

**Una experiencia de adecuación al EEES desde el área de Educación Plástica-Visual
en el C.E.S. Cardenal Spínola
(Universidad de Sevilla)**

M^a Dolores Callejón Chinchilla
CES Cardenal Spínola (F. San Pablo Andalucía- CEU)
Universidad de Sevilla
dcallejon@cica.es

RESUMEN:

En el curso 2005/2006, -para atender a un grupo de alumnos que realizan una segunda especialidad mientras trabajan-, se implanta una modalidad de estudios semi-presencial. Se presenta a un grupo de profesores la posibilidad de participar en esta experiencia piloto y ensayar una metodología más afín al crédito europeo.

La mayoría de los docentes de nuestra área, nos quejamos de la escasez de horas para impartir nuestra materia, en parte porque consideramos la importancia de los conocimientos que “tenemos que impartir”. Además la asignatura, “Didáctica de la Expresión Plástica”, “parece que deba ser” eminentemente práctica (y lo es). Por ello, esta experiencia ha supuesto un reto, pero también una oportunidad:

- Porque nos ha obligado a cambiar de metodología: hemos primado animar y guiar al alumno en su propio aprendizaje.
- Porque la importante disminución del número de horas de clases presenciales, nos ha obligado a concretar los aspectos más importante de nuestra materia, centrándonos en el desarrollo de competencias básicas, organizando las clases presenciales especialmente experimentales y motivadoras.
- Por otro lado, para garantizar el seguimiento del alumno, como espacio de encuentro y aprendizaje, hemos aprovechado las posibilidades de la plataforma on-line “moodle” y el e-mail; presentando en el moodle las tareas, guías de trabajo, materiales complementarios de apoyo al estudio, investigación, experimentación..., ofreciendo foros para compartir dudas, sugerencias, etc.; y utilizando especialmente el e-mail para tutorías personalizadas.

La experiencia y los resultados ha sido muy positivos.

En la comunicación se presentan, además de la propuesta curricular, beneficios y dificultades, así como propuestas de futuro.

Introducción

Tras la Declaración de Bolonia y la Convención de Instituciones Europeas de Enseñanza Superior, España establece en el Real Decreto 1125/2003 (BOE nº 224 de 18 de septiembre de 2003) el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Se da de plazo hasta el 1 de octubre de 2010 para que las enseñanzas universitarias actuales se adapten a este sistema.

Lo estamos haciendo, progresivamente. Ya que el crédito europeo no solo representa una “unidad de medida”, de la “cantidad de trabajo del estudiante”; conlleva al mismo tiempo una nueva concepción educativa más centrada en el papel activo del alumno, en el “aprendizaje” a lo largo de toda la vida, en el “desarrollo de competencias” más que en la enseñanza de “determinados” contenidos (de elección más o menos subjetiva, cambiantes en tiempo y espacio, etc.)... Y éste, es el cambio más importante y difícil.

Contextualización

Al C.E.S. Cardenal Spínola, centro adscrito a la Universidad de Sevilla, nos llegan un importante número de alumnos que por estar compaginando trabajo y estudios, no pueden asistir un determinado número de horas a las clases presenciales. Por ello, desde este curso académico 2005/2006 se ofrece la posibilidad de obtener una segunda especialidad de los estudios de Magisterio de manera semi-presencial.

Se invita a un grupo de profesores a participar en esta experiencia piloto como posibilidad especial para ir experimentando la adaptación de nuestras asignaturas al sistema del Espacio Europeo de Enseñanza Superior aprovechando las características de este grupo (que hemos llamado familiarmente “de los viernes”):

1. grupos reducidos
2. que al seguir una formación semi-presencialidad precisan una atención personalizada, más tutorizada (seguimiento posible, por ser un número reducido de alumnos)
3. facilitada por el uso de una plataforma on-line: el moodle

Nuestra experiencia se lleva a cabo con un grupo de 31 alumnos que están realizando de manera semi-presencial la especialidad de Educación Infantil de la diplomatura de Magisterio como segunda especialidad y que cursan la asignatura “Desarrollo de la Expresión Plástica y su Didáctica”, troncal y de 6 créditos. Cuyos descriptores según B.O.E. son: “El lenguaje visual en la educación infantil. Valores educativos y elementos de la expresión plástica. La globalización en la expresión plástica. Recursos didácticos y materiales en la expresión plástica”

Los contenidos que de estos descriptores se derivan, cambian en las distintas propuestas educativas. Planteándose sin embargo habitualmente una secuenciación demasiado centrada en los “elementos del lenguaje visual”: punto, línea, color, composición, etc.) cuando son muchos los autores que discuten incluso que tratemos de “un lenguaje” con “códigos” “compartidos”; cuando se demuestra en demasiados casos, que el conocimiento del código”, no solo no es imprescindible, sino que “mecanismos formalistas” limitan por ejemplo, otro tipo de lecturas que son las que realmente pueden dar valor a una obra (Nieto, Costas y Aznárez, 2005).

Por otro lado, la mayoría de los alumnos con los que nos encontramos han cursado ya una asignatura similar a la que tenemos que impartir en otra especialidad, estudiando los elementos del lenguaje visual y en la diplomatura de magisterio de Educación Infantil que están realizando, han seguido anteriormente otra materia del área, centrada en los recursos y materiales propios para esta etapa educativa.

Teniendo en cuenta estos antecedentes, la posibilidad que nos brinda el centro de replantearnos la asignatura, para dar respuesta a la modalidad semi-presencial y de frente, la necesidad de irnos adaptando a una nueva visión educativa, nos preguntamos: ¿qué queremos que aprendan los alumnos? ¿qué queremos que se “lleven”? ¿para qué les puede servir esta materia?; y con la nomenclatura propia del ECTS: ¿qué competencias desarrolla / puede desarrollar la materia que debemos impartir?

En definitiva: ¿qué vamos a enseñar?, y, ¿para qué?

Una re-estructuración y un cambio necesario de la materia

Nuestro punto de partida es la necesidad ya de por sí, de re-fundamentar nuestra materia, desarrollando un nuevo currículo alejado de la actual falacia formalista, un currículo adecuado a la realidad actual, que atienda a las más recientes investigaciones y experiencias sobre Educación, Arte y Cultura Visual.

En nuestro país, la “plástica, el dibujo, lo visual, etc.”, se encuentra “en un espacio extraño”, considerada “diferente” frente a “otras formas de expresión artística”. Por ejemplo, en educación primaria, la educación artística engloba lo plástico-visual junto a lo musical, dramático-corporal (depende del momento) y mientras las otras formas de expresión son consideradas “especialidades” y existen (al menos por ahora todavía) “maestros especialistas”, la educación en la expresión plástica-visual la deben hacer los maestros generalistas sin formación adecuada.

¿Cómo es posible que permitamos algo así cuando es una materia intrínsecamente interdisciplinar como esgrimen las más actuales corrientes científicas y culturales debe ser el conocimiento; ...cuando la educación artística proporciona la flexibilidad de pensamiento y creatividad, que precisa esta sociedad en cambio, mucho menos predecible que las precedentes (Efland, 2002) o lo que es lo mismo, como argumenta Eisner (2004) cuando las artes “son un medio importante para el desarrollo de los aspectos más sutiles y complejos de la mente”... formas de pensamiento adecuadas para abordar las ambigüedades e incertidumbres de la vida cotidiana?

La Educación Artística -de manera muy somera y general-, es un conocimiento adecuado para hacer frente a las necesidades del mercado, hacer frente a una sociedad de la imagen y facilita una educación integral.

La Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, de septiembre del 2002, se decía que desarrollar la creatividad en las escuelas sirve para enseñar a niños y adolescentes como vivir juntos, adquirir un sentido de responsabilidad cívica, aceptar las diferencias y utilizar la creatividad personal para resolver conflictos de su vida cotidiana. La Conferencia Mundial, que ha tenido lugar del 6 al 9 de marzo de 2006 en Lisboa, va más allá: ha tenido entre sus objetivos subrayar la importancia de la educación artística tanto como sujeto de estudio como por la incidencia que las disciplinas artísticas pueden tener en el desarrollo intelectual y personal del niño y adolescente, sobre su comportamiento social, así como su utilidad como mecanismo fundamental para la mejora de capacidades de aprendizaje.

Como también decía Eisner (2004: 292) “las posibilidades de crecer por medio de las artes solo cesan cuando cesamos nosotros”.

Si hoy sabemos que el entorno y la educación constituyen importantes bases para el desarrollo artístico y estético; que la creatividad –como la destreza manual– puede inhibirse o fomentarse y desarrollarse ¿por qué prácticamente negamos la expresión artística, un arte útil comprensible y saludable a algunos de nuestros alumnos? (Callejón, 2005)

Quizás el problema reside en que los propios especialistas no llegamos a reconocer el valor global e integral de nuestra materia, centrados en diferentes, pero limitadas concepciones educativas. Concepciones que se han ido dando a lo largo de la historia y que conviven en muchos casos entremezcladas.

La orientación actual formalista pretende educar al “consumidor de imágenes”, que tiene que aprender a consumirlas, para no estar indefenso frente a los “poderes” que usan las imágenes en su provecho. Prioriza la observación sensible del “entorno”. Destaca la necesidad de desarrollar un sentido estético; respetuoso con las distintas manifestaciones estéticas; superar a la vez estereotipos y convencionalismos para desarrollar un juicio personal razonado... Realmente, esta concepción, supera nociones anteriores. Reconoce que la educación artística no es solo útil para desarrollar habilidades y destrezas técnicas (aunque esto, sea realmente importante para los niños durante sus primeros años, ya que favorece las llamadas “instrumentales” (bastante discutidas por nosotros, Callejón, 2004), la lecto-escritura especialmente. Reconoce la limitación de una educación artística centrada en la auto expresividad o en la adecuación a la “norma” (la copia)... Pero, atribuye demasiada importancia a los aspectos relacionados con la “percepción” siguiendo la psicología de la Gestalt, entendiendo que hay un modo universal y permanente de percibir las cualidades visuales. Reconoce en las imágenes una serie de elementos denotativos y otros connotativos, interrelacionados pero separables, de modo que los primeros pueden analizarse desde supuestos universales. Da por supuesto la separación lenguaje oral/lenguaje visual. Sin embargo, no hay un sentido estético y una “percepción” universales. Varían mucho de unas culturas a otras; de unas personas a otras. Las imágenes se crean y se disfrutan en y desde contextos muy complejos (históricos, sociales, culturales) que varían su comprensión y valoración.

A esta orientación actual más seguida en la educación artística (plástica), - propuesta curricular formalista que se da más habitualmente en nuestro país actualmente (basada en concepciones formalistas de los años 50 tanto en lectura de imagen y expresividad y que sigue la línea del modelo italiano propuesto por Lazotti, publicado en español en 1983)-, le hacemos dos consideraciones especiales:

1. Considera el arte como lenguaje, priorizando el conocimiento del “código” y “su sintaxis”, atribuyéndoles un valor exagerado, Sin embargo, no todos los autores están de acuerdo en que el arte sea un lenguaje. Pero lo sea o no, el conocimiento de sus elementos (forma, color, sintaxis, etc.) no siempre garantiza la comprensión de una obra de arte ni de una imagen. Son conocimientos valiosos, por ejemplo, para el Diseño, pero no sirven para entender obras como “La Fuente” de Duchamp, performances, etc. para las que apenas aportan información, ni “animan” especialmente a la expresión artística - creativa ya sea personal y/o grupal. Conocer los elementos del lenguaje no pueden ser un fin en sí mismo: son auxiliares para la comprensión, la interpretación o el planteamiento de nuevas proposiciones.
2. Mientras nos centramos en imágenes y manifestaciones artísticas tradicionales, el Arte, actualmente, está disolviendo sus fronteras, y puede ser más importante ayudar al alumno a desarrollar su capacidad de comprensión en un mundo de

expresiones mestizas. Lo visual no sólo es lo relativo a imágenes y productos visuales; incluye todo lo relativo a la visualidad: prácticas sociales (por ej.. el vestir o el manifestarse corporalmente), los artilugios y tecnologías con que se construye/accede lo visual, las distintas “miradas” (étnicas, postcoloniales, de género, etc.) y otros aspectos fundamentales, que no están basados ni en la lectura y decodificación de imágenes ni en la creación de objetos o representaciones. El ciudadano es mucho más que un consumidor de imágenes. Las imágenes actúan como mediadores culturales y como constructoras de la realidad, proceso en el que el individuo no es un mero espectador (Aznárez y Callejón, 2005)

Existen por tanto otros modelos distintos de Educación Artística, que no han de seguirse literalmente o excluir a otros, pero que nos pueden servir para ayudarnos a trabajar desde planteamientos complementarios. Propuestas fundamentadas y con resultados probados, pero que están resultando de difícil implementación al suponer un replanteamiento del sistema educativo desde la base.

Algunos de estos modelos responden al "nuevo panorama de las artes visuales y de las reformas educativas generales. “ (Freedman, 2004) que consideran la totalidad de la "cultura visual" (no solo imágenes y arte), y que pasan de fundamentarse especialmente en "la alfabetización" al aprendizaje "para la comprensión", y a “la reflexión en torno a la construcción de la identidad” (Hernández, 2000).

Fuera de España encontramos interesantes propuestas como la orientación curricular americana del DBAE; la Educación Por medio del Arte (APLA) en Canadá apoyado por la UNESCO; las Key School de Indianápolis (inspirada en las ideas de las inteligencias múltiples de Gardner); el Proyecto Zero fundado por Goodman (Harvard), el Arts PROPEL, el Proyecto Spectrum, etc.

En “Arte y cognición”, Efland propone un modelo educativo “dentro de la visión de una educación general dedicada a expandir el desarrollo cognitivo” (Efland, 2004; 21), que pueda afrontar la diversidad y complejidad del mundo postmoderno. Ofrece cuatro argumentos generales que explican la importancia de la Educación Artística y apuntan modos de trabajarla:

- Argumento de la flexibilidad cognitiva: Hay materias, como las matemáticas, en que el conocimiento está muy estructurado y que se entienden de una manera similar por todos. Sin embargo las Artes, como otras materias, exigen flexibilidad: Son campos abiertos a análisis complejos (no como un objeto que se pueda “leer” con análisis formalistas o semiológicos); Cada obra es un problema y a la vez un motor de aprendizaje a partir del estudio de casos y su interpretación. Lo que importa no es la obra en sí, sino cómo a partir de ella y a través suya aprendemos; Promueven la capacidad para construir interpretaciones y abordar los problemas desde distintos supuestos. A veces acabamos convirtiendo la clase en una serie de fichas o secuencias de ejercicios que los alumnos tienen que hacer correctamente; actividades conductistas, en las que se ofrece un estímulo y el alumno devuelve una respuesta predeterminada. Debemos al contrario favorecer situaciones de aprendizaje en que el alumno trabaje con respuestas abiertas, actividades que se puedan abordar de maneras distintas y que permitan ejercitar la flexibilidad. El aprendizaje en las Artes trabaja con el empleo de esquemas no proposicionales, el uso de formas simbólicas, la lógica de la metáfora y el empleo de la narratividad. Todas son formas importantísimas de transmitir información y construir conocimiento. Las artes además, por su naturaleza, ofrecen la posibilidad de un conocimiento que

no se puede obtener a través del lenguaje o de otras maneras; un modo de entender y sentir diferente (y complementario) del que pueden ofrecer otros medios.

- Argumento de la integración del conocimiento: El estudio de obras de arte sirve para construir un conocimiento contextualizado e integrando ámbitos (por eso las artes deberían ocupar un espacio central en el currículo según Efland). Las artes sirven de hitos cognitivos para que los alumnos “tejan” sus mapas de comprensión y conocimiento. Son nudos donde se unen la historia, las ciencias físicas, las humanidades... Funcionan como la realidad, que no puede ser analizada desde un solo punto de vista. En el aula hay que trabajar desde esta concepción contextualizadora, procurando recoger la mayor riqueza de factores posible. Se puede trabajar conectándolo con el mundo vivido de los alumnos; con su construcción simbólica de la realidad, la afectividad, o de su propia persona: dando vida al pensamiento (en vez de reducirlo a memorizaciones o prácticas imitativas). Esto no significa didactizar el mundo de los alumnos (estudiar con un planteamiento académico su última película, moda, prácticas sociales...), lo que es contraproducente, como recuerda Hernández. Significa trabajar CON la realidad, DESDE la realidad, PARA la realidad. Por ejemplo una profesora que trabaja con la performance a partir del shock que supone a sus alumnos el 11M.
- Argumento de la imaginación: La imaginación estructura y establece significados, usando la metáfora y la narrativa, herramientas que sirven para conocer y explicar aquello que no es susceptible de comprenderse de otra manera: sentimientos, experiencias estéticas, prácticas morales, etc. Por otra parte, la imaginación es esencial para que nuestra capacidad racional pueda “establecer conexiones, obtener inferencias y resolver problemas”.
- Argumento estético: Los seres humanos utilizan la imaginación para transformar la experiencia mundana en experiencias estéticas, que son por sí mismas valiosas. Acudiendo a un concepto de José Antonio Marina, podríamos decir que las obras de arte, las representaciones en general, amplían la realidad, multiplican nuestra capacidad de comprender, de sentir, de transmitir, etc. No se trata sólo de que los alumnos tengan experiencias estéticas, sino de que aprendan a comprenderlas y también sean capaces de producirlas. (Aznárez y Callejón, 2005)

Por otro lado, también consideramos dos cuestiones importantes que se han de tener en cuenta al tratar sobre la educación en cualquier área, y especialmente, -al menos según nuestra opinión-, desde la educación artística: trabajar la identidad y construir narrativas

- Trabajo con la identidad personal. El alumno no es una especie de recipiente que recibe información. Como cualquiera de nosotros, el alumno es un sujeto (Hernández, 2002), que está construyendo su biografía y que necesita explicarse el mundo y explicarse a sí mismo. Para ello usa sus vivencias y conocimientos extraescolares, que son individuales y son desde los que llega a la Escuela. El conocimiento que encuentra en la Escuela será más relevante para él si conecta con su construcción de sentidos y significados sobre lo que le rodea y sobre sí. Lo visual es muy importante en la construcción que cada sujeto hace de su realidad. Las imágenes (mediadoras de sentidos) definen el mundo, transmiten roles y conductas, ilustran creencias, ideas, modos de sentir, etc. De 11 puntos que Hernández enumera para trabajar con los alumnos en educación artística, algunos versan sobre “Explorar cómo las imágenes favorecen visiones sobre el

mundo y sobre nosotros mismos”; “Explorar como las imágenes representan temas e ideas vinculadas a situaciones de construcción de estrategias de diferencia y poder (racismo, etnicidad, desigualdades sociales, de género, sexuales, de saber, de mirar); “Construir relatos visuales (utilizando diferentes soportes) relacionados con la propia identidad y con problemáticas sociales y culturales que ayuden a construir posicionamientos críticos”; “Explorar el papel que los artefactos de la visión tienen en la construcción de miradas y sentidos sobre quien mira y la realidad que es mirada” (Hernández, 2004; 15-16).

También cada historia personal depende en gran medida de las imágenes privadas (fotos, videos domésticos, etc.) y de las imágenes públicas que nos han ido acompañando. También podemos trabajar con ello, invitando a los alumnos a construir una narrativa visual de sus propias vidas. Con ellas podríamos reflexionar sobre el papel de la imagen en la comprensión de la identidad, el entorno social, las ilusiones, etc.

- Trabajo desde la construcción de narrativas ¿Por qué puede ser tan importante construir narrativas? Nuestras vidas son historias, y lo que ocurre a nuestro alrededor son historias. Las cosas adquieren más sentido cuando las aprendemos dentro de una narración. La construcción de narraciones es una potente herramienta cognitiva que permite trabajar con aspectos del conocimiento, de la comprensión, que no son susceptibles de ser trabajados con otros enfoques. A propósito de “El nombre de la Rosa”, Umberto Eco, explicaba que solo a través de la construcción de una historia concreta, circunstancial, llena de informaciones en principio irrelevantes y de consideraciones subjetivas podía comprenderse ese mundo medieval y complejo, lleno de incertidumbres y de distintas interpretaciones. Construir narraciones e interpretaciones no significa necesariamente hacer una “historia”: una novela o un cómic, aunque puedan construirse narrativas de este tipo. Significa trabajar con interpretaciones (visuales o lingüísticas o de otro tipo) de fenómenos complejos. “Cuando los alumnos aprenden a realizar lecturas sobre determinados fenómenos (por ejemplo, por qué cambia el arte, por qué en los libros de Historia del Arte casi no aparecen mujeres artistas, por qué el Greco cambia de lugar de residencia y estos cambios repercuten en sus producciones, por qué varía el trabajo del artista en función del tiempo en que vive, cómo se relacionan las representaciones del cuerpo con la vivencia corporal... los estudiantes se protegen de las interpretaciones “correctas” y únicas de los fenómenos. De esta manera... además de expandir su conocimiento base, ganan la práctica de reconocer cómo sus representaciones (y las que actúan sobre ellos) se van conformando” (Hernández, 2000; 110). Son muchos los temas que podemos “estudiar” construyendo narrativas: por ejemplo, trabajar desde sus propias vivencias de la corporalidad y desde las de otros (artistas, compañeros, publicistas...) para crear propuestas artísticas concretas en las que el cuerpo es el protagonista. Hacen un esfuerzo relevante para comprender y transmitir, para elaborar propuestas significativas desde la reflexión y además trabajan las técnicas artísticas y las cuestiones formales que la materia exige. Construir narrativas es lo contrario de reproducir informaciones hechas; lo contrario de buscar resultados más o menos previstos; lo contrario de realizar trabajos mecánicos donde el conocimiento se copia de las fuentes, sin re-construirlo ni hacerlo significativo. Las obras creadas se convierten en hitos, cruces de caminos como dice Efland, en los que convergen prácticas de búsqueda de conocimiento de diverso tipo, y no sólo son un cumplimiento de un currículum que no reporte conocimiento relevante. No

todas las narrativas son relevantes. Las narrativas que solo describen o dan opiniones accidentales y subjetivas no producen aprendizaje. El aprendizaje proviene de las que suponen estrategias de búsqueda y elaboración de información, trabajo con lo complejo, capacidad de relacionar lo subjetivo con lo cultural, comprensión crítica de lo observado, etc.

Shusterman siguiendo a Dewey propone una noción de arte basada en la experiencia. De esta manera, el valor de la obra artística viene dado por la relación de ésta con el observador y por tanto por su capacidad de generar experiencia estética, experiencia que forma parte de la vida. El artista se convierte en intérprete de las experiencias vitales y el espectador en re-creador de las experiencias del artista. La relación no está basada en el conocimiento, ni es analítica ni reconstructiva”, sino basada en el enriquecimiento personal o la “creación de sí mismo” (Rorty, citado por Aguirre, 2001: 297). La educación artística desde esta perspectiva debe mejorar las experiencias vitales desarrollando la capacidad de ser vividas estéticamente.

Estemos más o menos de acuerdo con cada una de estas orientaciones, la educación artística no debiera obviarlas: conocer las posibilidades de los elementos del “lenguaje visual” y saberlos aplicar, tener habilidad técnica, generar narrativas, interpretar, comprender y criticar lo que vemos, experimentar la experiencia, la creatividad y la expresión personal y social... todo cabe en una Educación Artística postmoderna, rica y global.

Fernando Hernández, relacionándola con el concepto más amplio de Cultura Visual, expone el siguiente listado de algunos “aspectos que pueden evaluarse en relación con la Educación Artística”:

- el conocimiento y la comprensión sobre los fenómenos y problemas relacionados con el Arte, las obras y los artistas
- la capacidad de dar forma visual a las ideas
- la argumentación que apoya temas y cuestiones relacionadas con el Arte
- la descripción, análisis e interpretación de las obras artísticas y de sus significados
- la curiosidad, inventiva, innovación, la reflexión y la abertura a nuevas ideas
- la claridad a la hora de expresar ideas, de manera oral y escrita, sobre el Arte
- el expresar y sintetizar ideas en las discusiones sobre Arte o sobre las producciones artísticas
- la diferenciación de las cualidades visuales en la naturaleza o el entorno humano
- la participación activa en todas las actividades
- la competencia en la utilización de las herramientas, los equipos, los procesos y las técnicas relacionadas con las diferentes manifestaciones de la cultura visual

las actitudes hacia las manifestaciones artísticas y su papel en la vida de las personas (Hernández, 2000: 171)

Como descubrimos, es importante la riqueza de nuestra materia (y son muchas las investigaciones que lo demuestran), pero desde el currículo actual estructurado e inflexible será imposible que las artes formen parte esencial de la educación, que la educación artística sea significativa. “Los nuevos modelos de Educación Artística son (debieran ser) mucho más amplios y por completo diferentes de los hasta ahora vigentes” (Callejón, 2004, 2005). Es preciso refundamentar y dar un nuevo sentido a la educación artística: una educación artística que no relacione al arte sólo al don y al genio, al fin, en muchos casos, a la patología; una Educación Artística que genere y transforme narrativas, que aporte una mirada lúcida y densa, capaz de desafiar con éxito los retos

de la sociedad actual, capaz de solventar con espíritu crítico hechos de nuestra cultura, integrando en ellos incluso sus propias contradicciones (Huerta, 2001)

Desde esta concepción nos replanteamos nuestra práctica docente, teniendo en cuenta que no es sencillo aunar distintos modelos de educación artística ya que presuponen objetivos, contenidos, metodologías e incluso roles de alumnos y docentes diferentes. Por otro lado, nos encontramos con unos diseños curriculares pero que sin embargo son flexibles y han de adaptarse a la características y necesidades de cada contexto. Por eso, sabemos que podemos elaborar nuestra programación didáctica de manera que, incluyendo los mismos contenidos y cumpliendo los mismos objetivos que otra más tradicional, cambie de sentido al tener de fondo un objetivo principal: el desarrollo integral de nuestros alumnos; cuando nuestro fin no es trabajar los contenidos sino que entendemos estos como simples medios para llegar a él.

Descripción de nuestra experiencia

Son pocas las horas presenciales, la mayoría de los créditos son prácticos, el nivel de habilidades y conocimientos que traen los alumnos son, generalmente, limitados, ¿cómo hacerlo? ¿cómo desarrollar en los alumnos las competencias necesarias para desarrollar su labor futura, para ser “profesores” de plástica, arte, dibujo, etc.? ...para lo que les estamos preparando?

Pretendemos

- que conozcan la materia, los conceptos, procedimientos e instrumentos básicos
- que desarrollen no solo aptitudes, también actitudes que posteriormente les hagan los mejores maestros posibles

Para ello, teniendo en cuenta el limitado número de horas de que disponemos:

- Tenemos que concretar de manera clara y precisa lo más básico que tengamos que transmitir (asumiendo que son muchos los conocimientos que los alumnos pueden aprender por ellos mismos)
- Tenemos que buscar la manera de implicarlos en su propio aprendizaje, motivarlos a la investigación y la praxis en esta materia, solo así podrán ser “expertos”, “maestros”, en ello, aun sin nuestra presencia.

Recordemos que según el créditos ECTS las horas de clase presenciales disminuyen para complementarse con actividades fuera del aula: estudio, preparación y realización de informes y trabajos, asistencia a seminarios, etc.

En esta modalidad semi-presencial que nos ocupa, con incluso menos horas de clases, nos obliga a repensar y reestructurar nuestras materias, decidiendo:

1. No mostrar una limitada visión de la Educación Artística sino presentar una visión más global de las posibilidades y formas de actuación.
2. Centrarnos en cada sesión presencial en una de las orientaciones más habituales presentándola de manera práctica, de manera que los alumnos por propia experiencia descubran las posibilidades de enriquecerla con estas opciones
3. Trabajar en todo momento teniendo en cuenta las características propias de la etapa educativa para la que se preparan y el uso de las estrategias didácticas más adecuadas para ella: globalización, juego y especialmente el uso de las narraciones

4. Cada sesión conlleva un conjunto de actividades más o menos dirigidas que el alumno ha de realizar fuera del aula, propuestas y apoyadas on-line por medio del e-mail y la plataforma moodle y en horas de tutorías presenciales
5. La plataforma on-line se propone además para el intercambio de ideas y conocimientos, para la evaluación entre iguales y la propia auto evaluación

Entendiendo en proceso de enseñanza-aprendizaje como un proyecto abierto y flexible que debe estar en continua remodelación, aunque se considera que el profesor planifica y propone objetivos, contenido y metodología; busca y presenta informaciones; plantea preguntas que motiven al alumnado; se anima a que también el alumno busquen la información, la aporten y se construya en comunidad el aprendizaje, tomando juntos toman decisiones respecto a que aprender, donde buscarlo, como y con que realizarlo; interrelacionando las informaciones aportadas; organizando y realizando los propios alumnos actividades para la consecución del proyecto final: Diario del proceso de aprendizaje.

Se decide organizar la asignatura en torno a las seis sesiones presenciales en las que consideramos se trabaja de manera globalizada favoreciendo el desarrollo de competencias tanto instrumentales (cognitivas, metodológicas, tecnológicas, lingüísticas), como personales e interpersonales y sistémicas (capacidad emprendedora, de organización, liderazgo, logro), utilizando en cada sesión un material y técnica artística diferente, siguiendo una orientación educativa distinta, etc.:

Sesión 1: Presentación. Características de la materia y de la etapa

En esta sesión se presenta la materia por medio de dos historias, una para adultos “Artista” de Félix de Azúa y “El pequeño Frederick” de Leo Lionni, dos versiones para distintas edades, pero una misma definición de artista. Se realizan sencillos ejercicios que demuestran la importancia y la necesidad de la educación artística. Y se presentan los distintos modelos de educación artística a lo largo de la historia, indicando la orientación del modelo oficial, desde el que obviamente tenemos que partir. Se invita a los alumnos a investigar y comentar el desarrollo normativo actual y analizar y realizar una comparativa de distintas propuestas editoriales para el área que nos ocupa (Educación Plástica) en la etapa educativa de infantil para la que se preparan los alumnos. Trabajo de investigación que han de colgar en el moodle y compartir con los compañeros, para más tarde realizar un documento común de conclusiones sobre la legislación y un compendio de actividades de educación plástica en infantil (que hemos evaluado tras considerarlas más o menos valiosas)

Sesión 2: La educación artística que desarrolla la habilidad y destreza manual

Tras comentar los resultados de los trabajos anteriores, se les anima los alumnos a realizar una actividad en la que los alumnos descubren la importancia de la educación artística para desarrollar la habilidad manual, la destreza oculo-manual, etc. tan valiosas como pre-requisito para la lecto-escritura. Pero se les presenta una actividad compleja, en la que además, se trabaja otros aspectos: como la relajación, la expresión personal, la relación entre hemisferios cerebrales, etc. por medio de la contemplación, coloreo con lápices de colores, realización, punteado, recorte, etc. de formas mandálicas.

Tras los comentarios y análisis de la actividad por parte de los alumnos, se complementa el aprendizaje con la exposición por parte del profesor de los conceptos básicos para entender la diferencia entre actividad simple y conocimiento complejo y descubrir las posibilidades y riqueza de trabajar desde esta manera. Se les propone

realizar un trabajo en el que los alumnos han de plantear una propuesta práctica partiendo de una actividad “aislada”, de las que llamamos “simples” (que son las que habitualmente vienen en las distintas propuestas editoriales, como hemos descubierto en un trabajo anterior) convirtiéndola en una propuesta más rica, interdisciplinar, proceso de aprendizaje de conocimiento complejo.

Sesión 3: La educación artística como expresión

Otra de las orientaciones más habituales en educación artística, más de moda en los años 60 a 80 pero que seguimos encontrándonos en muchas aulas, es la que centra la educación artística en la libre auto-expresión. Esta concepción es importante para favorecer la capacidad comunicativa, para la aceptación y el respeto por las opiniones y producciones propias y de los demás... Sin embargo, a pesar de que sea frase habitual en los maestros: si has acabado: ¡pinta! los estudios demuestran que es difícil expresar sin motivación previa, sin una excusa... Pinta, ¿pero qué?, ¿cómo? Esto nos lleva a reconocer la importancia también, no solo de “animar a la expresión” sino además de tener habilidades y recursos propios del área (como los que trabajamos la sesión anterior).

Decidimos presentar a los alumnos una sesión en la que por medio de una canción y una reflexión sobre uno mismo, se les anima primero a pintar (en gran formato y pintura con pinceles) más tarde a expresar sus emociones a los compañeros. Intentando demostrar la importancia de relacionar texto e imagen, volver a reconocer la importancia de las narraciones para conocernos y crecer de manera integral, interdisciplinadamente desde la expresión plástica. Para cerrar la experiencia se muestran una selección de obras de artistas que reflexionan en torno a su identidad desde su imagen personal y se les invita a que ellos realicen una propuesta similar en torno a un sentimiento o valor, con una música que la complementa y que más tarde han de presentar a los compañeros por medio de un power point.

Sesión 4: La educación artística como materia disciplinar (con un lenguaje)

Las propuestas actuales siguen especialmente esta orientación: entienden el arte como lenguaje y por ello, consideran que la educación artística debe primar especialmente el conocimiento del código y sus sintaxis: punto, línea, plano, textura, composición, etc. Aunque como ya hemos indicado antes, somos bastante críticos con esta corriente (entre otras cosas ya mencionadas, porque además, a pesar de que se trabajen los elementos del lenguaje visual desde infantil hasta la universidad, muchas veces repitiendo, actividades hasta la saciedad como el círculo cromático, dibujos en gama cálida o fría, frotado de texturas, etc., los alumnos siguen al final sin conocer estos elementos, sin saberlos aplicar, lo cual demuestra el sin sentido del sistema.

Sin embargo, tenemos que reconocer que conocer los colores, las posibilidades de texturas, de composición, etc. enriquecen nuestras posibilidades de expresión, sin embargo que es la práctica, no de manera aislada lo que nos los enseñan. Prácticamente en cualquier propuesta de manera globalizada vamos a trabajar estos elementos, con la práctica iremos conociendo el código y su sintaxis; especialmente también desde la experimentación de otros. Así, para conseguir dos objetivos al mismo tiempo: conocer el lenguaje visual y también conocer autores de referencia, proponemos a nuestros alumnos que investiguen a distintos autores (evitando los que ya conozcan), reconozcan su estilo propio, los materiales que utilizan y los emulen en obras propias que más tarde tendrán que presentar en trabajos teóricos-prácticos: sobre los autores elegidos y la propia experiencia de experimentación plástica (que han de realizar con distintas

técnicas y materiales: no unas concretas, sino con cualesquiera, para que descubran además como el arte hoy es, libre, aquí si que podemos decir, que todo vale, siempre y cuando puedan)

Sesión 5: la educación artística como sistema simbólico y cultural (la cultura visual; un mundo de imágenes)

En esta sesión, se estimula, por medio de una presentación a descubrir el universo de lo visual, sus características y propiedades como parte integrante de la educación artística. Se presentan obras de arte de todo tipo desde pintura, escultura, performance a videos clips musicales, video juegos, escenas de películas, etc. en los que descubrir la imagen, el arte y lo visual como partes importantes de un sistema simbólico y cultural que no solo decoran e ilustran sino que construyen y conforman identidades. Se les invita por medio de un guión al análisis de distintas fuentes plásticas y visuales a partir de las cuales deben desarrollar diferentes propuestas educativas.

Sesión 6: Una educación artística QUE CONSTRUYA NARRATIVAS, QUE TRABAJE LA IDENTIDAD, QUE EDUQUE INTEGRALMENTE; Propuestas para la educación infantil

En esta última sesión se les muestran a los alumnos distintas propuestas educativas concretas para la educación infantil en las que desde la educación artística, plástica, visual se trabaja la identidad desde/con narrativas educando integralmente.

Se les pide que a las presentadas por el profesor los alumnos añadan otras que trabajen en la misma línea. De todas manera se realiza con ellos, una actividad concreta de educación infantil: “las cajas”, para que descubran y aprendan las posibilidades de ser creativos: cualquier propuesta puede ser adaptada a las necesidades y características concretas, a lo que queramos en cada caso mostrar.

Como trabajo final se les propone realizar un diario en imágenes como libro ilustrado o cuento, de su proceso de aprendizaje.

Resultados

La evaluación es parte importante no solo de cualquier investigación sino de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero una evaluación que con variedad de instrumentos, abarque todo el proceso educativo: la programación, el proceso, y no solo al alumno; para ir re direccionando el proceso, teniendo en cuenta la diversidad. Por ello entendemos, siguiendo a Hernández (2000) que un proceso de enseñanza-aprendizaje ha resultado positivo cuando

- los alumnos se han interesado por la materia y han sido capaces de transferir lo aprendido a otras situaciones
- los alumnos se han planteado problemas y han encontrado estrategias para resolverlos
- los alumnos han sido capaces por ellos mismos de buscar información de manera selectiva, ordenarla, interpretarla y darle sentido transformándola en conocimiento

Como lo han hecho, un 100% de alumnos que han superado la materia, considerándose satisfechos de lo aprendido; un 100% de alumnos han declarado haberse gratamente sorprendidos de la riqueza de lo trabajado, y con ganas de afrontar cada nuevo encuentro; un gran número de alumnos que nos han dado las gracias...

Creemos que estos, son resultados más que positivos.

Conclusiones y propuestas de mejora

Los resultados positivos nos han animado a reestructurar la materia de manera similar, para el curso que viene, también en otras especialidades que siguen una modalidad de formación habitual, no semi presencial:

- disminuyendo las horas presenciales, utilizando la plataforma on-line y teniendo en cuenta las actividades más o menos dirigidas realizadas por los alumnos fuera del aula, incorporando también como parte de la asignatura, la asistencia a seminarios y exposiciones que este año no hemos llevado a cabo, animando a los alumnos no solo a asistir, también a organizar y/o participar en ellas.
- presentando una visión más global de la materia, por medio del conocimiento complejo, global e interdisciplinar, lo que creemos, no solo mejorará sus conocimientos conceptuales del área en el alumno sino que desarrollará competencias específicas y generales: INSTRUMENTALES como la capacidad de análisis y síntesis, de organización y planificación, de gestión de la información, de resolución de problemas, de toma de decisiones, etc.; PERSONALES como el trabajo en equipo, habilidades en las relaciones interpersonales, razonamiento crítico, etc.; SISTÉMICAS como el aprendizaje autónomo, adaptación a nuevas situaciones, creatividad, conocimiento de otras culturas y costumbres, iniciativa y espíritu emprendedor, etc.(Libro blanco magisterio ANECA, 2005: 85)
- utilizando una metodología más activa (personal y/o grupal) y motivadora, que implique la persona entera trabajando competencias sistémicas, personales e interpersonales mientras los alumnos descubren la riqueza y los beneficios para la educación integral de la Educación Artística.

Esperamos que de esta manera, cada vez seamos más los que descubramos la riqueza del arte y la creatividad y consideremos la necesidad de una educación en la que estén no solo más presentes sino que formen parte de manera transversal y sean consideradas como básicas e instrumentales.

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre, I. (2001) " Teorías y Prácticas en Educación Artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética" Barcelona, Octaedro

Aznárez, J.P. y Callejón, M.D. (2005) "Aspectos didácticos del área de Expresión Plástica y Visual en Educación Secundaria" Sevilla, INFORMET

Callejón, M.D., (2004 a) "Del dibujo a la Cultura Visual". Actas VII Simposio de profesores de Dibujo y Artes Plásticas. CEPs de Sevilla y Castilleja de la Cuesta, Universidad de Sevilla y Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Bellas Artes de Andalucía. Sevilla, marzo 2004. (47-56)

Callejón, M.D. (2004 b) "Más arte, sí" I Jornadas d'arts visuals i educació. Nous reptes per al segle XXI. Barcelona, 2004.

Callejón, M.D. y Aznárez, J.P. (2005 a) "La necesidad de refundamentar la educación visual y artística" Actas I Congreso de Educación de las Artes Visuales: Abrir puertas, cerrar rutinas. Tarrasa, septiembre 2005

- Callejón, M.D. y Aznárez, J.P. (2005 b) "Por una nueva educación artística" Teodosio 5, nº 76. 3er Trimestre 2005 (p. 3-5)
- Efland, E.W. (1992): La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano, Cuadernos de Pedagogía, v. 50, nº 191, pp. 15-34
- Efland, A.D. (2002). Una historia de la educación del arte. Barcelona: Paidós.
- Efland, A.D. (2004) Arte y cognición. Barcelona, Octaedro
- Efland, A., Freedman, K y Stuhr (2003) La educación en el arte posmoderno. Barcelona, Paidós.
- Eisner, E.W. (2004) "El arte y la creación de la mente". Barcelona, Paidós.
- Freedman, K. (1999) "Kerry Freedman y la pedagogía estética". Pamplona. Boletín Informativo de la Universidad Pública de Navarra, 38. En Url: <<http://www.unavarra.es/info/pdf/04.%20Comunic.%20Abril%2009.pdf>> (Consulta, febrero, 2004)
- Hernández, F. (2000) "Educación y Cultura Visual" Barcelona, Octaedro.
- Hernández, F. (2002) "La importancia de ser reconocido como sujeto" en Cuadernos de Pedagogía nº 319. Barcelona
- Hernández, Fernando (2004) "¿Qué puede aportar un profesor de artes visuales a la Escuela del siglo XXI?" VII Simposio de profesores de Dibujo y Artes Plásticas. Sevilla, marzo 2004 (57-74)
- Lazzoti, L. (1994) "Educación plástica y visual". Madrid, Mec y Mare Nostrum (1983)
- Nieto, M.C., Costas, A.M. y Aznárez, J.P. (2005) "¿Y cuando el arte no es el solo un objeto? ¿La otra vía del arte" Cambios fundamentales en la naturaleza, disfrute y presentación de la Obra de Arte. Aspectos a tener en cuenta en la educación actual. Actas I Congreso de Educación de las Artes Visuales: Abrir puertas, cerrar rutinas. Tarrasa, septiembre 2005
- VVAA (2005) Libro blanco Título de grado en Magisterio Madrid, ANECA. Disponible on line: http://www.aneca.es/modal_eval/docs/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf