases como "no sabes dibujar" "no se parece a la realidad" "no te ha salido bien". En cambio habrá otros niños que al tener una mayor habilidad con el dibujo académico habrán ido desarrollándola sin apartarse del dibujo, pero ¿por qué dar cómo valido solo al dibujo académico? ¿Por qué no un dibujo que ayude en vez de frustrar?

Por ello, se ha utilizado este otro tipo de dibujo, uno más sensitivo, expresivo, y emocional, un dibujo que deje fluir a la persona sin cohibirla, sin decirle que está bien y que no. Utilizándolo cómo una herramienta de expresión que ayuda a las personas emocionalmente sintiéndose mejor, que una en lugar de separar el cuerpo y mente. Dejando sentir los impulsos más internos, y plasmándolos cómo en la infancia en esa etapa más primitiva y más interna de la persona.

Para ello se crearon dibujos dónde no importase el resultado, si no el proceso, lo que se despierta en cada individuo, sin intentar representar la realidad, solo expresar y sentir mediante manchas y garabatos mostrando los impulsos irracionales y vitales de la esencia del individuo.

Se realizaron dibujos expresivos día tras día, ayudando a que el sujeto interiorizara en el mismo y que lo exteriorizara a través de dibujos en lo que se olvida el obtener un resultado de algo bello se-

1 *El dibujo como forma de conocimiento.* BarañanoKosme, Plasencia Carlos, Rodríguez Alejandro "La construcción intrínseca. Hacia un nuevo paradigma en el dibujo", págs. 151-177. Ed Sendemá, Valencia, 2016

gún le han enseñado. Los dibujos se realizaron en distintos tamaños y soportes. Y tras cada dibujo se escribió una palabra o frase de que emociones sentía.

¿Que se encontró? Con el trabajo diario se han encontrado dibujos con varios grafismos y en todos ellos por detrás hay una breve descripción de las emociones que han irradiado en ese dibujo. En ellos se aprecia, líneas más suaves, redondeadas y delicadas dónde la persona se siente más tranquila; otras más gruesas y geométricas con mucha más fuerza, dónde se muestran emociones de rabia u enfado. En la gran mayoría se repite las palabras de bienestar tras haber realizado el dibujo, ya que han expresado a través de los trazos sus emociones cómo lo realizan los niños en el periodo de edad de 0 a 3 años antes de descubrir la función descriptiva del dibujo. Consiguiendo, dibujos más ricos en grafismo y con mayor creatividad. En cambio cuándo se representa algún objeto todo cambia y el dibujo pierde su esencia para intentar representar algo, en el cual comienzan trazos más repetitivos, mucho más controlados y sin riqueza gráfica.

En las siguientes imágenes se muestra mi experiencia personal con el dibujo expresivo, en las figuras 1,2,3 y 4 se ve cómo hay mayor color y variedad de trazos y se leen emociones positivas, en cambio en las figuras 5 y 6 se ve cómo el color ha desaparecido, dejando trazos muy repetitivos y dudosos y unas emociones negativas.



FIGURA 1. Raquel Santana, *acuarela (2016) ``Relajación´´.*



FIGURA 2 Y 3. A la izquierda: *Flores (2016) ``***Alegría´´. A la derecha:** *Color (2016) ``Ganas de vivir´***Figura4.** *Ceras(2017) ``Libertad´´***Figura 5 y 6. A la izquierda:** *lápiz(2016) ``Dudosa".*
A la derecha: Tinta(2017) ``Rara´´

CONCLUSIÓN

¿Qué importancia tienen mis hallazgos? Con los resultados obtenidos he visto que el dibujo expresivo mediante sus gestos, consigue que el individuo sea consciente de sus sensaciones y emociones, creando una sensación de bienestar emocional, lo que quiere decir que ayuda a mejorar que la persona se sienta mejor psicológicamente. Es más, si una persona mejora su estado psicológico puede ayudar a que mejore su estado físico. Entonces se podría emplear un dibujo *integral* con beneficios para la persona y no cómo un simple dibujo decorativo. Por otro lado también se han obtenido dibujos más creativos, con más ganas de experimentar, ya que no hay nadie que con una posición negativa que les diga que no está bien, si no al contrario se ha observado mayor riqueza grafica en los dibujos.

Y para terminar dejo una cita:

> "El garabato, en forma más visible y duradera que cualquier otra manifestación humana (el gesto o la palabra), nos acercan a los puntos neurológicos del nacimiento, la adquisición de la conciencia y la forma del Yo en el niño pequeño. Ese yo que los biólogos, antropólogos, filósofos, y tantos otros hombres de ciencia han tratado de advertir, captar e interpretar". Marthe Bernson,1962, pág. 3.

BIBLIOGRAFÍA

Díaz, Carmen. *Alfabeto gráfico.* 1993, Ediciones de la Torre.

Espiritu, Rosa M. *El niño y la creatividad.* 2005, Editorial Trillas.

Machón, Antonio. *Los dibujos de los niños*. Madrid 2009, Ediciones Cátedra.

Read, Herbert. *Educación por el arte.* 1986, Editorial Paidós.

LABORATORIO DE LA MIRADA CRÍTICA: UN PROYECTO ARTÍSTICO-COLABORATIVO EN TORNO A IMÁGENES MEDIÁTICAS

SIRVENT FRESNEDA, IRENE Y GONZÁLEZ VIDA, MARÍA REYES
UNIVERSIDAD DE GRANADA

RESUMEN

El Laboratorio de la Mirada Crítica es un proyecto artístico-colaborativo, llevado a cabo en el colegio Mora Puchol de Alicante con alumnos de 6º de primaria, que trabaja la deconstrucción de las miradas hacia los productos culturales mediáticos. La experiencia realizada en el aula sigue una metodología por proyectos de trabajo, desarrollados desde una posición educativa y artística que favorece la crítica de la cultura visual. A través del análisis colectivo de imágenes mediáticas, el proyecto busca desarrollar una mayor conciencia en el alumnado acerca de las relaciones de poder presentes en el territorio de la mirada para, de esa manera, propiciar una mayor comprensión de sí mismos y del mundo que les rodea.

PALABRAS CLAVE

Educación primaria, cultura visual, proyectos de trabajo, pedagogía crítica de las artes, arte colaborativo.

ABSTRACT

The Critical Eye Laboratory is an artistic-collaborative project, carried out at the Mora Puchol School in Alicante with 6th grade students, who works on the deconstruction of looks towards cultural media products. The experience in the classroom has taken place by a work projects methodology, developed from an educational and artistic position that favors a critical eye to visual culture. Through the collective analysis of media images, the project seeks to develop a greater awareness in the student about the power relations present in the territory of the gaze to promote a greater self-knowledge and knowledge about the world around him.

KEYWORDS

Primary education, visual culture, work projects, critical pedagogy of the arts, collaborative art.

INTRODUCCIÓN

Laboratorio de la Mirada responde a un Trabajo Final del Grado en Bellas Artes desarrollado en la Universidad de Granada. Se trata de un proyecto artístico-colaborativo que asume la esfera política del arte y la participación como elementos claves para su desarrollo. Se apoya en la definición de pedagogía crítica de las artes aportada por David Trend (1992), que explica que las prácticas artísticas articuladas desde esa posición poseen una dimensión transformativa y colaborativa de la cultura, yendo más allá de la producción o recreación de objetos con carácter estético. Igualmente entiende que las artes contemporáneas han expandido su campo de actuación desde el museo hasta el territorio de lo social, articulando prácticas artísticas definidas como artes comunitarias (o artes de la comunidad) donde el artista desempeña su trabajo cultural a tenor de una situación contextual dada y en relación a la comunidad o grupo de personas donde se interviene (Rodrigo, 2007).

El Laboratorio de la Mirada Crítica propone, bajo este marco, una experiencia artístico-colaborativa con un grupo de alumnos de 6º de Primaria en el colegio Mora Puchol de Alicante. En su desarrollo colaboran una artista plástica, la educadora del grupo con el que se trabaja, un profesional externo del ámbito de la publicidad y los propios alumnos y alumnas implicados en esta experiencia. En proyectos de este tipo, no obstante, los roles quedan difuminados, participando horizontalmente todos en su diseño y desarrollo, construyendo dispositivos de participación, de interactividad y de contemplación activa. Nicolas Bourriaud habla de estos dispositivos cuando define el concepto de práctica artística relacional (2008): en estos proyectos no se observa tanto la "obra final" sino los procesos, las interacciones, los encuentros. La clave es entender que "existe obra" -proyecto artístico- en el encuentro (Mañero-Rodicio, 2013).

1. EL LABORATORIO DE LA MIRADA CRÍTICA

El reto de esta experiencia era crear espacios de investigación y análisis -como si de un laboratorio se tratara- en el que los agentes implicados reflexionaran críticamente sobre la presencia de las imágenes mediáticas en la vida cotidiana. De esta manera el aula se transformó en un espacio de encuentro y de creación colectiva, adoptando un enfoque que guarda estrecha relación con la idea de proyecto de trabajo descrita por Fernando Hernández (2003).

El proyecto propuso, a modo de hoja de ruta, una serie de conceptos-clave a explorar: mirada crítica, atención y el concepto de fuera de campo. Estos conceptos actuaban como hitos en el camino y promovían la generación de interrogantes entre los agentes implicados: ¿Cómo propiciar el desarrollo de una mirada crítica hacia los productos culturales mediáticos? ¿De qué forma podemos trabajar la atención en relación a su uso y consumo? ¿Cómo explorar la presencia de enfoques o puntos de vista que quedan dentro y fuera de campo en las imágenes mediáticas?

El Laboratorio de la Mirada Crítica se desarrolló de forma práctica durante 5 sesiones de 2h de duración cada una durante el mes de abril de 2015. Al analizar el contenido de estas sesiones descubrimos diversos procesos por los que fuimos pasando durante la exploración de los conceptos-clave. Hitos que, a pesar de presentarse ordenadamente en este relato, en el contexto del aula se entrelazaban orgánicamente. Esta dificultad en la narración representa un denominador común en este tipo de proyectos, pues, como explican Pozuelos Estrada y Rodriguez Miranda: "(...) aunque nosotros los expresemos como una secuencia (...) con frecuencia no discurren en un orden estricto, las interacciones, regresos y saltos suceden asiduamente" (2008:18).

Para el desarrollo del Laboratorio de la Mirada Crítica en el aula, se emplearon diferentes estrategias. La primera y más utilizada proponía la proyección de imágenes mediáticas extraídas del contexto visual del alumnado, preferentemente aportadas por ellos o por la maestra, ya que así actuaban más fácilmente como desencadenante para la siguiente estrategia utilizada, los debates

grupales. La maestra tuvo en cuenta, en los casos en los que las seleccionó, que fueran imágenes de productos dirigidos a la infancia que estuvieran relacionadas con la contingencia del grupo, y en segundo lugar que permitieran explorar alguno de los conceptos-clave y/o hubieran surgido en anteriores debates. Es lo que ocurrió, por ejemplo, cuando propuso la proyección del making off de un anuncio de comida rápida -en el que se veía la preparación de una famosa hamburguesa para ser fotografiada- (Figura 1). Esta proyección dio pie a hablar acerca de los intereses que hay detrás de la producción de las imágenes publicitarias y a debatir sobre el concepto de fuera de campo.

En los debates se buscaba crear un espacio que diera voz a todos los agentes, facilitando la exploración y el cuestionamiento de los conceptos-clave y favoreciendo la aparición de nuevos focos de interés relacionados con estos conceptos. No obstante, aunque las imágenes proyectadas eran un buen precedente a estos debates grupales, también podían surgir espontáneamente a raíz de cuestiones compartidas en clase. Por lo general cada debate era moderado por los propios alumnos/as, si bien la maestra y la artista plástica trataban de intrigar el discurso para alimentar la conciencia acerca de los propios procesos atencionales del alumnado y promover una mirada crítica frente a la cultura visual.

En muchas ocasiones los debates dieron pie a la proyección de imágenes de obras de arte contemporáneo, aportadas por la artista, cuyas temáticas facilitaban la deconstrucción de significados hacia los productos de la cultura visual mediática. Por ejemplo, la instalación Stand In (2004) de Thomas Hirschhorn (Figura 2), abarrotada de objetos, de imágenes, televisores y periódicos en las que mezcla guerra y moda como partes de un todo globalizado que se consume igual que el fast food, funcionó como un disparador de opiniones sobre la finalidad de la estética del artista y además propició procesos de identificación con lo que veían, mostrando su gusto o disgusto.







FIGURA 1. Visionado del making off en clase. Fuente: Propia. **FIGURA 2.** Instalación Stand In, de Thomas Hirschhorn, en La bellesa del fracàs / El fracàs de la bellesa, 2004, Fundació Joan Miró de Barcelona (Fuente propia, 2004). **FIGURA 3.** Amer. Detalle de Cantera, catalanes por el Barça (2001) de Juan Urrios.

El trabajo con unas obras de arte también llevó a trabajar con otras obras de arte. Por ejemplo, los procesos de identificación antes mencionados propiciaron que se trabajara con la serie fotográfica Cantera, catalanes por el Barça (2001) de Juan Urrios (Figura 3), en la que se mostraban historias personales de emigrantes que visten la camiseta del Barça, como la de Amer -un niño emigrante, que decidió llevar la camiseta del Barça para que sus amigos no se rieran de él por ser del Madrid-.

Las proyecciones de estas piezas favorecían la emergencia de cuestionamientos y posicionamientos que eran retomados y problematizados con nuevos debates. La historia de Amer, por ejemplo, les ayudó a contactar con sus vivencias, emergiendo historias personales en las que adoptaban procesos de identificación con distintos roles y estereotipos (con los que no siempre estaban satisfechos). En este sentido, cobró protagonismo en el debate la identificación con el rol de "adulto" o "los de 6º, los

mayores del cole", saliendo a la luz la limitación social que se les impone si desean realizar actividades entendidas como "infantiles", como jugar con peluches o ver dibujos animados:

Irene (artista): A veces a los adultos les da vergüenza hacer algunas cosas... como jugar...

Mario: Pues mi padre se pone a jugar con nosotros.

Luis: Nosotros un día estábamos en un parque de atracciones jugando en unas camas elásticas y entonces a mi padre le riñeron. (...)

Mario: Cuando yo sea mayor me seguirá apeteciendo jugar...

María: Pues yo quiero seguir viendo dibujos animados.

Mario: ¡Puri! ¡Jorge está diciendo que por tener un peluche eres un mañaco! [nombre despectivo que se da a los niños pequeños]. (...)

María: ¡Los peluches son muy cómodos!

- Yo... el año pasado... tenía unos peluches que dormían conmigo, y no tenía por qué ser un mañaco.

-Mi cuarto tiene toda una estantería llena de peluches.

Luis: Una vez... un niño.... dijo que le gustaban los dibujos animados y empezaron a meterse con él...

Puri (maestra): ¿Y qué más recuerdas de la escena, o bueno... de lo que te contó ese niño?

Luis: Me sentí mal... por ese niño.

Finalmente, para ampliar el conocimiento compartido acerca de los conceptos que se habían ido explorando en el aula, tomó parte en el proyecto un diseñador profesional de anuncios publicitarios (figuras 4 y 5). Acompañaba sus reflexiones con imágenes y ejemplos reales, avivando aún más los debates. El contacto con su experiencia propició un cambio en la condición pasiva del alumnado ante las imágenes publicitarias, favoreciendo que el alumnado tomara la iniciativa de diseñar carteles de contrapublicidad.

De esa forma el alumnado, la artista y la maestra abordaron, colectivamente, la creación de obras que ponían en común visiones creativas desde posiciones críticas de la cultura visual para desmontar asociaciones entre aspectos y valores (Figuras 6 y 7).





FIGURA 4. Debate en clase. Fuente: Propia. **FIGURA 5.** Jose Luis Gajate (diseñador profesional de anuncios publicitarios) mostrando el visor de papel como metáfora de cómo la publicidad "selecciona" la realidad y cuenta lo que le interesa. Fuente: Propia.





FIGURAS 6 Y 7. Laura inmersa en el proceso de trabajo, Mario mostrando el suyo. Fuente: Propia.

CONCLUSIÓN

La realización de este proyecto ayuda a recalcar cómo las prácticas artístico colaborativas aportan un marco de trabajo ideal para tratar temas críticos acerca de la cultura visual. Una de las consecuencias fundamentales de la estructura horizontal presente en esta práctica artístico-colaborativa es que todos los componentes han aportado y a la vez aprendido algo de la experiencia. Aprendizaje en torno a los conceptos-clave explorados que, en este caso, se evalúa con técnicas de evaluación propias de proyectos de trabajo: observación directa de lo sucedido en el aula, análisis de transcripciones y anotaciones tomadas en el diario de clase de la maestra y notas de campo de la artista; revisión con el alumnado de las obras finales y del proyecto en general, evaluado también por el resto de agentes implicados.

Trabajos artístico colaborativos de este tipo diluyen las fronteras tanto académicas como artísticas, educativas o culturales, experimentando de forma interdisciplinar y comunitaria. Como explica Collados Alcaide (2012), son proyectos de cualidades transfronterizas, que propician las relaciones de poder horizontales y democráticas mientras ponen en práctica miradas críticas acerca del discurso político, social y educativo dominante.

Este tipo de proyectos evidencian, además, la necesidad de incorporar el concepto de pedagogía crítica de las artes al aula. En la actualidad, el entorno mediático ofrece modelos que "forman", "confirman" y "conforman" miradas; resulta fundamental, por tanto, el fomento en el alumnado de una mirada crítica hacia este contexto. Como explica Duncum (2003), el mundo artístico tiene mucho que aportar a la educación crítica de la mirada, ya que actualmente está dominado claramente por las investigaciones intelectuales y la crítica.

BIBLIOGRAFÍA

Bourriaud, N. (2008). Estética Relacional. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

Collados, A. (2012). "Laboratorios artísticos colaborativos: Espacios transfronterizos de producción cultural. El caso de Aulabierta". Tesis doctoral. Universidad de Granada. Granada.

Duncum, P. (2003). "La cultura visual como base para una educación en artes visuales", II Jornadas de Cultura Visual. Barcelona: Fundación La Caixa.

Hernández, F. (2003). Educación y cultura visual. Barcelona: Octaedro.

Mañero-Rodicio, J. (2013). "Arte público entre la combinatoria relacional y el arte como pasión inapropiada." Arte, Individuo y Sociedad, n. 25(2), pp. 289-302.

Pozuelos, F. J. y Rodriguez Miranda F. de P. (2008). "Trabajando por proyectos en el aula: aportaciones de una investigación colaborativa". *Investigación en la escuela*, n. 66, pp. 5-27. [Consulta 30 de marzo de 2017]. Disponible en http://www.estuaria.es/wpcontent/uploads/2016/04/

Trabajando_por_proyectos_en_aula.pdf

Rodrigo, J. (2007). Educación artística y prácticas artístico colaborativas: territorios de cruce transversales. En: Coca, P. y Paz, M. Arte contemporáneo y educación: un diálogo abierto. Valladolid: Junta de Castilla y León: Consejería de Cultura y Turismo.

Trend, D. (1992). Cultural Pedagogy: Art, education, politics. New York: Bergin and Garbey.

EL GIRO EDUCATIVO EN LAS ARTES Y EL COMISARIADO: ¿MONUMENTALIZACIÓN VANGUARDISTA DE LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y RADICALES O UNA OPORTUNIDAD PARA GENERAR PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN INSTITUCIONAL?

SORIA IBARRA, FERMÍN

INVESTIGADOR/EDUCADOR FREELANCE. MIEMBRO DE LA RED INTERNACIONAL ANOTHER ROAD MAP FOR ART EDUCATION

RESUMEN

El presente artículo aborda de forma crítica la complejidad de las relaciones entre arte y la educación surgidas en los proyectos que desde el ámbito del comisariado y las prácticas artísticas contemporáneas han venido desarrollándose en los últimos diez años como reacción a las políticas de corte neoliberal en la educación. En él se señalan algunas de las tensiones y los debates generados por los desarrollos prácticos y argumentales de los proyectos del giro educativo. Igualmente, se exploran algunas de las posibilidades transformadoras que se dan cuando se favorece la transversalidad y la cooperación entre equipos de educadoras críticas, artistas, comisarios y movimientos sociales, poniendo sobre la mesa las contradicciones y los antagonismos internos, se exploran los procesos de jerarquización en la producción, reproducción y distribución del conocimiento y se concibe la mediación como una fuente de investigación y producción colectiva de saberes.

PALABRAS CLAVE

Giro educativo, crítica institucional, nuevas formas de institucionalidad, transversalidad.

ABSTRACT

This article offers a critical assessment of the complexity of the relationships between art and education deriving from developing projects in curation and contemporary artistic practices over the last ten years as a reaction to neoliberal-oriented educational policies. In this sense, it identifies some of the tensions and terminological debates generating from discussions and practical developments surrounding this phenomenon. The article also explores some of the transformative possibilities arising from favouring transversal cooperation between critical pedagogues, artists, curators and social movements. It puts forward internal antagonisms and contradictions, along with the hierarchical processes involved in the production, reproduction, and distribution of knowledge, proposing mediation as a source of research and collective production of wisdom.

KEYWORDS

Educational turn, Institutional critique, new forms of institutionality, transversality.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la última década se ha evidenciado un cambio de perspectiva en el campo de la producción artística y comisarial, así como en el de las actividades de determinados centros de arte y museos, puesto que se han desarrollado numerosas y variadas experiencias cuyo propósito ha sido establecer vínculos entre el pensamiento crítico y las prácticas educativas. Esta tendencia nace motivada por un deseo de ofrecer respuestas críticas a la ineficacia social de los sistemas de producción, institucionalización y distribución de los conocimientos, en el marco de un proceso de mercantilización y nueva burocratización cada vez más acelerado, dentro de la reestructuración neoliberal de las sociedades occidentales (Mörsch, 2012). No obstante, este interés por la educación manifestado desde él ámbito del arte ha ido conformando un escenario político que está atravesado por numerosas contradicciones, líneas de tensión, relaciones de poder y resistencia, así como posiciones pedagógicas en disputa (Rodrigo, 2010). Estos conflictos se han dado fundamentalmente a la hora de delimitar qué agentes son críticos ya que de nuevo vuelven a resurgir los viejos tópicos y prejuicios fruto del desconocimiento y de las relaciones de poder.

Ante este hecho, el presente artículo propone la posibilidad de generar una nueva institucionalidad a través de la exploración de un modelo de educación crítico y transformador. Un modelo que tenga en cuenta las genealogías de las pedagogías críticas y su relación con los movimientos sociales, los feminismos y su crítica a las instituciones educativas y la sociedad disciplinaria y que también contemple la posibilidad generar alianzas transversales basadas en el reconocimiento mutuo entre educadoras, artistas, comisarios y movimientos sociales. La finalidad de la generación de estos vínculos será desarrollar estrategias conjuntas de intervención a partir de las cuales generar procesos instituyentes con los que provocar cambios estructurales y así abrir nuevas perspectivas para la práctica institucional.

EL GIRO EDUCATIVO FRENTE A LOS PROCESOS DE MERCANTILIZACIÓN Y BUROCRATIZACIÓN NEOLIBERAL DE LA EDUCACIÓN FORMAL.

Bajo la idea de que el arte puede ayudar a ver las cosas de una forma distinta, generar conciencia y catalizar la acción o la participación política (Emmelhainz, 2013), la esfera del arte, en la última década, ha asumido la responsabilidad de examinar las relaciones de fuerza que se dan en la institucionalización de la educación y ha comenzado a imaginar formas alternativas de organización social, utilizando la educación como forma y adoptando modelos pedagógicos críticos como medio (Allen, 2011). Con la voluntad de generar espacios de reflexión, lucha política y resistencia colectiva vinculadas a la construcción de alternativas, en los últimos años han comenzado a aparecer numerosas iniciativas provenientes del campo de la producción artística y del comisariado que procuran explorar el potencial político de la educación y tratan de ocupar las nociones de investigación, aprendizaje y enseñanza (Rogoff, 2007).

Si bien el heterogéneo campo de la producción artística ya había explorado de diferentes modos la afección de las políticas del capitalismo a la esfera cultural1 e incluso ya en los setenta algunos artistas como Joseph Beuys, Andrea Fraser o Fred Wilson se habían apropiado de los tropos de la educación como método y forma (Soria, 2015), este nuevo giro hacia la educación se presenta como una posibilidad de generar estrategias y nuevos modelos de crítica institucional desde el campo del arte y el comisariado dirigidos no solo a instituciones artísticas como museos y centros de arte, sino también a la academia y las instituciones de educación formal como escuelas y

1 La primera generación de crítica institucional en el campo del arte examinó cómo los marcos ideológicos y económicos del museo estaban afectando a su propia actividad y desafió la autoridad acumulada por el museo en el marco de los estado-nación, basándose en una interpretación de las instituciones culturales como potenciales esferas públicas (Steyerl, 2008). El segundo periodo de crítica institucional, bajo la influencia de los estudios culturales, el feminismo y las epistemologías postcoloniales, se enfrentó a las transformaciones de la esfera pública y sus modelos de representación, más simbólica que material (Holmes, 2006).

universidades. De nuevo, como diría Yúdice (2002, p.108), "en estas circunstancias globalizadas la cultura surge como protagonista, tanto por su valor como nuevo recurso para la explotación capitalista, como por su fuente de resistencia contra los desgastes provocados por ese mismo sistema político-económico".

En este contexto, este nuevo giro hacia lo educativo desde la esfera cultural no solo supone una apuesta de la producción artística y comisarial por la generación de formatos, métodos, programas, procesos y procedimientos que se ocupan de la adopción de la educación como un tema desde un punto de vista crítico, sino que también representa una forma legitimar al arte y el comisariado como praxis educativas críticas y radicales en sí mismas. El problema es que en ese movimiento, para lograr el reconocimiento en ese papel, comisarios y artistas muchas veces rechazan los referentes del campo de la educación y apuestan por fuentes procedentes en su mayoría del campo de la filosofía, lo cual genera un cierto elitismo discursivo que deja fuera del diálogo a aquellos a los que pretende dirigirse (Sánchez de Serdio,2010). Asimismo, muchos de los proyectos vinculados a lo educativo desarrollados por artistas y comisarios hacen referencia a una diversidad de términos como "pedagogía radical", "autoaprendizaje" o "autoeducación" para para distinguirse de las formas de institucionalidad que critican y muestran una cierta aversión hacia otros conceptos como "educación" o "pedagogía", al considerar que pueden guardar alguna connotación cercana, a lo escolar, al adoctrinamiento o a lo transmisivo.

En buena medida, estas prácticas artístico-comisariales buscan situarse en una posición antagónica frente la escuela o a la universidad, de las cuales infravalora su potencialidad a la hora de convertirse en posibles espacios de transformación. Por lo general, se estima que la capacidad de agencia dentro de las instituciones de educación formal es muy reducida debido a las limitaciones que impone la reglamentación del estado a la que son sometidos y, al mismo tiempo, se considera que desde el ámbito de la producción artística y cultural se posee una mayor autonomía y libertad a la hora de abordar estos asuntos. Si bien es cierto que la naturaleza y los márgenes de actuación en unas u otras instituciones atienden a algunas reglas y códigos que son distintos, tal y como señala Janna Graham (2010b), la perpetuación de esta separación no ayuda a luchar por el cambio en las estructuras de las instituciones. Sobre todo, si tenemos en cuenta que los museos o centros de arte no son instituciones mucho más democráticas que las escuelas o universidades y que el campo artístico y comisarial, mientras "continúa preservando su vocación crítica y la ilusión de erigirse como juez imparcial e independiente de las clases dominantes, también ha sido incorporado de forma orgánica a los procesos de mercantilización, desigualdad y subordinación de las clases dominantes globales" (Renduelles, 2016, p.25). Por todo ello, como sugiere Grant kester (1995), conviene tener cuidado a la hora de invocar las capacidades salvíficas, mesiánicas del arte y sus instituciones para hacer frente a los problemas a los que tiene que enfrentarse en la actualidad la educación formal. Y más aun cuando la radicalidad y la autoeducación a la que se hace referencia termina reproduciendo en muchos casos los mismos dejes que critica al poner en marcha clases magistrales y talleres o seminarios con expertos (Rodrigo, 2010).

Igualmente, en el contexto del giro educativo, la educación en museos se pone en cuestión por promover unas relaciones jerárquicas entre quienes poseen el conocimiento y los públicos, reducidos a meros consumidores pasivos. De ahí que en ciertos momentos, con la finalidad de distanciarse de esa posición se considere más conveniente el uso del término "mediación" para referirse a aquellos procesos de trabajo basados en la negociación (Sánchez de Serdio, 2010). Utilizar este término permite además hacer referencia a un rango más amplio de actividades y agentes que se dedican a poner en relación el arte con los públicos, lo cual genera algunas problemas relacionados con la neutralización de las diferencias de posición en el entramado de actores del arte, "invisibilizando aún más unas prácticas educativas que ya son poco reconocidas en el mundo del arte" (Sánchez de Serdio, 2015). En este sentido, al mismo tiempo que se menosprecia la educación proveniente de la escuela, universidad o de los museos y se hace una apuesta por las capacidades del arte, no

se tiene en cuenta que dentro del campo de la educación formal o del de la educación en museos no hay un único punto de vista, sino que conviven criterios diferentes, incluso antagónicos. De hecho, antes de la aparición de este nuevo giro en las artes y el comisariado, desde las pedagogías en museos ya se venían ensayando posturas críticas y en algunos museos ya era posible encontrar departamentos educativos en los que convivían, se solapaban o colisionaban varios discursos de la educación de manera simultánea.

Si hacemos un repaso por algunas de las experiencias relacionadas con este giro hacia la educación desde el ámbito del arte y el comisariado más conocidas o relevantes hasta el momento, podemos decir sin riesgo a equivocarnos que su desarrollo en el ámbito de los museos o centros de arte no ha servido para generar transformaciones relevantes en las propias estructuras institucionales que los han producido, puesto que en ellas se siguen perpetuando las tradicionales divisiones de trabajo, poder y riqueza. Si observamos la situación de muchas de las profesionales de la educación en los museos durante el desarrollo de estos proyectos, vemos que en ocasiones estas colaboran en su producción operando desde la precariedad y ocupando un lugar subalterno en la estructura de la institución. En este sentido, cabe preguntarse si estas iniciativas corren el riesgo de haber servido únicamente como la cuota crítica y radical que necesitan determinadas instituciones, directores y comisarios para situarse en la vanguardia del arte.

LA POSIBILIDAD DE GENERAR UNA NUEVA INSTITUCIONALIDAD A TRAVÉS DE UN MODELO DE EDUCACIÓN DE CARÁCTER CRÍTICO Y TRANSFORMADOR.

En la última década, dando por clausurada la vía establecida por las dos primeras fases de crítica institucional en el campo del arte, diversos autores han hecho referencia a la posibilidad de explorar otras formas de crítica institucional que tomen la transdisciplinariedad, la transversalidad, el pensamiento colectivo, la reflexividad y la dialogicidad como principios vertebradores (Malo, 2004; Holmes, 2006; Raunig, 2006; kastner, 2007; Zepke, 2007). Esta transversalidad posibilitaría que movimientos sociales, asociaciones políticas, universidades autónomas, centros sociales, trabajadores culturales, artistas, y otros tipos de colectivos desarrollen proyectos adoptando modalidades de trabajo en red, pongan en juego la circulación de saberes críticos de forma colectiva y realicen investigaciones extradisciplinares precisas con las que traspasar los límites de una disciplina artística o académica. En este contexto, teniendo en cuenta que los movimientos sociales y las organizaciones revolucionarias se mueven en la tensión permanente entre el no llegar a ninguna parte sin las instituciones y el riesgo constante de ser cooptados por nuevas formas de estructuración y clausura en la institución, la crítica implicaría no sólo la generación de un intercambio transversal, sino también su reformulación como una práctica instituyente permanente (Raunig, 2007; Kastner, 2007). En este contexto, si tenemos en cuenta que las pedagogías críticas también tienen sus genealogías en relación a movimientos sociales, feminismos, nuevos modelos de repensar sobre lo común y sobretodo una crítica profunda a la institución escuela y la sociedad disciplinaria (Rodrigo, 2013), en un contexto como el del giro educativo, resulta oportuno más que nunca recuperar a nivel histórico, las prácticas educativas y de pedagogías relacionadas con la crítica institucional, así como las líneas y experiencias actuales de mediación y educación artística de corte crítico, deconstructivo y transformador, a las que alude Carmen Mörsch (2009; 2011; 2015).

Según esta teórica, si bien la educación deconstructiva trabaja con la controversia, se ocupa de analizar junto a los públicos aquello que se da por sentado y se plantea el reto de producir contra-relatos, la educación transformadora, además del fomento de la conciencia crítica y el empoderamiento, trata de ampliar la función de la institución cultural y posicionarla como un instrumento para el cambio social en la dirección de una mayor justicia y menor violencia discursiva y estructural (Mörsch, 2011). Desde esta perspectiva, las estructuras institucionales ya no son

percibidas como algo estático, de manera que, desde una indocilidad crítica y reflexiva, busca también los márgenes de maniobra y las posibilidades de transformación que se dan al aprovechar los intersticios, los huecos, los espacios intermedios y las contradicciones para actuar (Mörsch, 2012).

La función transformadora de la educación contempla la posibilidad de establecer conexiones con sus contextos locales y geopolíticos con la voluntad de generar alianzas transversales, con la finalidad de desarrollar estrategias conjuntas de intervención a partir de las cuales generar cambios estructurales y así abrir nuevas perspectivas para la práctica institucional. Se trata de sumar esfuerzos para subvertir las relaciones de poder internas y generar otro tipo de dinámicas más democráticas entre los profesionales que trabajan dentro de la institución. No obstante, para lograrlo deben darse unas condiciones adecuadas de cooperación e igualdad, basadas en el reconocimiento mutuo entre todos los agentes y el cuestionamiento de los frecuentes procesos de jerarquización que de dan en las dinámicas de producción, reproducción y distribución del conocimiento (Graham, 2010a; Mörsch, 2009). Por eso, durante el desarrollo de estos procesos, resulta conveniente evidenciar y debatir públicamente las tensiones y controversias que puedan surgir y tratar de evitar la frecuente cooptación, instrumentalización y explotación de los procesos de trabajo y los conocimientos generados (Lannkdamer, 2015).

Por otra parte, de acuerdo con Sternfeld (2014), la educación crítica en museos y centros de arte debería evitar convertirse en descubridora o pionera de la resistencia, sino más bien posicionarse dentro de las formas y las condiciones existentes de protesta o de acción social. Esto supondría tener en cuenta que la producción de conocimiento crítico y la investigación emancipatoria siempre han sido una parte integral de las prácticas de activistas y movimientos anti-capitalistas. En este sentido, se trataría de configurar un espacio de trabajo intermedio entre el arte, la educación y los movimientos sociales, un espacio de afinidades, de objetivos y paradojas compartidas, a partir del cual luchar por la emancipación de la violencia, de la exclusión y la explotación.

A MODO DE CONCLUSIÓN: ALGUNAS CUESTIONES A TENER EN CUENTA.

En definitiva, los proyectos relacionados con este giro educativo tienen dos posibilidades: pueden quedar únicamente en un ejercicio de mera monumentalización vanguardista de las pedagogías críticas y radicales o, por el contrario, pueden aprovechar el fuego cruzado de los discursos contradictorios y fricciones que su aparición está generando para tratar de desarrollar prácticas complejas capaces de desbaratar determinadas estructuras y barreras culturales, institucionales y sociales. Estas iniciativas solo serán relevantes a largo término si son capaces de producir entornos en los que el debate en relación a la producción de conocimiento pueda ser trabajado socialmente. Eso implica romper las tradicionales jerarquías existentes entre directores de museos, comisarios, artistas, y educadoras y abrirse a la creación de redes de colaboración en las que puedan intervenir todos los agentes implicados en el campo social, incluidos colectivos ciudadanos y movimientos sociales, saliéndose de las lógicas desarrollistas y productivistas enfocadas a legitimar al "sujeto marca" y la "obra/exposición producto".

Mientras no se haga una apuesta clara por llevar a cabo transformaciones de este tipo, el giro educativo será una tendencia más dentro del campo del arte; uno de tantos giros sobre el mismo eje, que con sus promesas vacías de transformación social, terminará contribuyendo al sostenimiento de un sistema ávido de renovación permanente, formando parte del juego de las tendencias de mercantilización neoliberales.

BIBLIOGRAFÍA

Allen, F. (2011). Education (Whitechapel: Documents of contemporary art). Cambridge, MA: MIT Press.

Emmelhainz, I. (2013) Arte y giro cultural: ¿Adiós al arte autónomo comprometido?. Salonkritik. Enero 20, 2013. Recuperado de: http://goo.gl/NN9Hmk

Graham, J. (2010a) *Spanners in the spectacle: Radical Research at the Front Lines.* Fuse Magazine, Spring, 2010, Vol.33(2), p.22(7)

(2010b) *Between a pedagogical hole and a hard place: Thinking with conditions*. En O'Neill y Wilson (eds.): *Curating and the educational turn.* Londres y Ámsterdam: Open Editions y Appel Arts Centre, pp.124-139.

Holmes, B. (2006) *Investigaciones extradisciplinares. Hacia una nueva crítica de las instituciones.* En: Tranversal. *Do you remember institutional critique?.* European Institute for Progressive Cultural Policies. Recuperado de: http://eipcp.net/transversal/0106/holmes/es

Kastner, J. (2007) "*...Sin autohipnotizarse en este proceso de cuestionamiento". Conceptualizar la autonomía, instituir en un lugar*. En *Tranversal. Instituent practices*. European Institute for Progressive Cultural Policies Recuperado de: http://eipcp.net/transversal/0707/kastner/es

Kester, G. (1995) *Aesthetic Evangelists: Conversion and Empowerment in Contemporary Community*. Art1. Afterimage N.22

Lankdamer, N. (2015) *Educación en museos y centros de arte como práctica colaborativa.* En: Ceballos, A. y Macaroff, A. (Eds.) (2015) *Contradecirse a una misma. Museos y mediaciñon educativa crítica*. Quito: Fundación Museos de la Ciudad. pp.22-37.

Malo, M. (2004) *Nociones Comunes, parte 2: del análisis institucional a experiencias contemporáneas entre investigación y militancia*. En: *Tranversal. Instituent practices*. European Institute for Progressive Cultural Policies. Recuperado de: http://eipcp.net/transversal/0707/malo/es

Mörsch, C. (2009) *At a Crossroads of Four Discourses: documenta 12 Gallery Education in Between Affirmation, Reproduction, Deconstruction and Transformation*. En: Mörsch et al. (eds.) (2009) *Documenta 12 education #2: Between Critical Practice and Visitor Service. Diaphanes*. Berlin and Zürich. pp.9-31.

(2011) *Alliances for Unlearning: On Gallery Education and Institutions of Critique.* Londres: Afterall 26 (Spring), pp. 4-13.

(2012) *Contradecirse uno mismo: la educación en museos y exposiciones como práctica crítica.* En: Collados, A. y Rodrigo, J. (2012) *Transductores: Pedagogías en red y prácticas instituyentes.* Granada: Centro de Arte José Guerrero. Pp. 38-40.

Mörsch, C. (2015) *Working in a Field of Tensions 5: Between Mediation, Art, Deconstruction and Transformation*. En: Chrusciel, A. y Mörsch, C. (2015) *Time for Cultural Mediation.* Institute for Art Education of Zurich University of the Arts (ZHdK). Commissioned by Pro Helvetia, as the output of the research track of its Arts and Audiences Programme (2009 – 2012). Recuperado de: http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=0&m2=1&lang=e

Raunig, G. (2006) *Prácticas instituyentes. Fugarse, instituir, transformar*. En: Tranversal. *Do you remember institutional critique?.* European Institute for Progressive Cultural Policies. Recuperado de: http://eipcp.net/transversal/0106/raunig/es

(2007) *Prácticas instituyentes, nº 2. La crítica institucional, el poder constituyente y el largo aliento del proceso instituyente*. En: *Tranversal. Extradisciplinar*. European Institute for Progressive Cultural Policies. Recuperado de: http://eipcp.net/transversal/0507/raunig/es

Renduelles, C. (2016) *Las paradojas de la cultura crítica. Las clases creativas como intelectualidad orgánica del capitalismo postfordista*. En: Periférica Internacional. Revista para el análisis de la cultura y el territorio. N.17. Recuperado de: http://revistas.uca.es/index.php/periferica/article/viewFile/3262/3065

Rogoff, I. (2008) Turning. En E-Flux Journal #0, 11/2008. Recuperado de: http://www.e-flux.com/journal/turning

Rodrigo, J. (2010) *Educational Tendencies. Discursos y líneas de tensión entre las políticas culturales y las educativas*. En: Biblioteca YP productions. Recuperado de: http://bookcamping.cc/referencia/639

(2013) Crítica institucional / practicas instituyentes/ nueva institucionalidad. *Pedagogías y redes instituyentes. Plataforma de investigación en prácticas culturales*. Recuperado de: https://redesinstituyentes.wordpress.com/glosario-y-referentes/critica-institucional-practicas-instituyentes/

Sánchez de Serdio, A. (2010) Arte y educación: diálogos y antagonismos. *Revista Iberoamericana de Educación, Núm. 52,* enero-abril, 2010, pp. 43-60. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura España.

(2015) *Prácticas artísticas colaborativas: comprender, negociar, reconocer, retornar*. En: Collados, A. y Rodrigo, J. (Eds.) (2015) *Transductores 3. Prácticas artísticas en contexto. Itinerarios, útiles y estrategias.* Granada: Centro José Guerrero.

Soria, F. (2015). *El giro educativo y su relación con las políticas institucionales de tres museos y centros de arte del contexto español* (Tesis doctoral). Barcelona: Universitat de Barcelona.

Sternfeld, N. (2014) *Sailing – In Search of Radical Education, don't take the Next Turn.* En: Sternfeld, N. & Harri, H. (Eds.) (2014) CUMMA PAPERS (10). Recuperado de: *https://cummastudies.files.wordpress.com/2013/08/cumma-papers-10.pdf*

Steyerl, H. (2008) *La institución de la crítica*. En VVAA (2008*) Producción cultural y prácticas instituyentes. Líneas de ruptura en la crítica institucional*. Traficantes de sueños. Madrid. Pp. 179-188

Yúdice, G. (2002) *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Barcelona: Gedisa.

Zepke, S. (2007) *Hacia una ecología de la crítica institucional*. En: *Tranversal. Do you remember institutional critique?.* European Institute for Progressive Cultural Policies. Recuperado de: http://eipcp.net/transversal/0106/zepke/es

LIVROS ILUSTRADOS PARA CRIANÇAS OU PARA TODAS AS IDADES? UM OLHAR CRÍTICO SOBRE A MEDIAÇÃO EDUCATIVA.

SOTTO MAYOR, GABRIELA
UNIVERSIDADE DO MINHO, INSTITUTO DA EDUCAÇÃO, BRAGA, PORTUGAL

RESUMO

Pensar que a mediação acontece no momento em que alguém lê para uma criança é demasiado linear e simplista. O que cada um dos intervenientes responsáveis pelos livros ilustrados destinados à infância escolher é que dita o caminho a ser percorrido. Fazendo parte de um estudo mais vasto e recente, numa abordagem de carácter qualitativo, esta comunicação pretende dar conta de como um grupo heterogéneo de mediadores (e.g. ilustradores, escritores, editores, livreiros) encara o seu processo criativo e de que modo isso se reflete na mediação leitora implícita do seu modo de fazer.

Em resposta à questão «No contexto da literatura para a infância e juventude, acha que os livros se destinam à infância ou a todas as idades?» pudemos perceber, referindo apenas alguns modos de ver, que alguns consideram que se pode escrever/ilustrar a pensar em nós como primeiro leitor, outros a pensar na criança que fomos ou tão simplesmente escrever/ilustrar só pelo prazer de o fazer.

PALAVRAS-CHAVE:

Mediação, Literatura Infantojuvenil, Ilustração, Olhar crítico

ABSTRACT

To think that mediation happens the moment someone reads to a child is too linear and simplistic. What each of the actors responsible for the illustrated books destined to the childhood choose is that dictates the way to go. As part of a broad and recent study in a qualitative approach, this paper intends to explain how a heterogeneous group of mediators (e.g. illustrators, writers, publishers, booksellers) view their creative process and how this influences the mediation that is implicit in their work.

In answer to the question 'In the context of children and young adult literature, do you think books are meant for children or for all ages?' we could perceive, for example, that some believe they write / illustrate thinking of themselves as the first reader, others do it thinking of the child they once were or simply write / illustrate just for the pleasure of doing so.

KEYWORDS

Mediation, Children and Young Adult Literature, Illustration, Critical look

MEDIAÇÃO

A compra de livros para as primeiras idades é sempre responsabilidade de um adulto. Mesmo quando a criança é levada a envolver-se na escolha do livro a decisão final é de um adulto. A mediação começa aí. Ou mesmo antes. Senão vejamos. Antes mesmo de existir livro já as escolhas borbulham. Depois de uma noite mal dormida o escritor reflete sobre a melhor forma de apresentar a brilhante ideia que teve enquanto via as horas passar. Baralha as palavras por uns momentos mas lá as organiza na perfeição. Sentindo essas palavras de um modo particular o ilustrador cria imagens com a dose certa de cor e emoção. Rabiscos versados e intencionais em resultado do seu ser. Individuais. Um livreiro que viva intensamente o seu lavor verá nos livros que acolhe vários mundos por descobrir. Quando lhe perguntarem «qual o melhor livro para o meu filho» a sua resposta será envolvente na medida do potencial que identificou em cada um. A mãe ou o pai, a avó ou o avô, ou aquele tio ou tia que não pode estar um fim de semana sem ver os sobrinhos também se decidirá por aquele livro e não por outro. O jornalista que atesta a importância de se ler aquele livro e não outro está também ele a mediar, no sentido em que já está a intervir sugerindo. Pensar que a mediação acontece no momento em que alguém lê para uma criança é demasiado linear e simplista.

O que cada um dos intervenientes escolher é que dita o caminho a ser percorrido. Os seus referentes irão moldar o percurso criativo (Sotto Mayor, 2012). Se um editor der oportunidade ao escritor de preferir um ilustrador e não outro aí também é acionada a cultura do escritor. A consciência que tem da ilustração e do seu potencial narrativo, as preferências estéticas que alberga, fruto de tudo o que vivenciou, ditarão a sua opção. A forma como se pensa conhecer os gostos do destinatário do livro também influenciam de sobremaneira o modo como a criança o perceberá.

A mediação nunca será imparcial. A ênfase de leitura de determinadas palavras, o olhar crítico que o mediador depositará em pormenores da ilustração, as memórias que todos os seus comentários carregarão (en)formarão a criança leitora.

PONTO DE PARTIDA

Na era do politicamente correto o vocábulo «preferencial» passou a ser de uso obrigatório quando se fala do destinatário dos livros para crianças. Os próprios mediadores adultos têm as suas preferências e não se escusam de adquirir livros para sobrinhos imaginários - muito embora, muitos, ainda necessitem de ter este pseudomembro da família para o justificar. Curiosos sobre as estratégias que cada um utiliza para proceder às suas escolhas lançamos uma questão a vários dos intervenientes responsáveis pelas produções culturais destinadas preferencialmente (lá está a ressalva) à criança, mais especificamente os livros de Literatura Infantojuvenil (LIJ). Assim, no âmbito de um trabalho de investigação mais complexo e recente (Sotto Mayor, 2015, 2016), inserido num paradigma qualitativo, em resposta à questão «No contexto da literatura para a infância e juventude, acha que os livros se destinam à infância ou a todas as idades?» apresentamos de seguida o olhar crítico de ilustradores, escritores, editores, livreiros, jornalistas, professores universitários e especialistas em geral na área da ilustração e/ou literatura para a infância.

LIVROS ILUSTRADOS PARA CRIANÇAS OU PARA TODAS AS IDADES? UM OLHAR CRÍTICO

Cada vez mais ouvimos afirmações nas quais o destinatário dos livros de LIJ, a infância, parece ter deixado de ser o esperado, uma vez que «não há dúvidas de que atualmente há livros-álbum para todas as idades»[1] (Colomer, 2005, p. 36). Num contexto em que se estudou uma década de livros

1 Todas as citações no decorrer do texto que não se encontravam na língua portuguesa foram por nós traduzidas.

ilustrados para a infância (Sotto Mayor, 2015, 2016), a questão do destinatário é pertinente. Remetendo para o título desta comunicação o que está em causa é se falamos de livros para crianças ou de livros para todas as idades[2]. O título da publicação recente da investigadora canadense Beckett (2012), *Crossover picturebooks: a genre for all ages*, revela claramente a sua opinião sobre a questão do destinatário preferencial. No universo circunscrito dos livros-álbum, a investigadora sugere que, por ser um tipo de livro que oferece uma oportunidade única de leitura colaborativa entre crianças e adultos, a dupla audiência surge de forma mais equilibrada do que em qualquer outro tipo de modelo narrativo. Em sintonia, Marta Madureira[3], refere que os livros-álbum se moldam a diversos leitores e que, essa característica «é reforçada pelas diferentes abordagens plásticas e semânticas que têm vindo a ser experimentadas neste tipo de suportes. São linguagens cada vez mais abertas onde a expressão e o poder das imagens comunicam, independentemente da faixa etária» (M. Madureira[4], comunicação pessoal (CP), 2 de agosto, 2014).

Uma das possíveis respostas apontadas por Perry Nodelman à premissa deste texto é que «todos os livros são para todos os leitores que os queiram ler e apreciem fazê-lo. Alguns adultos gostam de ler livros para crianças. Fazem claramente parte da audiência dos livros para crianças. Os livros são para eles». (P. Nodelman[5], CP, 26 de julho, 2014), havendo, de entre os entrevistados, várias vozes concordantes (I. Carmo[6], CP, 1 de agosto, 2014; F. Santos[7], CP, 1 de agosto, 2014; J. Sommers[8], CP, 25 de julho, 2014).

Em contrapartida, Anthony Browne, quando lhe perguntaram «Vê os seus livros como sendo principalmente para as crianças?» (Evans, 2009, p. 175), respondeu afirmativamente: «claro que são para crianças» e acrescenta:

> Fico muito contente que alguém os leia, e é agradável pensar que os pais apreciam meus livros quando os leem com os seus filhos. Fico feliz que os professores e os bibliotecários os utilizem como recursos educativos, e que os académicos os achem dignos de estudo, mas o meu principal objetivo é, certamente, entreter as crianças. (Evans, 2009, p. 175)

Depois, acaba por concluir que, quando cria, não pensa muito no destinatário do livro, nem no que poderia interessar à criança, nem no que poderia interessar ao adulto. E que, na verdade, pinta aquilo que lhe interessa a si próprio.

Fedra Santos, ilustradora, imbuída de «um ponto de vista objectivo e prático», considera que «a literatura para a infância e juventude tem um público-alvo específico que são as crianças e jovens. É para eles que os livros são destinados e tanto o texto como as ilustrações são pensadas para esse público» (F. Santos, CP, 1 de agosto, 2014). Não acha que a literatura, só porque tem um público específico, «deva ser "politicamente correcta" ou que deva cair em infantilizações, mas o "discurso" (texto e imagens) será, certamente, pensado pelos autores de uma forma diferente daquele que é dirigido a adultos» (F. Santos, CP, 1 de agosto, 2014). Analogamente, Adélia Carvalho[9] (CP, 28 de

2 Nas linhas que se seguem, todas as citações referenciadas como *comunicação pessoal* são respostas à pergunta, por nós endereçada: «No contexto da literatura para a infância e juventude, acha que os livros se destinam à infância ou a todas as idades?».

3 Na redação desta secção, como temos muitas contribuições que resultam de entrevistas não publicadas, não referenciáveis, e porque muitas são figuras nacionais conhecidas da área da LIJ (escritores, ilustradores, editores, etc.), optamos por colocar o nome completo dos entrevistados - ao contrário do que o estilo de citação adotado indica. Com esta opção pretendemos facilitar a leitura e compreensão do texto.

4 Marta Madureira apresentou-se como «ilustradora, professora e *designer*».

5 No universo da crítica e da escrita de LIJ, Perry Nodelman dispensa apresentações, contudo, os mais curiosos podem consultar a sua biobibliografia *online* em http://crytc.uwinnipeg.ca/nodelman.php (consultada em 13-08-2014).

6 Inês do Carmo (1968-) apresentou-se como «*designer* de formação e ilustradora de coração».

7 Fedra Santos apresentou-se como «*Designer* gráfica, ilustradora e leitora viciada em tudo quanto é literatura infanto-juvenil».

8 Joe Sommers apresentou-se como «Associate Professor of Children's and Young Adult Literature from Central Michigan University in America».

9 Adélia Carvalho apresentou-se como «Tcharan! Adélia Carvalho, papa-livros, escreve, conta e edita histórias para os mais novos. Gosta de laranjas ao pequeno-almoço, girassóis ao fim da tarde. E, no fim, abraços, muitos abraços».

julho, 2014), na pele de escritora, refere que, quando escreve, define o seu público e dirige os seus textos a crianças.

Beckett (2012) comenta que a alusão às artes visuais nos livros-álbum é dirigida ao adulto mediador (como pais, livreiros e educadores) e Anthony Browne também considera relevante o papel dos mediadores, já que

> a ligação pode ser identificada e explicada à criança pelo professor, pai ou irmão mais velho, ou a criança pode ela mesma fazer a ligação anos mais tarde quando se cruzar com o quadro. Até o mistério - a sensação de não compreender o que alguma coisa quer dizer - pode ter um impacto positivo na apreciação do livro pela criança. (Evans, 2009, p. 176)

Outra das possíveis respostas apontadas por Perry Nodelman é a de que os livros-álbum, segundo o estudo recente de Sanders (2013), são concebidos assumindo que o adulto irá partilhar o livro com a criança: «e por isso existe sempre um adulto leitor implícito que partilha assim como uma criança leitora. Eles [os livros-álbum] implicam e convidam a uma experiência de partilha implicando pessoas de diferentes níveis de competência e sofisticação» (P. Nodelman, CP, 26 de julho, 2014).

Sipe enfatiza que

> apesar de alguns livros-álbum serem mais adequados para crianças pequenas, no que diz respeito ao tema e assunto, *qualquer* livro-álbum pode ser estudado por alunos de *qualquer* idade na forma como as ilustrações e as palavras se relacionam entre si, sobre a técnica de ilustração, e o significado e as possibilidades interpretativas das ilustrações. (Sipe, 2010, p. 82)

Inês Fonseca Santos lembra, também, «a possibilidade de o leitor passar toda a vida com eles [os livros], a possibilidade de o leitor, relendo-os, se aperceber de que contém em si vários leitores, a possibilidade de o leitor regressar a um lugar nunca abandonado pela imaginação» (I. F. Santos[10], CP, 5 de agosto, 2014).

Joe Sommers, em sintonia, comentou que «as [suas] filhas apreciam-nos a um nível, a [sua] mulher e [ele] noutro - e todos se divertem» (J. Sommers, CP, 25 de julho, 2014). Celia Turrión também refere os diferentes níveis de leitura, já que «quando um livro é um bom livro é-o para todas as idades porque terá diferentes níveis de leitura e irá apelar a aspetos humanos interessantes para qualquer um» (C. Turrión[11], CP, 25 de julho, 2014).

Álvaro Magalhães dá início à sua reflexão, com uma afirmação intensa:

> Não há uma literatura infantil, mas uma florescente indústria do livro infantil, uma produção tão confrangedoramente mediana que é pior do que o silêncio. Esses textos, de uma aflitiva nudez significante, que encerram a linguagem na sua função utilitária, são filhos da convicção errónea de que os mais novos não acedem aos materiais literários. Nada mais falso, porém. (A. Magalhães[12], CP, 29 de julho, 2014)

A opinião do premiado escritor reflete também a importância da qualidade literária e aponta que «esses livros, aptos para todas as idades» existem em percentagens ínfimas («7 ou 8%») no meio da produção geral e que não visam um leitor concreto e, embora muitas crianças concretas os possam ler, e lêem, oferecem-se generosamente a todos os que os merecem; são de quem os agarrar (e desconfio que esses são, principalmente, os adultos, tal como acontece, por exemplo, com os

10 Inês Fonseca Santos (1979-) apresentou-se como «Jornalista e escritora. Trabalhou recentemente nos programas Câmara Clara e Tradições. Escreveu *A Poesia de Manuel António Pina – O Encontro do Escritor com o seu Silêncio*, *Produções Fictícias – 13 Anos de Insucessos* e os livros de poesia *As Coisas* e *A Habitação de Jonas*. Mantém o blogue PIM!, dedicado a criações para a infância (inesfonsecasantos.blogspot.pt)».

11 Celia Turrión apresentou-se como «I'm a PhD on electronic children's literature. I'm also an editor in a Children's Literature publishing house in Spain and contributor in the research group GRETEL: http://gretel.cat/en».

12 Álvaro Magalhães é um conhecido e premiado escritor português de literatura para a infância. Tem uma obra vasta e diversificada, contando com mais de três dezenas de títulos nos mais diversos géneros (e.g. poesia, contos, textos dramáticos).

grandes clássicos da literatura dita infantil: *Winnie-the-Pooh*, de Milne ou a *Alice* de Carroll, ou ainda *O Principezinho*, de Exupéry, para usar só alguns exemplos conhecidos). Muitos escritores que publicaram textos que também podem ser lidos por crianças e jovens, como La Fontaine, Carroll, Melville, Perrault, Andersen, Swift, não visaram absolutamente o público infantil, mas escreveram com tanta concisão e limpidez que qualquer um pode lê-los, até os mais novos. (A. Magalhães, CP, 29 de julho, 2014)

Esta visão lembra o conceito de literatura anexada de Bastos (1999) ou de *cross-reading* de Beckett (2011), que implica a apropriação de um texto (verbal e/ou visual) por um público para o qual não foi inicialmente idealizado, como aconteceu, precisamente, com muitas das obras dos autores supracitados.

Para Inês do Carmo «num mundo ideal os livros ilustrados seriam para todas as idades». No entanto, consciente de que está a qualificar a questão mas sem o conseguir evitar, continua dizendo que «Lamentavelmente, [...] não é assim: muitos adultos ficam constrangidos perante um livro para crianças, menosprezam-no, consideram-no inferior e rejeitam-no para si mesmos» (I. Carmo, CP, 1 de agosto, 2014).

Fazendo minhas as palavras de Fedra Santos, «a literatura para a infância e a juventude acaba por ser para quem a quiser ler» (F. Santos, CP, 1 de agosto, 2014).

PRINCIPAIS CONCLUSÕES

Tendencialmente as crianças são mais dotadas (a qualquer nível) do que supomos. Aquilo que nos parece ser novidade para o ser em crescimento pode não ir ao encontro da realidade. E é difícil perceber. O que projetamos nos outros, em razão do que teremos vivido em momentos de vida comparáveis, nem sempre tem o eco desejado e pode muitas vezes estar demasiado longe do necessário. Por essa razão nem sempre acertamos nas preferências dos que nos rodeiam, e isto inclui até as preferências dos pares, adultos. Um livro para crianças, preferencialmente para crianças, é primeiro que tudo para eles, mas não só. Trago para junto destas palavras de fecho as palavras com que abrimos todas estas linhas: «Mesmo quando a criança é levada a envolver-se na escolha do livro a decisão final é de um adulto». É imperativo não esquecer.

Todos os adultos que de algum modo intervêm na produção destas publicações têm a responsabilidade de recordar, ante qualquer passo ou decisão, o adulto que irá estar presente, direta ou indiretamente, nesta importante escolha. Os criadores, escritores ou ilustradores, mesmo que inconscientemente, tomam partido, fazem escolhas e projetam-nas na altura de pôr o seu trabalho em ação. Tomo como experiência o meu trabalho. Enquanto investigadora e ilustradora de livros para crianças não me consigo dissociar da importância de colocar uma criança fora da zona de conforto. Só o que nos desafia nos marca e o crescimento, a qualquer nível - psicológico, sociológico, literácito (visual ou verbal), etc. - consegue-se com a experimentação do desconhecido. Apesar de as crianças merecerem o respeito dos mais experientes, considerando as suas predileções ou tendências, reduzir as produções a elas destinadas ao básico e ao expectável é não confiar na sua capacidade de ver para além do óbvio e diminuir o seu potencial interpretativo. Fazer sorrir várias gerações com uma mesma ilustração, dedicando pequenos pormenores semânticos a cada uma delas, faz valer a pena o tempo que dedicamos a estes projetos. Imaginar que as minhas ilustrações permanecerão no imaginário dos seus leitores (pequenos e graúdos) porque os desafiaram e levaram à reflexão é o desejável.

Os livros para crianças são para todas elas e para os adultos que as acompanham, para os que as obrigam a ler/ver como se de castigo se tratasse, para os que as ensinam a apreciar as palavras e as imagens como se não fosse possível sobreviver sem as saborearmos com regularidade e intensidade, são para a criança que já fomos, para a criança que gostaríamos de ter sido, para a que teima-

mos em preservar e para o adulto seguro de si que gosta de se deliciar com palavras e imagens de qualidade.

Podemos escrever/ilustrar a pensar em nós enquanto primeiro leitor, escrever/ilustrar a pensar na criança que fomos ou na que gostaríamos que lesse as nossas criações, escrever/ilustrar a pensar, simultaneamente, no adulto que irá fazer companhia à criança na viagem da leitura assim como na própria criança, ou tão simplesmente escrever/ilustrar só pelo prazer de o fazer, independentemente do que em resultado possa surgir. A mediação, não acontecendo de forma linear, tem vários impulsionadores, de diversas áreas, que à medida que vão preterindo soluções encontram caminhos possíveis, mais do seu agrado, que confluirão no objeto a ser lido.

Algumas das intenções dos criadores são conscientes, outras não, mas o fio condutor não deixa de ser o leitor, criança ou adulto, ainda que possa ser real ou ficcionado.

BIBLIOGRAFÍA

Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

Beckett, S. L. (2011). Crossover literature. In P. Nel & L. Paul (Eds.), *Keywords for children's literature* (pp. 58–62). New York: New York University.

Beckett, S. L. (2012). *Crossover picturebooks: a genre for all ages*. New York: Routledge.

Colomer, T. (2005). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Evans, J. (2009). A master in his time: Anthony Browne shares thoughts about his work. In J. Evans (Ed.), *Talking beyond the page: Reading and responding to picturebooks* (pp. 171–191). London and New York: Routledge.

Sanders, J. S. (2013). Chaperoning words: Meaning-making in Comics and Picture Books. *Children's Literature*, *41*, 57–90.

Sipe, L. (2010). Learning from illustrations in picturebooks. *Leitura Em Revista*, *1*, 71–84. Retrieved from http://www.leituraemrevista.com.br/1/PDF/05_Learning_from_illustrations_in_picturebooks_Orig.pdf

Sotto Mayor, G. (2012). «Soup Isn't Like That, Soup's Yellow» - Children's Responses to Illustrations as a Result of their Visual References. In *Conferência Internacional em Ilustração e Animação* (IPCA., pp. 347–358). Ofir.

Sotto Mayor, G. (2015). *Ilustração de livros de Literatura Infantojuvenil em Portugal [2000-2009]: tipificação, tendências e padrões de recetividade do público-alvo*. Tese de doutoramento. Universidade do Minho.

Sotto Mayor, G. (2016). *Ilustração de livros de LIJ em Portugal, na primeira década do século XXI: caracterização, tipificação e tendências*. Porto: Tropelias & Companhia.

EL MUSEO DE ARTE CONTEMPORÁNEO. OTRO ESPACIO PARA EL APRENDIZAJE

UBANI, FABIOLA
UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

RESUMEN

Como educadora de educadores y artista visual considero el arte contemporáneo un recurso idóneo en la enseñanza. Idea que me llevó a proponer, en la formación inicial del profesorado del grado de educación infantil, una asignatura desde la cual pudieran llevar a cabo intervenciones en el museo y a partir del arte contemporáneo con escolares de educación infantil. Proyecto curricular realizado con la estrecha colaboración del Departamento de Educación y Acción Cultural del Centro Atlántico de Arte Moderno y de los centros escolares de la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria.

PALABRAS CLAVE

Arte contemporáneo, museo, aprendizaje, red, VTS.

ABSTRACT

An approach from an educator of future teachers and visual artist point of view about the importance of contemporary art as a learning tool. Idea that led me to include in the basic teacher training degree a subject to work out didactics strategies with children at the contemporary art museum. Working closely in this curricular project with the Education and Cultural Action Departament of "Centro Atlántico de Arte Moderno" and schools from Las Palmas de Gran Canaria.

KEYWORDS

Contemporary Art, museum, learning, network, VTS.

INTRODUCCIÓN

Considerar al arte contemporáneo como recurso para el aprendizaje en cualquier nivel educativo además de promover la importancia de espacios alternativos al aula, como los museos, entre futuros docentes, son las metas propuestas en la asignatura *Talleres de expresión plástica y visual para el desarrollo de la creatividad* que aquí presento. En primer lugar justifico la necesidad de cambiar el escenario educativo y la idea de que el arte contemporáneo es un instrumento que favorece el desarrollo de objetivos y competencias del curriculum escolar. Finalizo con una breve exposición de los talleres realizados en el museo con escolares por los estudiantes del grado de educación infantil.

1. EL MUSEO DE ARTE CONTEMPORÁNEO: OTRO ESPACIO PARA EL APRENDIZAJE

En mi trayectoria docente siempre he considerado la importancia del espacio en el que se produce el binomio enseñanza-aprendizaje. Este adquiere especial relevancia al plantear como meta el desarrollo del pensamiento divergente y la interdisciplinariedad de las materias, aspectos básicos al trabajar con escolares de educación infantil y que procuro transmitir a mis estudiantes universitarios.

La innovación en la enseñanza pasa, entre otros aspectos, por reconsiderar y adecuar el espacio de aprendizaje a las demandas que el cambio educativo exige. María Acaso, en una reciente entrevista, apuntaba que las aulas y edificios, tal y como hoy están diseñados, se asemejan más a los de un régimen carcelario que a los de un entorno dedicado a incentivar el aprendizaje, la conciencia crítica y la autonomía. Estoy totalmente de acuerdo con ella, pues no hay más que observar detenidamente en la mayoría de centros educativos el color del mobiliario, de las paredes de pasillos y aulas, o los patios de recreo. En conjunto resultan deprimentes, poco motivadores y no favorecen ni la curiosidad ni el deseo de aprender.

Desde esta perspectiva poco halagüeña y tras años de experiencia docente propongo el museo de arte contemporáneo como espacio alternativo al aula, tanto para implementar la materia que imparto como para realizar las experiencias educativas que planteo desde la misma.

De los numerosos centros de arte con los que cuenta la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria elijo para desarrollar el citado proyecto San Martín Centro de Cultura Contemporánea. La relación fluida entre el personal del Departamento de Educación y Acción Cultural (DEAC) y mi área de conocimiento, la cercanía física del museo a la Facultad además de los espacios con los que cuenta para los talleres, son razones de peso que me decantan por realizar las intervenciones en este centro.

Por supuesto he tenido muy en cuenta la calidad humana y profesional del equipo que lo forma, este es dinámico, competente y amante de su trabajo, siempre abierto a participar en nuevas propuestas y retos. Además desempeña una intensa labor de formación entre el profesorado, tanto de educación infantil, primaria como de secundaria, inculcando la importancia del arte en la educación.

1.1. EL ARTE CONTEMPORÁNEO, ¿POR QUÉ?

Doy por descontada la consideración de que el ARTE es un instrumento idóneo para fomentar el aprendizaje, motivo por el que no detallaré sus ventajas, pero si resaltaré las razones que me llevaron a elegir el arte contemporáneo como vehículo de aprendizaje. En primer lugar valoro su accesibilidad, pues la posibilidad de ver las obras originales no es comparable a un paseo virtual por el museo. El contacto visual directo enriquece los sentidos al mirar sin intermediarios ni pan-

tallas que sesguen la propia percepción y desde nuestra particular sensibilidad lo observado. El espacio museístico elegido programa una variedad de propuestas artísticas dedicadas a visibilizar, en mayor medida, a creadores locales. Por lo que la posibilidad de conocer al artista es bastante elevada, ya que, en general, este aún vive y a menudo reside cerca o bien acude para el montaje e inauguración de su muestra.

Orientar el aprendizaje a partir de obras de arte, parafraseando a Glória Picazo (2007)[1], que son nuestras herramientas de conocimiento, nos ayuda a observar y comprender nuestro entorno y a aprender de forma creativa.

El arte actual pese a que, en la mayoría de los casos, es el más desconocido, también puede resultar el más cercano pues plantea múltiples interrogantes y aborda temáticas del entorno social con las que alumnos y alumnas se pueden llegar a identificar. Las prácticas artísticas contemporáneas al conjugar el mestizaje de lenguajes, técnicas, materiales y el empleo de tecnología digital (evidente en la mayoría de las obras de arte del siglo XXI) conectan directamente con los gustos y hábitos del estudiantado. Por ejemplo, usos con los que están totalmente familiarizados como montar un video, retocar una imagen con la aplicación del móvil, subirla a las redes y añadir un archivo de sonido, etc. son recursos empleados por los artistas contemporáneos y que los jóvenes conocen bien. Lo familiar resulta más cercano lo cual favorece la comprensión.

Conozco varios proyectos orientados a vincular el arte contemporáneo con la enseñanza, un referente a destacar es el proyecto V.A.C.A, acrónimo de: Vehiculando el Arte Contemporáneo como proceso de Aprendizaje. Proyecto diseñado e implementado por el Departamento de Educación y Acción Cultural del Centro Huarte (Navarra) en colaboración con el colectivo Bitartean Arte y Educación. Se trata de un proyecto de innovación en la didáctica de las artes visuales dirigido a enseñantes de todos los niveles educativos. Su objetivo principal es orientar los procesos de aprendizaje desde las prácticas artísticas. En el presente curso ya van por su quinta edición lo cual nos da idea del éxito y buena acogida que ha tenido entre el colectivo de docentes.

2. EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS EN EL MUSEO DE ARTE CONTEMPORÁNEO

2.1. TALLERES DE EXPRESIÓN PLÁSTICA Y VISUAL PARA EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD

Planteo la asignatura: *Talleres de Expresión Plástica y Visual para el Desarrollo de la Creatividad,* desde la práctica y el fomento del aprendizaje autónomo, siendo el/a estudiante el motor de su propio aprendizaje. Empleo una metodología colaborativa y participativa siempre basada en el trabajo en equipo. Este se establece de dos formas: en pequeño grupo (no más de cinco participantes) para diseñar y realizar visita y taller; en gran grupo para generar debates y consensuar aspectos que atañen directamente a la asignatura como: criterios, porcentajes de evaluación y contenidos. En este marco mi cometido se centrará en guiar y orientar poniendo a disposición del alumnado los instrumentos necesarios que faciliten su tarea, además de coordinar la relación con el DEAC.

Los objetivos que propongo alcanzar son que el/a estudiante compruebe, desde su práctica, como el arte contemporáneo resulta una herramienta de aprendizaje muy eficaz que contribuye a la formación de individuos receptivos, críticos e imaginativos. Además fomentar el hábito y el interés por asistir regularmente a una exposición expresando su opinión sobre las obras, meta que se alcanza implementando *las estrategias de pensamiento visual* (*Visual Thinking Strategies, VTS,*

1 Picazo, Glória (2007): *"Aprender a observar la sociedad a través del arte contemporáneo"*, en: Huerta R., y Calle R., Espacios estimulantes. Museos y educación artística, Valencia, Universitat de Valencia.

siglas en inglés) y entender que esta metodología facilita la adquisición de las competencias: social, cultural, lingüística, digital y matemática.

Las *estrategias de pensamiento visual* (*VTS)* son un método creado por Phillip Yenawine y la psicóloga Abigail Hausen con los objetivos de acercar al espectador (de cualquier edad) a la obra de arte y fomentar el desarrollo del pensamiento estético.

Aplicar el *VTS* en la etapa de educación infantil resulta muy apropiado pues fomenta la observación, el descubrimiento y la construcción de significados. La metodología *VTS* parte de una serie de preguntas, ya estipuladas, a las que los espectadores deben responder una vez observada con detenimiento la obra. La intención de estas preguntas, formuladas por la persona que dirige la visita, se centran en promover las habilidades de comunicación, la transferencia de ideas y el trabajo en equipo, ya que se invita a participar a todos los componentes del grupo, siendo sus intervenciones parafraseadas e hiladas por el/a guía. Las aportaciones llegan a ser muy interesantes y variadas, pero lo más eficaz es que cada miembro del grupo se anima a participar y por muy disparatada que sea su intervención siempre se tiene en cuenta, reforzando de esta manera su autoestima y confianza pero, sobre todo y más importante, ahuyentando el miedo reverencial a opinar que tiene el/a estudiante al situarse frente a una obra de arte dentro de ese espacio "sagrado" que es el museo.

A pesar de que esta metodología lleva vigente más de veinte años, y de que tiene ciertos detractores, mi experiencia al implementarla sea con alumnado de educación infantil o universitario es totalmente positiva y estoy convencida de que no solo en el museo sino también en el aula es una técnica interesante. Conozco a maestras que, sin estar al tanto del *VTS* pero desde la intuición y la experiencia que da una dilatada práctica docente, estimulan y motivan a sus estudiantes a través del diálogo y la participación activa realizando preguntas en la línea del *VTS*.

Por otro lado las clases se organizan a modo de seminario, solo en las primeras sesiones emplearé el método expositivo con la finalidad de explicar la relación arte y educación y cómo se diseñan los talleres. Además la responsable del DEAC acude, al menos en dos ocasiones, al aula para introducir y ensayar la metodología del *VTS* y explicar la labor de su departamento en coordinación con los centros escolares y otros proyectos que tuvieran en marcha.

A continuación destaco algunas de las experiencias llevadas a cabo:

EL CIELO BAJO LOS PIES

Muestra del artista canario Augusto Vives (Las Palmas de Gran Canaria, 1964). Vives constituye un claro exponente de la creación posmoderna por su discurso y la variedad de lenguajes artísticos empleados. El centenar de obras distribuidas entre las salas del museo aunaban pintura, dibujo, fotografía, objetos, una instalación y un mural.

La singularidad de las obras expuestas haciendo referencia a personajes marcados por la expresividad y a "objetos-pájaro", que bien pudieran haber salido de un sueño, marcaron la orientación de los talleres post-visita de una manera lúdica y creativa desarrollando la imaginación de sus participantes. Su temática y proceso de elaboración resultaron muy atrayentes tanto para introducir a los escolares en el arte contemporáneo como para diseñar las actividades de los talleres. Aspectos ambos evidentes en los productos artísticos realizados por sus participantes.



FIGURAS 1 Y 2. A la izquierda: *Efímeros,* Augusto Vives (2014), Foto cedida por el artista. A la derecha: escolares de cuatro años con sus disfraces de pájaro, elaborados por ellos mismos en el taller posterior a la visita y basados en la obra *Efímeros* de Augusto Vives. Patio de San Martín Centro de Cultura Contemporánea, Las Palmas de Gran Canaria, (2015). Fuente propia.



FIGURAS 3 Y 4. A la izquierda: Alumnas de la facultad con niños y niñas de cuatro años realizando el *VTS* delante de la obra *El Hilo de Ariadna* de Augusto Vives (2015) en San Martín Centro de Cultura Contemporánea, Las Palmas de Gran Canaria. Fuente propia. A la derecha: Resultado del taller basado en la obra *El Hilo de Ariadna* y centrado en la pregunta ¿qué nos gusta hacer con las manos? (2015). San Martín Centro de Cultura Contemporánea, Las Palmas de Gran Canaria. Fuente propia.

ESENCIALES. OBRAS DE PEQUEÑO FORMATO EN LA COLECCIÓN DEL CAAM.

La muestra recogía una variedad de obras en cuanto a estilo, lenguajes y artistas con el denominador común del tamaño reducido de las mismas. Realizaba un recorrido desde las vanguardias históricas hasta obra de reciente creación del panorama artístico local, nacional e internacional.

Dada la diversidad de propuestas artísticas resultó una exposición muy sugerente tanto para el alumnado universitario como el infantil. En los talleres se abordaron temas como el autorretrato y la abstracción geométrica. Experimentaron con pastas modelables, materiales reciclados, la pintura de dedos y el collage.



FIGURAS 5, 6 y 7. A la izquierda, taller: Creamos nuestra propia obra de arte (2016). Obra realizada en equipo por escolares de cuatro años. Como se observa se han empleado la pintura de dedos y el collage. San Martín Centro de Cultura Contemporánea, Las Palmas de Gran Canaria (2016). Fuente propia. En el centro: intervención en el museo de alumnos universitarios con el grupo de escolares de cinco años. A la derecha: niña de cinco años autorretratándose después de la sesión de *VTS* delante de la obra *Retrato de muchacha* del artista indigenista canario Rafael Clarés (1933). El taller se centró en realizar un complemento que posteriormente lucirían para el posado de su autorretrato. Ambas en San Martín Centro de Cultura Contemporánea, Las Palmas de Gran Canaria (2016). Fuente propia.

CONCLUSIÓN

Como educadora plantear una asignatura de estas características ha supuesto un cambio de paradigma en cómo entiendo la relación estudiante docente y en general la enseñanza. Opino que para ello resulta esencial el papel del/a educador/a al igual que la participación activa del/a discente. Siempre he procurado fomentar la autonomía, la capacidad investigadora y experimentadora de mis estudiantes y esta asignatura es un ejemplo de ello. En la presentación final a la clase de los talleres realizados, dejo tiempo suficiente para facilitar las intervenciones y debatir las opiniones con los objetivos de que se beneficien de las aportaciones de sus compañeros/as y de evaluar el trabajo realizado por el grupo.

La encuesta de valoración de la asignatura para mi es fundamental de cara a futuras mejoras, de esta destacaré como puntos positivos: la libertad y autonomía de la que disfrutan fomentando la competencia de aprender a aprender, el trabajo colaborativo, la relación estrecha con los escolares en el museo y en el taller y la colaboración y consejos del personal del DEAC.

Me llena de satisfacción, pese al esfuerzo que supone, constatar que la asignatura ha servido para concienciar al alumnado del papel del arte en la enseñanza, de su vinculación con el aprendizaje y de que los museos son espacios repletos de recursos educativos que hacen que el día a día, tanto de estudiantes como de docentes, resulte motivador.

Termino con una frase de María Acaso en la que propone transformar la educación a través de las artes y con la que me siento totalmente identificada: "hay que acabar con la pedagogía tóxica y aplicar nuevas fórmulas para despertar el deseo de los estudiantes por aprender"[2].

BIBLIOGRAFÍA

Picazo, Glória (2007). *"Aprender a observar la sociedad a través del arte contemporáneo"*, en: Huerta R., y Calle R., Espacios estimulantes. Museos y educación artística, Valencia, Universitat de Valencia.

Torres Menárguez, A. Profesoras contra la pedagogía Tóxica [en línea] Febrero 2017, [consulta el 13 de febrero]. Disponible en:<http://economia.elpais.com/economia/2017/02/07/actualidad/1486485679_572946.html >.

2 Torres Menárguez, A.: Profesoras contra la pedagogía Tóxica [en línea] Febrero 2017, [consulta el 13 de febrero]. Disponible en: <http://economia.elpais.com/economia/2017/02/07/actualidad/1486485679_572946.html >.

TXURRUKA(N) PLAZA(N)

ULAZIA IBARZABAL, PELLO
BAM, ESCUELA UNIVERSITARIA MAGISTERIO (BILBAO)

RESUMEN

Txurruka(n) Plaza(n) pretende ser un proyecto didáctico diseñado para estimular las inteligencias múltiples y desarrollar las competencias del alumnado de 6º de primaria. A tal efecto, planteamos trabajar por "proyectos" desde la perspectiva interdisciplinar que propicia el lenguaje artístico (mecanismos constructivos y posibilidades inéditas para articular nuevas formas de construir y de pensar). La singularidad de este proyecto estriba en que retoma un conflicto local en torno a la ubicación de un monumento, lo que plantea analizar las tensiones que surgen entre lo público, lo político y lo simbólico. Para la culminación de este proyecto necesitamos de la colaboración del artista que conoce los mecanismos intrínsecos del "saber hacer" del arte, el profesorado que vincula los mecanismos a los objetivos curriculares y un espacio para la difusión y transmisión del "corpus" del proyecto.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje significativo, diversidad competencial, interdisciplinaridad, educación estética.

ABSTRACT

Txurruka(n) Plaza(n) aims to be a didactic project designed to stimulate multiple intelligences and develop the competences of the students in 6th grade of Elementary School. To that effect, we propose a task-based work, taking into account the contribution of the artistic language to the multidisciplinary perspective (structural mechanisms and unexplored possibilities to articulate new ways to think and construct). The uniqueness of this project comes from the fact that it takes up a local conflict around the location of a monument; it implies the need to analyse the tensions that rise up among what is public, politic or symbolic. In order to end this project, we need the collaboration of an artist who knows the inner process of how art works, as well as the teachers, who connect those mechanisms to the curricular objectives; and, finally, an space for the diffusion and transmission of the project's "corpus".

KEYWORDS

Meaningful learning, diversity in competences, interdisciplinary nature, aesthetics.

INTRODUCCIÓN

En nuestro propósito de cimentar una nueva estructura educativa con la finalidad de "capacitar a los alumnos para que comprendan el mundo que les rodea y conozcan sus talentos naturales con objeto de que puedan realizarse como individuos y convertirse en ciudadanos activos y compasivos" (Robinson, 2015:24), buscamos una propuesta que recoja un planteamiento integral y diverso, que capte la atención, desarrolle la imaginación y fomente las ganas de aprender del conjunto del alumnado. Ya no podemos pensar que la inteligencia tiene una sola dimensión; contempla múltiples habilidades y facultades (Gardner, 1995), por lo que estamos obligados a ampliar nuevas posibilidades de aprendizaje para que el alumnado experimente y descubra sus talentos naturales. En esta captación, esta propuesta de práctica artística se presentan como una vía estética que ofrece perspectivas pedagógicas y estrategias didácticas abiertas a un campo de experimentación, "de posibilidades inéditas de representación, enriquecimiento intelectual y desarrollo creativo" (Eisner, 1972).

Aunque es compartida la idea de que la cultura cumple un aspecto fundamental en el desarrollo del ser humano y que el arte es una herramienta de gran utilidad para la inclusión social, es poco habitual encontrar propuestas artísticas de desarrollo grupal que estimulen la cohesión desde el intercambio de propuestas, sin coartar el potencial creativo individual. En sentido, la edad escolar es un momento inmejorable para estimular las habilidades individuales porque estas están a la espera de oportunidades para emerger (Serrano, 2005). El propósito del proyecto Txurruka(n) Plaza(n), incide en esta idea enriquecedora del hecho artístico, desde el sumatorio de lo individual, lo colectivo y lo multidisciplinar.

Con la intención de fomentar un aprendizaje significativo, este proyecto plantea trabajar en contextos reales del alumnado desde una perspectiva constructiva y estética. Para ello, propone aunar políticas que favorezcan el acceso a la cultura contemporánea y recursos educativos curriculares para finalmente exponer el "corpus" estético resultante en centros culturales, como plataformas de mediación y engarce de las producciones educativas. Así, a través de la articulación transdisciplinar de los distintos mecanismos conceptuales y procedimentales, se buscará alcanzar los objetivos competenciales del tercer ciclo de Educación Primaria.

1. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA

Entendiendo la educación como una apropiación cultural que se extiende y distribuye más allá de la escuela, el reto consiste en conocer las prácticas que ahí se suceden (en nuestro caso, el ámbito de Mutriku, Gipuzkoa) para articular políticas de mediación educativa. Desde una perspectiva estética, el artista conocedor de los mecanismos interdisciplinares del "saber hacer" del arte, colabora con el profesorado y media con distintos agentes locales (brigadas municipales, guías turísticos, técnicos culturales etc.) con el fin de resignificar la biografía de un vecino ilustrado de la localidad.

El título del proyecto *Txurruka(n) Plaza(n),* que podría traducirse como *Plaza de Txurruka y Txurruka en la plaza*, pretende recoger dos posibles interpretaciones y aludir así a las connotaciones que implica cada una de las formas sintácticas. La relación de estos dos significados nos servirá para activar un debate en torno a lo simbólico, lo público y lo político, desde la perspectiva de un "Arte" que tiene que ver "con el mostrar, con el hacer ver, con el aparecer de las cosas, más que con el decir sobre las cosas" (Laka, 2010:4).

Partiendo de un acontecimiento relativamente anecdótico acaecido en el año 2009 (la suspensión de un concierto musical por un obstáculo visual) en la localidad de Mutriku (Gipuzkoa), se plantea al alumnado de 6º de EP abordar una controversia existente acerca del emplazamiento del monumento del marino Cosme Damián Churruca, erigida hace 130 años en la plaza principal de la localidad. Los alumnos del tercer ciclo de Primaria estudiarán, debatirán e interpretarán, desde

la pedagogía sensible del arte, la memoria histórica de su localidad y las tensiones o cortocircuitos entre población y monumento, para finalmente elaborar un "corpus" estableciendo conexiones, nexos, complicidades e incluso antagonismos. Y a través de la articulación transdisciplinar de los distintos mecanismos conceptuales y procedimentales, se alcanzarán los objetivos competenciales del tercer ciclo de Educación Primaria.





FIGURAS 1 Y 2. A la izquierda: Plaza Txurruka. Montaje de escenario para actuaciones musicales (julio 2009). Mutriku, Gipuzkoa. Fuente: propia. A la derecha: Alumnos de 6º EP sobre grúa elevadora realizando estudio del texto del monumento (20 de enero de 2017). Mutriku, Gipuzkoa. Fuente: propia.

1.1. INTRODUCCIÓN Y PRIMER BLOQUE DE EJERCICIOS

Con objeto de realizar un ejercicio empírico, se recogen datos que permitan cotejar elementos reales y comprobables con el ideario colectivo. Se realiza una **encuesta** a pie de calle (sobre un perfil poblacional representativo) para tener una idea sobre el pensar de la población sobre el tema. A continuación, se **cartografía** el espacio aludido y se **estudia** la figura de Churruca desde el punto de vista histórico. Estas tres vías de análisis se plantean como base referencial para entender la (re) significación colectiva sobre dicho monumento y entender las posibles tensiones sobre su emplazamiento desde un enfoque crítico y constructivo.





FIGURAS 3 Y 4. A la izquierda: Toma de medidas de la plaza para su cartografiado (20 de enero de 2017). Mutriku, Gipuzkoa. Fuente: propia. A la derecha: Calcografiado del texto del monumento. Mutriku, Gipuzkoa. Fuente: propia.




FIGURAS 5 Y 6. A la izquierda: Encuesta sobre la figura del marino (27 de enero de 2017). Mutriku, Gipuzkoa. Fuente: propia. A la derecha:Visita guiada por guía Oficina de Turismo (27 de enero de 2017). Mutriku, Gipuzkoa. Fuente: propia.

1.2. SEGUNDO BLOQUE DE EJERCICIOS

El artista imparte un **taller** sobre arte y su relación con lo público, lo político y lo simbólico con idea de ofrecer al alumno herramientas conceptuales y metodológicas desde el bagaje del arte contemporáneo, así como recursos y procedimientos que necesitará a lo largo del proceso de construcción, a fin de analizar críticamente cuestiones referentes a la escultura conmemorativa ubicada en la plaza de Mutriku. Seguidamente, se realizan **prácticas de taller** indagando en las distintas posibilidades constructivas del arte contemporáneo, y en concreto el "saber hacer" de la escultura. En este **taller,** los alumnos forman un "corpus" (esculturas, instalaciones, trípticos…) de nuevos discursos subjetivos de consenso y disenso surgidos en los procesos experimentales del taller. Esta muestra expositiva será complementada con un documento audiovisual realizado y protagonizado por los alumnos/as en el que se conjugará música y danza (coreografía sobre el tema *"Euritan dantzan"* del grupo musical *Gatibu*). La metodología didáctica de estos talleres está orientada a definir nuevas posibilidades constructivas con el fin de conocer y experimentar vías constructivas transversales y a establecer conexiones, nexos, complicidades e incluso antagonismos entre los datos de partida (experiencias obtenidas en consultas), y las propuestas artísticas que surgirán de esta praxis.




FIGURAS 7 Y 8. A la izquierda, ejercicios de taller para réplica en escayola de pedestal (3 de febrero de 2017). Mutriku, Gipuzkoa. Fuente: propia. A la derecha, ejercicios de taller para molde de suelo adoquinado (6 de febrero 2017). Mutriku, Gipuzkoa. Fuente: propia.

1.3. TERCER BLOQUE DE EJERCICIOS

Entendemos que para que la educación artística tenga suficiente impacto en el desarrollo humano y social es importante difundir la experiencia del "hecho artístico" como parte sustancial del proceso educativo. La aprehensión de la creatividad como un valor cultural debe trascender más allá de los centros educativos. Y en esta labor, los espacios expositivos de museos o galerías se convierten en escenarios culturales de gran interés para la difusión de los lenguajes educativos experimentales, ya que la mera presencia en ellas conlleva implícito un reconocimiento de los nuevos modelos pedagógicos. Por lo tanto, planteamos la exposición del proyecto artístico como final de proyecto. Así, los alumnos se enfrentan a un **espacio expositivo** donde gestionan y exponen tanto la información obtenida como el "corpus" desarrollado en los talleres, con objeto de **comunicar y difundir** la experiencia pedagógica-estética *Txurruka (n) Plazan(n)*. Con este último trabajo, los alumnos cumplen el papel de agentes transmisores de conocimiento.





FIGURAS 9 Y 10. A la izquierda, Culminación de texto alternativo para pedestal (10 de febrero de 2017). Mutriku, Gipuzkoa. Fuente: propia. A la derecha: pieza de hormigón extraído del molde de suelo adoquinado (10 de febrero de 2017). Mutriku, Gipuzkoa. Fuente: propia.

2. CONCLUSIÓN

La singularidad de este proyecto estriba en aplicar los recursos educativos curriculares en los contextos reales del alumnado desde una perspectiva constructiva y estética. Se ha propuesto a los alumnos/as desarrollar y articular distintos mecanismos conceptuales y procedimentales desde una actitud ilusionante, activando su curiosidad por indagar, experimentar y crear, alcanzando desde una enseñanza significativa los objetivos competenciales del tercer ciclo de Educación Primaria.

El artista, en colaboración con los educadores y distintos agentes locales, y desde su concepción estética, propone una intervención desde una mirada sensible. Así, y basándose en una concepción multidisciplinar del proceso de aprendizaje, contempla las distintas inteligencias que se identifican en el marco del aula. En este sentido, el proyecto posibilita al alumnado experimentar praxis artísticas contemporáneas inéditas para ellos/as, descubriendo nuevas vías de creación intrínsecas del "saber hacer" del arte. Pero lo verdaderamente importante de esta experiencia no radica tanto en el grado de aprehensión o sistematización de estos mecanismos singulares del arte, sino en el grado de implicación e identificación de los alumnos/as con sus obras construidas: los alumnos/as se identifican con sus proyectos personales y lo hacen suyo, convirtiéndose además en agentes transmisores de conocimiento.

Desde el interés pedagógico que suscita el lenguaje plástico, los alumnos/as se convierten en protagonistas del proceso de construcción de conocimiento, mostrándolo en la exposición organizada

en la Casa de Cultura de la localidad. Es también en este contexto donde se ofrece a la población la posibilidad de descubrir aspectos desconocidos de la figura de Cosme Damián Churruca como hombre de mar, científico y ciudadano comprometido con la villa de Mutriku.

BIBLIOGRAFÍA

Eisner, E. (1972). Educar la visión artística. Barcelona: Paidós Ibérica.

Gardner, H. (1995). Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós Ibérica.

Laka, X. (2010). Tesis Doctoral: Síntesis de las artes. Relaciones Escultura Arquitectura. Experiencia Azterlan. Bilbao: EHU-UPV.

Robinson, K. (2015). Escuelas Creativas. Barcelona: Grijalbo.

Serrano, A. M. (2005). Inteligencias múltiples y estimulación temprana. México D.F.: Trillas.

MÉTODOS ARTÍSTICOS EN PEDAGOGÍA PARA LA FORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD. TENSIONES Y POSIBILIDADES DE UN ABORDAJE TRANSDISCIPLINAR Y POROSO

URZAIN, AMAIA; ROZAS, IXIAR E IMAZ, ITZIAR

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (HUHEZI), MONDRAGON UNIBERTSITATEA

RESUMEN

Escribir sobre nuestra propia práctica supone siempre un ejercicio de revisión y re-acercamiento a las posiciones que ocupamos como docentes. El trabajo en equipo que llevamos a cabo en un proyecto docente de los Grados de Educación Infantil y Primaria, desarrollando un proyecto de Educación Artística con una perspectiva transdisciplinar, nos interpela y nos lleva a pensar en los territorios y conocimientos que queremos habitar con las estudiantes. En este artículo nos planteamos cómo lo performativo, la corporalidad y lo poroso atraviesan nuestro cuerpos en el aula junto a las estudiantes, en un proceso de aprendizaje que en ocasiones colisiona con sus saberes preestablecidos y expectativas. Sin entrar a mostrar la programación o el currículum detallado, presentamos algunas claves para acercarnos al relato de cómo estamos pensando esta experiencia, que es colectiva y a la que hemos nombrado HAT.

PALABRAS CLAVE

Formación del profesorado, Educación Artística, acontecimiento, performativo, corporalidad, porosidad.

ABSTRACT

Writing about our own practice is always an act of reviewing and re-aproaching to the positions we hold as teachers. The group work that we carry out in a teaching project of the Bachelor's Degrees of Early Childhood and Primary Education, developing an Art Education project with a transdisciplinary approach, interpellates us and makes us think about the territories and knowledges that we want to inhabit with students. In this article we consider how performativity, corporality and porosity cross our bodies in the classroom together with the students, in a learning process that sometimes collides with their pre-established knowledges and expectations. Without going into detail about the specific programme or curriculum, we present some key questions in order to make an approach to how we are thinking this experience, which is collective and that we have named as HAT.

KEYWORDS

Teachers' education, Art education, event, performative, corporality, porosity.

INTRODUCCIÓN

1. NARRANDO EL ACONTECIMIENTO.

Varios *acontecimientos* vividos en HAT pueden ilustrar lo que hacemos, cómo lo hacemos, con quién, desde cuándo y algunos porqués. Más adelante explicaremos el origen y el significado de HAT. Parte de este *misterio*, de dejarlo para más adelante, responde al *cómo* lo hacemos, en un intento de abordar una perspectiva narrativa (Larrosa, 2005 y Connelly y Clandinin, 2004) en Educación. Narrar esta experiencia, la de un proyecto docente realizado en equipo, entraña un verdadero desafío y nos plantea la necesidad de profundizar y elaborar conceptos que diariamente habitamos, pero que desearíamos anclarlos de una manera menos provisoria en la docencia. Así como investigarlos dentro de los discursos sobre pedagogía que nos rodean dentro de la universidad y que afectan a cualquier proceso educativo.

En este recorrido y en estos anclajes, nos sentimos acompañadas con autoras como Rosi Braidotti (2004) que reflexiona desde el feminismo y nos recuerda que:

> (…) necesitamos puntos parciales de anclaje que actúen como puntos de referencia simbólicos, aunque sólo sea para apoyarnos en la ardua pero históricamente necesaria tarea de reinventarnos a nosotros mismos.

Acompañadas también por Elizabeth Ellsworth (2005:25), que desde la pedagogía nos habla sobre el acto performativo:

> Las discontinuidades que inevitablemente frustran el diálogo comunicativo nos invitan a pensar en la pedagogía no como una práctica representacional, sino como un acto performativo. Como práctica representacional, la pedagogía trata de representar fielmente el mundo a través de las convenciones y la política del realismo. Sin embargo, como acto performativo, la pedagogía constituye un **acontecimiento** en sí y para sí – no una representación de algo más "en otro lugar".
>
> Desde una presencia más cercana Fernando Hernández, Juana María Sancho Gil y Rachel Fendler nos señalan las zonas grises por las que transitamos estudiantes y docentes, y nos conducen a la noción de "pedagogía del acontecimiento" de Denis Atkinson (2012:6).

Un acontecimiento se refiere a una perturbación, una ruptura, una maneras de performar la comprensión o la actuación que tiene el potencial para precipitar el verdadero aprendizaje.

2. EVOLUCIÓN Y SITUACIÓN ACTUAL. TENSIONES Y POSIBILIDADES

Contar lo que pasa o ha pasado es siempre complejo. Las reacciones van variando, mutando, y la interpretación subjetiva de cada acontecimiento vivido es, en sí, un aprendizaje en HAT.

Para poder seguir, debemos volver al principio. Lo que hemos llamado HAT es Hezkuntza Artistiko Transdiziplinarra, o Educación Artística Transdisciplinar. Un grupo de trabajo interdisciplinar (por su formación diversa), *haciendo* una materia transdisciplinar (entre arte y educación). Una materia que integra, como gesto fundacional de partida, las diferentes didácticas tradicionales en los grados de Educación Infantil y Primaria de HUHEZI (Mondragon Unibertsitatea) desde septiembre de 2011. Que parte, además, de la deconstrucción de la educación artística como ámbito meramente subordinado a la *expresión* (de las diferentes didácticas, entre otras). De ahí la necesidad de renombrarnos.

Aún no sabemos si los riesgos tomados, la agitación, las resistencias y las perturbaciones sufridas en el proceso compensan o recompensan esta experiencia. Lo que admiten muchos estudiantes es que HAT les ha obligado a salir de su *zona de confort.* Tienen interiorizado un discurso/decálogo

"ideal" sobre su rol como futuras maestras capaces de innovar y ser reflexivas, mientras aprenden en procesos de incertidumbre en una escuela inclusiva y en un mundo globalizado y multicultural... Pero cuando se sitúan frente a "conocimientos difíciles" (Vera Frenkel, 2007) con una estructura distinta a lo que conocen o reconocen, el bloqueo de algunos estudiantes es instantáneo. Subyace el pesimismo y los sentimientos de frustración, que razonan reconociendo que no saben gestionar la libertad ni la autonomía en la toma de decisiones que implica el aprendizaje en una materia universitaria que consideran "distinta o diferente". ¿Cómo queremos innovar y ser agentes directos de la transformación de la escuela cuando rechazamos, ignoramos o nos resistimos a experimentar sus posibilidades durante la formación? Durante la formación se ponen en juego muchas cosas, entre ellas las expectativas, la urgencia y lo autobiográfico. Esta materia, en la que muchos jóvenes reconocen no haber tenido contacto previo con el arte o que el arte son cuadros, produce inicialmente algunos rechazos o conclusiones precipitadas: "como no entiendo el arte no entiendo de qué va esta materia". Sin embargo, nos interesa seguir manteniendo y trabajando sobre las tensiones que surgen, porque entendemos que es una apuesta coherente en el contexto académico de la formación de futuras maestras de Educación Infantil y Primaria, y específicamente en el área de Educación Artística. María Acaso (2013:88) nos recuerda:

> Aquellos que nos dedicamos a la formación de formadores tenemos la obligación de mostrar a los futuros docentes que otras metodologías son posibles, y quizás esto sea lo más importante de todo, que cada uno de ellos deberá desarrollar una metodología propia que variará en cada acto pedagógico que acometemos.

Estas mismas tensiones son las que abren la posibilidad de dialogar, debatir y hacer frente a los conocimientos que subyacen en nuestras maneras de pensar y entender la educación, el arte y el rol que desempeñamos como profesores.

3. ABORDAJE TRANSDISCIPLINAR Y EXPANDIDO. HACIA UNA EDUCACIÓN

DESDE LO PERFORMATIVO, LO CORPORAL, LO POROSO...

Llevamos a cabo el proyecto pedagógico HAT mediante un **abordaje transdisciplinar**, que tiene una **triple naturaleza** y vertiente. Por un lado, por el modo en el que trabajamos la materia. Tanto en la manera en la que usamos el término didáctica como en nuestra práctica habitual se imbrican conceptos y maneras de hacer que cruzan referentes y temas de las disciplinas arte-educación, buscando habitar la docencia de manera **performativa**. Por otro, por el trabajo que hacemos para situar la presencia de los **cuerpos** en la educación. Y, finalmente, porque la formación y la trayectoria de cada una de las personas que conforman el equipo docente proviene de diversas prácticas artísticas y campos de conocimiento, cuya **porosidad** con nuestra práctica docente queremos reivindicar.

¿QUÉ ENTENDEMOS POR EDUCACIÓN PERFORMATIVA?

Lo cierto es que entender la enseñanza como un acto performativo (Phelan, 1993) abre una puerta para explorarla e interrogarla críticamente. Consideramos con Phelan que todo aprendizaje puede ser performativo porque la interacción entre estudiante y la "nueva información" es esencialmente un acto de memoria, asociación y reinterpretación. Es decir, la actividad de un estudiante pasa a través de sus significados personales y sociales. La enseñanza, en este sentido, no es un acto de repetición, representación o reproducción: es irrepetible, no se termina, permanece abierta, es performativa.

Y aún así, los discursos sociales, políticos y educativos construyen y utilizan la enseñanza (…) como una práctica representacional. Es decir, como una práctica de describir o representar cosas en el mundo basada en el lenguaje que se esfuerza por ser veraz y exacto a través de contextos y momentos. Como resultado, los aspectos performativos de la enseñanza y el aprendizaje que exceden cuestiones de verdad y exactitud apenas han sido explorados por investigadores educativos. (Ellsworth 2005: 163).

Son precisamente estos aspectos performativos de la enseñanza y el aprendizaje que exceden cuestiones de verdad y exactitud los que ponemos en práctica en el proyecto docente HAT.

La enseñanza entendida en sentido performativo puede producir nuevos sujetos de conocimiento, nuevas concepciones sobre lo que es el conocimiento, cómo podemos conocer y qué significa conocer.

¿DÓNDE ESTÁN LOS CUERPOS EN LA UNIVERSIDAD?*

En este sentido, otra de las preguntas que atraviesa este proyecto es la corporalidad, entendida desde un punto de vista de género (Braidotti, 2000). Para entender y practicar la pedagogía de manera performativa y transformadora también deberíamos entender el cuerpo como un lugar de aprendizaje, de experiencia y de creación de significado. Habitar y entender la enseñanza de manera performativa y transformadora debe preguntarse por la corporalidad, debe situar la corporalidad como una de sus preguntas principales: debe poner el foco en el cuerpo. En este sentido, recuperamos una de las preguntas que trabajamos con los estudiantes en el proyecto HAT: ¿Dónde están los cuerpos en la enseñanza?* (Hernández, 2007).

En nuestra experiencia como docentes hemos propuesto a los estudiantes pensar la corporalidad, habitarla, cuestionarnos sobre el cuerpo y adquirir una mayor conciencia del mismo (siguiendo metodologías de artes escénicas). Hemos constatado que esta toma de consciencia, este tomar el cuerpo y habitarlo, permite tener una apertura mayor hacia el aprendizaje, como se explicará en el punto 4 de esta comunicación. Con esto no queremos decir que poner el foco y el énfasis en la corporalidad convierta necesariamente las aulas en lugares de transformación. De hecho, podríamos decir que en el ámbito de la enseñanza se está produciendo una cierta idealización del cuerpo y un uso, a nuestro modo de ver, equivocado de la corporalidad en la enseñanza. Hemos podido observar en varios foros, seminarios y encuentros en el entorno de la educación basada en artes cómo se trata de activar al público con parámetros corporales y un concepto de danza nada transformador. Creemos que el vacío de conocimiento que existe en el ámbito de la educación artística se podría enriquecer enormemente con las aportaciones y los trasvases epistemológicos que se han producido entre el ámbito de las artes escénicas, la performance art y la educación (Garoian, 1999).

Cada vez que preguntamos a los estudiantes "¿dónde están los cuerpos en la enseñanza?", les lanzamos el reto de que repiensen su cuerpo y tomen otra consciencia del mismo de manera muy práctica y directa a través de ejercicios que activamos con ellos, siguiendo referentes de y nuestra propia experiencia en el campo de las artes escénicas y la performance. Cada vez que trabajamos desde un abordaje transdisciplinar y expandido de la educación, damos un paso más en lo que consideramos un reto como educadoras: seguir manteniendo abierta una concepción performativa de la educación, porosa, que se comunica entre el exterior y el interior de la clase.

¿POR QUÉ DECIMOS QUE "QUEREMOS SER POROSAS"?

Somos profesoras que trabajamos en otros ámbitos (trabajadoras culturales, asesoras, educadoras de museos, mediación, creación, escritura, dramaturgia, performance, arquitectura...). Queremos ser porosas, que todas nuestras actividades se contaminen entre ellas, en el sentido positivo del

término. Queremos desarrollar y activar estrategias de porosidad también por una ética ecológica hacia la propia idea de trabajo. Rehacer, remezclar, reutilizar.

Si las vanguardias artísticas de principios del siglo XX reivindicaban una porosidad entre arte y vida, nosotras reivindicamos una porosidad entre trabajo (en nuestro caso la educación), arte y vida. Como trabajadoras cognitivas, matizamos esta afirmación siendo conscientes de que aquella reivindicación vanguardista, cuyo eco recogemos aquí, tiene el riesgo de romper los límites entre vida y trabajo y de poner toda nuestra vida a trabajar como consecuencia de la precarización de la vida y el trabajo en pleno capitalismo postfordista (Virno, 2013). No obstante, la visibilidad del trabajo de los y las artistas (o el de las educadoras) y de sus condiciones de producción resiste la representación del trabajo como algo que se está apropiando de la totalidad de la vida.

Es, por tanto, preciso analizar el trabajo del artista (o el de la educadora) y conectarlo con el modo de trabajo posfordista, así como con los procedimientos de explotación capitalista para desvelar el otro lado, sumamente importante, de su actividad: la vida, que pertenece a todo el mundo, no sólo a quienes trabajan. (Kunst, 2015: 168).

Entonces, en un contexto sociopolítico en el que el sistema del arte también está conectado con el modo de trabajo postfordista, ¿cómo desarrollar y mantener activas estrategias para que nuestras actividades sean porosas en lugar de compartimentos estancos? Activar estrategias de porosidad pasa, probablemente, por **una activación de la atención y de los sentidos**. También por traer al aula lo que nos sucede fuera de la misma, lo que aprendemos, investigamos, activamos y trabajamos en otros contextos. Y viceversa, sacar del aula lo que nos sucede en la misma.

4. UN ACONTECIMIENTO RECIENTE. APRENDIZAJE POR TALLERES.

Para intentar relacionar estas cuestiones con experiencias concretas que llevamos a cabo en la materia HAT, y *corporalizarlas* de alguna manera, relataremos la más cercana en el tiempo. En otoño de 2016, a consecuencia de un cambio en el calendario académico del curso, hemos tenido que adaptar la secuencia habitual de la materia. Este cambio implicaba "adelantar" gran parte de las sesiones que inicialmente *sucedían* a continuación de la estancia en prácticas de las estudiantes en centros escolares.

La decisión que tomamos frente a este cambio fue la de hacer suceder un cambio *otro* en la materia. En vez de encajar lo que teníamos en el nuevo marco temporal, decidimos pensar en cómo aprovechar la oportunidad para responder a la repetida demanda (y necesidad real), por parte de las estudiantes, de *hacer*. Que muchas de ellas relacionan con la *adquisición* de esos conocimientos instrumentales que esperan de la materia, y demandan "¿cuándo vamos a aprender cómo trabajar el arte en el aula con los niños y niñas?". En cambio, esta pregunta se reformula y reorienta hacia la comprensión de una Educación Artística contemporánea que no esperaban, y a la que se acercan con curiosidad.

Después de los 3 meses iniciales, en los que interiorizan una manera distinta de relacionarse con el arte y su aprendizaje, llegan a la secuencia de 8 talleres. Cada uno de ellos está organizado en torno a un "tema", que decidimos a partir de lo que consideramos importante trabajar con las estudiantes. Partiendo tanto de las necesidades que nos hacen llegar, como de las que evidenciamos en nuestro día a día con ellas.

Tomaremos como ejemplo el taller de *Par-tituras. Escribiendo, diciendo, escuchando.* Este taller se plantea incitar modos diversos de escritura, crear estrategias para la creación de textos y buscar modos de decir delante de otros. Entre otras cosas. Es una adaptación de materiales y experiencias vividas por una de las profesoras en el ámbito de las prácticas escénicas, que ha abierto nuevos poros. Retomando las tres vertientes sobre la práctica transdisciplinar de HAT a las que hacíamos referencia en el punto anterior, ¿podemos establecer alguna relación entre lo que ha ocurrido en

los talleres con ese habitar y entender la enseñanza de manera performativa y transformadora, que debe además preguntarse por la corporalidad?

Como "huella" de ese taller en el que *sucedieron* muchas cosas, sutiles pero movilizadoras, traemos el siguiente texto escrito por un estudiante (Figura 1):

> Lecturas enredadas. Oportunidad de dar/buscar sentido a textos que no lo tienen. Escritura compuesta. Oportunidad de indagar en el pensamiento de cada uno, de conocerse a uno mismo o al de al lado. Apropiarse del texto, coautoría. Manipulación de los textos. Tantas oportunidades creadoras a partir de textos sencillos (...). Qué importante es atender a lo que dice o escribe el de al lado. Saber escuchar. Escuchar. Saber gestionar el silencio. En mi entorno no se conoce el silencio.



FIGURA 1. Foto de el trabajo de un estudiante (2016)

Y es que, según las conversaciones con las estudiantes y los cuadernos de autoevaluación que recogimos, lo que les *sucedió* ocurrió también en el espacio del *entre* -de los pasos, de las instrucciones, de lo que *tenían* que hacer en el taller. Además de la oportunidad de experimentar con modos de escritura distintas a las que están habituadas, fue la experiencia de la escucha del otro, la del silencio y la espera, la dificultad y la expectación - encarnadas en una experiencia mucho más corporal de la que están habituadas - lo que contribuyó a una ruptura en sus modos de conocer. Una suerte de acontecimiento.

Si leemos desde Atkinson (2012) y Hernández, Sancho y Fendler (2014) el acontecimiento llevado a la relación pedagógica como "una ruptura de los modos establecidos de conocer", las relaciones pedagógicas que tanteamos a poner en juego trascienden el aprendizaje de recetas transportables directamente al aula escolar. O la práctica representacional de "producir un sentido racional o lograr un encaje entre el texto, el mundo y las interpretaciones compartidas" (Ellsworth, 2005:162-164).

> (...) enseñar puede llegar a significar algo así como permanecer cerca del otro mientras ambos nos enfrentamos al abismo, y sintiendo curiosidad por las performaciones suspendidas que cada uno de nosotros podría hacer para que nuestras respectivas pasiones por aprender estuviesen entretenidas aquí.

5. PREGUNTAS ABIERTAS, A MODO DE CONCLUSIÓN

Escribir esta comunicación nos ha hecho mirar con más atención aspectos de nuestra propia práctica que quizá no quedan evidenciados como contenidos explícitos ante los estudiantes, pero que atraviesan transversalmente este proyecto docente. También nos ha permitido releer a las autoras de las que partimos para volver a anclar un posicionamiento en movimiento.

El proceso de escritura de este texto también nos ha hecho recuperar preguntas que siguen manteniéndose abiertas, que nos preocupan y de las que nos gustaría seguir hablando en otros espacios.

¿Qué significan la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en la universidad?

¿Qué significa una educación performativa, hoy, cuando todo es performativo?

¿Qué significa aprender por relaciones?

¿Qué significan tanto la investigación basada en las artes, como la docencia basada en las artes en la universidad para futuros profesores?

Para finalizar, queremos mostrar las tensiones como posibilidades para seguir tejiendo un entramado complejo en la formación del profesorado, en nuestro caso en las materias de Educación Artística, desde la posición privilegiada de hacerlo en equipo.

BIBLIOGRAFÍA

Acaso, M. (2013) *Reduvolution*. *Hacer la revolución en la educación.* Barcelona: Paidós.

Austin, J. L. (2004) *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona. Ediciones Paidós

Braidotti, R. (2000) *Sujetos nómadas.* Buenos Aires: Paidós Ibérica.

Braidotti, R. (2004) *Feminismo, Diferencia sexual y Subjetividad Nómade.* Barcelona: Gedisa.

Connelly, F.M., Clandinin, D.J. (2004) *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research.* San Francisco: Jossey-Bass.

Ellsworth, E. (2005) *Posiciones en la enseñanza*. Madrid: Ediciones Akal.

Fischer-Lichte, E. (2011) *Estética de lo performativo*. Madrid: Abada Editores.

Frenkel, V. (2007) *Museum after Modernism. Strategies of Engagement.* Oxford: Blackwell.

Hernández, F. (2007) *Espigador@s de la cultura visual.* Barcelona: Octaedro.

Hernández-Hernández, F., Sancho, J. M. y Fendler, R. (2015). *Las zonas grises de estudiantes y docentes como acontecimiento: Aprender de lo que nos perturba.* REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 8 (2), 368-379.

Kunst, B. (2012) *Artist at work. Closeness between art and capitalism*. Scientific Monography Maska: Ljubljana.

Kunst, B. (2015) "Las dimensiones afectivas del trabajo artístico. La paradoja de la visibilidad" en Pujol Q. y Rozas I. (eds.) (2015) *Ejercicios de ocupación. Afectos, vida y trabajo*. Barcelona: Cuerpo de Letra Danza y pensamiento.

Larrosa, J. (1995) *Déjame que te cuente.* Madrid: Laertes.

Phelan, P. (1993) *Unmarked: The Politics of Performance*. London and New York: Routledge.

Rozas, I. (2012) *Experiencias y potencias de la voz, el lenguaje y la tactilidad en la escena actual de la danza*. Leioa: Serie tesis doctorales UPV/ EHU.

Kosowsfki-Sedgwick, E. (2003) *Touching feeling. Affect, pedagogy, performativity*. Duke University Press: Durham & London.

Virno, P. (2003) *Quando il verbo si fa carne. Linguaggio e natura umana*. Milano: Bollati Boringhieri.

EL PATIO AL QUE ASPIRAMOS. UNA PROPUESTA EDUCATIVA.

VIDAL FRANCO, MARÍA
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
TRIGO MARTÍNEZ, CRISTINA
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

RESUMEN

Tras algunas reflexiones previas sobre la importancia de los patios escolares y sobre las corrientes educativas modernas que defienden la necesidad de una transformación de los patios de recreo, la presente propuesta educativa busca impulsar un proceso de pensamiento en los escolares que culmine con la mejora del espacio que habitan. Para ello se utilizará un libro ilustrado que cumplirá la misión de facilitar las reflexiones del alumnado. En concreto, se empleará "El árbol de la escuela" (Kalandraka 2016), que nos muestra la importancia de la naturaleza en los espacios escolares, esos lugares en los que los niños pasan gran parte de su tiempo.

PALABRAS CLAVE

Patios escolares, álbum ilustrado y escuela, propuesta educativa.

ABSTRACT

After reflecting on the importance of schoolyards and the modern educational trends that support the need of transformation of playgrounds, the present proposal aims to impulse critical thinking amongst students that will end with the enhancement of the space that they inhabit. In order to drive the reflections of schoolchildren, an illustrated book will be used. Specifically, we are talking about "El árbol de la Escuela" (Kalandraka 2016), a book that shows us the importance of Nature in schoolyards, those places where children spend great amount of their time.

KEYWORDS

Playgrounds, picture book and school, educational proposal.

INTRODUCCIÓN

La idea central de nuestra propuesta muestra la forma en que un libro ilustrado puede servir como punto de partida para reflexionar sobre cuestiones fundamentales relacionadas con el espacio en el que habitan los niños cuando están en el colegio. De una forma global, se persigue recapacitar sobre cómo están concebidos los patios escolares de nuestro entorno; sobre las sensaciones y emociones que producen en los niños esos espacios; y sobre las actividades que surgen o se potencian desde los patios de recreo de los colegios.

1. FUNDAMENTO DE LA PROPUESTA

Una vez expuestos los objetivos, con el fin de articular teóricamente esta propuesta, cabe apuntar ahora que los álbumes ilustrados son un buen recurso para conseguir que los escolares, incluso los más pequeños, establezcan conexiones entre las imágenes, la narración del libro y las circunstancias del entorno en el que viven e interactúan. Así, por ejemplo, una experiencia realizada por Evelyn Arizpe y Morag Styles, a partir de la obra *El Tunel,* de Anthony Browne, puesta en práctica en escuelas de Inglaterra, explica, a través de varias entrevistas cómo los niños "construyen relaciones y encuentran significados" a cuestiones del mundo real a través de la lectura de los libros (2003: 97). Y es que en un álbum ilustrado confluyen dos lenguajes narrativos: el textual y el visual; su empleo de una forma lúdica constituye una herramienta notable, de gran utilidad en las instituciones educativas (Durán, 2009: 231), ya que a partir de los libros se puede promover la reflexión, el desarrollo de la imaginación, el enriquecimiento del lenguaje, etc. Creemos que los álbumes ilustrados "proporcionan a los lectores un caudal de imágenes que los inicia en la comprensión del mundo" y que "la riqueza de imágenes que ofrecen los acompañará en el inicio de su trayectoria vital, contribuyendo a la formación de su sentido estético" (Agra y Franco-Vázquez, 2011: 60).

En línea con este pensamiento, el camino seguido para llevar a cabo esta propuesta educativa utiliza el libro *El árbol de la escuela*, de Antonio Sandoval y Emilio Urberuaga (Kalandraka 2016), para generar un diálogo en torno a los espacios escolares y para escuchar la opinión de los niños sobre las carencias y las mejoras que ellos propondrían para hacer del patio escolar de su centro un lugar más acogedor. Se trata, pues, de repensar un lugar donde tenga cabida el juego y donde las interrelaciones personales se desarrollen en un ambiente adecuado para los usuarios de los espacios escolares.

2. DESCRIPCIÓN DEL LIBRO

El álbum ilustrado *El árbol de la escuela* publicado por la editorial Kalandraka refleja a la perfección la necesidad existente de poner a los niños en pleno contacto con la naturaleza. Sus autores, Antonio Sandoval (texto) y Emilio Urberuaga (ilustraciones), son muy activos en la literatura infantil.

Antonio Sandoval, natural de Galicia, se dedica a la literatura, a la comunicación ambiental y a la ornitología. Pertenece al equipo del proyecto Prensa Escuela de *La Voz de Galicia*, una apuesta de este periódico cuyo objetivo es que sus páginas se conviertan en una pieza clave del proceso de aprendizaje de los alumnos en el colegio. Ha publicado multitud de obras relacionadas con las aves y la naturaleza. En septiembre de 2016 aparece El árbol de la escuela, un álbum ilustrado donde la naturaleza forma parte de la temática principal.

El ilustrador Emilio Urberuaga, nacido en Madrid, ha trabajado en varios campos de las artes plásticas, como la estampación, el grafismo o el grabado, además de la ilustración y la autoría de libros de literatura infantil. También ha sido premiado en la última edición del Premio Nacional de Ilustración de 2011, premio que se concede a una trayectoria completa, y no a una obra concreta.

Su obra abarca decenas de libros infantiles de los mejores autores de España, así como álbumes ilustrados.



FIGURA 1. Emilio Uberuaga, *El árbol de la Escuela* (2016).

El árbol de la escuela narra la historia de un niño llamado Pedro, que descubre la existencia de un pequeño árbol de frágiles ramas y de aspecto demacrado en el patio de su colegio. Poco a poco irá encariñándose con él y finalmente enseñará a todo el mundo, tanto a adultos como a niños, una valiosa lección. El álbum goza de unas ilustraciones sencillas, informales y muy coloridas, con lo que nos permite sumergirnos en una lectura agradable y encantadora.

La obra quiere mostrarnos la importancia de la ambientación de los espacios escolares. En la imaginación del autor, el patio va evolucionando: de ser un lugar frío, pasa a convertirse en un espacio en el que es posible la esperanza, simbolizada en el reverdecer de un único árbol que despierta con las caricias del niño. La metáfora es evidente, pues la historia en él relatada nos enseña la vitalidad que pueden llegar a proporcionar unos brotes verdes en un patio escolar.

3. LA IMPORTANCIA DE LOS PATIOS ESCOLARES

No cabe duda de que los patios escolares son un lugar significativo para la formación de los niños; y, por eso, en este trabajo tratamos de mostrar por qué es imprescindible el hecho de repensar los patios y adecuarlos como grandes espacios educativos.

Generalmente, en un colegio existen dos lugares:

- Un lugar interior destinado a las clases, donde los niños reciben una atención personalizada orientada al conocimiento teórico y
- Un lugar exterior dedicado al recreo, donde predominan los juegos al aire libre de manera que los niños puedan descargar toda la energía que han ido acumulando durante las clases.

Los patios deben concebirse como lugares en los que los niños continúan aprendiendo de manera directa, experimentando y observando el mundo a su alrededor. De este modo, cobra suma importancia qué es lo que los niños pueden percibir durante el recreo en el patio del colegio. En esta línea, la idea de reformar los patios y convertirlos, por ejemplo, en lugares rodeados de naturaleza amplifica la capacidad de análisis, observación y razonamiento de sus protagonistas. Además, partiendo de la afirmación habitual de que los jóvenes representan el futuro de la sociedad, resulta sumamente importante enseñarles desde pequeños lo importante que es cuidar el medio ambiente y nuestro planeta para que las próximas generaciones también puedan disfrutar de lo que ellos disfrutaron. Así pues, incitarlos a jugar, por ejemplo, con distintas texturas naturales (tierra, arena…) impulsa sus sentidos y su desarrollo intelectual. Por otra parte, también se pueden introducir ele-

mentos ajenos a la naturaleza, como herramientas, casas de juego, etc., de manera que se potencia y desarrolla la capacidad de comunicación y cooperación.

4. LA NECESIDAD DE UNA TRANSFORMACIÓN

Llegados a este punto, cabe preguntarse la razón por la que los patios se presentan con unos defectos que pueden sintetizarse así: algunos están faltos de acondicionamiento o de mobiliario, otros exhiben una notoria pobreza espacial, abundan los materiales fríos y ásperos y todos, en general, son susceptibles de ser transformados y mejorados.

Probablemente el origen de este tipo de diseños se encuentre en los *playgrounds* americanos, basados en una regulación absolutamente proteccionista, en la que el miedo al peligro —sin duda real— determina y condiciona su diseño; de este modo, prima en ellos una función importante, la de la seguridad, pero se descuidan otras, como las educativas, las que se refieren al contacto con la naturaleza y las estéticas.

Sobre este problema, es muy ilustrativa la experiencia del arquitecto danés C.Th. Sorensen. Este profesional se percató de que los destinatarios de sus diseños, los niños, preferían sin disimulo jugar en cualquier sitio menos en los parques que él había diseñado. Indagando en la razón de este fracaso, tras preguntar a los niños descubrió el motivo fundamental: los encontraban tremendamente aburridos. En un ejercicio encomiable de autocrítica, decide entonces modificar el diseño básico y toma su inspiración en el campo. Así, los dota de las notas características que un niño o un adolescente esperaría encontrar en los espacios verdes. El resultado fueron los *junk playground,* expresión que puede traducirse libremente como "parques de basura" (Szekely, 2015: 39).

Esta concepción derivó hacia los conocidos como *adventure playground* o parques de juego de aventura. Lo decisivo en ellos es que, mientras juegan, los niños aprenden a evaluar el riesgo por sí mismos: se trata de espacios de juego caracterizados por el contacto con la naturaleza y en los que los niños se suben a los árboles, hacen fuego, juegan con barro, con agua, con martillos y sierras, diseñando y creando objetos de su interés. La idea inspiradora que preside su diseño es la de que en ellos se debe facilitar que los escolares experimenten en libertad y en la que los adultos supervisores, en vez de corregir, han de colaborar con ellos en la solución del problema (Clendaniel, 2008).

5. NUESTRA PROPUESTA: EL PATIO AL QUE ASPIRAMOS

Nuestra propuesta, partiendo de la utilización de un álbum ilustrado, se enmarca dentro de iniciativas que promueven la concepción del espacio educativo como un lugar común que debe ser construido entre todos (Abad, 2009). En particular, la cuestión fundamental que refleja el libro de Sandoval y Uberuaga es la de que los patios escolares son lugares inhóspitos y poco acogedores para los niños; además, la ausencia de naturaleza en ellos es muy evidente.

En efecto, basta darse una simple vuelta por el centro y por alrededores de las ciudades en que vivimos en España para comprobar que, en nuestra realidad, el cemento ha invadido plazas, parques y patios escolares, lugares que antaño estaban ocupados por los juegos de los niños. Pese a este panorama, no debemos olvidarnos de señalar que cada vez hay más iniciativas de humanización de estos lugares, iniciativas en las que participan todos los usuarios de los patios escolares, introduciendo color, árboles o huertos escolares en los patios. Citamos aquí las experiencias realizadas en Zaragoza que refieren Olga Conde y José Antonio Pinzolas (2005); o el proyecto llevado a cabo en Madrid por el Equipo de Educación Infantil Platero, que trabaja diferentes aspectos medioambientales a través de la observación de la biodiversidad que hay en el patio de la escuela (2006: 26).



FIGURA 2 Y 3. En algunas ocasiones el diseño resulta neutro, pero incluso en estos casos la tónica dominante es que faltan estímulos estéticos y no hay ningún componente educativo. Patios del CEIP "López Ferreiro". Santiago de Compostela (2 de febrero de 2017). Fuente: propia.

Y también es cierto que en algunos patios escolares existen, a veces, rincones destinados a los más pequeños, diseñados, en principio para ellos. Y, buscando su entretenimiento, se introducen columpios y algún que otro arenero. Sin embargo, son espacios concebidos por adultos, presentando una uniformidad desoladora. Sobre este asunto, nos parecen muy acertadas las palabras de Francesco Tonucci cuando afirma que:

> Los equipamientos están pensados para actividades repetitivas y sencillas, como deslizarse, columpiarse y dar vueltas; de este modo el niño parece más un hámster que un explorador, un investigador o un descubridor. Son juguetes para juegos específicos que deben ser usados como los adultos los idearon. (Tonucci, 2015: 53).

Tomando como base la necesidad de cambiar los espacios, el libro que utilizaremos como punto de partida surge de la descripción de un hecho real, se desarrolla en un patio real y tiene unos protagonistas reales. Los espacios y la estética que les ofrecemos son habitualmente muy poco estimulantes. Ante este panorama, la imaginación del autor y las ilustraciones completan un relato que nos sirve de base para diseñar un proyecto educativo que nos servirá para implicar a los niños. Por eso nuestra propuesta busca incentivar un proceso de pensamiento en los escolares que culmine con la mejora del espacio que habitan.

A título orientativo, la secuencia de la propuesta podría ser:

—En primer lugar, realizar una lectura colectiva del libro.

—Facilitar las reflexiones sobre la estética y el uso de los espacios que habitan. Este objetivo se podría conseguir con una batería de preguntas del tipo: ¿Cómo se sienten en el patio de recreo? ¿Cómo lo usan? ¿Qué echan en falta? ¿Qué es lo que más les gusta? ¿Qué es lo que menos les gusta?

—Buscar alternativas a su realidad espacial, bien con las nuevas tecnologías, bien a través de la exhibición de imágenes por el profesor, bien planteando preguntas: ¿Hay otras opciones? ¿Conocen los patios de otros colegios?

—En base a todo el trabajo de reflexión y de búsqueda realizado, proponer el diseño de su patio ideal: bocetos, dibujos, planos, etc.

CONCLUSIÓN

Es claro que, en el marco de una propuesta educativa que todavía no se ha llevado a cabo, resulta pretencioso aventurar conclusiones, pues sobre el futuro no parece adecuado especular. Ahora bien, conscientes de esta limitación, en las líneas que siguen apuntaremos, a modo de remate, algunas sugerencias para encauzar de forma satisfactoria la presente propuesta. Afirma Tonucci que "la primera y más importante decisión que se debe adoptar es darles a los niños un papel protago-

nista, darles la palabra, permitirles que expresen sus opiniones y […] tener voluntad de considerar lo que los niños dicen" (Tonucci, 2015:81). Desarrollando este pensamiento, que puede servir como punto de arranque para estas breves conclusiones, es evidente que en muchas ocasiones no será posible dar satisfacción a todos los anhelos y deseos de los usuarios de los patios escolares. Pero también lo es que entre un diseño muy deseable como el de los *adventure playgrounds* y el que presentan los patios escolares actuales en España existen multitud de opciones intermedias que serán suficientes para mejorar la triste realidad que hoy presentan estos espacios. Un remedio relativamente sencillo y barato es la actuación creativa sobre el pavimento gris: introduciendo el color y la textura será posible conseguir resultados estéticos y funcionales que cambien en el alumnado la percepción general del patio.

Y, en el camino hacia esta transformación, el libro *El árbol de la escuela* permite iniciar unas reflexiones entre alumnos y profesores sobre su entorno más inmediato, y, en particular, sobre su relación con la naturaleza. En efecto, los sentimientos que emanan del libro, la empatía que surge entre el niño protagonista y el árbol del patio son emociones y sensaciones que los docentes o mediadores pueden aprovechar para provocar en los niños el establecimiento de una relación con el medioambiente que sea respetuosa y empática. Y este diálogo bien podría constituir el primer paso para una transformación del patio escolar que tenga en cuenta las necesidades de sus usuarios.

BIBLIOGRAFÍA

Abad, J. (2009). "Arte comunitario". *Infancia: educar de 0 a 6 años*, n. 116, pp. 10-18.

Agra, M. J. y Franco, C. (2011). "Estratexias de producción artística na construcción dos álbumes" en Roig, B., Soto, I. y Neira, M. *O álbum na literatura infantil e xuvenil.* Vigo: Xerais de Galicia. pp. 43-68

Arizpe, E. y Styles, M. (2003). *Children Reading Pictures*. London: RoutledgeFalmer.

Conde, O. y Pinzolas, J. A. (2005). "Los patios de recreo: espacios para la biodiversidad". *Aula de Innovación Educativa*, vol.140, pp. 54-57.

Clendaniel, M.: Fall down, go boom. *Good*. [en línea] Agosto 2008. [Consulta 2 de febrero de 2017]. Disponible en <http://magazine.good.is/articles/fall_down_ go_boom>

Durán, T. (2009). Álbumes y otras lecturas. Barcelona: Octaedro.

Equipo de Educación Infantil Platero (2006). "El patio de la escuela: un bosque lleno de vida" *Aula de Infantil,* n. 33, pp. 26-30.

Sandoval, A. y Uberuaga, E. (2016). *El árbol de la escuela*. Pontevedra: Kalandraka.

Szekely, I. (2015). "Playground Innovations and Art Teaching", *Art Education*, Vol. 68, n. 1, pp. 37-42.

Tonucci, F. (2014). *A cidade dos nenos*. Pontevedra: Kalandraka.

CREACIÓN DE UN ESPACIO HABITABLE

VIDAL RUIZ DE VELASCO, ANA Mª
ALUMNA DE DOCTORADO
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (USC)

RESUMEN

Creación de un espacio habitable, da nombre a un proyecto educativo-artístico y colaborativo basado en el juego social, donde los participantes crean su propio lugar para ser habitado. El objeto de esta propuesta nace del encuentro de cuatro ideas generatrices: el juego, el proyecto presentado como reto, la creación tridimensional y el trabajo colaborativo. Un relato corto convierte al alumnado en protagonista de una situación que debe resolver a partir del desarrollo creativo y de la construcción tridimensional, sin miedos ni prejuicios. El juego, la experimentación y el descubrimiento dan forma a un proyecto en el que lo importante no es el resultado, sino el proceso de creación en sí mismo y las reflexiones individuales y colectivas que de él se extraen.

PALABRAS CLAVE

Arte, educación, juego social, proyecto colaborativo, práctica artográfica.

ABSTRACT

Creating habitable space, gives name to the educative-artistic and collaborative project based on the social game, where the participants build their own place to be inhabited. The objective of this proposal was born in the merge of four generative ideas: the game, the project presented as a challenge, three-dimensional creation and cooperative work. A short story turns the students into protagonists of a situation that must be solved from the creative development and the three-dimensional construction, without fears or prejudices. The game, the experience and the discovery give shape to a project in which the result is not the most important, but the process of creation itself and the individual and collective reflections extracted.

KEYWORDS

Art, education, social game, collaborative project, artographic practice.

INTRODUCCIÓN

Expongo aquí una pequeña parte de un proyecto de investigación artístico-narrativo en el contexto de la Educación Plástica y Visual en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria: La creación artística tridimensional como territorio emocional de la forma y el espacio. En concreto, describo una de las propuestas planteadas y presento las vivencias artísticas del alumnado y mis propias reflexiones sobre su desarrollo. De este modo, las voces de los alumnos se van entretejiendo con mi propio discurso para componer un mural polifónico y vivo.

1. NARRANDO LA PROPUESTA

Es sábado, 11.00 de la mañana, taller de "Espacio y Volumen" promovido por la Asociación de Altas Capacidades de Galicia (ASAC), Facultad de Periodismo de Santiago de Compostela. Estamos en un aula de esas que Álvaro Siza concibió como aula de "visionado" y que ahora hemos convertido en taller, o eso queremos creer. Dos sábados al mes, Manuel y yo, separamos 60 sillas, movemos varias mesas y bajamos dos tramos de escaleras cargando listones de madera, sierra, taladro, puntas, tornillos, pinturas, cola, tijeras, lijas… cubrimos las mesas con cartones y, a veces, encendemos el proyector. Tres horas más tarde, la misma operación a la inversa.

Llega el grupo, 15 personas de entre 11 y 13 años. Algunos dejan las mochilas y los abrigos. Se sientan en el suelo. En el proyector una imagen negra. –¿Qué vamos a hacer hoy? No respondemos. El bullicio se va silenciando. Manuel al fondo de la clase apaga la luz y comienza:

> (...) Se despertaron. Aún era de noche y hacía mucho frío. La tierra mojada empapaba sus ropas, pero en sus cabezas sólo tenían aquel murmullo continuo, interminable. El eco perezoso de un gran estruendo, que sin saber de donde había venido recordaban haber escuchado justo en el momento de caer rendidos plácidamente en el suelo.
>
> La tranquilidad que da el sueño desapareció de pronto, como huyendo de un escalofrío oscuro que atravesó a los cinco de los pies a la cabeza. No había luz, todo era sombra, pero cada uno tenía la certeza de que los otros estaban allí; justo a su lado y experimentando los mismos nervios, provocados a partes iguales por el miedo y la inquietud. Lentamente y a ciegas se fueron levantando, se cogieron de las manos y esperaron el amanecer largas horas, en silencio.
>
> Los primeros rayos de sol mostraron lo que ya habían presentido. Toda la ciudad había desaparecido. Toda. Ni personas, ni calles, ni edificios, ni medios de transporte. Nada. Allí ya no quedaba nada. Sólo un espacio vacío y algunos restos y materiales desparramados que, por alguna razón desconocida, parecían haber contado con el perdón, o con el desprecio, de aquello que se había llevado todo.
>
> Los árboles y el resto de las plantas permanecían intactas, como si con ellas no fuera la cosa. Los animales, por su parte, atestaban el camino hacia el norte. Perros, gatos, ratas, jabalís, corzos, zorros, sapos, visones, insectos, ranas, serpientes... Parecía que todos migraban despacio en busca de otro hogar, escoltados desde el cielo por millones de aves y pájaros que volaban en silencio.
>
> – ¿Y ahora que? – murmuró Juan, el más pequeño de los cinco.
>
> – ¿Pues tendremos que tirar para adelante ? – respondió tranquilamente Tino.
>
> – Lo primero es construir un hogar. Un lugar firme donde poder refugiarnos – añadió Ana sin dejar de mirar fijamente a los pájaros en el cielo.
>
> – Sí, necesitamos un lugar útil y cómodo. Un sitio que podamos habitar – la voz de Mateo sonaba tan serena y segura como siempre.

Los cuatro miraron a Teresa. Con los ojos cargados de lágrimas la mayor les devolvió la mirada y finalmente asintió antes de decir:

– Lo que tenemos que hacer es algo hermoso.

(Texto elaborado por Manuel Miguéns para presentar la propuesta).

– ¿Qué hay que hacer hoy? – pregunta alguien.
– Pues terminar el cuento – dice Daniel – los del cuento somos nosotros. Tenemos que hacer una casa, un sitio donde vivir.
– ¿Y cómo debe ser ese sitio? – pregunto yo.
– ¡Firme! – responde Mateo.
– ¡Bonito! – contesta Alicia.
– ¿Y qué más?
– Y… ¡Útil! – Añaden varias voces al tiempo.

Sin darse cuenta se encuentran con el reto de tener que construir un espacio habitable, esto es, alejado de las escalas habituales de creación a las que están acostumbrados. Que además debe cumplir unos requisitos muy concretos: firmeza, utilidad y belleza. Objetivos que responden, por supuesto, a las exigencias que, según Marco Vitrubio, debe cumplir cualquier construcción arquitectónica. Han aprendido los contenidos que se enseñan el primer día de clase en cualquier facultad de arquitectura. El desafío no es sencillo. Además, apenas tienen una hora. Este sábado hacemos la propuesta con dos grupos.

Se organizan en tres equipos de trabajo. Las herramientas y los materiales están distribuidos por el "taller". Han de planificar y tomar decisiones en grupo, consensuando y quizá repartiendo tareas. Hay poco tiempo, todo es nuevo, los materiales, los compañeros, la propuesta. Se respira nerviosismo, pero sobre todo, mucha energía. Así, sin apenas percibir cómo, han pasado a ser protagonistas de un cuento y de ellos dependerá cómo va a ser el final de la historia.

El tiempo pasa rápido, se oyen reflexiones y faltas de entendimiento. Los taladros que habíamos hecho en los extremos de los listones para facilitar las uniones parecen no tener sentido para ellos, que se empeñan en construir superficies y no volúmenes. La sensación es increíble, todos y todas están trabajando. Uno de los grupos ha construido un pentágono con listones que quizá se vaya a convertir en una pared. Al ponerlo en vertical las uniones giran. Se desesperan. De pronto, Daniel dice: es necesario otro listón, debemos unir este vértice y este otro. Qué sorpresa, Daniel está razonando por sí solo el concepto de triangulación, infinitamente empleado en el diseño de estructuras, y explicándoselo a sus compañeros

Cada vez hay menos tiempo, las uniones se convierten en un punto débil, y se han dado cuenta de que la cola no se seca lo suficientemente rápido. Hay que improvisar (Figuras 1, 2, 3 y 4).








FIGURAS 1, 2, 3 Y 4. Varios momentos del proceso creativo durante el desarrollo del taller *"Creación de un espacio habitable"* (19 de noviembre de 2016). Facultad de Periodismo, Santiago de Compostela, España. Fuente: propia.

Al final, los equipos consiguieron construir su cabaña en el tiempo previsto y todos ellos priorizaron la *firmitas* frente a los demás requisitos. Pero lo importante no era el resultado. Su gratificación, y también la nuestra, fue el disfrute y la energía invertida durante el proceso.

2. METODOLOGÍA

Esta propuesta la enmarco dentro de la Artografía que como una metodología de situaciones está empapada de relaciones rizomáticas divergentes que cuestionan supuestos e invitan a una nueva comprensión de la colaboración. Su práctica reside en las visiones como artista, investigador y educador. Según Irwin y otros (2006) comprometerse con esta metodología significa indagar el mundo a través de un proceso continuo de creación artística, utilizando cualquier forma de arte y escribiendo no de forma separada o ilustrativa sino conectados entre sí y entretejiéndose para crear nuevos significados.

Con el uso de esta metodología surgen diferentes premisas metodológicas como la pedagogía colectiva o rizomática, en la que no existe una relación diferencial entre profesor/educando, y donde los mismos sujetos pueden, mediante una serie de coaliciones, negociar y construir sus propios espacios de conocimiento autogestionado, a partir de la acción. Lo colectivo es portador de un espíritu de transformación, de entusiasmo y afirmación de valores muchas veces ignorados, como son la creación colectiva, el diseño participativo, la horizontalidad, la creatividad social.

La propuesta surge de la construcción concreta de ambientes momentáneos de la vida y su transformación en una calidad pasional superior. Para ello hay que tener presente dos factores complejos en perpetua interacción: el entorno material de la vida, el contexto, y los comportamientos que ese ambiente genera y que los transforma. La situación es diseñada para ser vivida por sus constructores y los prepara para convertirse en autores de su propia educación para la vida. (Agra, 2007)

La Artografía es, después de todo, una metodología que inspira la investigación situacional a través de las relaciones rizomáticas. Estas relaciones nos presentan los conocimientos como subterráneos, invisibles, de carácter transversal en cuanto rompen disciplinas y desequilibran sus fronteras. Cuando un rizoma se corta, o se intenta parar, su crecimiento caótico lo hace aparecer en otro espacio, a través de otro hueco, siempre desborda. Los rizomas se basan en la cartografía y la producción diferencial, es decir, en un mapa constantemente construido, desplegado y reapropiado por otros, "siempre desmontable, apropiable, transferible, alterable o modificable, con múltiples salidas y líneas de entrada" (Deleuze y Guattari, 2007, p. 26)

Un rizoma puede ser roto, interrumpido en cualquier parte, pero siempre recomienza según ésta o aquella de sus líneas y según otras. Es imposible acabar con las hormigas puesto que forman un

rizoma animal que aunque se destruya en su mayor parte, no cesa de reconstituirse" (Deleuze y Guattari, 2007:15)

3. CONCLUSIÓN

La educación puede definirse, por consiguiente, como el cultivo de los modos de expresión –consiste en enseñar a niños y adultos a hacer sonidos, imágenes, movimientos, herramientas y utensilios–. Un hombre que puede hacer bien estas cosas es un hombre educado. Si puede hacer buenos sonidos, es un buen orador, un buen músico, un buen poeta; si puede hacer buenas imágenes, es un buen pintor o escultor; si buenos movimientos, un buen bailarín; si buenas herramientas o utensilios, un buen artesano u obrero. Todas las facultades del pensamiento, lógica, memoria, sensibilidad e intelecto, intervienen en tales procesos, y en ellos no se excluye aspecto alguno de la educación. Y son todos procesos que implican arte, pues arte no es otra cosa que la buena factura de sonidos, imágenes, etc. El objetivo de la educación es por consiguiente la creación de artistas, de personas eficientes en los diversos modos de expresión. (Read, 1986:36)

Read reivindica, entre otras cosas, la necesidad de recuperar el contacto con nuestra esencia y potenciarla a partir de formas de aprendizaje naturales y espontáneas, como son, en mi opinión, el juego, la experimentación o incluso la manera tradicional de aprender un oficio.

> "En el juego, y solo en él, pueden el niño o el adulto crear y usar toda la personalidad, y el individuo descubre su persona sólo cuando se muestra creador." (Winnicott, 2008:80). Esto es, la libertad de jugar permite liberar la creatividad. También según Winnicott, la creatividad es universal, no es una competencia adquirida, ya que está presente en todo ser humano, sólo hay que facilitar los medios para expresarla libremente como fuerza fundamental de la vida.
>
> Según Bruner (1986:79), "(…) en el juego se reduce la gravedad de las consecuencias de los errores y los fracasos."

¿Qué mejor manera de aprender que sin miedo a equivocarse? Es más, ¿qué mejor manera de aprender que equivocarse? En el juego se tiene libertad para crear pero también para cometer errores sin ser juzgados. Se tiene libertad para hacerse y para ser, para aprender, para probar.

Por otro lado, llama la atención la escasez de contenidos curriculares, fundamentalmente en Educación Secundaria, vinculados con la creación tridimensional y el desarrollo del sentido del tacto. La importancia de este sentido reside en que es fundamental para nuestra experiencia perceptiva del espacio y para nuestra comprensión del mundo.

No cabe duda de que nuestra cultura tecnológica ha ordenado y separado los sentidos aún con más claridad. La vista y el oído son ahora los sentidos socialmente privilegiados, mientras que se considera a los otros tres como restos sensoriales arcaicos con una función meramente privada y, normalmente, son suprimidos por el código de la cultura. (Pallasmaa, 2006:16)

Pallasmaa nos habla de la parcialidad de la cognición derivada del predominio de la vista frente a los demás sentidos. El mismo Descartes consideró la vista como el más noble y universal de los sentidos. Sin embargo, identificó el tacto como el más certero y menos vulnerable.

La práctica del volumen es una tendencia innata, que aparece de forma espontánea al modelar un castillo de arena o un muñeco de nieve, al amasar pan o incluso cuando nos peinamos.

¿Cuál es la razón de interrumpir el desarrollo de esta capacidad inherente a la persona? ¿Por qué obviar este modo de expresión en favor del uso intensivo de otros lenguajes?

En lo que se refiere a aspectos metodológicos, un proyecto implica situar al alumnado en un contexto de aprendizaje real, en el que tomar decisiones de forma autónoma, colaborando con compañeros y compañeras para alcanzar un reto o para encontrar una solución a un problema. Por el

camino se encuentran con dificultades y cometen errores que constituyen las verdaderas oportunidades para el aprendizaje. De nuevo nos encontramos con los conceptos de error, experimentación, creación o simulación de situaciones reales. Lo importante es generar contextos activos, prácticos, personalizados, vinculados con la realidad. Contextos reales y significativos, conectados con la vida y en los que aplicar el conocimiento, que nos hacen enfrentarnos a retos, aprendiendo mientras investigamos, utilizando estrategias cognitivas críticas, trabajando en equipo y asumiendo roles en proyectos creativos.

Finalmente, detrás de la morfología de toda propuesta educativa se oculta una forma particular de entender la docencia o, aún mejor, la acción educativa. En mi caso esta forma se fundamenta en la convergencia de tres aspectos elementales de mi persona: mi *yo* docente (o constructora de situaciones de aprendizaje), mi *yo* artista (o profesional) y mi *yo* niña. Mi *yo* docente me aporta fundamentalmente el ser consciente de que me muevo en un contexto educativo, con la responsabilidad que ello implica. Mi *yo* profesional facilita la síntesis del conocimiento con el que se va a trabajar, así como la creación de situaciones de aprendizaje activas conectadas con la vida.

> (…) la actividad artística y la docencia son compatibles y se nutren mutuamente, por lo que el desarrollo de las competencias artísticas del docente beneficia su labor pedagógica. (…) un profesor/a artista no esquiva centrar la metodología en la práctica y en el juego, y ya sea dibujando, pintando o modelando otorga a los alumnos un papel activo en el proceso de aprendizaje. (Crespo, 2011:77).

Mi *yo* niña no entiende el aprendizaje desconectado del juego, no concibe el paso del tiempo con aburrimiento y no comprende la vida sin felicidad.

BIBLIOGRAFÍA

Agra Pardiñas, Mª J. (2007). "Creando situaciones: el cuaderno del paseante", en Huerta R. Romà de la Calle: *Espacios estimulantes. Museos y educación artística,* pp.199-213, Valencia: Publicaciones Universidad Valencia.

Bruner, J. (1986). "Juego, pensamiento y lenguaje". *Perspectivas. Revista trimestral de educación*, Vol. 16, n.1, pp. 79-85.

Crespo, J. L. (2011). "Cuando el docente es un artista". *Monográfico: Arte, Maestros y Museos,* n.2, pp. 76-81.

Deleuze, G. y Guattari, E. (2007). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.

Eisner, E. W. (1994). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.

Eisner, E. W. (1994). *El arte y a la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.

Hernando, A. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI*. Madrid. Fundación Telefónica. Disponible en <http://www.fundaciontelefonica.com/arte_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/476/>

Irwin, R. L., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K., Xiong, G. and Bickel, B. (2006). *The rhizomatic relations of a/r/tography. Studies in Art Education*, *48*(1), pp. 70-88.

Read, H. (1982). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.

Pallasmaa, J. (2006). *Los ojos de la piel.* Barcelona: Gustavo Gili.

Winnicott, D. W. (2008). *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa.

CULTURA VISUAL Y EXPERIENCIA VITAL: APROXIMACIÓN AL TRABAJO POR PROYECTOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

VÍLCHEZ BAREA, FRANCISCO; SIRVENT FRESNEDA, IRENE; GONZÁLEZ VIDA, MARÍA REYES; RODRÍGUEZ DÍAZ, JULIA Y PEINADO CASTILLO, CARMEN
UNIVERSIDAD DE GRANADA

RESUMEN

Esta comunicación refleja una experiencia educativa orientada a la formación del profesorado de Artes Plásticas y Visuales. La experiencia propone a un grupo de futuros profesores/as el desarrollo de un proyecto de trabajo que es diseñado y experimentado por ellos mismos durante su formación.

La dinámica narrada muestra cómo los profesores que hemos desarrollado esta experiencia reinterpretamos nuestro rol docente a la luz del proyecto. Por otro lado, se subraya el valor que el enfoque planteado en los proyectos de trabajo posee para conectar con aspectos vinculados con la realidad del alumnado, sobrepasando las fronteras que marca el aula.

PALABRAS CLAVE

Proyectos de trabajo, formación de profesorado, aprendizaje colaborativo.

ABSTRACT

This communication reflects an educational experience aimed at teachers training in Plastic and Visual Arts. The experience, proposed to a group of future teachers, consists on the development of a working project designed and experimented by themselves during their training.

The dynamic shows how teachers who have developed this experience reinterpret our teaching role through the project. On the other hand, it focuses on the value that the approach followed by working projects has to connect with aspects linked with students daily life, overcoming frontiers between classroom and reality.

KEYWORDS

Working projects, teachers training, collaborative learning.

INTRODUCCIÓN

SOLTANDO AMARRAS

"¿Pero cómo vamos a empezar a trabajar, si no sabemos cuál es el final del proyecto?"

Esta fue una de las preguntas más escuchadas al comenzar las clases de la asignatura de Complementos de Formación del Dibujo, la Imagen y las Artes Plásticas en el Máster en Formación del Profesorado en Educación Secundaria y Bachillerato de la Universidad de Granada. En ella se nos proponía desarrollar un proyecto de trabajo por grupos y experimentarlo nosotros mismos para así comprender, de primera mano, en qué consistía este enfoque, que propone un compromiso que va más allá de un método de trabajo.

> Profesora: *¿Pero de qué queréis hablar? ¿Qué queréis problematizar? ¿Cómo queréis que sea vuestro proyecto? ¿Cómo queréis construirlo? ¡Sentiros autores en el diseño de vuestro aprendizaje!*

Qué grande se nos queda a veces esta palabra... "autores". Sobre todo cuando no se nos ha educado en esa posibilidad. Ahora, formándonos como futuros profesores de Artes Plásticas y Visuales, sentimos tambalear nuestros cimientos cuando se nos habla de que existen otras maneras de enseñar y de aprender que van más allá de las unidades didácticas. Cuando se nos habla de cambiar el tipo de vínculo con los alumnos considerándolos co-investigadores (Marcellán, 2010), con otros profesores constituyendo equipos de trabajo (Fernández, 2002), cuando se nos incita a fomentar la noción de experiencia de aprendizaje frente al aprendizaje preestablecido, y se nos anima a promover la imaginación pedagógica más allá de la tiranía de los libros de texto (Hernández, 2001), entonces nos encontramos ante la posibilidad de investigar temas relacionados con el mundo real, cuestiones que habitualmente trascienden el ámbito académico.

La estrategia educativa de los proyectos de trabajo nos permite acudir al intercambio y al apoyo como base para la construcción de significados y nos ayuda a establecer relaciones sociales y de convivencia (enfoque cooperativo). También nos lleva a integrar los contenidos y a reconocer las distintas formas de saber para interpretar la complejidad de la cultura actual (currículum integrado) y a colocar el conocimiento como un objeto al servicio de la mejora de la realidad en que se vive (perspectiva crítica) (Pozuelos, 2007), dimensiones todas ellas necesarias para una comprensión holística del proceso educativo.

De esta forma empezamos a trabajar dentro del grupo, decidiendo que uno de nosotros adoptaría el rol de "profesor" y los demás de "alumnos".

> *"¿Yo soy el profesor? ¿Pero qué tengo que hacer?"*

La profesora nos devolvía la preguntas para que reflexionáramos:

> *¿Qué idea de profesor tenemos? ¿Y qué idea de alumno tenemos? ¿Qué papel nos han dado y hemos ocupado en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Y aquí? ¿Qué papel ocupáis y cuál queréis ocupar? ¿Qué papel queréis que ocupen vuestros alumnos en clase?*

De nuevo, se nos hacía cuestionar la idea del educador artístico como co-investigador, se nos planteaba un cambio de perspectiva dirigido hacia la investigación en la acción, entendida como un proceso en el que el equipo reflexiona y experimenta tentativas con el objeto de avanzar en su conocimiento teórico y práctico (Pozuelos y Rodríguez, 2008). Así, el profesor participa en clase como un agente que se aleja de la instrucción dogmática para propiciar el debate y la investigación entre los alumnos -a los cuales considera como interlocutores racionales y activos- favoreciendo en ellos la construcción de un discurso reflexivo.

1. EMPEZANDO A REMAR

Partiendo de estas reflexiones empezó a tomar forma nuestro "proyecto de trabajo". Fernando Hernández (2003:47) lo definiría como un "recorrido por un tema-problema que favorece el análisis, la interpretación y la crítica", nosotros lo identificamos con una concepción transdisciplinar de la investigación, llevada a cabo en un contexto educativo. Fundamentados en el análisis e interpretación crítica de un mundo no limitado por los muros de la escuela tradicional, descubrimos un espacio idóneo donde desarrollar un análisis crítico de la cultura visual.

En este momento, la profesora nos repartió nombres de obras de Arte Contemporáneo, que servirían como disparador para comenzar. A nosotros nos correspondió "Untitled" (Death by Gun), creada en 1990 por Félix González Torres.

Partiendo de esta obra, debíamos concretar un tema con sus correspondientes subtemas y preguntas a investigar. En un primer momento, éstas giraron en torno al impacto social que producen las imágenes de muerte violenta.

Comenzamos la deriva extrayendo ideas de la instalación de Félix González Torres, sin saber aún si queríamos hacer una obra artística, una actividad para los alumnos... Demasiado centrados en el "qué", el "cómo" y el "para qué" realizábamos el proyecto olvidándonos de que la metodología que experimentábamos no se limitaba a esas cuestiones. En contra de lo que estábamos acostumbrados, el camino a seguir no estaba trazado, no se nos daba un objetivo que alcanzar, éramos nosotros los que teníamos que decidir los temas a explorar viviendo una experiencia que, por la sencillez de la misma, resultaría insospechadamente catártica.

- *"Queremos hacer ver a los alumnos lo negativa que es la insensibilización ante las imágenes de la muerte".*

Gracias a la participación activa de la profesora, descubrimos que estábamos adoptando un enfoque excesivamente dirigido: "¿Cuál es el papel del profesor? ¿Moralizador? ¿Solucionador de problemas? ¿Poseedor de la verdad?". Inconscientemente, estábamos asumiendo que poseíamos la solución y la postura adecuada ante un problema antes de investigarlo. A raíz de esto, reformulamos el tema que nos interesaba explorar, el cual generó los subtemas por los que nos interesaba que transitara nuestra investigación, y redactamos varias preguntas a las que buscábamos dar respuesta con el proyecto. Intentamos trascender los condicionamientos individuales para generar controversia, debate, e inducir a la investigación en relación a la idea del educador como "ironista".

Así, concretamos el tema de trabajo, "la muerte violenta en la cultura visual", las preguntas sobre las que profundizar, "¿Cómo se trata este tema en los distintos medios (prensa, noticias, cine, arte contemporáneo)?" "¿Cómo lo hacen en otras culturas?" "¿Cómo me afectan a mí como espectador estas imágenes?" y los subtemas derivados de estas preguntas, que tratan el tema general desde tres dimensiones: medios de difusión, aspecto cultural y personal.

La idea anterior, descrita por Imanol Aguirre, presenta al docente como un conspirador contra las narrativas cerradas en las interpretaciones y usos de la cultura, como instigador de re-descripciones y como persona que concibe el arte y sus productos como artefactos simbólicos culturales, contingentes, y productos de experiencia (Aguirre, 2006).

2. NAVEGANDO EN ALTA MAR

Nos llevamos tarea a casa: recopilamos material (libros, revistas, catálogos, referencias extraídas de internet, etc.) que nos ayudara, primero a cada uno personalmente, a dar respuesta a las preguntas planteadas: teniendo en cuenta nuestro bagaje, nuestros gustos e intereses, y también lo que somos y hacemos fuera del espacio educativo. Estas referencias fueron aumentando día a día. Al inicio de cada sesión, poníamos en común el material aportado por cada miembro del grupo, actuando

como disparador de nuevas vías de investigación. El tema ya no nos limitaba, sino que nos servía como impulso para dejarnos llevar por caminos que nos conducían a espacios desconocidos e interesantes. Así alimentábamos cada vez más nuestra propia curiosidad y la de los compañeros.

A través de esas puestas en común diarias comenzaron a materializarse intereses compartidos por todos los miembros del grupo en forma de elementos representativos. Por una parte la dimensión cultural de la muerte y, por otra, la visión que ofrece el arte contemporáneo sobre la muerte o la pérdida, alejándonos cada vez más de las imágenes violentas o impactantes de los medios de comunicación.

El fallecimiento de la abuela de una de las compañeras del grupo durante el desarrollo de este proyecto en torno a la muerte supuso un punto de inflexión en el proyecto, implicándonos aún más, si cabe, en el tema sobre el que trabajábamos. Descubrimos así el potencial de esta forma de trabajo, que no se reduce a explorar temas preestablecidos por el curriculum en el aula, sino que se expande fuera de ella por sus múltiples dimensiones, y que la unieron con la experiencia vital de cada uno de nosotros. Es esta vinculación con el plano vivencial la que constituye la piedra angular de nuestro recorrido, ya que dejamos de entender el aprendizaje como una realidad ajena a nosotros, de manera que el mundo extraescolar y el académico acabaron fundiéndose alrededor de aquel proyecto de trabajo.

A medida que el trabajo avanzaba, fuimos dándonos cuenta del papel tan significativo que estaban ocupando, cada vez más, las obras de arte contemporáneo en nuestro proyecto. El acercamiento a proyectos de artistas interesados por la exploración de la muerte suponía, de un lado, un territorio común a todos nosotros a la vez que abría un amplio abanico de interpretaciones alejándonos de discursos direccionados, paternalistas o sensacionalistas.

Las exploraciones sobre esta temática empezaron entonces a cobrar matices personales en función de los intereses de cada uno. La investigación quedaba así naturalmente abierta y nos sentíamos cómodos con ello. Lo que antes era una intuición se había convertido en certeza: no se trataba de reconducir los caminos individuales sino de aceptarlos como experiencias que se entretejían dentro de un planteamiento común.

En ese momento conectamos entre sí todos los hitos de la investigación a través del concepto de línea rizomática que nos permitía una representación gráfica más adecuada al proceso. Debido a la implicación emocional que teníamos todos como miembros del grupo, comprendimos que no podríamos cerrar el proceso con una única "conclusión colectiva" sino que la conclusión sería la presentación de tantas historias como miradas había dentro del grupo.

Finalmente, compartimos el recorrido de nuestro proyecto de trabajo con el resto de la clase apoyándonos visualmente en un mural que incluía el material más relevante empleado durante su desarrollo. El mural era un espacio nuevo, resultado de la puesta en común de la introspección personal de cada integrante del grupo acerca del proceso vivido.



FIGURAS 1 Y 2. A la izquierda: mural expositivo. A la derecha: exposición del proyecto en el aula, (30 de enero de 2017). Escuela de Posgrado, Granada, España. Fuente: propia.

CONCLUSIÓN: LLEGANDO A PUERTO

Como futuros docentes hemos tenido la oportunidad de experimentar un enfoque educativo que prioriza el recorrido en lugar del producto final. No sólo no se penalizan las dudas ni los errores sino que se conciben como elemento imprescindible dentro del proceso de aprendizaje.

Al tratarse de un proceso orgánico e impredecible, se ha creado un espacio para el planteamiento y resolución de problemas en el que no existían materias estancas; en lugar de esto, el conocimiento se ha construido en una deriva colaborativa en la que se entretejían piezas de distintos ámbitos.

La visión de la profesora no ha sido la única mirada a seguir sino que se ha sumado a los distintos puntos de vista de cada uno de nosotros, pues el proceso ha conectado profundamente con nuestra experiencia vital.

Debido a que hemos aprendido partiendo de nuestra curiosidad y experiencia, hemos disfrutado mucho el poder investigar sobre aquello que nos generaba interés a cada momento, cuestión que ahora consideramos indisociable de un aprendizaje significativo. Experimentar este enfoque desde nosotros mismos nos ofrece una nueva perspectiva desde la que entender los proyectos de trabajo en el aula que tendremos como futuros docentes, evidenciando su potencial, sea cual sea el nivel educativo en el que lo desarrollemos.

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre, I. (2006). Hacia un imaginario para el futuro en Educación Artística. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Fernández Álvarez, F. J. (2002). Los equipos docentes: una experiencia. En Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado. El paso del yo al nosotros, coord. Serafín Antúnez Marcos. Barcelona: Grao.

Hernández, F. (2000). "Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad". Educar, n. 26, pp. 39-51.

Hernández, F. (2001). La necesidad de repensar la Educación de las Artes Visuales y su fundamentación en los estudios de Cultura Visual. Ponencia presentada en el Congreso Ibérico de Arte-Educación, noviembre, Porto.

Marcellán Barace, I. (2010). Sobre cómo los docentes podrían incentivar la comprensión crítica de los estudiantes de primaria. Ponencia presentada en el Congreso CiDd: II Congrés Internacional de Didàctiques, 9 de julio , Girona.

Pozuelos Estrada, F. (2007). Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias. Sevilla: Morón de la Frontera.

Pozuelos Estrada, F. J. y Rodriguez Miranda F. de P. (2008). "Trabajando por proyectos en el aula: aportaciones de una investigación colaborativa". *Investigación en la escuela*, n. 66, pp. 5-27. [Consulta 30 de marzo de 2017]. Disponible en http://www.estuaria.es/wpcontent/uploads/2016/04/

EL DIBUJO VECTORIAL PARA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

VILLAGRÁN ARROYAL, INMACULADA
PROFESORA ASOCIADA FACULTAD DE BELLAS ARTES. UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

RESUMEN

Las nuevas generaciones de "nativos digitales" son una realidad a la que se enfrenta nuestra sociedad. Encontramos miles de dispositivos con aplicaciones dirigidas a estos pequeños usuarios que se manejan con total libertad mediante movimientos gestuales a golpe de dedo o ratón. Sin embargo, estas aplicaciones son recursos dirigidos principalmente al ocio o al aprendizaje de contenidos donde el alumno debe relacionar o seleccionar respuestas concretas. Sin embargo, los recursos digitales para el dibujo apenas se utilizan en la educación artística, siendo el ratón o la tableta gráfica dispositivos tan competentes como el lápiz o el pincel tradicional. Las técnicas digitales han cambiado la práctica del trabajo gráfico, herramientas que aprendemos en algunos estudios superiores, pero no en la escuela. Invitamos y animamos a la docencia a involucrarse en el avance tecnológico e investigar con su alumnado con herramientas digitales para el dibujo, concretamente el dibujo vectorial.

PALABRAS CLAVE

dibujo, vector, curvas, gráficos, educación

ABSTRACT

The new generations of "digital natives" are a reality that our society is facing. We find thousands of devices with applications directed to these childrens users that are handled with total freedom by means of gestures to finger or mouse. However, these applications are resources mainly aimed at leisure or learning content where the student must connect or select concrete answers. However, the digital resources for drawing are hardly used in art education, with the mouse or graphics tablet being as competent devices as the pencil or the traditional brush. Digital techniques have changed the practice of graphic work, tools that we learn in some higher studies, but not in school. We invite and encourage teaching to get involved in the technological progress and research with their students with digital tools for drawing, specifically the vector drawing.

KEYWORDS

drawing, vector, curves, graphics, education

INTRODUCCIÓN

A largo de la historia, el ser humano ha buscado siempre la manera de dejar constancia de la realidad que nos envuelve. La representación gráfica se ha convertido en una necesidad que nos hace apoderarnos del entorno y de las experiencias que vivimos, de la misma manera que también nos facilita la comunicación visual con los demás. El dibujo, como arte visual, es una disciplina que nos permite expresar, principalmente mediante líneas, cualquier figura real o abstracta, ideas, recuerdos y sentimientos que brotan de la subjetividad de cada persona. Todo buen trabajo de dibujo o ilustración, se produce en el momento en que el artista funde su original visión con el grado de calidad técnica que pueda ofrecer. Aunque, la buena técnica por sí sola, no construye nada si no está canalizada hacia la creatividad, hacia esa idea donde haya algo que decir. Será entonces, cuando el artista encuentre el medio técnico adecuado para llevar a cabo sus representaciones.

El catedrático de dibujo, Juan José Gómez Molina, contemplaba en uno de sus libros el sentido histórico de las máquinas de dibujo. Máquinas vinculadas a una serie de artificios que solucionaban, mediante procedimientos mecánicos, la traslación de la visión tridimensional a la representación bidimensional. Se establecía una visión objetiva que liberaba al dibujante de esa reflexión compleja que conformaba la representación, dejándose guiar por las tradicionales reglas objetivas que se basaban en meras convenciones geométricas.

> Pero la mecanización incluye elementos complejos de relación entre lo representado, la acción del dibujo haciéndose, la conciencia y la efectividad que dicho proceso asume en el proyecto de las cosas y la definición de uno mismo. Actuar, representar, es un fenómeno cuya esencialidad no está vinculada solamente a la efectividad de la imagen representada, es una acción que modifica la conciencia en el propio acto de ser definida como dibujo (…). Cada movimiento de la mano, como en una representación virtual de los nuevos sistemas de simulación tridimensional, es valorado por nuestro cerebro y organiza nuestra percepción cerebral con una visión espacial; más que una escritura consciente, se trata de una acción de reequilibrio de nuestro ser con su entorno. (GÓMEZ MOLINA, 2002:17).

Según Gómez Molina, las herramientas de dibujo se han considerado utensilios aislados que se transforman en la prolongación de la acción de nuestro brazo, dejando una huella provocada por el gesto y movimiento de la mano, hasta que consiguen llegar al trazo como estructura final, "para determinar la imagen que establecía el entramado de una representación, que adquiría realidad en la medida que era vestida e iluminada para teatralizar el discurso de la palabra, como un proceso indefinido de autoproyección" (GÓMEZ MOLINA, 2002:55).

Hoy en día, la antigua huella del creador, se puede formalizar desde otra perspectiva diferente a la que utilizan los medios convencionales para el dibujo. La manera de idear con medios digitales, tiene otro sistema de planificación y representación. No queremos con ello decir que sean sustitutos de las herramientas tradicionales, sino que su manera de proyectar es diferente y adquieren otra dinámica. Al igual que el boceto, el encaje, la mancha o la composición; actualmente, la alternativa mediante medios informáticos, da paso a un sistema generado por la digitalización y el software. Aquí, el boceto puede llegar a ser el mismo documento que el final y el encaje o la composición es flexible a cualquier formato. Las manchas son tan virtuales como las líneas, donde todo puede cambiar, su color, grosor, longitud, etc. En ocasiones, nos resulta complicado definir cuál es el documento original del trabajo realizado. En relación al dibujo vectorial, por ejemplo, no hay medidas, todo es adaptable, donde el medio de impresión o visualización varía para cada necesidad. Es otra visión de la proyección representativa, un sistema no fungible que podemos editar, rehacer, corregir y está abierto a cualquier candidato creativo de cualquier edad. Las infinitas posibilidades de dibujar y modificar los trazos, la curvatura, los grosores, los estilos de líneas, facilitarían el trabajo del alumnado en temas tan básicos como la unión de puntos, los tipos de

líneas, las formas básicas y la creación de nuevas formas mediante la combinación, la unión o el recorte de elementos.

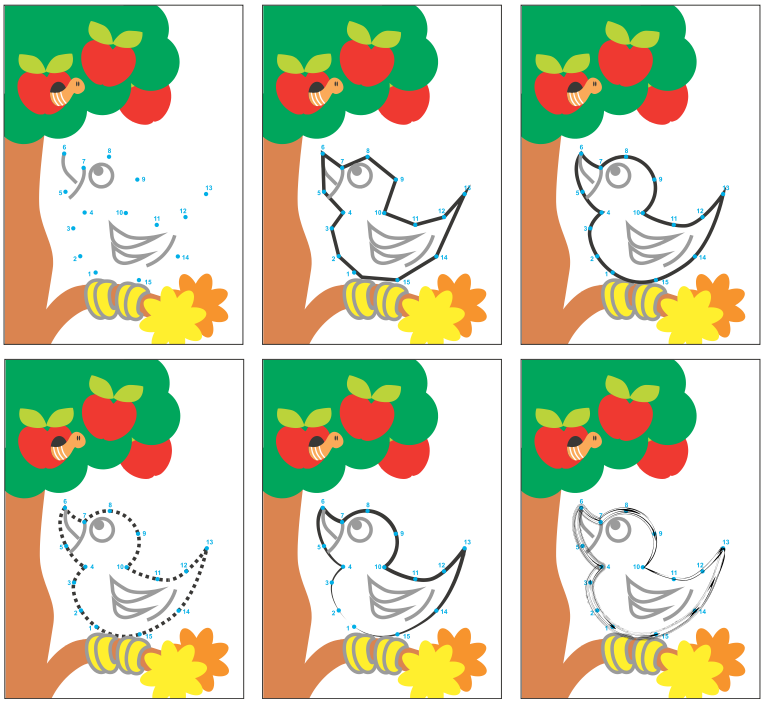


FIGURA 1. Ejemplo de una actividad para unir puntos realizado con un programa de dibujo vectorial donde vemos posibles diferentes resultados de líneas. Gráfico de elaboración propia.

1. BREVE DEFINICIÓN DEL DIBUJO VECTORIAL

Las herramientas vectoriales, son aquellas herramientas digitales de algunos programas de dibujo que permiten crear trayectorias definidas por un punto de inicio y final y que pueden integrar otros puntos, curvas y ángulos. Los puntos clave que definen los segmentos de las formas o líneas se llaman puntos de ancla o nodos. Cuando la trayectoria está curvada, los puntos de ancla disponen de unos manejadores o líneas de dirección que, si se mantienen alineados o en simetría, nos permiten configurar una forma suave y continua.

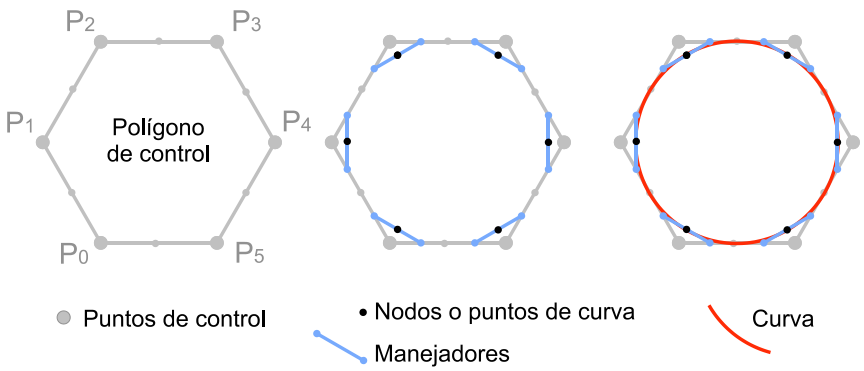


FIGURA 2. El polígono de control, son líneas invisibles en el dibujo de trazados, pero matemáticamente son los segmentos que construyen la base para definir la forma de la curva final. En este ejemplo, vemos cómo un polígono de control con forma hexagonal proporciona los nodos necesarios para construir un círculo. Gráfico de elaboración propia.

Cada trayectoria se contempla como un elemento único, es decir, son formas independientes de trazo abierto o cerrado y que podemos editar, transformar, organizar o combinar entre ellas como si de un *collage* se tratara. Todos los programas de gráficos vectoriales disponen de herramientas para crear formas básicas (rectángulos, círculos, estrellas, etc.), plumas para dibujar a mano alzada y muchas otras herramientas como las que permiten crear formas complejas por medio de la combinación y superposición de áreas. Podemos encontrar programas de uso libre de carácter vectorial perfecto para las TIC's como el *software* InkScape, además de muchos otros recursos para dibujar *online* como ImageBot, Vectr o Janvas.

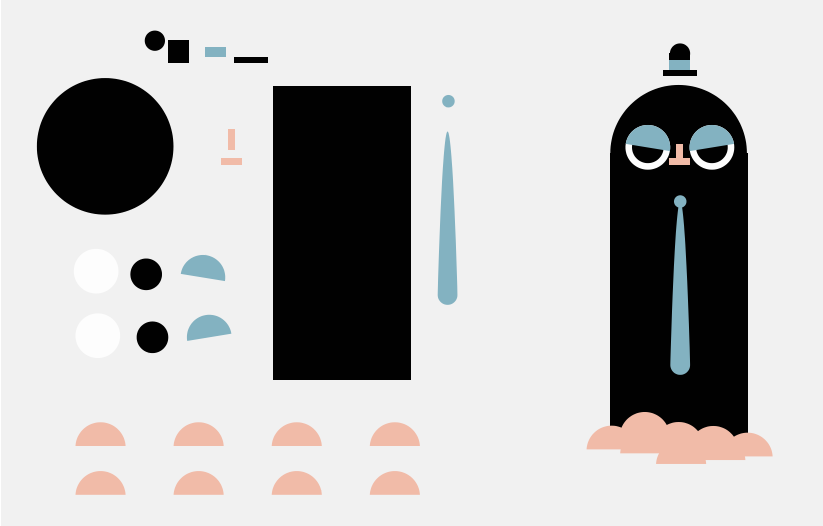


FIGURA 3. A la izquierda vemos las piezas que componen el personaje *The angry one*, protagonista del juego de mesa *My strange site change*, diseñado por el ilustrador: Jorfe. https://www.behance.net/gallery/31036983/My-strange-site-change-Game. 11/01/2017. Gráfico de elaboración propia.

2. CÓMO PLANTEAR EL DIBUJO VECTORIAL EN CLASE

La primera impresión que tenemos sobre las herramientas vectoriales, es su compleja apariencia como sistema técnico para el dibujo. No obstante, el dibujo vectorial es muy asequible e intuitivo. Está considerado como uno de los sistemas más utilizados por los ilustradores contemporáneos y una técnica que aquí promocionamos para introducirla como herramienta gráfica en Primaria y así, iniciar a las futuras generaciones de jóvenes creativos en las nuevas técnicas digitales.

Aprender su manejo es muy sencillo, siguiendo algunas pautas que aquí exponemos de una manera didáctica. Dentro de nuestra experiencia docente, un método básico para su estudio es conocer a los personajes protagonistas del medio vectorial: El punto y la línea. Un equipo perfecto que trabaja al mismo son.

Para que surja una figura, necesitamos invitar al punto a dar la señal de salida, colocarlo en cualquier parte del área de dibujo, definiendo así el origen de una trayectoria. En el momento en el que un nuevo punto se marca en otra ubicación, entrará en escena la línea. Ella se convertirá en una compañera inseparable, con la misión de cumplir la forma de una silueta. La línea puede ser una señora seria, exacta y disciplinada, de perfil muy recto. Pero puede tener otros días más flexibles y disfrutar de una jornada más suave y sinuosa, expresándose mediante curvas. El carácter de cada personaje lo marcamos con los gestos de nuestra mano. La dureza o suavidad dependerá de los clics del ratón y de nuestra habilidad en la prolongación del punto, que dan opción a modelar con sus brazos a la línea, funcionando como guías para formar la curva final.

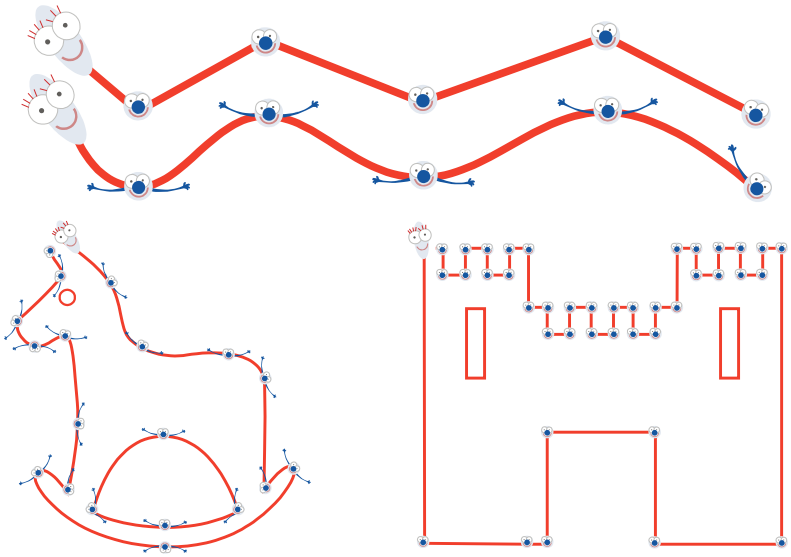


FIGURA 4. El punto y la línea trabajan en equipo para darle forma a cualquier dibujo. En la parte superior se muestra una recreación de nuestros personajes para ver resultado vectorial de una línea recta y otra curva. En la parte inferior, se simulan dos dibujos básicos creados con los mismos protagonistas. Gráfico de elaboración propia.

3. VENTAJAS DEL DIBUJO VECTORIAL EN PRIMARIA

Las técnicas informáticas dentro de la enseñanza de la creación artística, como el diseño o la ilustración, son actualmente un hecho que reconocemos establecido en la sociedad y que requiere de un continuo aprendizaje de este medio, como elemento instrumental básico para el desarrollo de toda actividad o especialidad artística determinada. Sería conveniente dar a su aprendizaje y manejo una prioridad en el momento de aprender a trazar. El dibujo vectorial es un sistema muy diferente al trazo continuo que ofrece un lápiz. Permite que el alumno reflexione sobre la forma final antes de empezar a dibujarla. Hace que se cuestione el número de puntos que va a necesitar para crear cualquier forma básica o abstracta y ayuda al desarrollo de la orientación espacial en el momento que se ve obligado a conducir el puntero hacia una dirección u otra.

Reconocemos que el funcionamiento de la construcción de gráficos de tipo vectorial puede resultar al principio algo confuso por su sistema de modelado, ya que ese modelo puede surgir de la interrelación de un conjunto de elementos sencillos y no de un trazo o pincelada a lo que estamos mayormente habituados. El proceso de construcción de ese modelo, no tiene nada en común con el proceso tradicional de creación de formas. Por tanto, es necesario conocer estos mecanismos de estructuración y organización para saber representar y trasladar la idea al alumno/a y por supuesto al ordenador para poder actuar sobre ella. Sabemos de la facilidad de aprendizaje y del grado de interacción con la información digital que vemos en las últimas generaciones, más conocidas como las de "nativos digitales", término acuñado por Marc Prensky (1946) donde establece una diferencia entre perfiles diversos de uso y acceso a las TIC, y creando como oposición la categoría de inmigrante digital. De forma concisa define a los nativos digitales como la primera generación que ha crecido con las tecnologías digitales y que son "nativos" del lenguaje de los ordenadores, videojuegos e Internet, mientras que los inmigrantes digitales son aquellos que no han crecido en un mundo digital, pero se han acercado a esta tecnología adoptando algunos aspectos. Y realmente, hoy en día, descubrimos en muchos de estos nativos ciertos gestos implícitos a la hora de dibujar con formas vectoriales.

4. CONCLUSIONES

El mundo cambiante en el que vivimos, se encuentra continuamente con nuevas formas y nuevas reinterpretaciones del lenguaje creativo. Dentro de la labor docente en la enseñanza artística debemos combinar, tanto los medios y técnicas tradicionales del dibujo o la pintura con la formación en medios digitales, ya que estas serán herramientas necesarias para el futuro artista visual.

Desde nuestra experiencia docente, hemos apreciado diferentes habilidades en el momento de aprender a dibujar formas tan básicas como un círculo, un cuadrado o un polígono. El perfil de los cursos, donde se iniciaba a alumnos de diferentes edades y generaciones, dentro del aprendizaje y manejo del *software* gráfico digital, ha permitido extraer conclusiones generales sobre este proceso formativo. No pretendemos generalizar, pero muchos de los estudiantes nacidos antes de los 80 han mostrado grandes dificultades a la hora de dibujar formas vectoriales básicas por primera vez. Mediante el gesto gráfico que realizaban con el ratón, interpretaban la forma que esa herramienta definía. Movían el ratón en círculos para construir una elipse, y en horizontal o vertical para hacer un rectángulo. Pensaban y dudaban si debían pulsar el botón del ratón una o dos veces. Pretendamos por tanto evitar esto y hacer del dibujo vectorial una solución gráfica añadida a las tradicionales, y no verla solo como una herramienta que permite desarrollar la imaginación, el orden y la precisión. Esperemos que en pocos años, sea una opción más reconocida entre las enseñanzas artísticas.

BIBLIOGRAFÍAS

Gómez Molina, J.J. (2002). *Máquinas y herramientas de dibujo*, Cátedra, Madrid.

Prenksy, M. (2001) *Digital Natives, Digital Immigrants, en On the Horizon*. MCB University Press, Vol. 9, n 5. [Consult. 2017-01-11] http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf

ILUSTRANDO LA DIVERSIDAD. MATERIALES DIDÁCTICOS AJUSTADOS

VIVES-ALMANSA, ROSA
UNIVERSIDAD DE SEVILLA. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

RESUMEN

Esta comunicación recoge los resultados de las experiencias llevadas a cabo en la Universidad de Sevilla, concretamente, en los diferentes cursos de extensión universitaria sobre ilustración infantil de la mano de profesionales del mundo de la ilustración y promovidos desde el Departamento de Educación Artística. Aborda los ejes "universidad", "ilustración" y "escuela" como puntos de encuentro entre sus protagonistas, ya que se dan cita docentes, futuros maestros e ilustradores que confluyen en la creación de materiales ilustrados. En este contexto se ha detectado desde los testimonios de los pedagogos y el trabajo de apoyo en las aulas, la necesidad de dar respuesta a alumnos con perfiles diferentes. Adaptándolos mediante ajustes no sólo de contenidos teóricos sino también visual, mediante ilustraciones con las que se sientan identificados. Se plantea como buena práctica la creación de materiales ilustrados ajustados para la Fundación Asedown, una forma de apostar por la integración y la diversidad. Valores necesarios para construir una sociedad mejor desde las etapas de educación infantil y primaria.

PALABRAS CLAVE

Ilustración, universidad, infantil, primaria, recursos adaptados.

ABSTRACT

This communication gathers the results of the experiments carried out at the University of Seville, specifically in the different university extension courses on children's illustration in the hands of professionals in the world of illustration and promoted by the Department of Artistic Education. It includes the "university", "illustration" and "school" axes as a meeting point among its protagonists, as there are lectures by teachers, future teachers and illustrators that converge in the creation of illustrated materials. In this context we have detected from the testimonies of pedagogy and support work in the classroom, the need to respond to students with different profiles. Adaptations by means of adjustments not only of theoretical contents but also of their illustrations with which they are identified. It poses as good practice the creation of illustrated materials adjusted for the Asedown Foundation, a way of betting on integration and diversity. Values needed to build an improved society from the stages of early childhood and primary education.

KEYWORDS

Illustration, university, childish, elementary, adapted resources.



FIGURA 1. Zuriñe Aguirre (2017): *Ilustración infantil* Cartel publicitario del Curso de Extensión Universitaria.

UNIVERSIDAD, ILUSTRACIÓN Y ESCUELA

La relación entre artistas, ilustradores/as y educadores/as en la mediación educativa para la infancia es la línea temática en la que se enmarca esta comunicación, que refleja la puesta en práctica y la experiencia llevada en la primera edición de los cursos de extensión universitaria de la Universidad de Sevilla sobre ilustración infantil propuestos desde el Departamento de Educación Artística. Surge en la colaboración con ilustradoras como Adriana Santos y Zuriñe Aguirre, miembros de la *Garabattagge Ilustra* plataforma de ilustradores en la ciudad de Sevilla que nace con el objetivo de difundir la cultura de la ilustración en todas sus vertientes y entre todos los públicos. De esta forma desde Universidad y a través de la ilustración se toman como objetivos los intereses de la escuela, del aula y el público infantil. Durante esta edición inicial se desarrollan los cursos "Ilustración para Publicaciones Infantiles" y "Ilustración Infantil con técnica mixta: Mezclando lo tradicional y lo digital", ambos coordinados y dirigidos por las profesoras doctoras Rosa Vives Almansa y Mar Galera Núñez del Departamento de Educación artística. Están dirigidos a un público abierto y sin restricciones, y su buena acogida daba muestra del interés que genera la ilustración para distintos perfiles de alumnos. En ambos cursos se dibuja en un *perfil docente* (PD) de alumno generalmente relacionado con el mundo de la educación (pedagogos, maestros, profesores…). Junto a un *perfil artístico* (PA) de técnico especialista cualificado para el dibujo (licenciados, grados y master en relación con las artes gráficas). Esta segmentación de roles se difumina ante las posibles soluciones de la ilustración infantil en álbumes ilustrados y libros de texto, porque "…hay álbumes cuyo autor es responsable tanto del texto como de la imagen, y este se expresa utilizando los recursos plásticos y lingüísticos a la vez". (Hoster, 2013:68). Frente a la dificultad planteada al inicio de los cursos de ilustración por la heterogeneidad de los perfiles del alumnado que en ellos concurren, y que requiere abordar la materia desde un nivel inicial, se presenta la oportunidad de la convergencia del alumnado para trabajar en equipo completando habilidades e intereses con el objetivo de crear e ilustrar publicaciones infantiles. Cada vez son más los medios desarrollados y nuevos entornos para la ilustración digital y darlos a conocer supone la actualización para figuras profesionales de la docencia y las artes. Los laboratorios digitales de la Facultad de Bellas Artes de Sevilla son el lugar donde se han impartido estos cursos de extensión universitaria, y cuenta entre las titulaciones de grado que aquí se ofertan con asignaturas específicas de diseño gráfico e ilustración. Hemos trabajado con softwares privativos de la marca *Adobe* disponibles en los laboratorios en sus ordenadores *macintosh*, como el archiconocido *Photoshop*. Presentándose como la herramienta más adecuada dado lo extendido de su uso por un público genérico y constituyendo la herramienta base para el ejercicio práctico propuesto por las profesionales de la ilustración frente a otras más específicas como por ejemplo *Indesign*. La presentación del software libre como

Gimp, que más enfocado al diseño pero con todo lo que se necesitaría para abordar inicialmete la ilustración, además de *Krita, Affinity Designer* o *Rebelle* que destaca por su simulación de la técnica de la acuarela... entre otros, han representado la alternativa a los programas comerciales.

Mediante cuestionarios propuestos al alumnado, los medios digitales se han revelado como herramientas que facilitan el acercamiento al dibujo para una tipología de alumno con PD. Así mismo marcan tendencias de sus intereses cruzados entre las tipologías PD y PA de las figuras profesionales o en formación e indican posibles soluciones como la colaboración entre ambas para la generación de nuevos recursos. Tal es el caso que nos ocupa del proyecto de colaboración con la asociación *Asedown*, para el síndrome down en Sevilla y su provincia.



FIGURA 2 Y 3. Sesión de *ilustración infantil I y II* (2016). Fotografía digital. 30x40 cm., Laboratorio Digital Facultad de Bellas Artes, Universidad de Sevilla, (España)

EL CASO DE LA ASOCIACIÓN ASEDOWN Y SU PEDAGOGA ANA BENÍTEZ JAÉN

La asociación Síndrome de Down de Sevilla y Provincia (Asedown) es una entidad privada sin ánimo de lucro que viene desarrollando su labor desde 1995. Está homologada como establecimiento sanitario por la Consejería de Salud de la Junta de Andalucía y declarada de utilidad pública. En 2012 se obtuvo el sello hacia el Compromiso a la Excelencia Europea EFQM 200+ y otros sellos de reconocimiento a su excelencia hacia el compromiso social. Asedown trabaja por una sociedad más inclusiva y solidaria *promoviendo, desarrollando y potenciando todo tipo de actividades, programas y/o servicios encaminados a lograr la plena integración familiar, escolar y social de las personas con síndrome down y otras discapacidades intelectuales, con el fin de mejorar su calidad de vida contando siempre con su participación activa y la de sus familias* (http://www.asedown.org). Su sede principal está en los bajos de la Avenida Cristo de la Expiración de Sevilla, donde trabaja la profesora de la Universidad Pablo Olavide de Sevilla Dña. Ana Benítez Jaén. Pedagoga y enamorada de su profesión realiza el primero de los cursos de extensión universitaria sobre *Ilustración para Publicaciones Infantiles (I edición)* motivada por intentar atraer la atención de sus alumnos con síndrome down. Nos relata mediante su testimonio cómo una de las principales dificultades que encuentra en su desempeño profesional es la falta de materiales adaptados al perfil de sus alumnos en todos los cursos y etapas educativas de la enseñanza infantil y primaria. La complejidad que adquieren tanto los textos como las imágenes dificulta un aprendizaje que conceptualmente estaría al alcance y comprensión de estos niños. Nos relata cómo el uso alterno de mayúsculas y minúsculas, la extensión cada vez mayor de los párrafos o el uso de oraciones subordinadas, entre otras cuestiones, revisten de complejidad el material disponible en las principales editoriales. Del mismo modo, las ilustraciones que en ellos se incluyen evolucionan en los distintos niveles educa-

tivos, cursos y ciclos, a composiciones visuales cada vez más complejas donde las formas expuestas y exentas de fondo que ilustran de manera clara los contenidos, van integrándose progresivamente en un contexto en conjunción con otros elementos dificultando su comprensión. Ana Benítez propone el trabajo en equipo desde las adaptaciones pedagógicas en ambas direcciones visual y textual como trabajo de investigación y producción de materiales didácticos de los que servirse en su desempeño profesional.

La colaboración entre instituciones, asociaciones y centros para llevar a cabo un aprendizaje ligado al servicio (APS), se materializa en este proyecto entre las figuras profesionales de Ana Benítez, pedagoga con un perfil PD, y Rosa Vives ilustradora, con un perfil PA, profesoras de la Universidad Pablo de Olavide y Universidad de Sevilla respectivamente. Entre ambas proyectan la propuesta dirigida a satisfacer estas necesidades encontradas a pie de aula en el centro *Asedown* para paliarlas mediante la adaptación o ajuste de las imágenes y textos atendiendo a los déficits o carencias del niño con síndrome down superando la complejidad del material escolar. Conjugar adaptaciones pedagógicas es la aportación entre ilustradores, artistas, maestros y pedagogos que se recoge como experiencia de proyecto aún en proceso. La verificación de la idoneidad del material será posible gracias al trabajo en el aula con el colectivo down.

> Los relatos populares infantiles y sus adaptaciones contemporáneas muestran un recorrido muy notable en la relación texto-imagen-metáfora visual. En un primer momento, los cuentos eran transmitidos oralmente hasta que comenzaron a ser recogidos por escrito en el siglo XVIII. En su origen, estas historias guardaban un importante componente simbólico, y muchos de sus elementos albergaban sentidos figurados. Al ponerse por escrito, se buscó la compañía de las imágenes, las mismas que antes tomaban cuerpo en la imaginación de los oyentes. (…) Las convenciones culturales contribuyen a cerrar el sentido de las imágenes, tanto como lo hacen las palabras (Chaves, 2013: 67)

En la entrevista realizada a Ana Benítez Jaén narra su experiencia en la asociación destacando que cuando trabajamos con alumnos con diversidad funcional en contextos de aula, los medios y recursos didácticos que emplean profesores y alumnos para la enseñanza y aprendizaje son de vital importancia porque condicionan la eficacia del programa didáctico y el aprendizaje que experimenta el alumnado. La ilustración supone una herramienta para captar la atención del niño. En consecuencia es objetivo de este proyecto adaptar texto e imágenes para que el alumno con síndrome de down se proyecte e identifique en unas ilustraciones especialmente diseñadas para su comprensión. El material didáctico, nos recuerda Ana Benítez, cumple muchas funciones en lo que respecta al proceso de enseñanza–aprendizaje de los alumnos, por ejemplo: aproxima al alumnado a la realidad de lo que se quiere enseñar; motiva la enseñanza y el aprendizaje. Si el material es idóneo y se emplea de forma adecuada facilita el aprendizaje de conceptos, el desarrollo de procedimientos, estrategias y la formación de actitudes o valores relacionados con lo que se enseña y se aprende. Representa e ilustra, además, de forma intuitiva lo que se explica verbalmente para facilitar su enseñanza y aprendizaje. También contribuye a una mejor fijación del aprendizaje… pero qué ocurre cuando el material no cumple ninguna de esas funciones debido a que no se ajusta a las características de enseñanza-aprendizaje de muchos alumnos. Pues, conseguimos poner una traba más a la inclusión escolar, si un alumno con necesidades educativas especiales no posee un material en el cual apoyar sus aprendizajes igual que el resto de sus compañeros fomentaremos la diferenciación y posiblemente su estigmatización. Los paradigmas actuales del arte y la educación consideran valiosa la mirada de quien produce una imagen, tanto como la de quien produce sentido ante lo que ve.

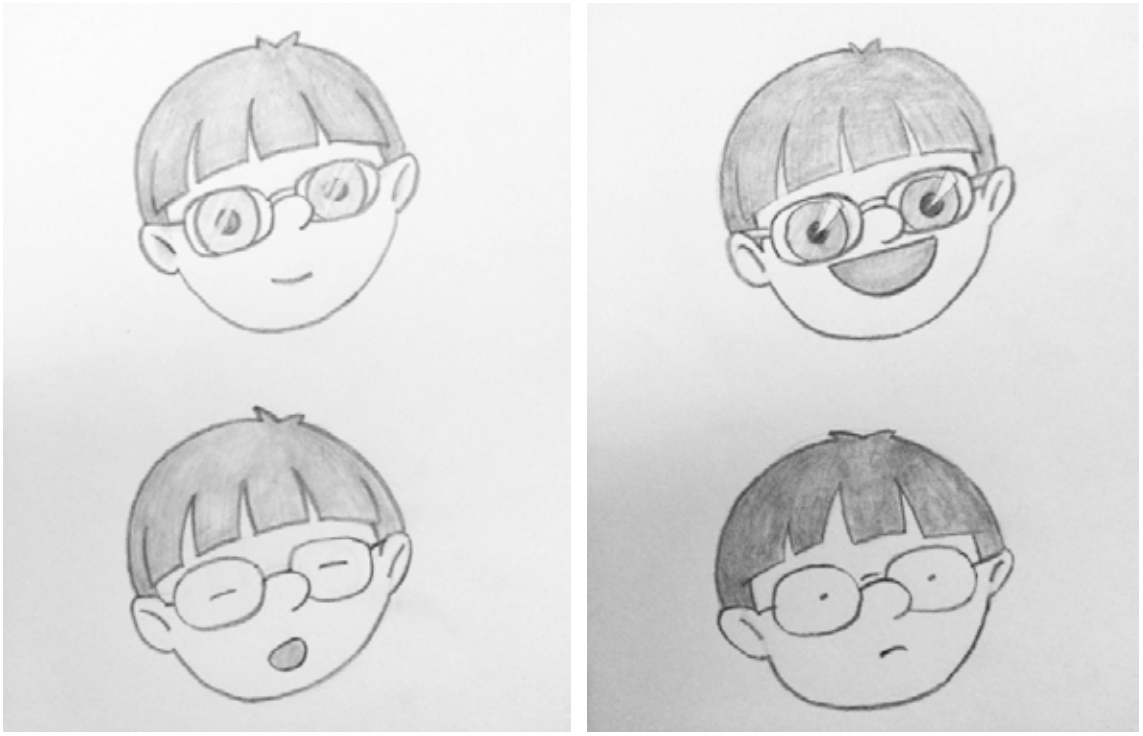
> En el entorno de las escuelas infantiles y de los primeros años de la escuela primaria, el conocimiento del vocabulario y del discurso infantil en los contextos de uso y de vida cotidiana puede resultar necesario tanto para ponderar apropiadamente el desempeño infantil como para

> generar contextos que den lugar a oportunidades para nuevos desarrollos y aprendizajes. (Rosemberg, 2016: 112)

Según su experiencia Ana Benítez nos relata cómo un alumno aprende si está motivado y parte de esa motivación proviene, nos dice, de sentirse perteneciente a su grupo, de compartir con sus compañeros el tema que el profesor le presenta. No obstante, es cierto que la inclusión debe fomentar la individualidad, el aprendizaje individualizado y único, por lo que si el material que presentamos no se adecua a cómo aprendo, si me exige más de lo que actualmente puedo ofrecer, la desmotivación aparecerá en todo su esplendor. Es por ello, que existirán muchos aspectos e interrogantes que debemos plantearnos cuando diseñamos materiales o nos limitamos a seleccionar y adaptar los ya existentes. Tales como los objetivos y contenidos del material curricular, los objetivos de instrucción que se proponen, las tareas para el aprendizaje, las secuencia de trabajo que establecen, la tipología de tareas que sugieren (variedad, claridad, adecuación), la variedad de recursos y materiales didácticos, la adecuación de los materiales a las necesidades, los intereses y expectativas del alumnado, su adecuación de los materiales para el aprendizaje en el nivel que se desea (secuenciación, estructura y continuidad), la adecuación de los materiales para generar los procesos de aprendizaje que se desea (aprendizaje autónomo, aprendizaje por descubrimiento, construcción de los aprendizajes, aprendizaje basado en el contenido, aprendizaje cooperativo…). Afortunadamente el interés es creciente por parte del sector editorial que reconoce el campo que cubre estas investigaciones sobre diversidad. Los ilustradores toman conciencia de su función social en retos como este que la sociedad les plantea. Y ese ha sido uno de nuestros preceptos al plantear nuevos retos con nuevos cursos de ilustración para ediciones futuras, como *Cuentos coeducativos para cambiar el mundo*, que se llevará a cabo desde el CFP Centro de Formación Permanente de la Universidad de Sevilla el próximo curso.

> La ilustración de cuento infantil en nuestro país en épocas anteriores a la década del ochenta, era una actividad casi anónima. Prueba de ello es que, por muchos años, no se hacía mención alguna al ilustrador en los créditos del libro. De igual manera, se percibe la poca significación que se le daba a la imagen en este tipo de literatura, al observarse la gran escasez de imágenes en estas publicaciones, y adicionalmente, los pocos aportes estéticos de las mismas. Sin embargo, debe decirse que fue la industria editorial de esos años la que no favoreció esta actividad artística, hasta la creación del premio ENKA de literatura infantil, finalizando la dé- cada del setenta. Dicho premio impulsó de alguna manera esta industria literaria promoviendo la actividad tanto del escritor como del creador de imágenes. (Duque, 2013: 24).

En este impulso de las últimas décadas por la ilustración, es prioritario contribuir dando a conocer el trabajo de los ilustradores en las escuelas pasa por una labor desde las Facultades de Ciencias de la Educación, formando a futuros maestros. Promoviendo la enseñanza en las artes sobre los materiales y técnicas, cotejando su ideoneidad para diferentes perfiles de alumnos, ajustándolos a sus necesidades educativas y aplicándolas también a los resultados en el mundo editorial en forma de materiales adaptados. "Cuando la imagen aparece en el proceso de lectura de un libro para niños, tiene la capacidad de generar una gran sensibilidad en el público infantil; una respuesta perceptiva que produce a su vez deleite, satisfacción y complacencia, multiplicando así las posibilidades de aprendizaje" (Duque, 2013: 33).



FIGURAS 4 Y 5. A la izquierda: Rosa Vives, *Bocetos de personaje proyecto Asedown I* (2016). Grafito sobre papel. 21x29 cm. Sevilla, España. A la derecha: Rosa Vives, *Bocetos de personaje proyecto Asedown II* (2016). Grafito sobre papel. 21x29 cm. Sevilla, España.

CONCLUSIÓN

Como conclusión se recoge el interés creciente que suscita la ilustración infantil entre los profesionales de la educación que la ven como una herramienta para conectar con el alumnado. La problemática inicial es que pedagogos y maestros se ven desprovistos de herramientas de dibujo que les permitan acercarse al niño no sólo desde el texto, sino también desde la imagen. Generar estas imágenes a través de las técnicas de ilustración infantil y expresarse mediante el lenguaje visual adquiere un interés creciente para aplicarlas al aula. A través de las emociones que suscita la imagen, potencia y colabora con el mensaje textual de los materiales educativos. Las adaptaciones para alumnado con un perfil concreto, como el caso expuesto de los niños de la Asociación Asedown, encuentran en la ilustración una aliada para llevar a cabo sus ajustes respecto a los materiales ordinarios. Se produce así un cruce favorable de intereses entre el ilustrador profesional que encuentra un posible campo de experimentación y trabajo y el docente a pie de aula. Las potencialidades de nuestra propuesta colaborativa entre ilustradores y maestros en la adaptación de materiales didácticos, son ricas ya que requiere del trabajo interdisciplinar, que conlleva desde la identificación de las dificultades por los alumnos, pasando por sus soluciones gráficas, hasta la comprobación de la validez de tales soluciones.

BIBLIOGRAFÍA

Acaso, M. (2006). *El lenguaje visual.* Barcelona: Paidós.

Chaves, M. (2013). "La metáfora visual en el álbum ilustrado". *EME. Experimental Illustration. Art & Design*, n. 1, pp. 62 – 71.

Duque, M. I. (2013). "La ilustración en el cuento infantil: una aproximación a su desarrollo y transformación en las prácticas gráficas y visuales". *Alarife: Revista de arquitectura,* n. 23, pp. 285 – 297.

Hoster, B. & Gómez, A. (2013). *Interpretación de álbumes ilustrados como recurso educativo para la competencia literaria y visual*, Red Visual, n. 19, pp. 12.

Martínez Moro, J. (2004). La ilustración como categoría: Una teoría unificada sobre arte y conocimiento. España: Ediciones Trea.

Rosemberg, C. R. et al. (2016). Vocabulario, narración y argumentación en los primeros años de la infancia y la niñez. Una revisión de investigaciones, *Revista costarricense de Psicología.* Vol. 35, n. 35, pp. 101 – 120.

Salisbury, M. (2005). *Ilustración de libros infantiles*, Barcelona: Editorial Acanto.

Salisbury, M. (2007). Imágenes que cuentan: Nueva ilustración de libros infantiles, Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

Simpson, I. (1994). *La nueva Guía de la Ilustración*. Barcelona: Editorial Blume.

Asociación Asedown, consulta en línea, http://www.asedown.org en 02/02/2017

VISÃO DE ILUSTRADORES GAÚCHOS CONTEMPORÂNEOS QUANTO À PREPARAÇÃO DE MEDIADORES DE LEITURA DE LITERATURA INFANTIL

WÖHL COELHO, LYDIA HELENA
UNIRITTER LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES - UNIRITTER
MARQUES DA SILVEIRA, ANDRÉ LUIS
UNIRITTER LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES - UNIRITTER

RESUMO

Esta comunicação busca refletir sobre a preparação de mediadores de Literatura Infantil, a partir da visão de ilustradores gaúchos contemporâneos. Para isso, primeiro, identifica-se a importância da ilustração na formação da criança em revisão teórica. Após, apresenta-se a proposta da Mostra Traçando Histórias, que expõe ilustrações brasileiras de Literatura Infantil. Essa Mostra é organizada pela Câmara Rio-Grandense do Livro (Porto Alegre, Brasil), na qual também se promovem diversas atividades de fomento à leitura. De seu contexto, extrái-se um grupo de ilustradores gaúchos que participaram da Mostra, entre os anos 2004 e 2014, para exporem suas experiências em atividades organizadas pelo evento, as quais se referem à preparação de mediadores de leitura. Uma análise dos relatos desses ilustradores revela divergências entre as iniciativas implementadas pela Câmara do Livro e a realidade, encontrada por eles, junto ao público do próprio evento e ao de escolas visitadas.

PALAVRAS CHAVE

Infância, ilustração, mediação de leitura, formação de mediadores.

ABSTRACT

This study aims to reflect on reading mediation training for Children's Book Literature, from the point of view of contemporary illustrators. Therefore, firstly the importance of illustration in childhood education is identified in a literature and theory review. Afterwards, the proposal of the exhibition Traçando Histórias, which exposes Brazilian Children's Literature illustrations, is presented. This exhibition is organized by the Rio-Grandense Chamber of the Book (Porto Alegre, Brazil), which also hosts several activities to promote the reading. From its context, a group of Gaucho illustrators, who participated in the exhibition, between 2004 and 2014, were drawn to present their experiences in activities of the event, which refer to mediators training. An analysis of the accounts of these illustrators reveals divergences between the initiatives implemented by the Book Chamber and the reality found by them with the event audience and in the visited schools.

KEYWORDS

Childhood, illustration, reading mediation, mediation training.

INTRODUÇÃO

Uma crescente valorização da Literatura Infantil que explora o potencial comunicativo da ilustração, na configuração de suas obras é constatada desde 1938, com a instituição da Medalha Caldecott (EUA). Desde então, a nível global, multiplicam-se mostras e prêmios similares, destacando ilustrações de Literatura Infantil, tais como a *Mostra Bologna Ragazzi Award*, na Itália, a *Gelett Burgess Children's Book of the Year Award*, nos Estados Unidos, e a Exposição de Ilustração de Livros Infantis do Museu de Israel.

Entre as causas desse fenômeno, aponta-se a evolução da noção de infância. Partindo-se da formação da sociedade civil burguesa, no século XVII, chega-se hoje à ideia de que a criança explora o mundo através de experiências multissensoriais e, tanto mais, quando circundada por incessantes estímulos visuais e táteis, advindos dos mais variados meios de comunicação. Por isso, a produção de Literatura Infantil explora, cada vez mais, distintas formas de articulação da linguagem visual, em seus livros. Fica estabelecida, assim, uma comunicação efetiva e particular, com o público mirim. Em alguns casos, inclusive, obras abdicam da mensagem proposta por palavras, para explorarem somente as potencialidades comunicativas da composição visual dos livros. Todavia, mesmo diante desse quadro, a revisão de literatura especializada indica ser esse um tema ainda pouco estudado, no campo teórico (Lins, 2004; Faria, 2004). Também nas entrevistas realizadas para o estudo aqui apresentado, observa-se que, nos espaços onde a mediação da leitura literária com crianças pode ser promovida, tais como em escolas, ainda há pouca valorização da importância da ilustração, na formação da criança. Este trabalho propõe modos de resolver essa adversidade, a partir da visão de sete ilustradores entrevistados.

1. A ILUSTRAÇÃO E A PARTICIPAÇÃO DO MEDIADOR DE LEITURA NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA

De acordo com Ariès (1981), a noção de infância emerge, na sociedade ocidental, no séc. XVII, com o surgimento de um modelo político individualista: a burguesia. De início, delineia-se um entendimento de infância como etapa frágil da vida, que precisa ser isolada e preparada para a fase adulta. Segundo Aguiar (1994), é neste contexto sóciohistórico que se institui uma Literatura Infantil. Apesar de instituída, ainda não valorizava a linguagem visual como uma forma de comunicação eficiente com o público infantil; pois as obras literárias, até então, eram direcionadas às crianças somente através de textos com temáticas geralmente moralistas e idealizadas.

Apesar de didática, a obra "*Orbis sensualiam pictus*" (1647), de Jan Amos Comenius (1592-1607), é considerada significativa antecessora de livros literários para crianças, os quais exploram o potencial comunicativo da ilustração. A partir dela, passa-se a conceber o livro infantil como uma narrativa visual, no qual as palavras são reduzidas a textos breves, com o objetivo de elucidar aspectos das figuras (Miranda, 2011). Para Powers (2008), porém, a preocupação com o uso da ilustração em livros infantis tem início com as capas dos *chapbooks* europeus, no começo do séc. XVI. Esses livros continham estórias fantásticas, cujas capas atraiam o interesse das crianças. Assim, o autor defende que foram as capas que primeiro se associaram à comunicação visual da Literatura Infantil, depois amplamente explorada pela indústria, sobretudo a partir do séc. XIX.

O reconhecimento da importância da ilustração, na formação da infância, passou por um longo período de evolução. Linden (2011) cita que, nos anos 1870, na Inglaterra, Walter Crane (1845-1915) e Kate Greenaway (1846-1901) publicam *Toy Books* (exemplo: Figura 1), nos quais há experimentação de diversos recursos visuais para se estabelecer comunicação com a criança leitora. Após, ao longo do séc. XX, publicam-se livros que causam uma inversão da relação vigente, passando-se, então, a dar predominância à ilustração (exemplo: Figura 2). Essas inovações assegu-

raram um status da ilustração em livros de Literatura Infantil atuais, cuja representação possui "inúmeras ressonâncias simbólicas" (Linden, 2011, p. 17).





FIGURAS 1 E 2. À esquerda: *Toy Book of Absurd ABC* (1874), ilustrado por Walter Crane. Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/4/40/Crane's_Absurd_ABC.jpg. À direita: Macao et Cosmage (1919), de Edy Legrand. Fonte: http://lta.hypotheses.org/336/

Na atualidade, considera-se que a criança, antes de ingressar no ensino formal, explora o mundo através de experiências multissensoriais, à medida que se diferencia de objetos externos e estabelece relações de identidade (Coelho, 2002). Para Werneck (1986), a ilustração literária pode ser entendida como um "código pictórico", enquanto representação semiconcreta que constitui uma comunicação mais direta com a criança, do que aquela estabelecida pelo código verbal. Para essa autora, "a ilustração é mais importante do que o texto para a criança pequena e para o jovem analfabeto ou semianalfabeto" (op. cit., p. 148), porque ainda não foram letrados. Munari (2007) defende ainda a aplicação do lúdico na infância, como indutor de conhecimento e memorização de dados, estimulando a criatividade.

Lins (2004) corrobora com a ideia de que a ilustração possui grande potencial comunicativo com essa nova noção de criança, imersa em um contexto sociocultural dinâmico e repleto de informações visuais. Para o autor, a ilustração "puramente ornamental e decorativa não representa mais a diversidade, a pluralidade e a riqueza de informações visuais a que as crianças de hoje têm acesso" (op. cit., p. 36). Contudo, ressalta que é preciso saber filtrar as informações visuais, e isso só pode ser atingido com a profissionalização de todo seu mercado, o que inclui a preparação de mediadores. Lins (2004) afirma que é preciso, dentre outros aspectos, "de mais e melhores professores para incentivar a criança (e o adulto) a ler e criar um público leitor" (ibidem, p. 37).

2. PROPOSTA DA MOSTRA TRAÇANDO HISTÓRIAS

A Mostra Traçando Histórias é uma exposição de ilustração de Literatura Infantil brasileira, que ocorre durante a Feira do Livro de Porto Alegre/Brasil, organizada pela Câmara Rio-Grandense do Livro[1]. Sua primeira edição data de 2001 e, até 2003, sua ocorrência era anual, nas quais eram expostas fotocópias coloridas das ilustrações. A partir de 2004, o evento passou a ter ocorrência bianual, expondo, em museus e galerias de arte, ilustrações em original acompanhadas dos livros, nos quais elas aparecem, bem como a compor catálogos das exposições. Desde então e até o ano de 2014, noventa e um (91) ilustradores foram reunidos nesses catálogos. A Câmara Rio-Grandense do Livro, entidade organizadora da Mostra Traçando Histórias, é uma instituição pública, do município de Porto Alegre (RS/Brasil), responsável desde 1955 pela organização da Feira do Livro desta cidade, bem como pela realização e pelo apoio a um grande número de atividades e projetos de fomento ao livro e à leitura. Dentre seus projetos, destacam-se os voltados à formação de mediadores da leitura, sobretudo através de atividades de intervenção no ambiente escolar, com palestras e oficinas. Na Mostra Traçando Histórias, a Câmara promove o Evento Paralelo, no qual são oferecidas ao público mesas-redondas, palestras, workshops e oficinas, realizadas por alguns ilustradores, participantes da exposição daquele ano. Além disso, a Câmara também realiza

1 Site da Câmara Rio-Grandense do Livro: http://www.camaradolivro.com.br/

o Programa de Leitura Adote um Autor, no qual há encontros entre autores e alunos de escolas da rede municipal de ensino. A finalidade dessas atividades é despertar o interesse pela Literatura, em adultos e crianças, e formar novas gerações de leitores. Alguns ilustradores, quando estão em exposição na Mostra, são convidados a participar dessas atividades, como palestrantes e oficineiros. Neste trabalho, seleciona-se um grupo dentre esses ilustradores, para falarem sobre suas experiências, no contato com mediadores de leitura, durante suas atividades no Evento Paralelo da Mostra e nas visitas às escolas.

3. VISÃO DE ILUSTRADORES GAÚCHOS CONTEMPORÂNEOS SOBRE MEDIADORES DE LEITURA

Seleciona-se, para falar sobre suas experiências na preparação de mediadores de leitura, sete (7) ilustradores, que participaram da Mostra Traçando Histórias, entre os anos 2004 e 2014. Tal seleção é justificada pela Amostragem de Conveniência (Flick, 2009), que prioriza a facilidade de acesso aos integrantes da amostra. Nesse caso, os sete (7) ilustradores selecionados são naturais do Estado do Rio Grande do Sul – gaúchos, portanto –, região onde a pesquisa é realizada. Para preservar a identidade dos ilustradores, eles são referenciados por letras do alfabeto (*ilustrador A*, *ilustrador B*, e assim por diante). As entrevistas realizadas têm caráter semiestruturado, abrangendo os seguintes tópicos: visão do público criança; papel da ilustração na Literatura Infantil; e influência do público adulto, na mediação de leitura. A primeira pergunta delimita o tema: "Em sua opinião, que papel desempenha o mediador de leitura de Literatura Infantil?" A partir disso, os ilustradores ficam livres para discorrer sobre o tema, cabendo à pesquisadora garantir que todos os tópicos investigados sejam lembrados por eles.

Em resposta à primeira pergunta, os ilustradores afirmam que a mediação de leitura pode promover a aproximação da criança ao livro literário e, em decorrência disso, estimular suas capacidades imaginativas. Eles consideram ser difícil, para a criança, conquistar uma leitura individualizada e na qual ela explore o livro em todas as suas potencialidades, sem um auxílio inicial. O *ilustador G* considera que, na leitura auditiva, o mediador pode auxiliar a criança a atingir um entendimento que ela não alcançaria sozinha. Conforme dito pelo *ilustrador D*: "A comunicação com o leitor só se completa na leitura; o resto, é uma carta de intenção. Daí, a importância do mediador de leitura". Contudo, para que aconteça o benefício da aproximação entre esses dois públicos (adulto e infantil), precisa-se, "primeiro, que o objeto livro esteja à disposição da criança e, depois, de um cenário complexo, com um ambiente favorável, longe das brincadeiras de rua e ruídos" (*ilustrador D*).

Com relação à leitura infantil, os ilustradores destacam o papel desempenhado pela ilustração, afirmando que ela favorece a liberdade criativa da criança leitora. Eles consideram que a criança é mais sensível à leitura imagética que o adulto, tal como exposto pelo *ilustrador D*: "a criança, como ainda não domina o código escrito, percebe minúcias e detalhes das imagens". Nesse sentido, o *ilustrador F* entende que "a ilustração de livros infantis é importante na construção de um ser, de uma forma de ver o mundo, de se posicionar no mundo". Desse modo, o mediador de leitura precisa se manter atento às diversas possibilidades de interpretação por parte das crianças, evitando pré-determinismos e julgamentos de "certo e errado". A ele cabe incentivar a imaginação, sendo receptivo aos múltiplos e diversificados entendimentos das crianças. O *ilustrador A* salienta que realiza ilustrações pouco descritivas, para que cada leitor faça sua própria interpretação. Sob este aspecto, o *ilustrador F* acrescenta: "se não se oferece opções, também não se estimula o respeito às diferenças". Nesse sentido, para o *ilustrador E,* o adulto que trabalha Literatura com crianças precisa "ter uma abertura que pode ser determinante na formação da criança, tornando-a imaginativa". Para esse mesmo ilustrador, é fundamental que o adulto mediador valorize a própria atividade artística, pois "um contexto sociocultural que considera a Arte como acessório" é desfavorável, à

medida que "isso vai na contramão de qualquer processo, inclusive econômico; porque no Capitalismo, por exemplo, você precisa ser criativo".

Nesse sentido, os ilustradores observam que o contexto sociocultural, no qual as crianças estão inseridas, não estima a atividade artística. Inclusive, ressaltam de modo enfático a carência na qualificação de professores para trabalharem com Literatura Infantil em sala de aula. Segundo o *ilustrador D*, os professores "não são efetivamente leitores, muitas vezes, e muito menos leitores de imagem". Nas atividades do Evento Paralelo da Mostra, esse mesmo ilustrador também constata o desconhecimento do potencial comunicador de sua ilustração, sobre a Literatura Infantil. Já o *ilustrador F* relata que, ao participar das atividades da Mostra Traçando Histórias e de outras, da Câmara Rio-Grandense do Livro, costuma ser chamado por algumas escolas, antes da data de seu encontro com os alunos, para conversar com os professores. O intuito de tais encontros é explicar a a esses professores porque ele, o ilustrador, é considerado um autor, se não trabalha o texto do livro. O *ilustrador D*, a propósito, relata que muitos professores solicitam ao editor, que coloque um encarte acoplado ao livro, contendo explicações sobre seu uso. Este encarte, na visão do *ilustrador D*, é desfavorável, pois delimita os modos de aproximação e entendimento do livro literário, tornando-o didático. O *ilustrador C* está de acordo com tal visão, criticando o impedimento do manuseio do livro por parte da criança. Conforme dito por ele: "têm bibliotecas que chegam a encapar o livro. Também têm pais que guardam os livros para quando as crianças forem mais velhas. Acho isso errado: o livro é da criança!". Este ilustrador considera ser importante que a criança tenha liberdade tanto de escolha do livro e quanto de sua interação com ele.

Por motivos como os aqui apresentados, os ilustradores defendem a formação de mediadores de leitura, sobretudo quanto à leitura de imagem e oferta dos livros às crianças. Eles consideram que o despreparo dos adultos para lidar com Literatura Infantil desfavorece a aproximação das crianças ao livro de Literatura. Um importante, dentre outros motivos apontados, é que elas são influenciadas pelos hábitos dos adultos e dependem deles para adquirirem os livros. Ademais, se os adultos não estão atentos ao que elas possam estar observando na "composição multissensorial" do livro, abordarão o mesmo de modo objetivo, superficial e/ou impositivo (por exemplo, apenas tal qual esteja sugerido por eventual encarte). Por fim, a despeito de todos os entrevistados considerarem a participação do adulto como uma aliada à aproximação da criança à Literatura, comentam que a mediação de leitura – que pode ser feita pelos contadores de histórias, professores ou pais –, precisa de uma preparação específica, no sentido de que ela sirva para: a) despertar, antes, o interesse do próprio adulto pelo universo artístico e pela Literatura, em geral, no sentido de valorizá-los e de envolver-se com o momento de fruição do livro junto à criança; 2) adquirir conhecimentos de leitura de imagem – neste caso, da ilustração -, tão importante para a formação da criança leitora; e 3) oferecer o livro à própria criança, evitando "protegê-lo" de seu manuseio e sua exploração individual do mesmo.

CONCLUSÃO

Buscou-se as impressões dos ilustradores participantes da Mostra Traçando Histórias, sobre a implementação de políticas educativas da Câmara Rio-Grandense do Livro, frente à realidade escolar e da própria comunidade. Constatou-se que eles relatam ainda existir grande resistência, por parte do público adulto, em compreender o papel da ilustração, nos livros infantis, e em oferecer à criança a liberdade de escolha e manuseio do livro. Relatam ainda o despreparo do público que assume o papel de mediador de leitura (professores, contadores de história e pais), em especial quanto à leitura de imagem (as ilustrações) e, de modo mais abrangente, à própria valorização da Literatura, enquanto Arte. De modo geral, afirmam que tais mediadores não têm o hábito da leitura literária. E, por isso, seriam úteis à formação desses adultos, que compram livros e/ou realizam leitura auditiva para crianças, experiências estéticas e de socialização favoráveis ao que se poderia

chamar de envolvimento literário. Tais mediadores poderiam, assim, tornarem-se apreciadores e se sentirem fortalecidos. No ideal preconizado por Moreira & Kramer, existe "(...) a necessidade de rever e reverter práticas em que os professores se tornam subordinados a métodos, discursos oficiais, receituários pedagógicos ou equipamentos tecnológicos", oferecendo-lhes uma "formação intelectual, cultural e científica" (2007, p. 1053). Conforme dito pelos ilustradores, as capacidades de leitura de uma criança são influenciadas pelos adultos que lhes ofertam livros e/ou os leem para elas. E, mais do que isso, leem para si mesmos e lhes oferecem, com isso, exemplos. Conclui-se então que, ao invés de se oferecer encartes instrutivos e didáticos, para os mediadores de leitura, é preciso proporcionar-lhes experiências enquanto leitores; é necessário ofertar-lhes atividades de sensibilização e de ampliação de suas próprias capacidades perceptiva e intelectual, em cursos de formação continuada. Sugere-se prepará-los para uma fruição não-determinista de obras literárias, em lugar de simplesmente sugerir roteiros de atividades guiados por parâmetros de certo e errado, a serem reproduzidas com os alunos. Em lugar de apenas treiná-los como multiplicadores de modelos pré-concebidos, tais como em encartes acoplados aos livros, é preciso sensibilizá-los, mobilizá-los pelo valor da criatividade e do exemplo, conscientizando-os sobre suas significativas influências na aproximação da Literatura à criança e, em decorrência disso, da formação dela enquanto indivíduo.

BIBLIOGRAFÍA

Aguiar, V. T. (1994). *A Literatura Infantil no Compasso da Sociedade Brasileira*. In: Gratidão de Ser: Homenagem ao Irmão Elvo Clemente. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC Editora.

Coelho, N. N. (2002). *Literatura infantil: Teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna.

Faria, M. A. (2004). *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. 3.ed. São Paulo: Contexto.

Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.

Linden, S. V. d. (2011). *Para ler o livro ilustrado*. Trad. Dorothee de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify.

Lins, G. (2004). *Livro infantil? : projeto gráfico, metodologia, subjetividade*. São Paulo: Editora Rosari.

Miranda, C. E. A. (2011). *Orbis Pictus*. In: Pro-Posições, v.22 n.3, Campinas, Sept./Dec. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000300014>

Moreira, A. F. B. & Kramer, S. (2007). *Contemporaneidade, Educação e Tecnologia*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, pp. 1037-1057. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

Munari, B. (2007). *Fantasia*. Trad. José Jacinto Correia Serra. Portugal: Edições 70.

Powers, A. (2008). *Era uma vez uma capa: história ilustrada da literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naify.

Werneck, R. Y. (1986). *O problema da ilustração no livro infantil*. In: KHÉDE, S. S. (Org.). Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico. Porto Alegre: Mercado Aberto, pp. 147-154.

