

PEÑA-ZABALA & PORCEL-ZIARSOLO / *Del museo al aula: propuesta para la creación de prácticas artístico-didácticas entre iguales*

Del museo al aula: propuesta para la creación de prácticas artístico-didácticas entre iguales¹

From the museum to the classroom: Proposal for the creation of artistic practices among equals

Miriam PEÑA-ZABALA. *Universidad del País Vasco (España).*
miriam.pena@ehu.eus

Alazne PORCEL-ZIARSOLO. *Universidad del País Vasco (España).*
alazne.porcel@ehu.eus

Resumen: Respondiendo a la necesidad de acercar y dar a conocer las cualidades didácticas del Arte Contemporáneo como posible generador de conocimiento, haciendo uso del museo como recurso, se plantea una metodología docente entre iguales en la que se desarrolla una práctica artística aplicable al aula del Grado universitario de Educación Primaria.

El alumnado diseña una práctica fuera del espacio normativo del aula de la Facultad de Educación de Bilbao UPV/EHU, y la ejecuta en el propio marco de una asignatura vinculada a la educación artística impartida en el grado.

En la metodología docente, la figura del docente universitario pasa a un segundo plano y es el alumnado el responsable de ejecutar, dar a conocer e implementar su proyecto artístico intercambiando los roles docente-discente con los compañeros/as del aula.

Los resultados evidencian la potencialidad del uso de las colecciones de los museos contemporáneos como herramientas veraces en la búsqueda de referentes, así como el potencial de la visibilización de las experiencias implementadas por el alumnado. Por último, se pone el acento en el potencial de las relaciones pedagógicas generadas durante el proceso de diseño y de ejecución de la propuesta.

1. Este artículo recoge resultados de la investigación “Más allá del aula- espacios para el aprendizaje en la Facultad de Educación de Bilbao”- NUPV14/07 financiada por la Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

Las conclusiones evidencian la necesidad de continuar trabajando en esta línea, donde propuestas vinculadas al Arte Contemporáneo reflexionadas entre iguales, reivindiquen su potencial constructor de significados y empodere a los futuros/as docentes en la generación de un discurso reflexivo propio.

Palabras clave: formación de profesores, educación artística, arte contemporáneo, museos, espacio educativo.

Abstract: Responding to the need to approach and get to know the educational qualities of Contemporary Art as a possible generator of knowledge, using the the museum as a reference source, a methodology among equals is presented that develops an artistic practice applicable to the classroom of the University Degree of Primary Education.

The students design a practice outside the normative space of the classroom of the Faculty of Education of Bilbao UPV/EHU, and execute it in the framework of a subject related to art education taught in the degree.

The teaching methodology, where the figure of the university teacher takes a back seat and the students are responsible for executing and making their artistic project public by exchanging the teaching-learning roles with the classmates in the classroom.

The results demonstrate the potential of the use of collections of contemporary museums as true tools in the search for references, as well as the potential for visibility of the experiences implemented by the students out of the normative classroom. Finally, the emphasis is placed on the potential of the pedagogical relationships generated during the design and implementation process of the proposal.

The conclusions show the need to continue working in this line, where Contemporary Art proposals reflected among equals, claim its potential constructing meanings and empowers future teachers to generate a reflective discourse of their own.

Keywords: teacher education, art education, contemporary art, museums, educational space.

Introducción

La siguiente propuesta y sus resultados se enmarcan en la asignatura de *Educación en las Artes y en la Cultura Visual* que se imparte en el segundo curso del Grado de Primaria en la Facultad de Educación de Bilbao de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

Desde el deseo de que los futuros docentes ejerzan una enseñanza significativa, es vital que se sientan cómodos ante aquello que enseñan, y deben sentir que dicha enseñanza forma parte del conocimiento esencial de su alumnado de primaria, que lo interioriza y lo hace suyo. Para que esto suceda parece importante que el alumnado universitario llegue a plantearse el proceso docente en sí mismo como un marco de acción, y considere la opción de trabajar por proyectos en vez de ejecutar ejercicios individuales sin articular (Hernández y Ventura, 2008) que puedan resultar anecdóticos. Además, con esta propuesta, contextualizada en el marco de la educación artística, se quiere hacer comprender a los futuros docentes que tanto formal como conceptualmente, trabajar propuestas basadas en el Arte Contemporáneo es asimilable y válido para niños y niñas de primaria.

Con el fin de conseguir este acercamiento se plantean cuestiones como, ¿Qué recursos didácticos podrían allanar el camino hacia la incorporación del Arte Contemporáneo en el aula? ¿Qué lugar toman las relaciones pedagógicas en esta estructura de aprendizaje?

Por un lado, se quiere tomar conciencia de cómo nos acercamos al conocimiento en un momento de exceso de información donde todo está a nuestro alcance y lejos a su vez. En esta tesitura se plantea dar a conocer el museo como agente cultural y hacer uso de él como mediador entre los artistas contemporáneos y las necesidades educativas que detecta el profesorado; que el museo funcione como un filtro de información en la inmensidad de la red, haciendo uso de sus páginas web como un lugar *seguro y riguroso* donde acceder a la selección de obras y artistas contemporáneos.

Por otro lado, con el fin de que esta propuesta tenga un calado en lo esencial que puede suponer aprender y relacionarse con el conocimiento, se quiere poner el acento a las relaciones pedagógicas que se establecen en el contexto del Grado Universitario de Educación Primaria. Se plantea la hipótesis de que los ecosistemas en los que se transmite el conocimiento suponen una de las claves para conseguir que el aprendizaje sea significativo. Bajo esa premisa se propone convertir al alumnado en docente y discente de la práctica educativa, mediante una propuesta en la que se intercambian los roles, en la que, dividiendo la clase en grupos, en una estructura de aprendizaje entre iguales, donde tendrán que diseñar una propuesta artística para ser implementada con otro grupo de estudiantes de la misma aula. Estos roles se invertirán la semana siguiente, por lo que todos tendrán una experiencia poliédrica en la que reflexionar desde posiciones opuestas en relación a proyectos vinculados a la Educación Artística. La propuesta incide por lo tanto en que el prisma desde el que se aborda la relación pedagógica “puede cambiar nuestra forma de entender la pedagogía si la resignificamos desde otros lugares” (Padró, 2011, p.29).

Arte Contemporáneo, Educación Contemporánea

En una primera toma de contacto cuando se pregunta al alumnado del Grado de Educación Primaria en torno a la idea de Arte o su función, —en caso de que se le atribuyera alguna— se constata que es ciertamente negativa y estereotipada. A pesar de que el Currículo de Educación Primaria en el apartado de Artes Plásticas y Visuales dentro del ámbito de la Comunidad Autónoma Vasca defiende el desarrollo de competencias como:

Respetar y apreciar otros modos de expresión estética distintos del propio y de los modos dominantes del entorno, a través de procesos reflexivos y críticos, a fin de superar estereotipos y convencionalismos, ampliar registros a la hora de elaborar respuestas y desarrollar actitudes de flexibilidad, solidaridad, interés y tolerancia (Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco, p.266).

Estas reivindicaciones parecen lejanas para el futuro profesorado, por lo que, con la intención de contrarrestar las concepciones generalizadas descritas en los párrafos anteriores referidos a la función del Arte, se decide poner en marcha una propuesta basada en el diseño por proyectos en torno al conocimiento y valor didáctico del Arte Contemporáneo.

El Arte Contemporáneo, como indica Imanol Aguirre (2006), a partir de sus lenguajes y modos de visualización propios, tiene el potencial de visibilizar las problemáticas sociales y políticas que acontecen en nuestro entorno, lo cual debería ser un revulsivo para cualquier mente crítica y todavía más, en el caso de aquellos y aquellas que se están formando para convertirse en docentes. En este sentido, tal y como defiende Alberto Muñoz (1993), resulta esencial que el Arte Contemporáneo se incluya en los programas educativos, ya que abre una puerta única hacia el conocimiento, que posibilita conocer el mundo y que se resignifica sin cesar en una sociedad en continua reformulación.

El Arte Contemporáneo posibilita, entonces, visibilizar todas estas características a través de infinitas expresiones. En un contexto educativo en el que cuesta salir del espacio establecido del aula, desde el proyecto “Más allá del aula: espacios para el aprendizaje en Facultad de Educación de Bilbao”- NUPV14/07, en el que se incluye esta propuesta, se cree que las prácticas artísticas contemporáneas pueden llegar a ser una oportunidad para moverse de la zona de confort —tanto física como conceptualmente—, trabajar fuera de las verdades absolutas y conocer nuevas formas de conocimiento cuestionando los saberes establecidos. Por lo tanto, una idea esencial de esta propuesta reside en que el Arte Contemporáneo puede nutrir significativamente el deseo de hacer uso del espacio que habitamos como un escenario sobre el que desarrollar propuestas artísticas fuera del aula. En ese sentido, la organización espacial se convierte en una estrategia que favorece aspectos como los intelectuales, afectivos, relacionales, (...) que se suelen dar al trabajar en grupo

en las características del grupo (Laorden Gutiérrez y Pérez López, 2002), por lo que, en la actualidad, debería de resultar inviable la perpetuación de un rígido sistema de aulas cerradas en un sistema que se pretende dinámico e innovador.

El museo como recurso didáctico

La presente propuesta busca poner en valor las prácticas educativas propiamente artísticas y, asimismo, darle importancia al Museo como un agente cultural que propone un espacio donde una gran parte de este Arte se sigue exponiendo y mostrando al público.

Paralelamente, la decisión por la que se elige el Arte Contemporáneo como contexto artístico cercano en tiempo y espacio —partimos del estudio de museos y centros de arte contemporáneo locales— y su posterior puesta en práctica, se basa en la idea de trabajar en torno a lo que acontece en la actualidad y en nuestro entorno más cercano. Acaso (2009) subraya la necesidad de reflexionar en torno a las producciones locales, sin olvidar lo que acontece globalmente, lo emergente, sin excluir el conocimiento que puede obtenerse a través de las producciones artísticas creadas por el propio alumnado de arte. Creemos que, siguiendo este pensamiento, es necesario observar lo que ocurre a nuestro alrededor y poner el acento en que el conocimiento puede encontrarse en nuestro entorno cercano, hacer uso de él y convertir a los futuros docentes en generadores de discursos propios.

Al inicio del proyecto era evidente que, en general, el alumnado no mostraba un gran conocimiento ni especial inquietud por conocer las prácticas artísticas contemporáneas y, por extensión, por las instituciones que las albergan. Encontramos acertada para describir este panorama la definición de *desafección museal* utilizada por Martine Poulin (2004) y recuperada por los autores Cristian David Antoine-Faúndez y Javiera Carmona-Jiménez (2014)² al analizar los resultados de la valoración del museo como institución entre los jóvenes de varias ciudades de Chile. Investigaciones realizadas en torno a dicha percepción negativa sobre el Arte y los museos destacan otros aspectos como:

(...) la escasa voluntad por informar sobre lo que hacen, abandono del p visitante en las exposiciones, ausencia de novedad, sorpresa, diversidad; persistencia en las tradicionales restricciones como el “no tocar”, “no cruce la línea”, “silencio”; “sólo mire”. Otras críticas residen en la falta de interactividad; insuficiente modernización; carencia de diversidad cultural en las muestras y oferta de experiencias poco estimulantes (Antoine-Faúndez y Carmona-Jiménez, 2014, p. 268).

2. Poulain, M. (2004). Entre preocupaciones sociales e investigación científica: el desarrollo de sociologías de la lectura en Francia en el siglo XX. En Lahire, B. (Ed.) (2004). Sociología de la lectura: del consumo cultural a las formas de la experiencia literaria. (pp. 17-58). Barcelona: Gedisa. Citado en: Antoine-Faúndez y Carmona-Jiménez, 2014, p. 264.

Al igual que se ha constatado en otros estudios similares (Alcocer y Calvo, 2014) “podemos deducir que el alumnado no concibe los museos como un lugar al que pueden recurrir. No los ven como instituciones cercanas a ellos, y mucho menos como lugares con utilidad didáctica” (p.194).

Desde otra perspectiva, María Acaso (2009) relaciona las propias prácticas artísticas con el vínculo poder-saber, cuya relación ha sido ampliamente revisada en el ámbito de las prácticas educativas, analizando cómo pueden llegar a ser “una forma de ejercicio del poder asociado a las instituciones sociales y al saber; cómo puede ser la vigilancia, la normalización, la exclusión, la distribución, la regulación, la clasificación, la individualización, entre otras” (Foucault, 1989; Giroux, 1994; Lyotard, 2000)³. Se cree importante dotar al alumnado de estos posicionamientos plurales con el fin de adquirir una formación basada en el sentido crítico alejada de ideas estereotipadas, donde cada uno pueda construir un discurso propio.

Método

Recolocando el posicionamiento docente

El rol del profesor-tutor universitario, será el de un tutor-guía, dejando que el alumnado desarrolle la actividad de forma autónoma, alcanzando un posicionamiento donde desde la escucha sea posible entrar en la relación (Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2015). En este sentido tal y como afirma Eisner (2004), “una de las principales aportaciones que pueden hacer los enseñantes, sobre todo los de arte, al desarrollo cognitivo de sus alumnos, es idear tareas que exijan pensar de nuevas maneras” (p.176), y esto se torna posible cuando se generan escenarios para la indagación y el diálogo.

Las fases de trabajo posibilitan centrar la propuesta y, aunque cada grupo se va estructurando así mismo por las características implícitas en el planteamiento del aprendizaje por proyectos, el tener una línea matriz a la que poder mirar, favorece la comunicación y la toma de decisiones, aunque sea para contradecirlas o tomar vías alternativas. En este sentido, una visión flexible de la coordinación no es solo importante, sino esencial, ya que, se trata de un grupo que debe cooperar y trabajar en conjunto y al mismo tiempo funcionar individualmente, en un contexto en el que se valora la creación de propuestas genuinas.

Discente como docente en su proceso de aprendizaje

Una vez establecidas las características de la asignatura, esta propuesta pone el acento

3. Foucault, M. (1989). *Las palabras y las cosas*, 19a edición. México: Siglo XXI Editores; Giroux, H. (1994). Jóvenes, diferencia y educación postmoderna. En AAVV. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, España: Paidós, pp. 99-128; Lyotard, J. F. (2000). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid, España: Cátedra. Citados en: Maceira, 2009, p.3.

en el acto de empoderar a los y las estudiantes, convirtiéndolos en el eje esencial de lo que puede significar aprender, donde el alumnado intercambiará los roles de discente y docente en las prácticas artísticas que se diseñen en el aula. Este modo de afrontar la propuesta toma especial relevancia, ya que este posicionamiento subraya la importancia de ceder las riendas del aprendizaje al alumnado. Si el alumno toma conciencia de la práctica artística como un proyecto de vida propio, puede suponer la llave hacia un aprendizaje comprometido (Porres, 2012), cuestión que resulta de vital interés en la educación artística.

En una primera aproximación, para establecer la visión del alumnado en relación al trinomio Arte-Museo-Educación se generalizan comentarios y opiniones negativas al respecto: “Yo no voy a museos”, “El arte ni lo entiendo ni me interesa” o “Eso lo hace mi sobrino pequeño”. Se plantea cual podría ser el potencial de las relaciones pedagógicas basadas en una relación entre iguales, con el fin de estrechar los vínculos hacia la desidia proyectada en torno a la idea de Arte-Museo-Educación.

Retomando la idea de *desafección museal* tratada anteriormente, se reflexiona en torno a cuál ha sido la relación del alumnado con la institución del museo a lo largo de su vida académica. Se presumen unas experiencias como meros receptores de información de la historia del arte o de visitas guiadas a museos.

Estas afirmaciones ponen de manifiesto la imposibilidad de enseñar desde modo unidireccional. La idea hegemónica del maestro como único enseñante ha ido diluyéndose y existe una necesidad de replanteamiento hacia la libertad y apertura de la definición y de la acepción de enseñar (Porres, 2012). Es interesante destacar que se genera un contexto en el que aprendiendo entre iguales “cualquier intento para determinar el relato supremo será sólo el resultado de un acuerdo común” (Gergen, 2018, p.49).

Tal y como defiende Ranciere (2010) “se propone enseñar a sus espectadores los medios para cesar de ser espectadores y convertirse en agentes de una práctica colectiva” (p.15), tomar la responsabilidad del aprendizaje y entenderlo como algo que se construye en colectivo. De esta manera, cada individuo tiene su porción de responsabilidad y consigue alejar al alumnado de la idea de que su función en la etapa de formación académica es únicamente escuchar y recibir. En definitiva, un proceso de aprendizaje donde “el que aprende permite autorizarse” (Atkinson, 2015, p.37).

Por lo tanto, una de las bases importantes reside “en la equidad y en la emancipación de los individuos, algo que solo ocurre si se coloca al individuo en el centro del proceso educativo” (Hernández y Ventura, 2008, p.16). Para ello la idea basada en el constructivismo social (Gergen, 2006) según la que el conocimiento se construye a partir de las diferentes subjetividades que componen el colectivo, toma especial relevancia. Se trata de un efecto de *Pígalión* que desea proyectar en el alumnado la idea que ellos/as pueden tener el control de su

propio proceso educativo, “en el que sus propuestas en el desarrollo de los proyectos tienen cabida y pueden resultar significativos” (Rodríguez Estrada, 2005, p.56).

Puesta en marcha de la experiencia

La metodología utilizada en el diseño de la propuesta se ha basado en el aprendizaje por proyectos, partiendo de la pregunta: ¿Cómo podríamos llevar a la práctica una propuesta artística/didáctica basada en la obra de un Artista Contemporáneo en el contexto de nuestro centro educativo? La propuesta se ha definido en varias fases divididas en un periodo de tres meses.

La propuesta se perfila en diversas fases en las que el alumnado tendrá que hacer una búsqueda de artistas contemporáneos de su interés a partir de los cuales se diseñará una práctica teniendo en cuenta las características del espacio de la Facultad de Educación de Bilbao de la UPV/EHU.

Diseño de una propuesta artístico-didáctica

El alumnado debe ser consciente de todos los aspectos tanto de contenido didáctico como organizativo que tendrá que tener en cuenta como futuro tutor de un aula de primaria. Además de saber diseñar una propuesta interesante y educativa, debe saber implementarla en el grupo. Han de tener en cuenta para ello diversos aspectos didácticos.

El planteamiento de la propuesta implica desde el inicio una búsqueda de información autónoma a partir de la noción de Museos de Arte Contemporáneo. ¿Qué es el Arte Contemporáneo? ¿Todos los museos albergan Arte Contemporáneo? ¿Dónde buscamos la información? (...)

El planteamiento parte, por lo tanto, del conocimiento y estudio de artistas y obras de Arte Contemporáneo que los alumnos y alumnas podían estudiar fácilmente gracias a los interesantes museos y centros de Arte Contemporáneo Vascos a los que pueden acudir tanto en Bilbao —Museo Guggenheim Bilbao, BilboArte o la Sala Rekalde— como en provincias cercanas —Artium en Vitoria-Gasteiz o Tabakalera en San Sebastián— o al siempre accesible internet y sus innumerables museos virtuales y recursos disponibles.

El espacio como factor significativo

Dado que la base teórica de la propuesta nace de un proyecto de investigación⁴

4. Las autoras forman parte de un proyecto de iniciación a la investigación de la Universidad del País Vasco titulado “*Más allá del aula- espacios para el aprendizaje en la escuela universitaria de magisterio de Bilbao*”- NUPV14/07 que trata el concepto del espacio cómo agente educativo y factor a incluir en las propuestas artísticas del futuro profesorado.

que analiza la utilización de espacios educativos no convencionales como recurso didáctico, una de las premisas era que la propuesta debía desarrollarse a través de la vivencia del espacio educativo.

El alumnado debe de este modo reflexionar, a través y mediante el arte, de un modo didáctico, sobre el sentido, las experiencias, la memoria, los usos o los significados que estos espacios pueden tener para cualquiera de las personas que los usan. Dice Huerta (2015) que estamos asistiendo a “un aura específica basada en la sensibilidad colectiva... que acontece como un engranaje propiamente ético y que finalmente conlleva el formato de una verdadera comunidad emocional” (p.60).

Siguiendo a Javier Abad (2015)⁵ se busca con este planteamiento:

(...) que las diferentes narraciones que lleguen a elaborar con sus propuestas cuenten las maneras de construir sentido y compartir sus emociones en el transcurso de su vida universitaria, concretando un imaginario particular que se resinifica en los espacios disponibles mediante la manera de habitarlos, experimentarlos, recordarlos, poseerlos, transformarlos, simbolizarlos o incluso, transgredirlos.

Partimos, como se indicaba anteriormente, del estudio de artistas contemporáneos y se repiensa como podrían ejercer de referentes en algún espacio libremente elegido de Facultad de Educación, por lo que el lugar elegido como tal tiene un carácter propio y puede ser tomado en consideración para generar discursos propios en los que “el arte emerge como una herramienta necesaria para llenar los vacíos identitarios” (Urda-Peña, 2016, p.100).

Tal y como afirma Bachelard (2000), el espacio que es de algún modo habitado adquiere el sentido íntimo que transmite un hogar, un sentir de pertenencia, un sentimiento propio. Efland, Stuhr y Freedman (2003) defienden la idea de que el interés por el espacio comunitario ha vuelto, un deseo de poner en valor aquello que tenemos en común, ensalzar aquello que nos une más allá de lo que nos distingue. En base a estas ideas se quieren fomentar las áreas de confort, de trabajo, de socialización o nuevos escenarios en los que los futuros docentes pueden continuar aprendiendo, bajo la asunción de que el hecho de aprender es un constructo cultural y social de lo que experimentamos en el mundo (Maina y González, 2016).

Evaluación entre iguales

En una propuesta de trabajo entre iguales es importante contemplar qué aspectos resultan esenciales y cómo van a evaluarlos dentro de la actividad. Se debe plantear,

5. Javier Abad impartió la charla “Espacios de lo posible para la construcción del nosotros” dentro de la Jornada de Innovación Educativa: Más allá del Aula que tuvo lugar el 7 de octubre de 2015 en la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao, acción promovida desde el mencionado proyecto de investigación.

por tanto, donde reside la importancia de su propuesta, donde se posicionan desde su rol docente —proceso, resultados finales, el ritmo de cada alumno del grupo, etc. —por ello se considera esencial elaborar un sistema de evaluación final que sirva para comprender si el aprendizaje ha resultado significativo y cuáles podrían ser las propuestas de mejora. De este modo, como señala Ranciere (2010) “se les hará agudizar su propio sentido de la evaluación, de las razones, de su discusión y de la elección que lo zanja” (p.12).

Con base en estas ideas se procede a obtener el *feedback* de ambas prácticas —desde el rol discente y docente— y se reflexiona sobre diferentes aspectos didácticos de la propuesta, puntos reseñables de ésta, los de mejora, metodología utilizada, tiempos estimados, pero sobre todo se rescatan acontecimientos inesperados que emergen cuando las propuestas pasan del plano conceptual al contacto con la realidad.

La evaluación final de los proyectos cuenta con un apartado en el que los grupos debían autoevaluarse y evaluar también el trabajo de las propuestas en las que han asistido como discentes. Por otro lado, cada estudiante debe entregar un portfolio donde ha documentado todo el proceso de trabajo, incluyendo información sobre los recursos didácticos de los diferentes museos estudiados, recopilando las propuestas de los distintos grupos, etc. así como pequeñas reflexiones en torno a decisiones tomadas *in situ* durante la ejecución de la práctica. En definitiva, todos esos giros en los procesos educativos que forzosamente derivan con base en que la educación siempre responde a algo no resuelto.

Puesta en marcha de la práctica

Isidoro Valcárcel (2007) afirmaba en una entrevista concedida a El País, que “el arte se puede aprender, pero no enseñar”. A partir de esa suposición esta propuesta plantea cuáles podrían ser los canales óptimos para que ese aprendizaje suceda. Se busca “transformar las clases en una producción cultural, más que en un consumo cultural” (Padró, 2011, p.37), para implementar “una pedagogía no conformista y regenerativa como espacios de posibilidad” (p.20).

Una vez diseñada la práctica, se reúnen dos grupos y se pone en práctica la propuesta diseñada. Una vez finalizada la propuesta de uno de los grupos, la siguiente semana los roles cambian, los docentes se convierten en discentes y viceversa. Se cree, en este sentido, que “la realización artística de una práctica mejora cuando los artistas de esa práctica —discentes en este caso— aprenden a ver y a reflexionar sobre lo que han creado. Este proceso se refuerza cuando la actuación recibe críticas fundadas de otras personas” (Eisner, 2004, p. 72).

Resultados

En este apartado se presentan los resultados del desarrollo del trabajo. Tomando como referencia los objetivos marcados, se quieren destacar resultados divididos en tres ejes principales:

- El museo como herramienta de búsqueda de referentes.
- Ejecución de las prácticas artísticas en espacios no normativos.
- Relaciones pedagógicas como clave de la implementación.

El museo como herramienta de búsqueda de referentes

Las propuestas llevadas a cabo han partido de referentes contemporáneos rescatados de las exposiciones vigentes que se han podido visitar o consultar en las webs. El uso del museo como herramienta ha posibilitado estar conectados con lo que sucede hoy en el plano del arte, ahondar en lo que las producciones contemporáneas ofrecen y reflexionar sobre cómo trabajar y mediar en el ámbito educativo. Cabe destacar que todo el alumnado admite no haber recurrido nunca a los museos como recurso para la búsqueda que pudiese dar respuesta a las incógnitas que se plantean en su formación docente.

Las tutorías, además, han expuesto relatos en los que el alumnado afirma haber encontrado durante este proceso, obras contemporáneas que posibilitan tratar temas serios de la vida y, por lo tanto, de la educación (Acaso y Megías, 2017).

Ejecución de las prácticas artísticas en espacios no normativos

El alumnado ha sido capaz de realizar una actividad alejada de los formatos establecidos y fuera del contexto normativo del aula, activando los espacios y visibilizando el poder de la experiencia práctica vivida in situ., puesto que tal y como defiende Moraza “la obra de arte funciona en el plano de la vivencia” (2017, min. 20.22).

A modo de ejemplo, partiendo de la obra de Esther Ferrer, Silla ZAJ (1974) se plantea una instalación donde se reflexiona sobre el concepto de la huella, de lo acontecido y el paso del tiempo.



Figura 1. Imagen izquierda. Rastro de harina dejado en el pavimento de la Facultad de Educación (Fotografía de las autoras).

Figura 2. Imagen derecha. Ferrer, E. (1974). Silla ZAJ [Objeto]. Barcelona, Colección Fundación MACBA.

El alumnado impregna con polvo blanco las salidas claves del centro y buscan con el grupo asignado como discentes reflexionar a través de la huella y el tiempo cuales son los recorridos más recurrentes de las personas que habitamos el centro y lo que eso puede significar.

Se realizaron, asimismo, varias propuestas a partir de la obra de la artista Yoko Ono, cuyas piezas estaban expuestas en el Museo Guggenheim de Bilbao en el momento de la actividad. Una de estas propuestas planteaba un recorrido no habitual de la facultad donde una alumna actuaba de guía y otra con los ojos cerrados hacía uso del espacio confiando en aquello que su compañera le indicaba.



Figura 3. Imágenes izquierda y centro. Itinerarios basados en la obra “Play it by trust” de Yoko Ono. (Fotografía de Tamara Castro).

Figura 4. Imagen derecha. Ono, Y. (1966/2014). “Play it by trust”.

Esta idea surgió a partir de la obra “Play it by trust” de Yoko Ono, donde se plantea una partida de ajedrez con piezas blancas. La esencia de la obra implica basar la partida en la confianza en los movimientos del contrario, ya que a partir de un

momento las piezas se mezclan unas entre otras y es imposible discernir qué piezas pertenecen a cada jugador/a.

Por último, se muestra otra de las propuestas que se diseñó basándose en la obra de Kumi Yamashita (2009), y que propone crear nuevas miradas de la realidad a partir de material de uso cotidiano, utilizando la luz como herramienta y medio plástico. En este caso uno de los grupos aportaba un material en inicio inservible y su homogéneo lo resignificaba generando mundos fantásticos donde emergían nuevas narrativas visuales.

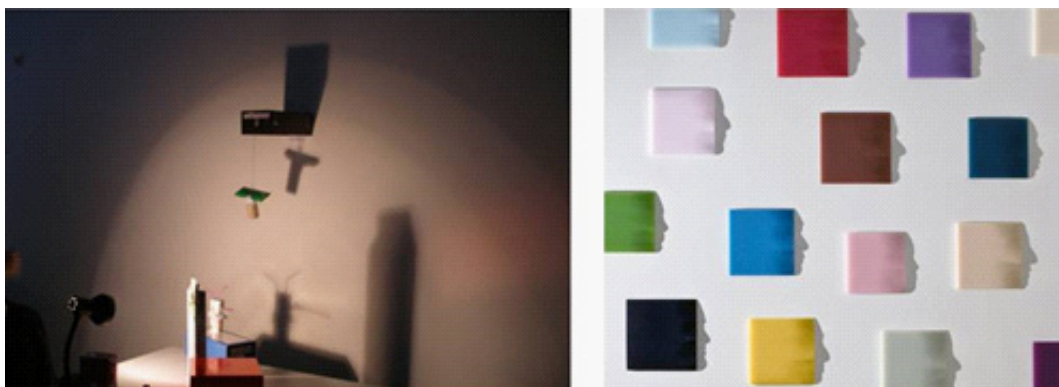


Figura 5. Imagen izquierda. Mundo fantástico basado en proyección de objetos cotidianos (Fotografía de las autoras).

Figura 6. Imagen derecha. Yamashita, K. (2009). "Fragments (detail)" [Instalación]. Colección permanente de Museo de Historia de Nuevo México.

Relaciones pedagógicas como clave de la implementación

La estructura de relación entre iguales en la que los roles docente-discente se equipara, ha posibilitado poner al alumnado en un nuevo plano del saber. De sus relatos se desprenden ideas vinculadas a la responsabilidad de ser capaces de explicar la obra de un artista contemporáneo a unos compañeros que en principio desconocían la temática. Debido a este profundo interés de llegar al otro, temas como el nivel de compromiso hacia el cronograma de la actividad, o reflexiones en torno a estrategias que pudiesen generar motivación e implicación estuvieron muy presentes en todo el proceso de trabajo.

Del mismo modo se quiere destacar la importancia de implementar las prácticas diseñadas. El alto nivel de nerviosismo para que todo estuviese listo o tener que improvisar por alguna cuestión inesperada colocó al alumnado en el eje del saber, donde sus decisiones eran clave para desarrollar la actividad.

De los portfolios finales se rescatan resultados de la experiencia general, donde destacan ideas en relación al interés de vivir los dos planos —docente-discente— como algo genuino y no trabajado hasta el momento.

Destacan que algunos de los aspectos planteados no han funcionado en la práctica, pero tener que solventar contratiempos *in situ* ha posibilitado posicionarse en un rol docente que obliga a ser resolutivo.

Conclusiones

Esta experiencia ha brindado la oportunidad de conocer la obra tanto de artistas contemporáneos locales como internacionales, cuya existencia desconocían y su interés resultaba muy escaso al inicio de la propuesta. Como dice el forense Paco Etxebarria (2016, min.17.01), “los ojos no ven nada más que aquello que ya conocen, y si no encuentran lo que buscan dicen que no hay nada”, por lo tanto —y quizá más desde la universidad— se tiene el deber de abrir las puertas al conocimiento y posibilitar accesos flexibles para llegar a él, ya que una persona consciente de todo lo que le queda por saber raramente dirá que no hay nada.

Del mismo modo esta propuesta ha posibilitado acercarse al Arte Contemporáneo mediante la práctica en espacios educativos no convencionales, entendiendo la obra del artista mediante la participación activa, alejándonos de la mera vivencia en el ámbito expositivo tradicional (museos, monumentos...). En este acercamiento las relaciones pedagógicas toman especial relevancia, por cuanto abordar las relaciones de un modo u otro puede suponer el fracaso o el éxito de una propuesta.

En esta línea, se quiere destacar la experiencia de empoderamiento vivida por parte del alumnado, al responsabilizarse de su propia propuesta y adaptarse a imprevistos acontecidos a lo largo de la práctica y, quizás lo más destacable, percibir la satisfacción producida al generar conocimiento en el otro.

Desde un punto de vista metodológico, podemos afirmar que este empoderamiento, genera un nivel de compromiso mayor hacia la dinámica presentada y posibilita vivir experiencias colaborativas en las que el equipo está vivo, convive, se implica. Al mismo tiempo vive experiencias docentes en las que darse a entender se convierte en la clave de que el otro entienda el Arte Contemporáneo y “aprenda, en lugar de ser seducido por imágenes convirtiéndose en participantes activos en lugar de ser voyeurs pasivos” (Ranciere, 2010, p.11).

Desde el prisma de docentes universitarias se quiere destacar que son los alumnos y alumnas, a través de estas prácticas, las que conforman nuestra identidad de enseñantes, ya que como defiende Paulo Freire (1968), el estudiante, quizá como un esclavo, jamás se da cuenta de que es él quien educa al profesor.

Referencias

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: La Catarata.

Acaso, M., y Megías, C. (2017). *Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós.

Aguirre, I. (2006). Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación. *Foro Virtual Permanente del Congreso Regional en Formación Artística y Cultural para América Latina y El Caribe*. Bogotá, Colombia. Recuperado de, <https://bitacoramaedar.files.wordpress.com/2013/08/imanol-aguirre-modelos-formativos-en-e-artc3adstica.pdf>

Alcocer, S., y Calvo, P. (2014). El museo en el aula. *Boletín de la Real Sociedad Española de Historia Natural. Sección aula, museos y colecciones, 1*, 189-198. Recuperado de, <http://historia.bio.ucm.es/rsehn/cont/publis/boletines/236.pdf>

Antoine-Faúndez, C. D., y Carmona-Jiménez, J. (2014). Museos y jóvenes: entre la incompreensión y el desencanto. Percepciones y argumentos juveniles sobre el consumo cultural de museos en Chile. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27(2), 259-274. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2015.v27.n2.44561

Araño Gisbert, J.C. (1993). La nueva educación artística significativa: definiendo la educación artística en un periodo de cambio. *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, 5, 9-20. Recuperado de, <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/viewFile/ARIS9393110009A/6023>

Atkinson, D. (2015). Pedagogía de lo desconocido. En: Hernández-Hernández, F. y Sancho-Gil, J. *Cuadernos de Pedagogía*, 454, 36-39. Sección Entrevista, Editorial WoltersKluwer.

Bachelard, G. (2000) [1957]. *La poética del espacio*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Boletín Oficial del País Vasco. núm. 9 del viernes 15 de enero de 2016. Recuperado de, <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2016/01/1600141a.pdf>

Efland, A., Stuhr, P., y Freedman, K. (2003). *La educación en el arte postmoderno*. Barcelona, España: Paidós.

Eisner, E. (2004) [2002]. *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona, España: Paidós.

Etxebarria, P. (2016). *El buscador de huesos*. EITB, Euskal Irrati Telebista, (23 de octubre de 2016). Disponible en: <https://www.eitb.eus/es/television/programas/el-lector-de-huesos/videos/detalle/4447996/video-como-hizo-breton-horno-crematorio-deshacerse-cadaveres/>

Ferrer, E. (1974). *Silla ZAJ* [Objeto]. Barcelona, Colección Fundación MACBA. Recuperada de, <http://www.macba.cat/es/silla-zaj-1474>

Freire, P. (1968). *Pedagogy of the oppressed*. En Allen, F. (Ed.). *Education, documents of Contemporary Art* (p. 83). Londres, U.K: Whitechapel Gallery & The MIT Press.

Gergen, K. (2006) [1991]. *El yo saturado*. Barcelona, España: Paidós.

Gergen, K. (2018) [2006]. *Construir la realidad*. Barcelona: Paidós.

Hernández, F., y Ventura, M. (2008). *La organización de curriculum por proyectos de trabajo: El conocimiento en un calidoscopio*. Barcelona, España: Octaedro.

Hernández, F., y Sancho-Gil, J. M. (2015). Pensar la docencia universitaria desde las relaciones pedagógicas. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8 (2), 153-158. [Doi:10.1344/reire2015.8.28211](https://doi.org/10.1344/reire2015.8.28211)

Huerta, R. (2015). *La ciudad y sus docentes. Miradas desde el arte y la educación*. Barcelona: Editorial UOC.

Laorden Gutierrez, C., y Pérez López, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso*, 25, 133-146. Recuperado de <http://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/26/14>

Maceira, L.M. (2009). El museo: espacio educativo potente en el mundo contemporáneo. *Sinéctica, revista electrónica de educación*, 32, 1-17. Recuperado de, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=998/99812141007>

Maina, M. F., & González, I. G. (2016). Articulating personal pedagogies through learning ecologies. In B. Gros, Kinshuk, & M. Maina (Eds.), *The Future of Ubiquitous Learning: Learning designs for Emerging pedagogies* (pp. 73-94). Berlin, Heidelberg: Springer. [Doi: 10.1007/978-3-662-47724-3](https://doi.org/10.1007/978-3-662-47724-3)

Moraza, J.L. (2017). *Espacio de Arte. Entrevista a Juan Luis Moraza*. Correo Televisión Santiago de Compostela (10 de febrero de 2017). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=rJ6f29B5BZ8&feature=youtu.be>

Muñoz, A. (1993). Algunas posibilidades didácticas del arte contemporáneo para la educación artística. *Aula de Innovación Educativa*, 15, 28-32. Recuperado de, <http://www.grao.com/revistas/aula/015-sentido-y-funcion-de-la-educacion-visual-plastica--gestion-y-planificacion-de-centros/algunas-posibilidades-didacticas-del-arte-contemporaneo-para-la-educacion-artistica>

Ono, Y. (1966/2014). *Play it by trust 1966*. Vista de la instalación en Guggenheim Bilbao, 2014. ©Guggenheim Bilbao. <https://emmatrinidad.wordpress.com/2014/04/24/yoko-ono/>

Padró, C. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid, España: Catarata.

Porres, A. (2012). *Relaciones pedagógicas en torno a la cultura visual de los jóvenes*. Barcelona, España: Octaedro.

Ranciere, J. (2010) [2008]. *El espectador emancipado*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial SRL.

Rodríguez Estrada, M. (2005). *Creatividad en la educación escolar*. México DF, México: Trillas.

Urda-Peña, L. (2016). La necesidad de arte y su papel como instrumento para la construcción de la memoria colectiva. *Arte y Ciudad-Revista de Investigación*, 9, 91-104. Doi: <http://dx.doi.org/10.22530/ayc.2016.N9.355>

Valcarcel, I. (2007). Un artista que dice no. En, Rodríguez Marcos, J. (10 de julio de 2007). *El País, Revista de Verano*. Recuperado de https://elpais.com/diario/2007/07/10/revistaverano/1184018405_850215.html

Yamashita, K. (2009). *Fragments (detail)* [Instalación]. Colección permanente de Museo de Historia de Nuevo México. Recuperado de, <http://kumi Yamashita.com/light-shadow>.