

Tesis Doctoral

Programa de doctorado:

Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Didácticas Específicas

Directora de tesis:

Estibaliz Jiménez de Aberasturi Apraiz

Codirector de tesis:

José Miguel Correa Gorospe

Doctoranda:

Regina Guerra Guezuraga

Línea:

Investigación Narrativa y biográfica.

Departamento:

Didáctica y Organización Escolar

Códigos UNESCO:

531204 Educación; 550100 Biografías

Área de conocimiento:

Didáctica y Organización Escolar

Resumen de la tesis:

Esta tesis se basa en la investigación llevada a cabo por el equipo de investigadores ELKARRIKERTUZ (IT887-16-) en la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de Donostia-San Sebastián. El nombre del proyecto de investigación al que la autora hace el seguimiento es ARTikertuz (EHU15/24) y busca crear un lugar donde docentes en diferentes niveles de la educación puedan reflexionar sobre sus prácticas profesionales y donde puedan seguir con su formación. La educación artística sirve de base a esta tesis y a este grupo, ya que a partir de las experiencias compartidas en esa asignatura vamos creando una trama y una red de relaciones en las que aprendemos de nuestras vivencias y de las demás compañeras. Esta tesis no busca resultados tangibles ni cuantitativos. Esta tesis trata de visibilizar los procesos de aprendizaje que conforman las identidades docentes. Busca las maneras en las que las docentes nos formamos en nuestra época como estudiantes o como maestras.

Para indagar sobre el conocimiento que se genera en los encuentros del grupo, esta investigación hace uso de diferentes metodologías dependiendo de la fases en las que se encuentre. Desde una perspectiva socioconstruccionista se busca dar sentido a la experiencia de ser participante del grupo ARTikertuz y de mostrar una parte de la realidad escolar a través de los ojos de los agentes inmersos en ella.

Palabras Clave:

Educación Artística, Identidad Docente, Investigación Narrativa, Metodologías Visuales

Thesis' abstract:

This thesis is based on the research carried out by the team of researchers ELKARRIKERTUZ (IT887-16-) in the Faculty of Education, Philosophy and Anthropology of Donostia-San Sebastián. The name of the research project is ARTikertuz (EHU15 / 24) and seeks to create a place where teachers at different levels of education can reflect on their professional practices, and where they can continue with their training. The artistic education serves as a basis for this thesis and this group, since from the experiences shared in this subject we are creating a network of relationships in which we learn from our experiences and other partners' experiences too. This thesis does not look for tangible or quantitative results. This thesis tries to make visible the learning processes that make up the teaching identities. Look for the ways in which teachers are formed in our time as students or as teachers.

To investigate the knowledge generated in the group meetings, this research makes use of different methodologies depending on the phases in which it is found. From a socioconstructionist perspective, it seeks to give meaning to the experience of being a participant of the ARTikertuz group and of showing a part of the school reality through the eyes of the agents immersed in it.

Keywords:

Arts Education, Teaching Identity, Narrative Research, Visual Methodologies

Índice

Índice	7
1. Origen.....	13
2. Introducción	19
2.1 ¿Cómo transito por la tesis?.....	21
2.1.1 Posicionamiento:.....	21
2.2 ¿A quién va dirigida esta tesis?	27
3. Planteamiento y formulación del problema:	31
3.1 Argumentos e hipótesis:	33
3.2 Objetivos de la tesis:.....	39
3.2.1 Fases y preguntas de investigación:.....	40
1ª fase: ¿Cómo se constituyen las identidades docentes?	40
2ª fase: ¿Cómo se ha ido construyendo mi identidad docente?.....	41
3ª fase: ARTikertuz comunidad de práctica	42
4ª fase: ¿Qué conocimiento generamos en el encuentro entre la universidad y las escuelas?	43
3.3 ¿Cómo se lee esta tesis?.....	45
3.3.1 Mapa conceptual	47
3.3.2 Metodologías:	50
3.3.3 Agentes, participantes e intereses:.....	52
3.3.3.1 Voces y fuentes.....	54
3.3.3.2 Imágenes de la investigación.....	60
3.3.4 ¿Qué encontrar en esta tesis?	64
3.3.4.1 ¿CUÁL es la experiencia de ARTikertuz?	66
3.3.4.2 ¿QUÉ es ARTikertuz?	68
4. Autoetnografía.....	71
4.1 Introducción.....	73
4.2 Estudiante rumiante (id. investigadora).....	75
4.2.1 Cuestionamiento de la idea de vocación docente	75
4.2.2 Cuestionamiento de las (propias) prácticas docentes (id. estudiante).....	78
4.2.3 Cuestionamiento de mi constitución de identidad y de género a través de mi Cultura Visual....	82
4.2.4 Cuestionamiento de las relaciones pedagógicas	85
4.2.5 La estudiante que no es docente, pero que gracias a ser estudiante sabe lo que conlleva serlo ..	87
5. ARTikertuz.....	89
5. Artikertuz (Introducción de la investigadora)	91
5.1 Introducción al proyecto de investigación de la UPV:	93
5.2 Antecedentes, estado actual	97
5.2.1 Aprender:	97
5.2.2 El conocimiento desde una posición socioconstruccionista:	97
5.2.3 Expresión artística: comenzamos con el lugar de las Artes Visuales y la expresión artística a través de dos conceptos:.....	99
5.2.4 Cultura Visual y uso creativo/crítico de los recursos tecnológicos:	100
5.3 Objetivos concetos que se persiguen en el proyecto.	101
5.3.1 Replantear el modelo de formación desde la universidad, construyendo espacios de relación.	101

5.3.2 Indagar cómo aprendemos a partir de las relaciones pedagógicas con la escuela.	101
5.3.3 Observar y analizar cómo nos constituimos profesionalmente a partir de la formación con los Otros.	101
5.3.4 Problematizar la educación a partir de los estudios sobre Cultura Visual.	101
5.3.5 Analizar cómo aprendemos y generamos conocimiento: desarrollar un discurso compartido acerca de la formación y su relación con el mundo y los otros.	102
5.3.6 Explorar los vínculos entre tecnología, educación artística y cultura visual para la transformación de la educación.	102
5.4 Metodología y plan de trabajo.	103
5.4.1 Metodología y descripción de las actividades que se desarrollan.	103
5.4.1.1 Entrevistas:	103
5.4.1.2 Socio-biografías:	103
5.4.1.3 Análisis del discurso:	103
5.4.1.4 Foto-diálogos:	104
5.4.1.5 Observación Participante:	104
5.5 Tareas desarrolladas	105
5.5.1 Presentación del proyecto y diseño del plan de trabajo: informe del proyecto de investigación y adecuación a los participantes.	105
5.5.2 Redacción del acta de las sesiones de trabajo:	105
5.5.3 Preparación y coordinación de la sesión de trabajo: observación participante. diario de campo.	105
5.5.4 Participación en las sesiones de trabajo: observación participante. práctica de la experiencia en el grupo.	106
6. ¿Qué es ARTikertuz?	107
6.1 Introducción a ¿Qué es ARTikertuz?	109
6.2 De las primeras sesiones de ARTikertuz:	113
6.2.1 Acta de la primera sesión:	113
6.2.2 Ideas y conceptos rescatados del texto Características del currículo del arte posmoderno.	115
6.2.3 Conceptos y temas rescatados de los relatos de las presentaciones de las participantes en la tercera sesión.	116
6.3 ¿Qué conocimiento generamos a partir de la relación pedagógica entre profesorado?	119
6.3.1 Método:	122
6.3.2 Fases de la investigación:	124
6.3.3 Temáticas emergentes y análisis visual y del relato.	124
6.3.4 Discusión de los resultados de las narraciones.	128
6.3.4.1 Sentido de pertenencia, Comunidad de práctica: (Véanse las imágenes 1 y 2 de manera contrapuesta)	129
6.3.4.2 Ser dueños del proceso de aprendizaje: (Véanse las imágenes 3 y 5 de manera contrapuesta)	131
6.3.4.3 Relato invisible:(Véanse las imágenes 4 y 8 de manera complementaria)	134
6.3.4.4 Trabajar lo relacional desde lo visual: (Véanse las imágenes 7 y 9 de manera complementaria)	135
6.3.5 Conclusiones de esta experiencia de narración compartida :	137
6.4 Desarrollo y discusión de los proyectos llevados a cabo en los centros participantes de Artikertuz.	139
6.4.1 Introducción: HAZITEGIAK y ARTikertuz	139
6.4.1.1 Hazitegiak:	140
6.4.1.2 ARTikertuz:	140
6.4.2 Proyectos artísticos y procesos desarrollados en los centros escolares.	141
6.4.2.1 Proyectos de la programación cultural de DSS2016 y centros que han participado en su desarrollo artís:	141
6.4.2.1.1 EL GIGANTE DE ALTZO	142

6.4.2.1.2 ZAPART!	144
6.4.2.1.3 PORTRAITS (Retratos) / Joan Etorriak	145
6.4.2.1.4 PANORAMA / Joan Etorriak	146
6.4.2.1.5 ATLAS OF TREMORS / Corners of Europe	147
6.4.3 Encuentro y conversaciones con los centros participantes sobre los procesos de los proyectos	149
6.4.3.1 Proyectos abiertos/proyectos cerrados	149
6.4.3.2 El proceso y los resultados	151
6.4.3.3 Relaciones pedagógicas	153
6.4.3.4 La escuela y la comunidad	155
6.4.3.5 Valoración	156
6.5 STOP & STARE: Dinámica de la sesión N°11	159
6.5.1 Sesión N° 11°:	159
6.5.1.1 Relato de la sesión:	159
6.5.1.2 Dinámica de los ejercicios planteados a partir del texto “La narrativa como texto experiencial”:	163
6.5.1.2.1 Ejercicio de calentamiento:	163
6.5.1.2.2 Escritura de los textos:	164
6.5.1.2.3 Intercambio de textos:	165
6.5.1.2.4 Reflexiones a partir del ejercicio:	164
6.5.2 Sesión abril 2016 (sesión N°12):	168
7. ¿Cuál es la experiencia de ARTikertuz?	171
7.1 Introducción a la experiencia de ARTikertuz	173
7.1.1 Primeras sesiones de ARTikertuz:	180
7.1.2 El acompañamiento a Mikel	182
7.1.3 Todas somos Wendy	183
7.2 Primeras sesiones de ARTikertuz:	187
7.2.1 ¿Cómo convertir una mesa cuadrada en una mesa redonda? 1ª reflexión posterior a la 1ª sesión de ARTikertuz	187
7.2.2 ¿Quiénes somos a partir de nuestra práctica educativa?	189
7.2.2.1 Imagen de Mertxe:	190
¿Quién es Mertxe desde la mirada del Otro?	190
¿Quién Mertxe desde la relación con el Otro?	191
7.2.2.2 Imagen de Ainhoa:	192
¿Quién es Ainhoa desde la mirada del Otro?	192
¿Quién Ainhoa desde la relación con el Otro?	192
7.2.2.3 Imagen de Andrea:	193
¿Quién es Andrea desde la mirada del Otro?	193
¿Quién Andrea desde la relación con el Otro?	193
7.2.2.4 Imagen de Piru:	194
¿Quién es Piru desde la mirada del Otro?	194
¿Quién es Piru desde la relación con el otro?	195
7.2.2.5 Imagen de Estitxu:	196
¿Quién es Estitxu desde la mirada del Otro?	196
¿Quien es Estitxu desde la relación con el Otro?	197
7.2.2.6 Imagen de Leticia:	198
¿Quién es Leticia desde la mirada del Otro?	198
¿Quién es Leticia desde la relación con el Otro?	199
7.2.2.7 Imagen Regina:	199
¿Quién es Regina desde la mirada del Otro?	199
¿Quién es Regina desde la relación con el Otro?	200

7.2.2.8 Imágen de Joxemi:	201
¿Quién es Josemi desde la mirada del Otro?	201
¿Quién es Josemi desde la relación con el Otro?.....	201
7.2.2.9 Imagen de Itziar:.....	202
¿Quién es Itziar desde la mirada del Otro?.....	202
¿Quién es Itziar desde la relación con el Otro?	202
7.2.3. ¿Qué conocimiento generamos a partir de la relación pedagógica entre profesorado? Relatos de los investigadores de ARTikertuz.	203
7.2.3.1 Relato de Josemi:	204
7.2.3.2 Relato de Regina:	207
7.2.3.3 Relato de Estitxu:	210
7.3 El acompañamiento a Mikel:.....	215
7.3.1 Negociación	215
7.3.2 Contacto	220
7.3.3 Presentación del proyecto Altzoko Handia al alumnado	222
7.3.4 La experiencia del primer grupo en el taller de Mikel.....	226
7.3.4.1 Primera sesión del primer grupo:	227
7.3.4.2 Segunda sesión del primer grupo:	229
7.3.4.3 Tercera sesión del grupo:	233
7.3.5 ¿En qué me estoy enfocando y qué está pasando a nuestro alrededor?	238
7.3.5.1 Luces de Elgoibar:.....	238
7.3.6 Conclusiones o la experiencia de los proyectos según Mikel.....	245
7.3.6.1 La creatividad eje del aprendizaje o luces de Polonia.....	246
7.4 Todas somos Wendy.....	249
7.4.1 Para mi ARTikertuz ES... ..	249
7.4.2 LA EXPERIENCIA DE ARTikertuz la vivo.....	250
7.4.3 Las aportaciones que hacemos al Otro:	251
8. Relato de la investigadora	253
¿Qué me ha permitido pensar en torno al proceso de investigación?	255
8.1 Aprender reflexionando, 29/01/2014 :.....	257
8.2 Posiciones en la enseñanza: ¿Qué es lo que sé? 30/01/2014:.....	259
8.3 ¿Quién piensa el comité de doctorado que soy? 24/02/2014:	261
8.4 La socialización del docente, 2/04/2014:	263
8.5 Tropezando con la institución, 7/04/2014:	265
8.6 ¿Primeras oportunidades? 8/04/ 2014:	267
8.7 Escritura automática, 23/02/2016 (ejercicio de calentamiento para el ejercicio de STOP & STARE):.....	269
8.8 Cogiendo forma, 05/04/2016:.....	269
8.9 ¿Cómo me leen los Otros? 09/05/2016:	271
8.10 Reflexión sobre mi rol en el video de Maddi, 20/01/2017.	273
8.11 Reflexión final 19/05/2017:.....	275
9. Disclusión:	277
Disclusión: ¿Qué conocimiento generamos a partir de la relación universidad escuela?	279
9.1 Comunidad de práctica	281
9.1.1 Relato desde Tabakalera:	284
9.1.2 Relato desde Hazitegiak- Aintzane:.....	285
9.1.3 Relato desde Hazitegiak- Andrea:	286
9.1.4 Relato desde la universidad- Estitxu:.....	286
9.2 Acompañamiento:.....	267
9.2.1 Relato de las maestras- Ainhoa:.....	290

9.2.2 Relato de las maestras- Angelika:.....	291
9.2.3 Relato de las maestras- Maider:.....	293
9.2.4 Relato de las maestras- Rakel:.....	294
9.3 Aprendizaje.....	297
9.3.1 Relato de la investigadora- Regina:.....	300
10. Referencias:.....	303
Bilbiografía:.....	305
Webgrafía:.....	310

1. Origen

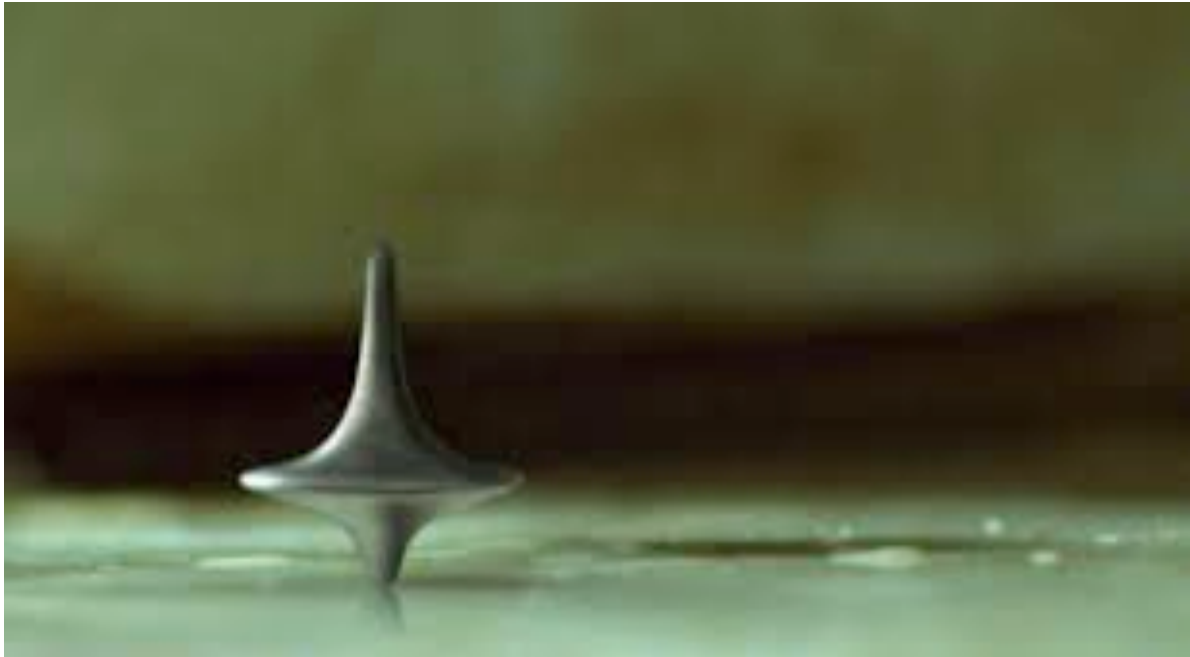


Imagen 1: Plano de la película *Inception* (2010), del director Christopher Nolan

La llamo origen no porque sea mi origen.

La llamo origen por la película.

Si, aquella película que trata sobre un grupo heterogéneo de profesionales que entran en tu cerebro para implantarte una idea o, por el contrario, para quitártela de tu obsesiva mente.

Ella sabe hacer que vayas por un camino o por otro sin que seas consciente de quién ha decidido por ti.

De no ser por este origen, y la manera en la que tiene de adentrarse en mi cerebro, estoy segura de que nunca hubiera llegado hasta aquí.

Es de ella de quién he aprendido a contar historias. Ella es mi narradora favorita.

Todo lo que sé se debe a sus interminables explicaciones, y a su manera de perderse en los detalles.

Detalles lo suficientemente importantes como para pararse 10 minutos a explicarlos.

Detalles lo suficientemente importantes como para recordar aquello que me quería contar.

Yo me pierdo entre tanto detalle, y me pregunto cuál es la verdadera razón de llevarme de un lado al otro sin que todavía hayamos llegado al punto de discusión.

Y es que ella sabe que el camino recorrido y la manera en la que lo recorremos es más importante que el destino.

Hay veces en las que pierdo la paciencia, y le pido que vaya al grano. Eso a ella no le gusta, y me lo hace saber, ya que automáticamente pasa de darme una versión detallada a una simple frase.

Esa es la diferencia. Cuando se explica, no lo hace para que yo sepa o sea consciente de esas cosas. Las dice porque una cosa le lleva a la otra y la otra a la siguiente y así sucesivamente, convirtiendo nuestras conversaciones en rizomas.

Me he dado cuenta de que yo misma me reflejo en ella cuando escribo, ya que, como ella, cuando quiero explicar algo, lo hago desde el principio. Puede que sea desde el momento en el que la idea misma se ha gestado o desde el hecho o acontecimiento que la ha hecho posible.

A veces siento que me explico demasiado y que doy muchas vueltas a las cosas... pero, ¡Qué puedo esperar si ella es mi origen!

Ella es una gran parte de mi. Es parte de la manera en la que me narro y de la manera en la que me relaciono con los demás.

Pero en mi vida hay más orígenes que me han constituido al igual que ella, aunque no de la misma manera. Quisiera agradecer a mis orígenes el hecho de haberme visto. Y digo visto porque esa es la sensación.

A lo largo de mi vida me he encontrado diferentes tipos de personas y docentes. Muchos de ellos, me trataban como a una alumna más de la clase. Nada especial, solamente la niña que se fijaba en las cosas y en los detalles en los que nadie más reparaba.

Pero cuando me encontraba con algún origen por el camino, siempre me hacía saber que me había visto. Puede que yo les hubiera cuestionado su propia práctica profesional o puede que les gustara la manera en la que yo me narraba. Pero el caso es que me vieron. A todas ellas y todos ellos no puedo más que agradecerles su apoyo y compañía a lo largo de mi vida.

Gracias Mada por ser el origen de mi identidad filosófica. Si no hubiera sido por tus constantes ánimos a que escribiera todo aquello que pasaba y se gestaba en mi cabeza desde pequeña, y sobre todo tu comentario: "Regi, cállate ya, que me haces pensar...", nunca hubiera pensado que mis palabras tuvieran significado para alguien.

Gracias Maite por ser el origen de mi interés por el arte.

Gracias Txus por ser el origen de mi interés por el análisis.

Gracias Edurne por ser el origen de mi interés por la educación.

Gracias Txaro por ser el origen del inicio de mi camino hacia un conocimiento más complejo, y que me haría cuestionar todo mi ser.

Gracias al equipo docente del "Máster de Artes Visuales y Educación: un enfoque construccionista" por ser el origen del cuestionamiento y replanteamiento de mi mundo entero y por permitirme ver el mundo desde un punto de vista más holístico.

Gracias Estitxu por ser el origen de mi propia identidad investigadora cuando me viste y me planteaste hacer la tesis contigo. También te doy las gracias por ser el origen de ARTikertuz y todo lo que conlleva ser parte de esta comunidad. Por mi y por todas mis compañeras, gracias Estitxu.

Gracias también a todas las participantes de ARTikeruz por permitirme usar sus historias y compartir su tiempo y sus experiencias de manera "gratuita" con nosotras. Vuestras voces son el origen de esta investigación. Gracias por dejarme recogerlas y crear algo que pueda ser devuelto de manera oficial a todo lo que nos habéis aportado.

Gracias Josemi por ser el origen de un equipo tan bien avenido y que me ha acogido en él defendiéndome ante un comité que no estaba seguro de mi pertenencia a él.

Gracias María por ser como esa hormiguita trabajadora a la que no se siente, pero que está ahí. Trabajando para ella o para los demás sin esperar nada a cambio. Siempre con una sonrisa en la boca, ¡gracias por ser como eres y ayudarme tanto!

Gracias a los demás orígenes que son parte de mi vida y me han ayudado a ser quién soy:

Gracias Sol y Dani, por ser el origen de mi imaginario musical y fílmico. Por haberme criado y haberlo dado todo por mí. Desde pagarme mis clases de inglés y las de conducir, a pagarme

excursiones cuando ama no me dejaba ir... y animarme cada vez que me sentía mal por mis vivencias pre-adolescentes. Gracias por soportarme!

Gracias a todas mis compañeras a lo largo de mi vida estudiantil, ya que vosotras sois el origen de mi verdadera identidad docente. Si no fuera por las tardes y momentos en los que quedábamos para estudiar o debatir lo estudiado, estoy segura de que mis reflexiones a cerca de la educación no hubieran sido las mismas.

Gracias Black Sails por mantenerme enganchada a vuestra historia y a vuestros personajes. Gracias por la manera en la que habéis representado una parte de la sociedad que fue retratada como monstruosa y por enseñarme maneras de contar esas vidas. Me ha ayudado a entender que mi trabajo en esta investigación es muy similar a vuestra manera de tratar esas historias de vida. Gracias también a toda la gente que he conocido a través de dicha serie y sobre todo a @misayuhki, @onlyonewoman y @musemm por las horas que hemos pasado hablando de todas las tramas posibles y por haber dentro de esta serie. Pero sobre todo por preocuparos por mí y animarme con mi tesis. Gracias por estar ahí, ha sido un placer el haberos conocido.

Gracias Haitz por cuidarme y quererme como soy, con todos mis momentos altos y bajos. Por hablar conmigo sobre la tesis y todo lo que ésta me hacía sentir y cuestionar, y por ayudarme de esta manera a ordenar mis ideas a cerca de ella. De verdad, ¡Gracias!

Gracias Mertxe por ser el origen de Haitz. Por acogerme en tu casa y cuestionar lo que hacía en mi tesis. Tú eras maestra, y de las buenas. De esas que se recuerdan siempre. Nunca fuiste mi profesora en el instituto, pero en cambio muchas amigas mías tuvieron el placer de tenerte como tal, y te recuerdan siempre. Créeme, has dejado tu marca en ellas y también en mí. Has sido una maestra ejemplar y modelo a seguir para mí. Has mostrado una fortaleza sin igual estos últimos años y siempre te recordaremos y te querremos.

Y por último, gracias origen. Mi verdadero origen. La persona que me trajo al mundo y que me ha enseñado a mirarlo desde su perspectiva narrativa. De no ser por ti yo no estaría aquí. Lo digo por todo lo que has trabajado y la manera que has tenido de criarme. Nunca te estaré lo suficientemente agradecida.

Por eso esta tesis es para ti ama, mi verdadera maestra y origen.

Introducción

2. Introducción

2.1 ¿Cómo transito por la tesis?

2.1.1 Posicionamiento:

Este texto no sólo pertenece a una tesis, pertenece a la experiencia que me ha permitido llegar hasta ella.

El texto que presento es un recorrido que comencé tiempo atrás, incluso antes de pensar en realizar una tesis. Este texto parte de las reflexiones realizadas alrededor de mis experiencias en educación, en la vida y sobre todo en relación con la cultura visual y las teorías, textos, citas... que me han acompañado a lo largos de estos años previos.

Cuando se realiza algo, según Padró¹, hay alguien que es responsable de sus actos y hay que pedirle cuentas de su manera de exponer cómo mostrar. En este caso, me apropio de lo que Padró apunta y asumo la responsabilidad de guiar a los lectores por este texto (presentado en forma de tesis) y por todas las experiencias vividas durante su proceso de construcción.

La responsabilidad² significa una forma de responder que implica el claro conocimiento de que los resultados de cumplir o no las obligaciones, recaen sobre uno mismo, y también significa la habilidad de responder ante nuestras acciones o elecciones. Yo, como autora de este texto, he de mostrar a lo largo de su lectura mi capacidad de responder ante las razones que me han llevado a mostrarla de una manera y no de otra; a justificar el uso de una técnica de investigación y no otra; a dar sentido al discurso y al orden de lo narrado... y un largo etcétera. Pero al mismo tiempo, también me siento en la obligación de relacionar todas esas elecciones con otro tipo de responsabilidades que me he encontrado durante el tiempo que ha durado la construcción (ahora sí literal) de esta tesis.

1

En su clase de museología en el curso 2010/11 del máster Artes Visuales y Educación: un enfoque constructorista, en la facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona.

2

La palabra Responsabilidad proviene del término latino *responsum* (ser capaz de responder, corresponder con otro) <http://conceptodefinicion.de/responsabilidad/> en 20/11/2016 17:27

Cuando me encontraba en uno de los talleres del 2nd Summer Work Shop of Visual Methodologies³, pregunté a las responsables de la dinámica del aula en el que me encontraba, si lo que nos acontece y nos afecta en el día a día como individuos se podría trasladar a la investigación. Mi intención al realizar la pregunta era la de saber hasta qué punto las investigadoras que trabajamos con relatos de experiencias (y que en muchas ocasiones usamos nuestras propias experiencias personales para reflexionar sobre una cuestión social) podemos poner sobre la mesa (o en este caso sobre el texto), situaciones personales que nos han afectado. Como individuos, nuestro contexto influye en nuestras decisiones y acciones en la vida. No es lo mismo realizar una tesis con una beca del Ministerio Español de Educación o del Gobierno Vasco (teniendo la oportunidad de poder ser parte del departamento de tu equipo de investigación), que realizar una tesis sin ningún tipo de ayuda económica, y teniendo que realizar trabajos que nada tienen que ver con el campo de estudio... Yo me he encontrado en éste último caso y he visto cómo la construcción de esta tesis ha sido influida por la situación.

Pertenezco al equipo de investigación de Elkarriertuz (IT887-16-) de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de Donostia/San Sebastian de la Universidad del País Vasco, y participo activamente en el proyecto ARTikertuz (EHU15/24) del cual es parte esta misma tesis. El hecho de no haber podido optar a una beca del Gobierno Vasco, ha influido tanto en mi relación con el proyecto ARTikertuz (EHU15/24), como en la relación con la tesis misma y mi dedicación a ella. Es decir, ha influido en mi capacidad de responsabilidad para con la investigación. ¿Por qué? Porque la elaboración de una tesis necesita dedicación, tiempo y exclusividad... En estos dos últimos años, el trabajar de niñera entre semana (mañanas y tardes) y de camarera los fines de semanas... hacía que no me quedaran ganas para leer o para escribir las reflexiones que iban emergiendo de los encuentros que paralelamente iba siguiendo tanto en el grupo de ARTikertuz, como en el centro escolar de uno de los participantes del grupo. A esto se le suma una situación personal delicada como es la de la convivencia con y cuidado de una persona enferma, haciendo que mi tesis quedara casi delegada a un segundo o tercer lugar.

Me parece pertinente contar esto aquí para mostrar a la audiencia la posición y contexto del cual parto para construir esta tesis:

3

Universidad del País Vasco, Julio 2016

Toda la gran arquitectura del lenguaje es mero significante si no tiene un sujeto que lo vivifique. (...) No es un ordenador quien interpreta: es un ser humano con preferencias precipitaciones, intereses, que se cansa, que claudica o que se esfuerza hasta la extenuación. José Antonio Marina (1998:83)

Este texto de Marina (1998) hace referencia (aludiendo a la audiencia de los textos) a los protagonistas de los fracasos del acontecer lingüístico, y yo lo relaciono con el “fracaso del acontecer narrativo” que me encuentro a la hora de realizar la tesis. Las investigadoras no somos autómatas, no somos seres desvinculadas de nuestro propio contexto, más bien al contrario, nuestro contexto nos influye en gran medida, y en mi caso estas experiencias hacían que me “esforzara hasta la extenuación” porque quería llegar a todo. La conclusión que saco de esta revelación para con la audiencia de este texto, es que estos factores personales, y otros que mostraré a lo largo de esta tesis, son relevantes a la hora de comprender los límites entre quienes hacen la investigación y sus contextos, y entre estos y la relación que mantienen con el fenómeno investigado. Esto es, tener en cuenta cuándo o dónde empieza/termina la faceta personal de la investigadora y cuándo o dónde empieza/termina la faceta profesional de la investigadora, nos cuenta más de lo que la simple descripción de lo ocurrido (de una manera “objetiva”) pueda decir.

En este apartado quisiera dejar constancia de las dimensiones que mi identidad toma dentro de la investigación. Esta tesis pretende hacer visibles las construcciones de las identidades docentes y del conocimiento que el repensar sobre esas propias construcciones genera en una misma y en relación con las prácticas docentes. Pese a que la gran parte de esta investigación se centra en docentes de educación primaria, secundaria y de universidad, yo carezco de dicha experiencia educativa. Investigo sobre y con docentes sin llegar a serlo yo todavía, lo cual me parece paradójico, pero a su vez enriquecedor, ya que de lo que sí que tengo experiencia es como estudiante (a lo largo de mi vida y de mi carrera académica). Lo cual me lleva a esta pregunta de Bruner (1991) “¿Mediante qué procesos y en referencia a qué tipos de experiencia formulan los seres humanos su propio concepto de Yo, y qué tipos de Yo formulan?” (Bruner 1991;102)

Estar en una posición intermedia me ofrece la oportunidad de observar y analizar lo que ocurre ante mi de una manera más compleja. Reflexiono sobre lo que soy (estudiante) siendo

investigadora (no docente), que a su vez investiga (desde) el campo de la educación la manera que tenemos de relacionarnos con el conocimiento generado a partir de la reflexión de nuestras propias prácticas educativas. El concepto con el que relaciono mi posición en esta investigación es el que Micaela Violeta Bedano (2008) denomina *entre*:

Para Jung, el arquetipo del andrógino tiene el nombre psicológico de *selbst* (sí mismo como totalidad) y se ubica en el centro de la personalidad, es el eje o bisagra que conecta los distintos planos, puntualmente, la parte consciente del hombre con su parte inconsciente. En tanto expresa dinamismo, el *selbst* constituye una totalidad indeterminada. Es lo que aquí hemos dado en llamar *entre*: se trata de aquello que no puede ubicarse en un sitio porque se encuentra en la mitad de camino entre dos cosas. Es el movimiento que va hacia... y en tanto movimiento es posibilidad creativa, es proceso de gestación. Estar *entre* manifiesta una indecisión que es apertura a lo posible y que es vida en el sentido más pleno. (...) Quien está *entre* no puede no moverse (...) Y aquello que permanece *entre*, permanece en movimiento, es decir, duda, oscila, tiembla, tiritita...

Yo transito por distintas identidades mientras me voy relacionando con otras tantas identidades como las mías. Es difícil en muchas ocasiones poder distinguir las miradas o perspectivas de mi faceta artística o creativa de mi mirada como participante de un proyecto sobre educación o de mi punto de vista como investigadora del mismo proyecto y englobarlo todo en una tesis.

Lo que esta posición me aporta como investigadora, educadora y artista es que puedo hablar desde el punto medio donde estas identidades confluyen. A su vez, tengo la osadía de mostrar en primera persona lo que el proyecto de investigación al que hace seguimiento esta tesis intenta poner en cuestión: La construcción de las identidades docentes.

“La identidad es un constructo conformado, a la vez, por factores racionales (cognitivos) y no racionales (emotivos y afectivos), donde los valores personales y profesionales están en núcleo que, a su vez, se expresa en la motivación, actitud y compromiso con que el profesorado afronta su trabajo. (...) Los factores clave que condicionan las distintas configuraciones de la identidad, su cambio, así como la efectividad percibida del profesorado en su trabajo son dependientes del contexto social, de las experiencias vividas y de la fase en la carrera, de sus relaciones con los colegas y alumnado, de la cultura organizativa escolar y de los acontecimientos de la vida personal”.

(Bolívar, A. 2007, artículo)

Yo misma durante toda esta tesis pondré en cuestión todo lo relacionado a mi construcción como estudiante no-docente en artes y como investigadora. Para eso me valdré de las

experiencias de mi infancia y de mi etapa como estudiante en artes problematizando sobre las cuestiones que me han llevado a esta tesis.

Se que mi formación profesional y personal no termina con esta tesis, y que durante la misma haya cambiado mi manera de pensar sobre muchas cuestiones, pero de eso precisamente se trata. De demostrar que el aprendizaje nunca acaba, que los procesos de aprendizaje no solamente se dan en la escuela, si no que se de en los contextos de cada cual. Se trata de poner en cuestión el mismo conocimiento académico desde dentro.

Me refiero a que este trabajo trata de contar no solamente las experiencias de la misma autora, sino las de las demás docentes que se juntan para contar sus vivencias en educación y tratan de reflexionar sobre ellas, para darlas sentido, para comprenderse en el discurso del Otro. No es solamente adentrarse en un estudio de caso para obtener una respuesta a la pregunta de investigación y teorizarla. Se pretende problematizar acerca del concepto mismo de teoría, entendiéndolo, como apunta Tadeu da Silva (2001):

como una representación, una imagen, un reflejo, un signo de una realidad que -cronológicamente y onotológicamente - la precede (...) La teoría no se limitaría entonces, a descubrir, a describir, a explicar la realidad: la teoría estaría irremediamente implicada en su creación. Al describir un “objeto” la teoría, en cierto modo lo inventa. (Tadeu da Silva, 2001:12)

Refiriéndose al campo curricular de la educación, Tadeu da Silva pone el énfasis en el discurso, más que en las teorías. En el caso de esta investigación me apoyo en la diferencia que el mismo autor subraya entre la teoría y el discurso:

“Una teoría supuestamente descubre y describe un objeto que tiene una existencia independiente de la teoría. Un discurso, en cambio, produce su propio objeto: la existencia del objeto es inseparable de la trama lingüística que supuestamente lo describe” (Ibíd.)

Yo, desde mis identidades y desde la responsabilidad para con el equipo docente y esta tesis, no puedo solamente quedarme en eso. No puedo tomar prestadas esas voces y dejarlas en simples citas que ilustran lo que intento constatar. Tengo que darles el cuerpo, la voz y la cara de quién me las presta. Tengo que hacerlos mover dentro de las experiencias que dan cuerpo a su vez a esta tesis. No son solamente sujetos de investigación de un estudio de caso, cuando yo misma soy parte de ese estudio y me involucro en él de la misma manera que estos cuerpos lo hacen. El conocimiento que se genera en estos encuentros y en esta tesis, viene dado de la relación entre todos los sujetos que aparecen en él.

(...) El *entre* es el terreno fértil en el que se relacionan dos cosas: una que pasa fundando, abriendo, descubriendo y otra que dura, que permanece y que yace encubierta. En el terreno fértil del *entre* hay lucha, hay tensión creativa entre un principio dinámico y caótico que brota y se despliega y un principio estático que se sostiene. (Micaela Violeta Bedano, 2008)

2.2 ¿A quién va dirigida esta tesis?

“Humans are the researchers. Humans are being studied. Humans are the interpreters, among them the readers of our reposts” (Stake, 2010)

La respuesta a esta pregunta parece lógica sabiendo cual es la finalidad de esta: ser doctora. El texto que presento en calidad de tesis, lo leerá un comité de evaluación que más tarde me hará una devolución del mismo texto y que decidirá si soy o no apta para el título. Esta audiencia puede que resulte la más influyente de todas las otras posibles audiencias de este texto, ya que en cierta medida son quienes desde unos parámetros científicos, y su propio criterio y experiencia en el campo del que trata la tesis, van a valorar la relevancia, calidad, pertinencia y generación de conocimiento del texto que presento.

Aun así, me quedo con lo que Fernando Hernández devolvió a Margarita León en la defensa de su tesis en 2015, “una investigación o tesis (haciendo referencia al proyecto de investigación de la tesis de León) sirve para alguien, y no solo para algo, ser doctora”. Esta frase se que me quedó grabada en el mismo momento en que la oí sentada en la butaca de las gradas del salón de actos. Me pareció que conectaba con la responsabilidad de llevar a cabo una investigación en el que las participantes y sujetos de investigación son las protagonistas de ella.

A ellas es a quién va dirigida esta tesis, por permitirme escuchar sus voces/relatos, como antes he mencionado, pero sobre todo para hacerles una devolución en forma de texto oficial. Un texto que pretende no solo mostrar o visibilizar sus experiencias, sino oficializarlas y presentarlas como generadoras de conocimiento, de pensamiento, de movimientos, de cambios... Este texto pretende elevar la voz del profesorado (que no “darles voz”, ya que “dar voz” supone ponerse en una posición de poder y en ningún momento hemos o he pensado estar en esa situación frente a las maestras), teniendo en cuenta sus contextos y sus procesos de aprendizaje, para validar el conocimiento que estos tienen sobre/en el campo de la educación.

Son parte del conocimiento que esta tesis pretende generar, porque en este texto se recoge el acompañamiento que se les ha hecho en sus procesos de reflexión y de construcción de significado partiendo de sus propias experiencias.

La manera en la que nos han entregado estas vivencias ha sido a través de la conversación y del intercambio de experiencias con las demás participantes del grupo. Y en ese compartir nos incluimos el mismo equipo de investigación que ha creado el grupo y que parte con una premisas y objetivos a alcanzar durante la investigación.

Esto a su vez ha sido una guía y un reto, porque, si bien por un lado estaba claro que el equipo investigador contaba con unos objetivos fijos y marcaba las dinámicas con diferentes metodologías de investigación basada en artes, la realidad era que las participantes del grupo eran quienes marcaban los ritmos y los contenidos de las sesiones.

La recogida de datos de las sesiones también se ha visto alterada a lo largo de estas. Bien porque al principio me dejaba llevar por la dinámica de la sesión y no apuntaba muchas cosas, como pasó en la primera sesión del grupo. O bien por la falta de práctica etnográfica que me llevó a no poder grabar los audios de las dos primeras sesiones, siendo que en la segunda sesión recopilara los datos escribiéndolos directamente en el ordenador según iban emergiendo. Para la tercera sesión mis directores de tesis y compañeros del grupo ARTikertuz me ofrecieron la grabadora del departamento. Desde entonces, no me he separado de ella. Incluso ahora, tras haberle cedido la grabadora a María Altuna para que siguiera con el seguimiento al grupo, he vuelto a cogerla para una sesión que llevé a cabo en el máster de formación de profesorado en la facultad de BB.AA. en Leioa, UPV/EHU en el 13 de diciembre del 2016 .

Y hablando de formación de profesorado, esta tesis también está dirigida a cualquier persona que tenga interés sobre la educación y sobre las maneras en las que esta se construye. Esta tesis no es solamente un estudio de caso sobre cómo los docentes generan conocimiento en una comunidad de aprendizaje, es una manera de acercar el conocimiento que el repensarse dentro de la educación, y sobre todo en la artística, hace que nos posicionemos en la enseñanza.

En la sesión a la que fui invitada por Txaro Arrazola en la Facultad de Bellas Artes en diciembre del 2016, planteé el concepto de posicionamiento en la enseñanza basado en nuestra propia experiencia escolar. Introduje (de la misma manera en la que introduciré en la

tesis) mi experiencia y las reflexiones que me iban surgiendo a lo largo de mis procesos de aprendizaje, durante los años de formación académica.

A lo largo de mi carrera académica he ido tomando caminos que sin darme cuenta me han llevado hasta este punto. Al mostrar esos caminos, cómo se han realizado, qué reflexiones me han generado y qué nuevos conocimientos generó a partir de estos, pretendo apoyarme en la idea de que la educación y formación que recibimos, más nuestras historias biográficas hacen que podamos recapacitar acerca del concepto de conocimiento. Ya que como apunta Bruner, “pasar por alto la naturaleza situada y distribuida del conocimiento y del conocer supone perder de vista no sólo la naturaleza cultural del conocimiento sino también la correspondiente naturaleza cultural de la adquisición del conocimiento” (Bruner 1991; 107).

De este modo podemos llegar a convertir el conocimiento en conocimiento basado en nuestro aprendizaje, el cual está en constante relación con nuestro propio ser. Como apunta Ellsworth (2005b) el aprender siempre conlleva aprender a ser:

Pensar y sentir cómo nuestro yo produce sentido es más que la mera sensación del conocimiento en construcción. Es sentir nuestro propio yo en construcción. ¿Y no es esa la raíz de lo que llamamos aprender? (...) Si la experiencia del conocimiento en construcción es también la experiencia de nuestro yo en construcción, entonces no hay un yo que preexista a un aprendizaje. Más bien al contrario, el yo es lo que surge de esa experiencia de aprendizaje (Ellsworth, 2005b).

Esta tesis es una invitación a adentrar a su audiencia no sólo a las experiencias de las personas que dan forma al texto que la construye. Pretende evocar esos mismos sentimientos o momentos en la audiencia, hacerles pensar sobre sus propios procesos de aprendizaje y mostrar cómo desde el cuestionamiento de la propia formación y práctica educativa se puede construir conocimiento.

Planteamiento y formulación del problema

3. Planteamiento y formulación del problema

3.1 Argumentos e hipótesis:

La manera en la que se puede leer esta tesis depende de la persona que lo lea. La intención de este texto es intentar mostrar nuevas maneras de reflexionar sobre la educación mediante el arte o en mi caso, reflexionar sobre la educación artística desde diferentes momentos y posiciones en mi formación.

Esta investigación trata de dar cuenta de la constitución de las identidades docentes a través de sus propias vivencias dentro y fuera de la institución escolar. Se da importancia a las experiencias narradas desde las voces del propio profesorado en el campo de la educación y también a las investigaciones anteriormente realizadas por diferentes autores y equipos de investigación.

La relevancia del tema viene respaldado por anteriores investigaciones realizadas sobre la formación inicial de los futuros docentes de la mano de la Universidad de Barcelona entre otros. También se pueden encontrar equipos de investigación o investigadores en educación que se interesan sobre la temática. Por ejemplo los equipos de investigación de ESBRINA - subjetividades y entornos de aprendizaje contemporáneos- (2009SGR503), desde la Universidad de Barcelona, y ELKARRIKERTUZ (IT887-16-), desde la universidad del País Vasco, entre otros colaboradores, han confluído en un proyecto coordinado llamado IDENTIDOC (EDU 2010-20852-C02-02 (2010-2013)), el cual tiene como principal finalidad estudiar las constituciones de las subjetividades de docentes noveles de educación infantil y primaria. Partiendo de sus investigaciones y de su metodología narrativa (para la elaboración entre otras cosas Historias de Vida de docentes), pienso que puede ser interesante seguir abordando el tema de la identidad desde la propia práctica docente y a su vez ir narrando la manera en la que me he formado como investigadora “no docente”.

La importancia de estudiar la formación docente o los primeros años de actividad educativa de los docentes en educación artística es de importancia ya que como dice Fernando Hernández en el libro *Aprender a ser docente en secundaria* (2011), “pensar sobre la formación de los docentes ya no es sólo una necesidad académica o un deber de las administraciones educativas, sino una urgencia social”(2011:7).

Una de las principales razones de que la formación docente y su práctica educativa sea investigada es que “plantear el tema de la formación inicial de los docentes de secundaria , y más en el campo de las artes visuales supone afrontar un tema no explorado” (Hernandez, *Ibíd.*: 8). También tiene mucho que ver la imagen social que se tiene del profesorado en general, siendo que mucha de la culpa en el fracaso escolar del alumnado se le achaque al profesorado sin tener en cuenta la historia personal o profesional de este, ya que como Maxime Greene comenta en el libro *Déjame que te cuente* (1995):

Frecuentemente, el profesor es tratado como si no tuviera una vida propia, como si no tuviera un cuerpo, un lenguaje, una historia o una interioridad.

(...) Las diversas realidades en las que él existe como persona viva han sido pasadas por alto. Su biografía personal ha sido obviada, así como las diferentes maneras en las que se expresa a sí mismo a través del lenguaje, los horizontes que percibe, las perspectivas con las que mira el mundo. (Larrosa et al., 1995: 85)

La elección del tema, viene dada tras observar el papel que la educación artística juega en la educación del alumnado y, en la mayoría de los casos, la escasa formación que los docentes obtienen para esta asignatura. Esta escasez de formación se manifiesta en la práctica de esta asignatura y en la forma de abordarla que tiene el profesorado, que dado la falta de ejemplos innovadores, recrean una y otra vez el mismo modelo educativo que han recibido. Según Hernández, “la formación inicial del docente en artes está en el limbo (...) porque se perfila desde la negación histórica de la necesidad de formarse, pues un título universitario y unas oposiciones garantizan la capacitación para el ejercicio de la docencia”. (Hernández, 2011: 16)

La cuestión de que el profesorado se forje estudiando teorías acerca del arte y que se prepare para pasar por el “aro” de las oposiciones para poder conseguir un trabajo, deja a la vista el peso de su formación competitiva, ya que parece que se fijan más en saber los contenidos de la asignatura más que en problematizar acerca de ella y tratar de comprender la visión que tiene el alumnado sobre el mundo. Por eso es necesario, como señala Hernández (2011), “considerar la construcción de la subjetividad de quien se ha de convertir en profesor”, ya que “este planteamiento tiene además en el horizonte que ser docente es, sobre todo, asumir una profesión moral” (*Ibíd.*: 17). Y además se le añade que “aprender y enseñar es un campo

complejo, a menudo contradictorio, transitorio, lleno de imprevistos y muy sugerente, al menos para quienes aprecian la pedagogía como un acontecimiento que se despliega en un tiempo de experimentación que nunca es el mismo” (Ellsworth, 2005a). Esto nos lleva a considerar la función de la formación del docente no solo en cuestiones de competencias o de conocimientos sobre la materia (que también) sino como un camino de llegar al “yo-docente”. Es decir, el considerar que el conocimiento no solo viene dado por la teoría escrita acerca de una materia, sino que también viene dada por la relación que el mismo docente mantiene con esos conocimientos.

La calidad de esta asignatura depende de la atención que se le presta no solo a la actuación de los docentes en las aulas escolares, sino que también a la formación que estos obtienen en las facultades, la experiencia misma de los educadores en la aulas y con la misma asignatura (su identificación e implicación con ella) y la aplicación de esta asignatura en el aula (ajustándose a dos tipos de necesidades: por una parte, la necesidad curricular del centro docente, y por otra parte, las necesidades del propio alumnado teniendo en cuenta el contexto socio-cultural que lo conforman):

la experiencia de ser docente, es mucho más que la identificación de esquemas, patrones o creencias. Es una experiencia que envuelven todas las dimensiones del "ser". Desde las "huellas" que han dejado en sus vivencias como aprendices hasta la mirada sobre sí mismo y los otros que ha ido construyendo en su trayecto biográfico. (Hernández, 2011: 19-20)

Uno de los objetivos de esta investigación es ahondar en la identidad docente (en la asignatura de educación artística en mi caso o mediante la educación artística con docentes en diferentes niveles de la educación) con el fin de visibilizar las complicaciones a las que se enfrenta y el importante papel que juega la formación en la construcción de su “yo-docente”. El hecho de utilizar sus historias, sus experiencias en la práctica del aula, que el profesorado se cuente, se narre... es una oportunidad de aprendizaje que va desde dentro hacia afuera. Como dice Anna Richer rescatada por Lieberman y Miller, (2003):

"pienso que las oportunidades de aprendizaje que conectan a los docentes con ellos mismos -con lo que piensan, lo que creen, lo que saben, lo que les importa, los motivos por los que están allí- pone de relieve sus vidas de manera que pueden verse así mismos en el trabajo".

A lo que Hernández añade que “en definitiva, pensarse a sí mismo e incluirse en la narrativa no es otra cosa que formarse una propia identidad docente”. (Hernández, 2011:47) A lo que

se le añadiría la frase de Guimarães Rosa, en el que dice que “siempre hemos sabido que profesor es aquel que cuando enseña aprende” (Ibíd.: 15). Entendiendo que el profesor no tiene por qué enseñar una materia, sino que en este caso se enseñaría a sí mismo, se mostraría en un contexto profesional, del que puede acabar aprendiendo de sí mismo y de los demás.

El interés que esta investigación pueda suscitar, como he dicho antes, tiene que ver con la capacidad de reflexión del mismo lector. Lo que esta investigación busca es una llamada a releer las experiencias de los docentes para mostrar las historias que se construyen entorno a su ámbito de trabajo y sobre todo que son creadas mediante experiencias de los docentes en el mismo. Como dice Remei Arnaus en el capítulo “Voces que cuentan, voces que interpretan” en el libro *Déjame que te cuente (1995)* “la narración de un caso sobre una vida profesional de una maestra creo que puede aportar datos sobre aspectos de la problematización educativa, porque aunque sea un caso único, no está descontextualizado ni cultural, ni social, ni políticamente” (Larrosa et al., 1995: 75). No se trata de mostrar una receta para lograr al docente perfecto, es hacer ver, mostrar el camino que los docente toman desde el momento en el que acaban sus carreras hasta el momento en el que se enfrentan a la asignatura de educación artística por primera vez, problematizando lo que ocurre en el aula, mostrando sus miedos, sus sentimientos, sus fallos... su voz.

Cabe tener en cuenta que el docente está en constante encuentro con los demás seres que habitan en esa institución que es el centro escolar. Según Virginia Ferrer Cerveró, I. M. Zavala llama "carnavalización del lenguaje" al hecho de que ciertos textos críticos o textos-límites pueden producir una transformación de las condiciones de pensamiento y quizás de existencia (Dante, Sade, Artaud...). Sugiere que “el sujeto que escribe pide comprenderse comprendiendo el mundo, y comprendiéndose comprende lo otro y el otro. La comprensión es un acto dialógico; la explicación, en cambio no” (Ibíd.: 168).

Este concepto sobre lo dialógico relacionado con la comprensión, la misma autora lo diferencia entre el diálogo y lo dialéctico. Esta cuestión lo abordaré más adelante en otro apartado.

El concepto del ser múltiple y en constante dialogización con el otro, nos habla también del modo de direccionalidad que se halla en el terreno de lo discursivo, que según Elisabeth Ellsworth (2005a):

en lo que se da por sentado o naturalizado. Al ser entendida como una relación y no una cosa, "la direccionalidad es invisible y no es siempre lo que se espera. El tema de la subjetividad del docente está siempre presente, al ser entendida como otra mediación. Esta también maneja cuestiones de diferencia en la práctica docente, puesto que "Yo nunca 'soy' la 'persona' que una direccionalidad pedagógica piensa que soy. Aunque, entonces, nunca soy la persona que Yo pienso que soy" (Ellsworth, 2005a: 18).

Ante esta crisis de no ser la persona que ni la direccionalidad pedagógica, ni una misma se piensa que es, sería interesante que el profesorado buscara su identidad docente en la construcción de la narrativa biográfica, ya que como apunta Stuart Hall en Du Gay, Evans y Redman (2000):

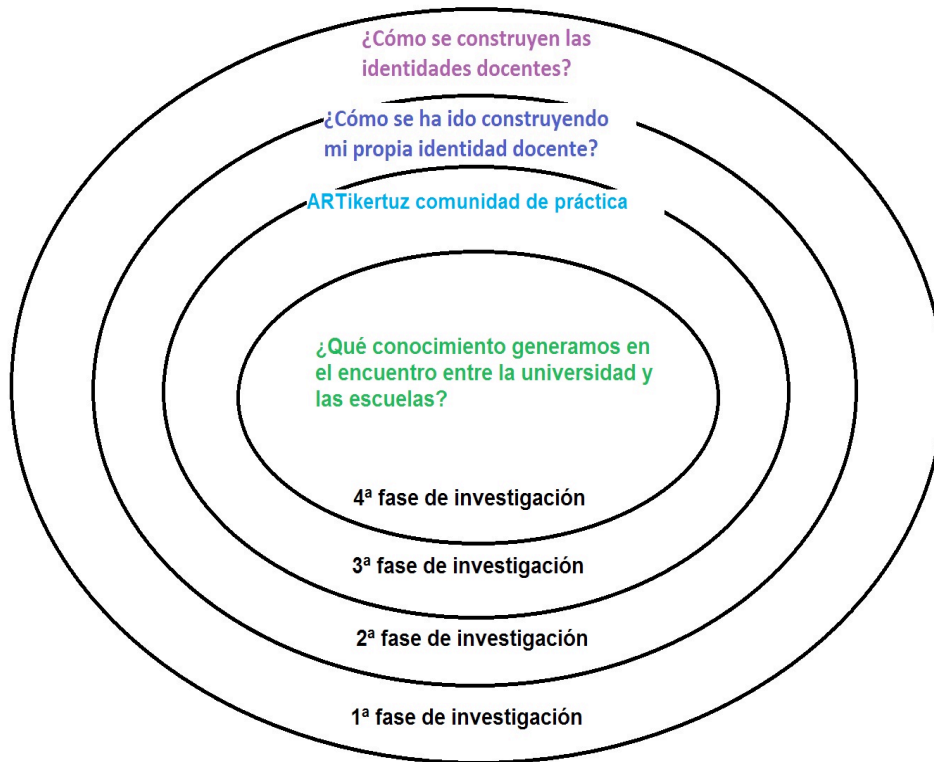
las identidades están fragmentadas y fracturadas, construidas de forma múltiple en relación a distintos e incluso contrarios discursos y prácticas (...) solamente a través de la relación con el otro, con el afuera, es como la identidad puede ser construida. (Hernández, 2011: 21)

Por eso resulta interesante utilizar la escritura de las experiencias del profesorado para ahondar en su práctica educativa, ya que siguiendo la noción de que los discursos son los que en cierta manera nos definen en una identidad, cabe destacar la importancia del lenguaje que se use en él, ya como aporta Larrosa en su análisis sobre las paradojas de la autoconciencia en el libro *Déjame que te cuente* (1995):

Por un lado, el yo, incluso el más íntimo, está hecho de palabras o, dicho de otra manera, el lenguaje es condición necesaria del yo y no solamente la expresión, medio, instrumento o vehículo de un hipotético yo substancia: el yo no es lo que hay tras el lenguaje, sino lo que hay en el lenguaje. (Larrosa et al., 1995: 197)

3.2 Objetivos de la tesis:

“Raro es el que sabe de qué tratará su tesis antes de haberla escrito.”



(Barley Nigel, 2004:23)

Tabla 1: Fases y preguntas de investigación

El esquema que presento a continuación tiene que ver con la manera en la que ha evolucionado la investigación y las diferentes preguntas que se han ido formulando a través de ésta.

Me parece pertinente mostrar aquí los caminos que he recorrido como los que no he llegado a recorrer a lo largo de la investigación. Creo oportuno contar las diferentes preguntas de investigación que han guiado el proceso de creación de esta tesis ya que revelan las diferentes fases por las que ha pasado.

3.2.1 Fases y preguntas de investigación:

1ª fase: ¿Cómo se constituyen las identidades docentes?

Cuando Estitxu Aberasturi me invita a unirme a su equipo de investigación y a realizar la tesis bajo su dirección, el tema sobre el que trabajaba en su asignatura del máster que estaba realizando era el de las relaciones pedagógicas. Algunas de mis compañeras de clase y yo habíamos escrito un comunicado que presentamos a las IV jornadas de relación pedagógica en UAM de Madrid, en junio de 2013. El tema de la comunicación trataba sobre las dinámicas y las relaciones de poder entre el alumnado y el profesorado de universidad en el contexto de producción de una creación compartida. Viendo que el tema del que trataba mi trabajo tenía mucho que ver con las constituciones de las identidades docentes, pensamos seguir por ese camino.

Así pues, la primera fase de mi investigación está relacionada con la lectura de textos sobre las identidades e historias de vida docentes, así como sobre las direccionalidades de la pedagogía. En esta fase he leído textos de Ellsworth (2005a), Padró (2011), Goodson (2004), Hernández (2011)... así como tesis doctorales relacionadas con el tema de mi investigación: Porres (2012), Blotta (2014).

Durante ese momento de la investigación comienzo a escribir a modo de diario de campo todo lo que estas lecturas me evocan. Comenzando así a cuestionar mi propia identidad investigadora intercalando los textos que he leído y mis experiencias en la investigación⁴.

2ª fase: ¿Cómo se ha ido construyendo mi identidad docente?

La segunda fase comienza cuando pienso que la manera más apropiada para representar las constituciones de las identidades docentes es mostrando la manera en la que yo misma me he formado. Ya que como apunta Goodson “si tratamos de comprender algo tan intensamente

4

Si se quiere profundizar más sobre el tema, al final de mi investigación presento las reflexiones sobre mi rol a lo largo de la construcción de la misma. Están en un capítulo diferente al de la autoetnografía, ya que estas reflexiones se enfocan más en el cuestionamiento de mi papel como investigadora influido por algunas de las lecturas anteriormente citadas o dinámicas de las sesiones de ARTikertuz.

personal como es la enseñanza, es fundamental que conozcamos al docente como persona” (Goodson, 1981: 69).

No es la primera vez que trabajo con la investigación autoetnográfica, ya que en el primer máster que realicé en Barcelona utilicé esa metodología para el trabajo final del mismo. En ese caso, la pertinencia del uso de la autoetnografía venía dada por la elección del tema y la relación del mismo con mi biografía.

Como bien nos dijo Juana Sancho (2010/11), en su asignatura de “proyecto de investigación”, el tema elegido para el trabajo final puede venir dado de un prejuicio, un interés o una necesidad. En mi caso vino de la mano de un prejuicio y algo que a mi me molestaba mucho: las representaciones de género de la cultura musical. Al final, decidí buscar en mi imaginario de representaciones musicales (en su mayoría masculinas) las razones que me llevaron a pensar que las chicas no saben tocar música cuando tenía 11 años.

En relación a esta tesis, me interesa analizar la forma en la que me he formado en mi carrera académica y sobre todo, sobre la enseñanza artística que he recibido a lo largo de mis años como estudiante y docente en prácticas. Quería reflexionar sobre las maneras en las que había sido educada a partir de un trabajo que realicé para la asignatura de pedagogía del arte en la facultad de Bellas Artes.

Me parecía interesante reflexionar sobre la manera en la que mi mirada como estudiante podía influir en mi manera de dar o entender las clases que impartí en las prácticas del máster en formación de profesorado en secundaria.

3ª fase: ARTikertuz comunidad de práctica

En enero del 2015 tengo una tutoría con Estitxu en Donostia al que también asiste Fernando Herraiz (quien fue mi tutor en el máster de Barcelona). Entre los dos me aconsejan sobre mi investigación y al acabar la reunión, Estitxu me comenta que tiene intención de crear un grupo de maestras de primaria. La razón es que algunas de sus compañeras de carrera (Bellas

Artes) e incluso antiguas alumnas cuyas le están pidiendo metodologías o dinámicas para trabajar en sus aulas.

Al ver que todas tienen el mismo interés por conseguir nuevas prácticas en educación artística para llevarlas a cabo con su alumnado, y teniendo en cuenta la limitación de espacios existentes para el compartimiento de experiencias entre docentes, Estixu decide crear el grupo de reunión.

Este grupo de docentes aparece entonces como el “objeto” de investigación perfecto para mi proyecto. Estixu me sugiere hacerles el seguimiento y ser parte del mismo.

Es entonces cuando da comienzo el proyecto llamado ARTikertuz, creado con la intención de convertirse en una comunidad de práctica.

Las comunidades de práctica son una parte integral de nuestra vida diaria. Son tan informales y omnipresentes que rara vez son un centro de interés explícito, pero por las mismas razones también son muy familiares. Aunque el término puede ser nuevo, la práctica no lo es. (Wenger, 2001:24)

En las primeras sesiones (desde febrero del 2015 hasta junio del mismo año) todas las participantes del grupo nos presentamos a nuestras compañeras. Compartimos nuestras experiencias docentes de diferentes maneras, siendo que en las primeras reuniones solo lo hiciéramos oralmente y en la última de ese mismo curso académico lo hiciéramos mediante una metodología visual.

Como trayectoria, una identidad debe incorporar un pasado y un futuro. Las comunidades de aprendizaje se convertirán en lugares de identidad en la medida en que posibiliten trayectorias, es decir, en la medida en que ofrezcan un pasado y un futuro que se puedan experimentar como una trayectoria personal. (Ibíd.: 261)

En este grupo pretendemos crear un espacio donde estas identidades pasadas y futuras se entremezclan, y donde se puedan incorporar las dudas de las docentes y a su vez convertir en conocimiento sus propias experiencias en las aulas.

- 1) incorporando a su historia el pasado de sus miembros, es decir permitiendo que lo que han sido, lo que han hecho y lo que saben contribuya a la constitución de su práctica.
- 2) abriendo trayectorias de participación que coloquen el compromiso con su práctica en el contexto de un futuro valorado (Ibíd.:261).

4ª fase: ¿Qué conocimiento generamos en el encuentro entre la universidad y las escuelas?

No ha sido hasta el siguiente curso académico (2015/2016) que nos hemos puesto a considerar realmente el conocimiento que estamos generando como grupo.

Al principio del seguimiento, el foco estaba puesto en el “Cómo nos narramos”. Nos interesaba hacer uso de un enfoque narrativo y de metodologías visuales para mostrar esas experiencias y crear un conocimiento conjunto entre todas.

Comenzamos entonces a preguntarnos si realmente se estaba construyendo algún conocimiento en estas sesiones y de haberlo, qué tipo de conocimiento podría ser.

El conocimiento es interrelacional, entretelado en marañas. (...) la entrevista de investigación cualitativa es un lugar de construcción de conocimiento. Una entrevista es literalmente una entrevista, un intercambio de visiones entre dos personas conversando sobre un tema común. (Kvale, 2011:46)

En un principio la manera de acercarnos a las experiencias de las participantes iba a ser a través de entrevistas. Pero, ¿Acaso el compartimiento e intercambio de experiencias entre las participantes (investigadoras incluidas) no es de por sí una entre- vista? Es en este intercambio de visiones y experiencias sobre un tema común (la educación y la educación artística en concreto) donde se construye el conocimiento, y este resulta ser interrelacional.

Lo que convierte la información en conocimiento -lo que la hace potenciadora- es la manera en que se puede integrar dentro de una identidad de participación. (...) Conocer en la práctica es tener una cierta identidad para que la información adquiera la coherencia de una forma de participación. (Wenger, 2001:266)

El poder contar con las narraciones de las maestras para mostrarnos su realidad de la manera en la que lo hacen es de agradecer. Como he comentado anteriormente en el apartado “¿A quién va dirigida esta tesis?” esta investigación no pretende dar voz a estas docente. Acaso, intenta elevar sus voces, hacer que sean escuchadas y devolverles de manera oficial el contenido y conocimiento que sus experiencias han generado, creando una “investigación que por encima de todo tenga en cuenta a los profesores y profesoras y se plantee como objetivo escuchar "la voz del docente”” (Goodson, 2004:55)

en lugar de adoptar un punto de vista externo, (...) lo que necesitamos es preguntar a los propios profesores y profesoras qué significa para ellos el cambio, según su propia perspectiva y criterios.

Para poder hacerlo necesitamos desarrollar perspectivas de investigación que permitan la emergencia del saber del profesorado sobre la realidad del aula. (Íbidis:101)

3.3 ¿Cómo se lee esta tesis?

Creo que es una tontería decir que tenemos un método. (...) Creo que la idea más general es que el único instrumento que es suficientemente complejo para comprender y aprender sobre la existencia humana es otro ser humano. Y, por tanto, lo que usas es tu propia vida y tu propia existencia en el mundo. (Lave y Kvale, 1995:220)

Tal y como dice la cita de Lave & Kvale (1995), en una investigación en la que el “objeto” a estudiar es un ser humano, no tenemos más remedio que utilizar a otro ser humano para acercarnos a él.

En el caso de esta investigación, el foco está puesto en las historias de vida del profesorado, y por tanto, la manera que tenemos de responder a la pregunta inicial de investigación es acompañando a estas docentes.

Adentrarnos en sus experiencias y contarlas de una manera respetuosa y creativa a la vez es una responsabilidad que asumo en esta tesis. Y digo responsabilidad, ya que cuando trabajamos con historias de vida de los sujetos de investigación podemos caer en el error de haber interpretado mal sus palabras y por ende sus experiencias. Ya lo apuntó Stake (2010) “we will enjoin educators, parents, community members, and public policy setters to reach out with respect and caring. (...) but we do harm too. We sometimes tell their story badly” (Stake, 2010:203). Entonces, ¿Cómo puedo mostrar al lector la manera en la que este grupo de maestras (y yo como investigadora autoenográfica) experimentamos esta comunidad de práctica y creamos conocimiento compartiendo nuestras vivencias en las aulas?

A lo largo de este apartado mostraré la manera en la que doy cuenta de esas experiencias, tanto dentro del grupo de ARTikertuz como en las propias aulas de las maestras participantes.

Es complejo mostrar todo lo que ha ocurrido estos años en los que he estado construyendo esta investigación. Ha tenido que pasar tiempo para que esta investigación madurase y se posase. Ha tenido que pasar tiempo para que yo encontrara la manera correcta de presentar estas vivencias y estos procesos de aprendizaje (de las maestras, investigadoras y míos) en forma de texto. Y es ahora cuando tengo en mente todo lo que ha pasado y veo la forma en la que puedo dar a conocer lo ocurrido.

Cuando realizaba el máster *Artes Visuales y Educación un enfoque construccionista* (curso 2010/11), en la asignatura de *metodologías de investigación* con la profesora Aida Sánchez de Serdio, el investigador Roger Canals vino a contarnos sus experiencias en el campo de la etnografía.

Cuando habló sobre la imagen como modo de escritura, hubo una frase que me pareció muy interesante: “el proceso de escritura es el momento de creación del objeto investigado, lo va construyendo”. En este caso se refería a el papel de la imagen a la hora de dar cuenta de una investigación antropológica, pero en cierta manera me tranquilizó con respecto a la construcción de mi trabajo final de máster. Me hizo pensar en que cuando tengo que entregar un trabajo siempre me preocupo por cómo quedará finalmente, sin tener en cuenta que lo importante no es el resultado mismo, que también, sino el proceso de construcción de dicho resultado.

A lo largo de este texto que presento iré desglosando los personajes, tramas, relaciones y teorías que constituyen la tesis y que son parte de la construcción de la misma. Ya que como comentan Sancho y Hernández (coord. 2015) hay que

mantener la tensión en los límites de la relación entre quien hace la investigación y con quien se hace. Una consecuencia de tener en cuenta la fragilidad de estos límites es la necesidad de hacer visible la red de relaciones que tienen lugar durante el proceso de investigación (Sancho y Hernández (coord.), 2015:30)

Con el objetivo de mostrar esa red de relaciones que se ha ido creando alrededor de todas las experiencias vividas en el grupo y las metodologías y teorías que me han ayudado a acercarme a ellas, paso a explicar el siguiente mapa conceptual.

3.3.1 Mapa conceptual

"Igno-rancia y aprender son dos caras de la misma hoja. El remodelaje constante, diario de las identidades conscientes e inconscientes es como tomar esa hoja y arrugarla, retorcerla, aplanarla y arrugarla de nuevo" (Elsworth, 2005a:66)

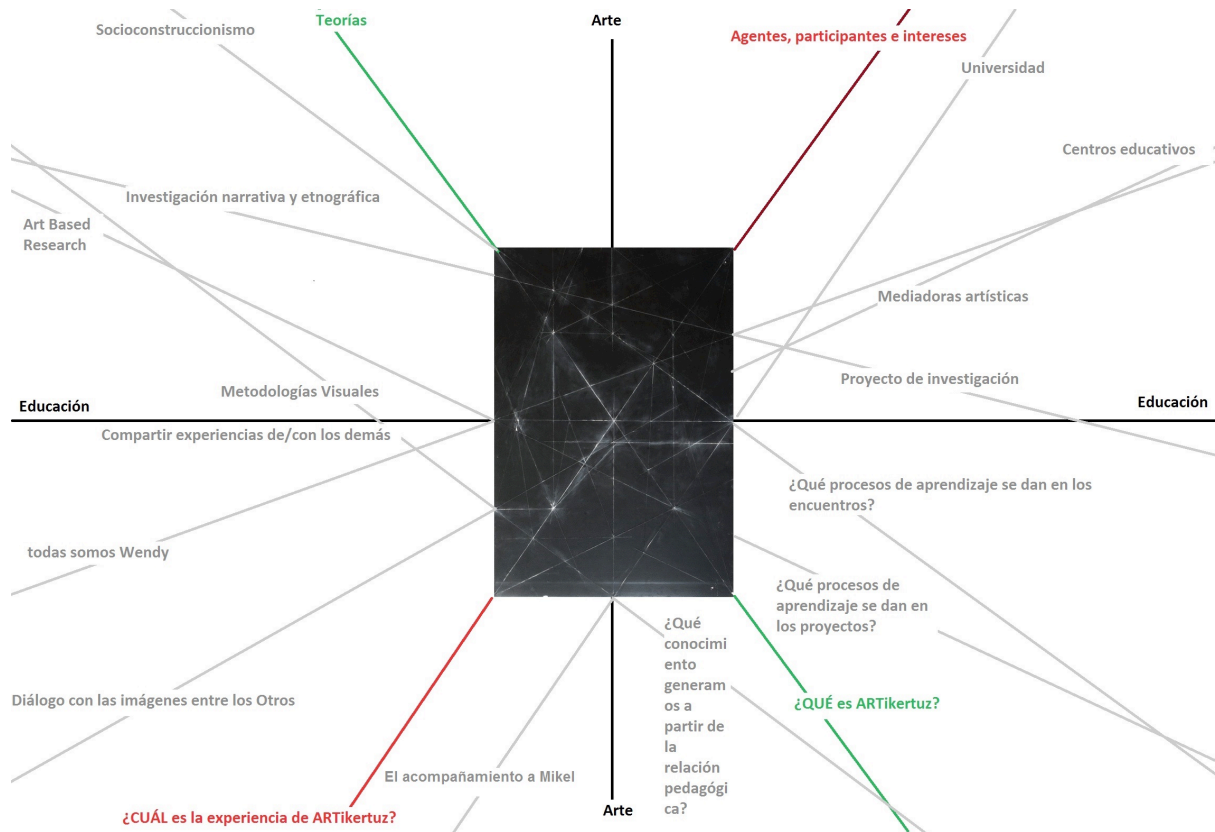


Tabla 2: Mapa conceptual de la investigación

Este mapa conceptual lo realicé con la intención de mostrar a mis tutores todos los agentes y las temáticas que habían emergido a partir de la recogida de datos que había hecho durante el seguimiento. Cuando estaba anotando en un papel todo los datos e informes que tenía, y viendo que estos pertenecían a diferentes agentes y a diferentes momentos de la investigación, decidí que la manera en la que las estaba seleccionando o apartando tenía que ver con la manera en la que habíamos hecho que las participantes describieran el proyecto. Esto es, había hecho una diferenciación clara entre los conceptos (o las partes más teóricas y objetivas) que habíamos rescatado de las sesiones, y las experiencias que el venir a estas sesiones suponía en las participantes. Me dí cuenta de que a pesar de que hacer estas distinciones, las partes conceptuales y las partes más experienciales se cruzaban unas con otras a través de las teorías y los agentes participantes. Caí en la conclusión de que todo estaba unido, y entonces fue cuando lo vi.

La imagen central del mapa conceptual es una obra de arte de un artista no identificado por mi parte. Lo encontré en una página de Internet en el que no ponía su autoría, también la busque en Internet, pero no conseguí encontrar su autoría. Sé que usar una obra sin citar al autor es una manera de plagiar e incluso de malinterpretar el significado del objeto. En mi defensa he de decir que no pude evitar relacionar la imagen con la investigación, ya que en cuanto lo ví lo identifiqué con la red de relaciones que la comunidad de ARTikertuz está formando. He de añadir que la página de *facebook*⁵ en la que encontré esta imagen había añadido un texto a la obra. El texto es el siguiente:

"¿Que yo me contradigo?

Pues sí, me contradigo. Y, ¿qué?

(Yo soy inmenso, contengo multitudes.)

Me dirijo a quienes tengo cerca y aguardo en el umbral:

¿Quién ha acabado su trabajo del día? ¿Quién terminó su cena?...

¿Quién desea venirse a caminar conmigo?

¿Os vais a hablar después que me haya ido, cuando ya sea muy tarde para todo?" (Walt Whitman)

La imagen y la cita me hicieron pensar sobre las contradicciones y multiplicidades del grupo. El hecho de que la obra parezca un papel arrugado una y mil veces por diferentes zonas, plegando y juntando unas partes del papel con otro, creando así puntos de encuentro entre las líneas, me recordó a la cita de Ellsworth (2005a) que he mostrado al principio de la explicación del mapa. En su cita Ellsworth hace referencia a los conceptos de aprendizaje e igno-rancia. En mi caso los conceptos que se entremezclan entre sí son los de la educación y el arte convirtiéndose en los vértices principales del mapa. Estos dos conceptos son los ejes centrales del proyecto de investigación ARTikertuz.

Me apoyo en la definición de Connelly y Clandinnin que ven la educación como “un proceso de crisis interna constituyéndose como la necesaria reconstrucción de experiencias personales” (Larrosa et al., 1995:172). Y a su vez lo relaciono con lo que Marín (2005) afirma sobre la educación artística y los antecedentes y las investigaciones realizadas sobre el tema:

5

<https://www.facebook.com/identidadeshibridas/photos/pb.106131876201464.-2207520000.1443481549./307033346111315/?type=3&theater>

se puede afirmar que desde hace algunas décadas la Educación Artística se configura como un territorio de investigación con su propia identidad distintiva, situado justo en la intersección entre los problemas de las artes visuales y los problemas educativos (Marín, 2005)

Es ahí donde entra en juego la comunidad de ARTikertuz.

ARTikertuz (como ya explicaré detenidamente en otro capítulo) pretende conocer la realidad docente desde la perspectiva de los agentes implicados en la misma. No se trata de tomar las experiencias de las maestras y contar lo que está pasando en sus aulas sin más, ni tampoco se busca un análisis exhaustivo de sus prácticas y experiencias. Se trata de acompañarlas en el proceso de pensarse dentro de su práctica, de poner nombre a sus experiencias, de darles herramientas para desarrollar prácticas artísticas más complejas para poner en cuestión, y mejorar así, su práctica educativa.

Una vez situé los dos ejes centrales en el mapa-imagen, cogí las líneas que marca la obra y seguí tirando de ellas fuera de la imagen para ver hasta qué punto se volvían a unir fuera de esta. De esta manera fueron creándose líneas diagonales, transversales infinitas que se juntaban unas con otras una y otra vez. Fue entonces cuando diferencié los ejes diagonales que marcarían las temáticas de cada apartado del mapa: teorías leídas en las sesiones o utilizadas para las metodologías de investigación (parte superior izquierda); agentes, participantes e intereses (parte superior derecha); ¿Cuál es la experiencia de ARTikertuz? (parte inferior izquierda); ¿Qué es ARTikertuz? (parte inferior derecha).

Pasaré ahora a explicar dichas partes del mapa.

artes (Art Based Research), desde un enfoque narrativo y métodos visuales. Gracias a la TF no he tenido que adaptarme a una metodología estricta de investigación etnográfica. Me he permitido jugar con la autoetnografía, el estudio de caso, la observación participante, los relatos y con los métodos visuales. Todo esto para representar en forma de texto cómo se constituye la identidad docente en educación artística.

Walsham (2006) explained that by choosing a method the researcher likes, enjoys, and engages with, convincing others of the justification of the method becomes an easier task. It is this convention which drove the selection of Grounded Theory as a method in this study. (Jones & Alony, 2011)

Lo que Jones e Irit afirman se puede aplicar a mi caso, ya que el uso de estas metodologías y la manera en las que las he aplicado a los datos obtenidos no ha sido de una manera forzada. Más bien al contrario, he ido construyendo los relatos al mismo tiempo que iba leyendo los textos e iba repasando o recordando lo vivido en ARTikertuz.

As the character of forms for arts based research expand, so, too will it afford individuals with new opportunities to use forms that previously were not thought of as being relevant as a research tool. This should "democratize" research efforts so that not everyone needs to walk down the same yellow brick road. (Barone & Eisner, 2012:167)

Y ese camino de ladrillos amarillos (preciosa referencia al Mago de Oz) es el que no tengo por qué seguir en esta investigación. Es decir, el poder tener "libertad" y flexibilidad a la hora de presentar los resultados de estos años de investigación permite que haga mío el proceso de construcción de la tesis.

Muchas veces cuando leía libros sobre metodologías de investigación cualitativa o tesis doctorales relacionados temáticamente con la mía, no podía evitar sentirme insegura e incluso nerviosa por las diferencias entre sus pesquisas y la mía. Pero entonces encontré a Stake y me motivó con esta maravillosa frase: "People have different styles of writing, and yours is probably good for you" (Stake, 2010).

Y es cierto, en esta tesis doy cuenta de las maneras en las que las maestras del grupo cuentan sus experiencias y el tipo de conocimiento que generan en ese intercambio. Y al mismo tiempo yo estoy haciendo lo mismo en mi tesis. Me encuentro ante diferentes tipos de agentes (cada uno con un bagaje y contexto concreto) tratando de comprender como al narrarnos damos sentido a nuestras experiencias, y cómo al compartirlo con las demás, podemos crear

un conocimiento en relación. Mi propósito en esta tesis es dar sentido a ese conocimiento en relación, teniendo en cuenta las voces y perspectivas de todos los agentes involucrados en el estudio.

3.3.3 Agentes, participantes e intereses:

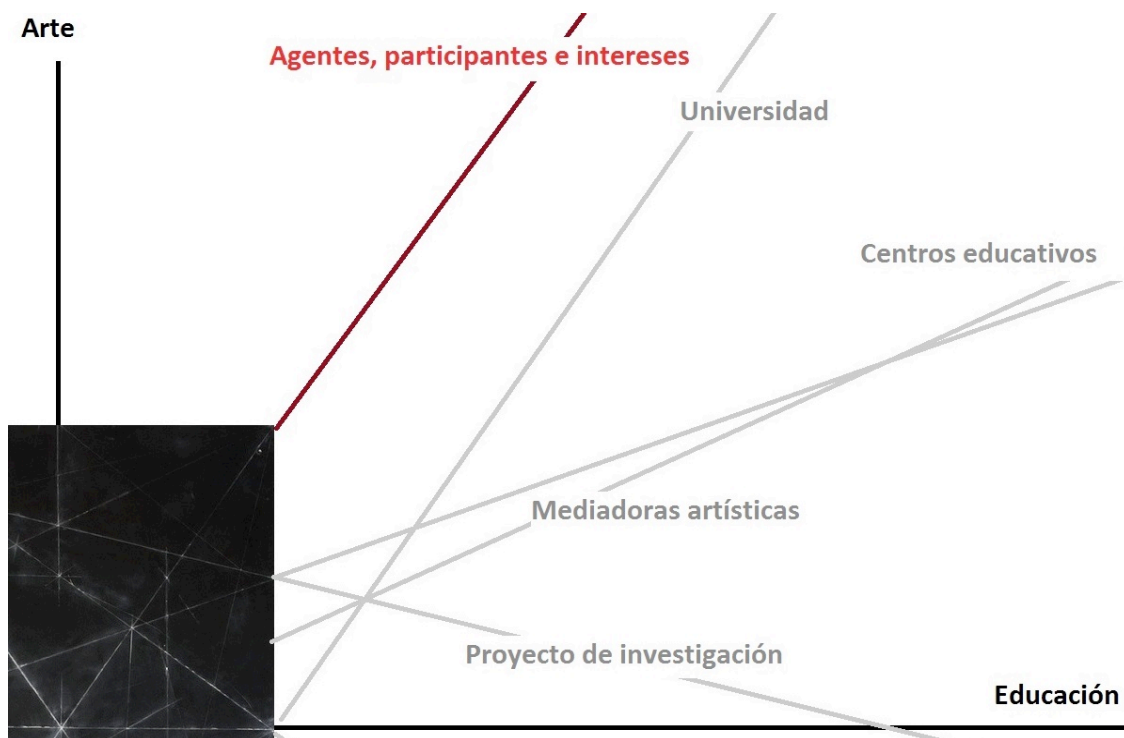


Tabla 2.2. Detalle de la parte superior derecha del mapa conceptual

Cómo he comentado en capítulos anteriores, esta investigación se debe a muchas voces. No solo a las de las maestras que me han permitido contar sus relatos, sino a todo un grupo de personas interesadas y preocupadas por la educación y el papel que las artes juega en él.

Para empezar esta tesis no existiría si Estitxu Aberasturi no me hubiese sugerido realizar la tesis con ella. No hubiese sido lo mismo si no estuviera Joxemi Correa detrás del comité de Psicodidáctica de la Facultad de Educación, Antropología y Filosofía para brindarme apoyo en mi petición de inscribirme en el doctorado. Esta investigación tampoco sería lo mismo si no fuera por las aportaciones que las mediadoras artísticas han hecho, convirtiendo los proyectos artísticos de DSS2016EU en proyectos educativos. Y para terminar, el análisis de lo ocurrido en las sesiones no sería lo mismo si Maddi Barber no hubiera realizado su video.

El mapa de agentes en esta investigación es amplia y la implicación de cada agente es diferente dependiendo de las responsabilidades que ocupen en él.

Pero lo que sí que está claro es que entre todas hemos creado un grupo estable y lo hemos convertido en una comunidad con vistas a continuar con su práctica.

Una comunidad de práctica que funcione bien es un contexto adecuado para explorar visiones radicalmente nuevas sin convertirnos en tontos ni atascarnos en un callejón sin salida. Una historia de compromiso mutuo en torno a un empresa conjunta es un contexto ideal para este tipo de aprendizaje avanzado, que requiere un fuerte vínculo de competencia comunitaria junto con un profundo respeto por las particularidades de la experiencia. (Wenger, 2001:259)

3.3.3.1 Voces y fuentes



Tabla 3. Voces y fuentes de datos

La manera de acercarme a lo que ha acontecido durante este tiempo en las reuniones, y las experiencias vividas en ellas, es mediante las voces del grupo, ya que “art based research is based on the notion that any perspective on the world is always partial and therefore incomplete” (Barone & Eisner, 2012:166). Esa es una de las razones principales de recoger las voces y discursos de todos los agentes de la comunidad. Los datos recogidos para la construcción de esta tesis vienen de tres fuentes diferentes.

Estas fuentes de información son:

- **Las actas y grabaciones de las sesiones de ARTikertuz.** En las reuniones que se han hecho a lo largo de estos dos años, ha habido todo tipo de información sobre el grupo (desde las grabaciones, hasta las actas presentadas al grupo). En mi cuaderno de campo puedo encontrar reflexiones en torno a lo que debía o no meter dentro de estas actas:

Nunca sé cómo empezar un acta. ¿Cómo escribirla sin caer en la transcripción pura, escribiendo literalmente lo que dicen, dando voces a los protagonistas, resumiendo lo acontecido en la sesión pero desde mi punto de vista e interpretación? ¿Dónde está el punto medio?

Anteriormente, cuando he realizado actas en grupos de trabajo o de estudio, tenía claro que lo que debía de escribir era básicamente los temas de los que se habló en grupo ese día y las tareas que los miembros debíamos de desempeñar para el día siguiente. Y eso era lo que en gran medida traté de mostrar en las primeras actas. Aún así, la inexperiencia y la falta de materiales etnográficos para la toma de datos, al igual a mi absorción en la acción que tenía delante y de la cual participaba, hacían que yo fuera menos perceptible a los temas que iban saliendo en las conversaciones y me fijara más en las interacciones o en la pantalla de mi ordenador. Para la tercera sesión Estitxu me prestó la grabadora del departamento y gracias a esta herramienta, al igual que la cámara de fotos del teléfono móvil, logré involucrarme en las conversaciones y en las interacciones del grupo. Esto hizo que cuando volvía a escuchar las grabaciones y veía las imágenes de la sesión, no pudiera quedarme en el simple nombramiento de los temas o de los conceptos que aparecían en la sesión. Sentía que la manera en la que habíamos llegado a esa experiencia, a contar esa y no otra a raíz de un comentario o reflexión de algún participante era a también importante para con ese conocimiento generado.

- Otra fuente de información importante, y que en parte se dio en las sesiones de ARTikertuz y en parte en **conversaciones informales** o en sus contextos, son las aportaciones que las propias maestras han hecho sobre su práctica. Esto podría entrar dentro de lo que ocurrió en las sesiones de ARTikertuz, pero yo no lo veo así. Me refiero a que efectivamente muchas de las cosas rescatadas de las maestras en las sesiones hablan de sus prácticas, pero también de las dinámicas que se están llevando

a cabo en las sesiones. Cuando hablo de lo que las maestras han aportado, me refiero a sus comentarios en las sesiones que se desvían de los temas marcados por las organizadoras, o por los comentarios fuera de las reuniones, o en sus propios contextos escolares (recogidos en vídeo por las investigadoras durante los seguimientos).

- La tercera fuente es **el vídeo que Maddi Barber** grabó (y que Estixtu ha producido). Maddi es una artista visual que se encuentra cursando el máster de Antropología visual en Manchester. Ella fue la encargada de contar qué es ARTikertuz y cómo se vive esa experiencia desde fuera. Llegó en febrero del 2016 con la intención de hacer el seguimiento al grupo hasta que acabara el curso escolar. Su vídeo es una construcción colaborativa y representativa del grupo. Sus imágenes evocan no sólo lo que aconteció en las sesiones, sino a lo que también ha ocurrido en las aulas de las maestras. Es por eso que su vídeo se ha convertido en una de las fuentes principales de información sobre ARTikertuz. El que ella sea un agente (en principio) externo al grupo y grabe y represente en su vídeo aspectos en los que nosotras, como investigadoras y participantes activas del grupo, no habíamos reparado, hace que su trabajo cobre más valor en la investigación.

La tabla 3 muestra cómo esas fuentes se cruzan con las diferentes voces que he presentado anteriormente y que dan cuerpo a esta tesis. Las voces serían las siguientes:

- **Voz de las participantes de ARTikertuz:**

Como he comentado con anterioridad, la voz de las participantes es esencial en la construcción de esta tesis. Sus voces se encuentran en las experiencias de las aulas, en las dinámicas de las sesiones y también en las conversaciones informales. Por eso en este punto necesito hacer una aclaración al lector. Como he comentado en este apartado, lo acontecido en ARTikertuz se divide en dos partes: las partes más conceptuales o teóricas, y las partes más experienciales. Las voces de las participantes serán tratadas de diferentes maneras según en qué capítulo estén (¿Qué es ARTikertuz? o ¿Cuál es la experiencia de ARTikertuz?). A lo largo de los apartados conceptuales, utilizaré sus voces en primera persona y serán representados en el texto en cursiva, en 11 puntos y centrados. La razón de utilizar la cursiva a la hora de mostrar sus voces es para poder distinguirlas de las citas y dar así un aspecto homogéneo al capítulo. Debo aclarar que en el capítulo de *¿Qué es ARTikertuz?* se

rescatan diálogos entre las participantes (investigadoras incluidas) o entre las mismas investigadoras.

El capítulo de *¿Cuál es la experiencia de ARTikertuz?* se narra todo en presente de la primera persona en femenino singular. Al tratarse de los relatos de experiencias en las sesiones y las reflexiones acerca de los procesos de aprendizaje, me parece oportuno utilizar esa conjugación. Los relatos recuperados en este capítulo están sacados de las voces de las participantes (no diferenciando entre investigadoras y maestras, y en su mayoría mujeres). Al hablar de las experiencias todos hablamos en primera persona, por lo que mostrar sus reflexiones y pensamientos de esta manera me parece lo más correcto. Hay relatos que están formados juntando los escritos de la participantes y creando una sola voz. He querido representar la pluralidad de las voces y opiniones como una sola voz porque considero que como grupo hemos construido un discurso que nos une a todos. Pese a que cada participantes tenga un punto de vista diferente al resto, el hecho de contarnos e incluirnos en los textos de los demás nos lleva a crear una identidad grupal.

En el apartado del acompañamiento a Mikel durante los proyectos llevados en su centro, creo un relato de lo ocurrido a partir de mis experiencias y observaciones en el campo, y también de lo que Mikel contó sobre el proyecto en las sesiones de ARTikertuz. Este relato también estará en presente y en primera persona del singular ya que ambos contamos la experiencia desde nuestras voces. Para poder diferenciar las dos voces en el relato, la voz de Mikel estará representado en otra fuente (Corbel) para poder hacer una distinción visual.

- **Voces de las investigadoras:**

Las voces de las investigadoras se hacen visibles a lo largo de los capítulos *ARTikertuz*, *¿Qué es ARTikertuz?* y *¿Cuál es la experiencia de ARTikertuz?*. Dentro del primer y segundo capítulo mencionado, las voces de las investigadoras (y mediadoras) serán representadas en primera persona del plural. En el tercer capítulo mencionado, se representarán en primera persona del singular.

Esas voces serán las que guiarán los apartados y explicarán las conceptualizaciones o dinámicas de las sesiones. Utilizaré estas voces para dar cuenta del proyecto de ARTikertuz; de los procesos de aprendizaje en los proyectos llevados a cabo en los centros de las maestras (en el apartado en el que se narra esto también se encontrarán

las voces de las participantes en cursiva y reflexiones o conclusiones de las investigadoras y mediadoras sobre los proyectos en primera); y de lo que aconteció en las sesiones de ARTikertuz.

- **Mi voz:**

Cómo ya he comentado al principio del capítulo, el único instrumento válido para aprender sobre la existencia humana es otro ser humano. En esta tesis yo me convierto en el instrumento principal para narrar cómo se constituyen las identidades docentes. Desde contar mi propia constitución como estudiante en artes y como investigadora en educación (en el capítulo *La estudiante rumiante*), a introducir las problemáticas sobre las identidades docentes, e incluso haciendo introducciones de los capítulos. Es mi voz la que va cuestionando el proceso de construcción de esta misma tesis y la manera de contar lo que está pasando en las sesiones de ARTikertuz. Mi voz, mi relato es el que engloba y rodea todas las demás voces. Es mi voz la que decide qué narrar y cómo. Es mi voz la que navega entre las teorías para dar sentido al conocimiento generado en este grupo. Está claro que las demás investigadoras y mediadoras del grupo tienen un papel importante en la toma de decisiones del proyecto de ARTikertuz y quienes, la mayor parte de las veces, han compartido las teorías con nosotras. Pero al final, como responsable de esta tesis, soy yo la que decide qué entra y qué no. Y es por eso que mi voz se convierte en la guía de esta tesis y de lo ocurrido en el grupo.

El esquema que presento para mostrar las voces y fuentes de información está inspirado en el esquema que Gillian Rose (2001) utiliza para mostrar los campos y modalidades a tener en cuenta en el análisis de las imágenes. La investigadora diferencia tres campos en la imagen: el campo de la misma imagen; el campo de la producción de la imagen; y el campo de la audiencia de dicha imagen. Las modalidades se dividen entre lo tecnológico, lo compositivo y lo social. Ella sugiere que estas modalidades se mueven a través de los tres campos anteriormente descritos y según en qué campo estén cada una de las modalidades responderá a una pregunta concreta.

En mi caso el esquema toma las tres fuentes principales de información (datos sacados desde las sesiones, desde las experiencias de las maestras, y desde el video de Maddi) como los

campos, y los tres tipos de voces como las modalidades. He decidido introducir estas voces y fuentes en el esquema de Rose, ya que en este caso, las voces se mueven por estas fuentes, creando conocimientos diferentes según en qué campo se encuentren.

La razón que me ha llevado a ordenar las voces del esquema de la manera en la que lo presento es porque (como he comentado en la justificación de mi voz en el relato) aunque todas las vivencias tienen importancia en la investigación, mi experiencia es la que guía y engloba todo. Cuento desde mi perspectiva (como investigadora y participante del grupo) todo lo que ocurre en las sesiones y lo que las participantes e investigadoras cuentan en estas.

Quantitative research is interpretive, too, but much less so depending on what the researcher interprets experimentally. Frequently using themselves as their instruments, qualitative researchers find much meaning coming from their own experience, as well as experience with people they interview, and as learned about from documents. (Stake, 2010:150)

La voz de ARTikertuz (es decir de las investigadoras del grupo y mediadoras artísticas) se encuentra en una posición intermedia, ya que esta voz es la que se encuentra entre mi voz y la de las docentes. La voz de ARTikertuz es quién formula las dinámicas de las sesiones e incluso quién acerca los proyectos artísticos a los centros educativos de las maestras y quién hace el seguimiento de los procesos de aprendizaje que se dan en estos. Es la voz que conceptualiza lo ocurrido en las sesiones y la que ordena las cuestiones generadas en estas. Es decir, es la voz que está relacionada con el conocimiento más teórico y que aporta el carácter investigador al proyecto.

En el centro del esquema coloqué las voces de las maestras. Estas maestras son las que (como ya he comentado anteriormente) nos han ofrecido sus experiencias para que juntas podamos cuestionar las realidades educativas. Participar junto a ellas en las sesiones de ARTikertuz supone investigar juntas y en compañía hacia un conocimiento generado conjuntamente. Supone, a su vez, mostrarles algo que ya estaba allí antes de que ellas llegaran al grupo.

Considerar al docente como un adulto que aprende supone ser conscientes de que él o ella buscará un conocimiento que de algún modo puede incorporarse dentro de la estructura del que ya posee. También significa que aprenderá de formas diferentes, a partir de fuentes diversas y de modo distinto en cada momento de su trayectoria profesional. (Goodson, 2004:102)

3.3.3.2 Imágenes de la investigación

En este punto me gustaría aclarar la utilización de las imágenes en esta tesis, ya que estas vienen mayormente de las fuentes citadas anteriormente.

Las imágenes que utilizaré para ilustrar mis experiencias y lo ocurrido en las sesiones de ARTikertuz vienen desde diferentes fuentes.

Por un lado las imágenes utilizadas en el capítulo de *Autoetnografía* son de autoría propia. Se trata de imágenes relacionadas con la constitución de mi identidad como estudiante en Bellas Artes, y como tal, muestro dibujos realizados por mi misma (desde que era pequeña, hasta las imágenes realizadas en mi época como estudiante en artes y posteriores a esa etapa). En este grupo de imágenes puede que utilice fotografías sacadas de Internet con las que me identifico a la hora de describir e identificar mi rol en la investigación y mi proceso de aprendizaje durante el mismo (e incluso los sentimientos adversos que el hacer una tesis conlleva).

Las demás imágenes que utilizo en la investigación vienen de la recogida de datos realizada en las sesiones y seguimientos de los proyectos en los mismos centros. Estas imágenes pertenecen a las investigadoras del grupo. Son imágenes realizadas en las sesiones por éstas o por Maddi Barber. Como he comentado anteriormente, el videode Maddi es crucial para el análisis de lo ocurrido en las sesiones. Es su punto de vista, externo al grupo, el que hace que veamos las acciones e interacciones a las que no hemos podido prestar atención al estar inmersas en las dinámicas de las sesiones. Maddi, al tener una mirada más artística y un marcado carácter estético en sus trabajos audiovisuales, crea imágenes evocativas de las sesiones que hacen que las mismas imágenes capturadas del video funcionen perfectamente solas.

El uso de las imágenes en esta investigación está influida por la lectura del libro *Visual Methodologies* de la investigadora Gillian Rose (2012). En el capítulo *Haciendo fotografías como parte de un proyecto de investigación: foto-documentación, foto-elicitación (evocación) y foto-ensayos*, la autora describe los usos de las imágenes en investigación mediante estos tres métodos. En la foto-documentación la persona investigadora toma una serie de fotografías cuidadosamente planeadas para documentar o analizar un fenómeno visual particular; la foto-evocación pide a los participantes de la investigación que tomen

fotografías que posteriormente serán discutidas en una entrevista con la persona investigadora; y el foto-ensayo son series de fotografías puestas juntas, normalmente con un texto, para hacer una interpretación de una situación social o problema. Estos tres métodos han sido utilizados a lo largo de la investigación realizada junto con las maestras.

Por un lado en las primeras sesiones, en las cuales nos encontrábamos presentando a las demás compañeras del grupo, utilizamos las **imágenes como evocaciones** de nuestras prácticas profesionales. Según Rose (2012) la foto-evocación, tiene tres claves. La primera: ya que las fotografías traen una buena cantidad de información, hacer que los participantes expliquen y elaboren esa información es “una oportunidad para ganar no solo más, sino diferentes puntos de vista de un fenómeno social, los cuales los métodos de investigación que se apoyan en lo oral, aural y escrito no pueden proveer” (Bolton, 2001:503)

La segunda: muchos investigadores también argumentan que las entrevistas evocadoras con materiales visuales generados por los participantes son particularmente de ayuda para explorar las cosas cotidianas y dadas por hecho en las vidas de los participantes de la investigación. (...) les da una distancia en relación a las acciones en las que están inmersos y les permiten articular pensamientos y sentimientos que normalmente permanecen implícitos (Blinn and Harris 1991; Holliday 2004; Latham 2003; Liebenberg 2009; Mannay 2010).

La tercera: las entrevistas evocativas con imágenes generadas por el grupo de participantes suelen suponer un empoderamiento de las personas participantes en la investigación, porque el tomar fotografías les da un rol central y claro en el proceso de investigación y porque ellas son las “expertos” en la entrevista con las fotografías al explicárselas a la persona investigadora. La finalidad de esta dinámica era la de reflexionar sobre lo que nuestra práctica dice de nosotras, completando nuestra opinión sobre nosotras mismas con lo que nuestras compañeras opinan de nuestras prácticas a partir de dichas imágenes. Esta metodología será mostrada en el capítulo de *¿Cuál es la experiencia de ARTikertuz?*

El método del **foto-ensayo** se utiliza en un apartado del capítulo *¿Qué es ARTikertuz?* para crear un diálogo entre las reflexiones de las investigadoras y las imágenes seleccionadas para contar qué conocimiento se está generando en el grupo ARTikertuz. Según Rose (2012) el foto ensayo es una combinación de escritura con la fotografía. Es un método particular para

transmitir los hallazgos del proyecto de investigación a la audiencia. Los foto-ensayos, se entiende, son recursos poderosos porque pueden evocar un amplio registro de respuestas en la persona que lee el ensayo. Otra cosa que Marcus Banks (2008) sugiere en relación a lo que puede hacer un foto-ensayo es ofrecer un sentido de la experiencia subjetiva de una situación social, ¿Qué es lo que se siente al estar allí? La dinámica que utiliza este método visual pretende crear un relato compartido entre las investigadoras y las citas de otros investigadores o investigaciones sobre los temas generados en las sesiones. Estos relatos entrelazados entre sí y con las teorías, vienen de relatos creados a partir de una imagen de cada una de las primeras sesiones del grupo. Cada investigadora escogió una imagen de cada sesión (en total tres cada una) y creó un relato sobre ellas. Estos relatos (tal y como lo escribieron las investigadoras) está a su vez en el capítulo *¿Cuál es la experiencia de ARTikertuz?*

Para terminar de explicar los métodos visuales utilizados en esta investigación, me gustaría introducir la **foto-documentación**. Según Rose (2012) la foto-documentación no es un método ampliamente usado en las ciencias sociales. Sin embargo, puede ser una manera rigurosa y cuidadosa de documentar las apariencias visuales y relacionándolos a procesos sociales, los cuales, con una discusión reflexiva del proceso de codificación, puede trabajar ciertamente como una metodología visual crítica. La clave para un exitoso uso de la foto-documentación, tal y como aclara Jon Rieger (1996), es la cuidadosa conceptualización del lazo entre el tema de investigación y las fotografías tomadas. Las imágenes seleccionadas para este uso, están relacionadas con los temas que emergen en los apartados en los que se encuentran. Estas imágenes nos dan cuenta de los procesos de acompañamiento que hemos llevado en el grupo junto a las maestras. Muestran las interacciones y a las protagonistas de la acción docente. Las imágenes utilizadas en este método, estarán intercaladas con los textos para poder subrayar así la capacidad documentativa de las imágenes en la investigación.

La manera de presentar las imágenes de esta investigación ha sido pensada para poder dar a las imágenes mismas la importancia que tienen en la construcción de significado de la experiencia. En un principio pensaba mostrar las imágenes al final de cada capítulo, ya que pensaba que el meterlas dentro del texto haría que su importancia mermara. Pero cuando María Altuna me sugirió la posibilidad de sacar las imágenes fuera del texto de la tesis y hacer con ellas cuadernos individuales que mostraran las imágenes de cada capítulo, me encantó la idea.

La finalidad de mostrar las imágenes fuera del texto, como una unidad, como una narración visual de la experiencia, es dar una identidad a estas imágenes que relatan, evocan o documentan la investigación. También pensé en su función práctica, es decir, el poder ir mirando las imágenes según se va leyendo el texto, y no tener que estar buscando las imágenes arriba o abajo de los textos, me parecía que facilitaría la lectura a la audiencia de esta tesis.

3.3.4 ¿Qué encontrar en esta tesis?

Antes de empezar a describir lo que el lector encontrará en los capítulos de *¿CUÁL es la experiencia de ARTikertuz?* y *¿QUÉ es ARTikertuz?* de la investigación, me gustaría hacer una pequeña introducción a la descripción de ambos capítulos.

Cómo he comentado al principio de este apartado, cuando revisaba todos los informes y datos que tenía sobre la investigación, llegué a la conclusión que los resultados de estos podían ser representados de diferentes maneras. La primera, centrándome en las sensaciones y sentimientos o cuestionamientos que el grupo suscita en nosotros (es decir, en la experiencia); y la segunda, centrándome en las conceptualizaciones de dichas experiencias o de los proyectos artísticos llevados a cabo en los centros escolares (esto es, en el carácter teórico de lo que ocurrió). He querido representar lo ocurrido en el seguimiento de las sesiones de esta manera porque pienso que es un modo de visibilizar al lector los procesos de aprendizaje y generación de conocimiento que el grupo ha llevado a cabo. Esta investigación trata de dar a conocer las constituciones de la identidades docentes, y mientras lo hacemos cuestionamos nuestras prácticas docentes y reflexionamos sobre lo que hacemos en el grupo de ARTikertuz.

Y es que la identidad en la enseñanza está conformada por las tensiones en la relación entre teoría y la práctica, el conocimiento y experiencia, el pensamiento y la acción, lo técnico y lo existencial, lo objetivo y lo subjetivo. (Hernández en Sancho y Hernández coord. 2015:171)

Es por esto que debo hacer esta distinción y guiar al lector por estas tensiones, ya que estas son las que dan forma a lo acontecido en las sesiones. Sin teoría no podríamos crear dinámicas generadoras de conocimiento y reflexiones para con las participantes y, al mismo tiempo, sin las prácticas de las maestras en estas dinámicas o en sus aulas no podríamos teorizar sobre la realidad de las prácticas docentes.

En ambos capítulos se mostrarán apartados que dan cuenta de lo ocurrido en las sesiones, y durante los procesos de creación y desarrollo de los proyectos educativos en los centros.

Los dos capítulos estarán en constante relación ya que de lo que se teoriza o conceptualiza por un lado, se representa experiencialmente en el otro. Con esto quiero decir que en estos capítulos se representará lo ocurrido desde episodios o situaciones concretas y que serán expuestas al lector de diferentes maneras según en qué capítulo estén.

Usually qualitative research will be more effectively perceived as episodes, patches sewn together by ideas, not a story of researchers in data sites. The projects will be seen as a succession of topics, as descriptions and interpretation of events. (Stake, 2010:179)

Además como investigadora en una investigación cualitativa, tengo la oportunidad de representar esta realidad de ambos modos ya que como continúa Stake (2010) “qualitative research methods emphasize the importance of multiple perspectives, recognizing that there are other ways of seeing things, other ways of explaining things, and alternative ways of changing things” (Ibíd.:203).

3.3.4.1 ¿CUÁL es la experiencia de ARTikertuz?

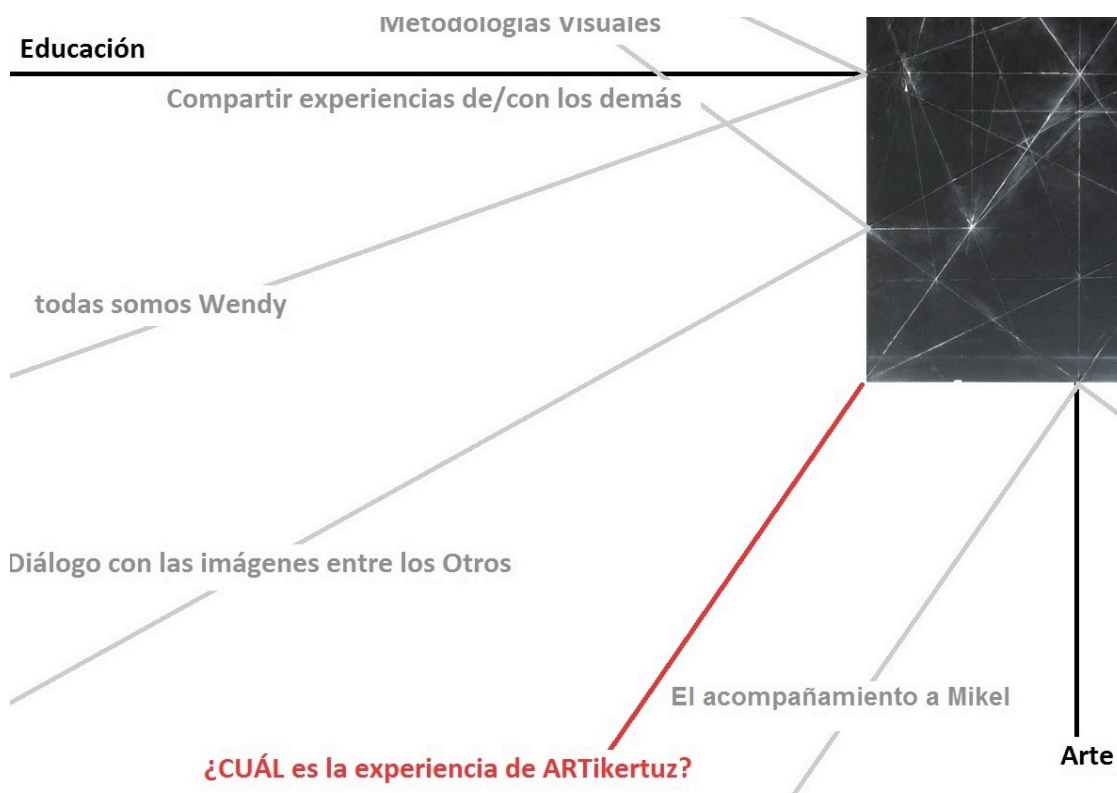


Tabla 2.3. Detalle de la parte inferior izquierda del mapa conceptual

Como vengo explicando a lo largo de esta tesis, esta investigación se centra en mostrar la realidad docente desde la perspectiva de los mismos actores o sujetos de investigación. Tal como cuentan Barone & Eisner (2012) “one of the aims of each piece of art based research is to provide one -but only one of many- accounting(s) of what has occurred” (Barone & Eisner, 2012:59). Esto mismo es lo que ocurre con esta investigación. En este capítulo, veremos diferentes maneras de relatar lo ocurrido en las sesiones de ARTikertuz. El modo de acercarnos a esas experiencias y narrarlas dependen de la capacidad narrativa de las participantes y de la misma investigadora.

Data are acquired as composite social constructions of the researcher along with the socially constructed views of those who are being studied (Walsham, 1995). Van Maanen (1979b) divided this composite into first and second order concepts. First order components are the artefacts presented by the subject of the research – these are taken as facts. Second order components are the constructions of the researcher – these lead to the theories the researcher develops to explain

the phenomena under study. To put this simply: first order concepts are interpretations, second order concepts are “interpretations of interpretations” (van Maanen, 1979a, p. 541)⁶.

En mi caso, tal y como lo explicaré detenidamente en el capítulo *¿CUÁL es la experiencia de ARTikertuz?*, no hago más que construir interpretaciones de interpretaciones. Me valgo de los datos obtenidos de las reuniones y de las conversaciones informales con las participantes (investigadoras incluidas). Pero no sólo eso, también utilizo las notas de mi diario de campo para reconstruir esas experiencias

Diario de trabajo: el investigador puede llevar un diario de trabajo en calidad de registro de su aprendizaje durante la investigación. Se anotan en él las intuiciones diarias obtenidas por la construcción del conocimiento de entrevista, incluidos los cambios en el modo de comprender las experiencias previas, así como las reflexiones sobre el proceso de investigación. Durante las etapas de análisis, verificación e informe, el diario de trabajo proporcionará al investigador un marco para comprender y reflexionar sobre los procesos y los cambios de la producción del conocimiento a lo largo de toda la investigación con entrevistas. (Kvale, 2011:70)

Estas notas de campo, y las reflexiones grabadas después de las sesiones, son las que me han ayudado a dar forma a estas narraciones. Gracias a que durante el proceso de creación de esta tesis he tenido estas pequeñas pistas sobre lo que aconteció en esos días, he podido recrear las narraciones que muestro en este capítulo. Como he comentado en los párrafos anteriores mi punto de vista como autora de esta tesis hace que todos los relatos creados por las participantes pasen por mi filtro interpretativo. Ya que como apunta Stake (2010) “for qualitative research, as indicated earlier, the researchers him- or herself is an instrument, observing action and contexts, often intentionally playing a subjective role in the study, using his or her personal experience in making interpretations”. (Stake, 2010:20)

6

En Michael Jones and Irit Alony (2011)

3.3.4.2 ¿QUÉ es ARTikertuz?

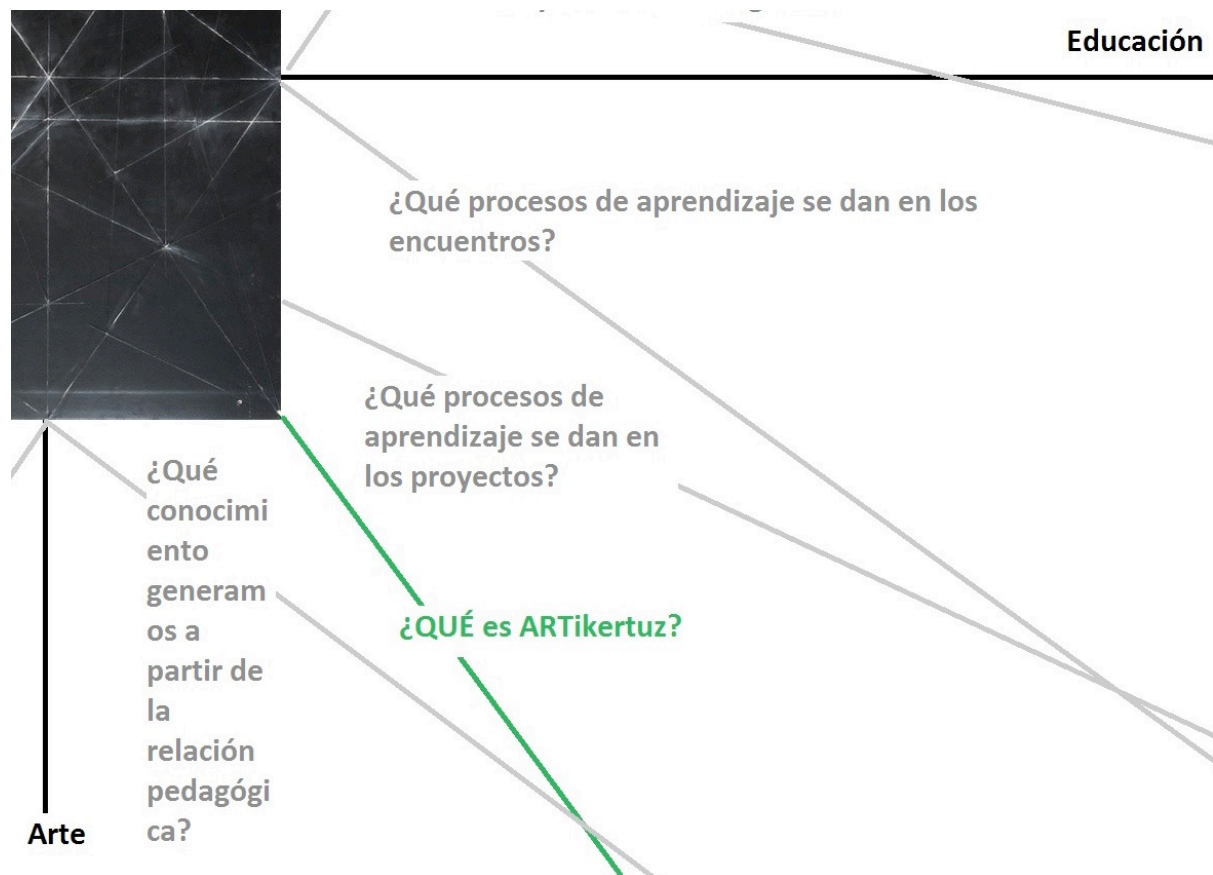


Tabla 2.4: Detalle de la parte inferior derecha del mapa conceptual

En este apartado, como ya lo he comentado, veremos la parte de la investigación más conectada con la teoría. Las metodologías utilizadas en este capítulo estarán señalizadas en los mismos apartados.

Es en esta parte de la tesis en la que visibilizaré el conocimiento generado en las sesiones y también las conceptualizaciones de lo ocurrido durante los procesos de elaboración y desarrollo de los proyectos artísticos en las escuelas.

No explicaré que encontraremos en cada uno de los apartados del capítulo (ya que lo explico en la introducción del mismo capítulo), pero lo que me gustaría mostrar es la manera de leer estos textos.

Los relatos que se encuentran en este capítulo están narrados en plural de la primera persona, ya que, estos están escritos por las investigadoras y mediadoras del proyecto. Las voces de las participantes (investigadoras incluidas) se encuentran integradas en los relatos de manera

diferenciada del resto del texto. Estas voces están en cursiva y responden a relatos de las investigadoras o a las voces que dan cuenta de la realidad escolar.

Las voces se representarán a modo de viñetas, ya que “a vignette is a verbal illustration of response to a question, not necessarily generalizable, sometimes poignant. (...) it could be a wisp of dialogue” (Stake, 2010:172). En algunos de los relatos (o apartados) del capítulo se encontrarán las voces a modo de diálogo entre participantes e investigadoras. En otros casos, estas viñetas recogen voces que ilustran las problemáticas o temas que dan contenido al texto. El uso de las voces aporta una calidad más humana a la investigación y a las participantes del grupo (sujetos de investigación) puesto que “Vignettes and photographs and quotes helped to make the study personal and the report empathic. (...) the study helped make them real” (Ibíd.: 213).

En el apartado de *¿Qué conocimiento generamos a partir de la relación pedagógica entre profesorado?* las voces de la investigadoras se cruzan con la de teóricos o expertos los temas educativos y artísticos. En cambio, el apartado de *Desarrollo y discusión de los proyectos llevados a cabo en los centros participantes de Artikertuz* las voces que se integran en el relato son las de las maestras. En este caso no encontraremos ni una referencia o citación teórica, ya que en este apartado se da importancia a lo que las voces de las maestras cuentan sobre su práctica. El objetivo es mostrar las cuestiones que salen a la superficie cuando los proyectos artísticos son llevados a los centros educativos, y problematizarlos para poder así crear una base teórica junto con las voces de las maestras.

En esta investigación no se hallarán esquemas mostrando los procesos de elaboración y observación de las sesiones o seguimientos a las maestras. Solamente en el apartado de *¿Qué conocimiento generamos a partir de la relación pedagógica entre profesorado?* puede verse tablas que muestran las fases de la investigación realizada para completar el texto. Kvale (2011) nos ilustra un par de ejemplos en investigación donde los autores no muestran datos cuantificados o tablas para dar a conocer los temas de investigación. En la investigación de Hargreaves (mirar año en el texto)

no se presentan en el libro tablas o categorizaciones cuantificadas de los temas. Los hallazgos se comunican en un texto interpretativo continuo, con pasajes de entrevista intercalados (...) Bourdieu y cols. (1999) *The Weight of the World* (...) deja claro sobre todo en este libro que las

numerosas entrevistas reproducidas en el texto hablen por sí misma. Sin embargo, se ayuda al lector de varias maneras. (Kavale, 2011: 152-153)

En este caso, la falta de esquemas o guías que muestren la manera en la que se han recogido y analizado los datos deja espacio para que las voces (en diálogo o sueltas) de las participantes cobren otro sentido y den significado a la investigación.

Cuando es posible permitir que las entrevistas hablen por sí mismas, ello es en gran parte porque las precede una presentación de la situación social de los entrevistados que permite al lector interpretar sus declaraciones en relación con su situación de vida. (Ibíd.:153)

Autoetnografía

4. Autoetnografía

4.1 Introducción

“Autoethnography is an approach to research and writing that seeks to describe and systematically analyze (graphy) personal experience (auto) in order to understand cultural experience (ethno)”
(Ellis, Adams & Bochner, 2011, p. 1)

Después de explicar cómo se lee esta tesis y de introducir los agentes que la completan, me gustaría introducir a la audiencia mi propia historia.

Dado que esta tesis gira en torno a la identidad docente y la manera en la que ésta se constituye, me parece pertinente empezar contando la manera en la que me he formado a través de mis experiencias como estudiante en artes.

The inside-out trajectory of autoethnography also describes how we begin a research project. (...) Autoethnographies begin with the thoughts, feelings and experiences that make us uncertain - knocking us for sense-making loops- and that make us question, reconsider, and reorder our understanding of ourselves, others, and our worlds. (Adams, Holman Jones & Ellis, 2015:47)

Como he comentado en el apartado anterior, al inicio de esta tesis, la primera manera en la que se me ocurrió narrar la constitución identitaria del profesorado era acercándome al tema desde una metodología autoetnográfica. Para ello recuperé algunos trabajos realizados para la asignatura de pedagogía y didáctica en la carrera de Bellas Artes, y comencé a conceptualizar todo aquello que me había constituido. Pero, ¿Por qué elegí utilizar mis trabajos personales para ello? Esta pregunta puede responderse desde la afirmación que Ellis y Ellingson (2000) hacen: “by looking inward for data, I, the researcher, became both the subject and object of research”.

Utilizar esta metodología me parece interesante, ya que según Carolyn Ellis y Arthur Bochner (2000) la autoetnografía es “un género autobiográfico de escritura e investigación que despliega múltiples capas de consciencia, conectando lo personal y cultural”(Ellis y Bochner, 2000:733)

La intención aquí no es contar una historia, y que ésta sea auto-satisfactoria y poco relevante para la investigación. Mi labor como investigadora autoetnógrafa es, según Mitch Allen (en entrevista, 2006)

to look at experience analytically. Otherwise [you're] telling [your] story—and that's nice—but people do that on Oprah [a U.S.-based television program] every day. Why is your story more valid than anyone else's? What makes your story more valid is that you are a researcher. You have a set of theoretical and methodological tools and a research literature to use. That's your advantage. If you can't frame it around these tools and literature and just frame it as 'my story,' then why or how should I privilege your story over anyone else's I see 25 times a day on TV?⁷

Esta última pregunta acerca de por qué privilegiar mi historia sobre cualquier otra, me parece interesante. Alguna vez en la facultad de Bellas Artes he oído a gente quejarse de este tipo de investigaciones, ya que en su opinión estas metodologías no muestran nada concreto y sólo sirven para auto-complacer al autor. En mi opinión las investigaciones autoetnográficas sirven más que para eso, y por lo tanto apoyo lo que Ellis y Ellingson (2000) dicen sobre esta metodología:

We view autoethnography as a social constructionist approach that enables critical reflection on taken-for-granted aspects of society, groups, relationships, and the self. Autoethnography becomes a space in which an individual's passion can bridge individual and collective experience to enable richness of representation, complexity of understanding, and inspiration for activism. (Ellis y Ellingson, 2000)

Es éste acercamiento construccionista lo que me atrae de la autoetnografía. Se trata de cuestionar las maneras en las que hemos sido educados y reflexionar acerca las posiciones en las que esa educación nos ha colocado. Utilizo la primera persona plural porque con este texto pretendo que la misma audiencia reflexiones sobre sus propias experiencias. También es una manera de acercar la investigación a otro tipo de audiencias que no están en familiarizados con el lenguaje científico ni académico, ya que volviendo a Ellis, Adams y Bochner (2011):

The autoethnographer not only tries to make personal experience meaningful and cultural experience engaging, but also, by producing accessible texts, she or he may be able to reach wider and more diverse mass audiences that traditional research usually disregards, a move that can make personal and social change possible for more people.

7

Ellis, C., Adams, T. E. & Bochner, A. P. (2011)

4.2 Estudiante rumiante (id. investigadora)

La metodología biográfica ha puesto de manifiesto que la formación de la identidad se asienta, en primer lugar, en las experiencias, saberes y representaciones de la biografía individual. (...) La formación se entiende, así, como un proceso de apropiación personal y reflexiva, de integración de la experiencia de vida y la profesional, en función de las cuales una acción educativa adquiere significado (“formarse”, en lugar de formar a los profesores). (Bolívar, 2007)

4.2.1 Cuestionamiento de la idea de vocación docente

Cuando de pequeña nos preguntaban a mis amigas y a mi qué es lo que queríamos ser de mayores, yo siempre respondía lo mismo: interina de portal. Me gustaba limpiar en casa (sin necesidad de que nadie me lo sugiriera, a excepción de la sociedad dado mi condición de género) y cuando veía a la mujer que limpiaba el portal de mi casa, no se me ocurría un trabajo mejor. Al igual que dejaba a muchos adultos con la boca abierta por la soltura con la que contestaba a esta pregunta (a día de hoy mi madre sigue contando esta anécdota), también se quedaban alucinando por la otra profesión que elegía: ser monja.

Esta afirmación es muy reveladora para mí, porque fuera de la idea religiosa y espiritual, mi fijación con las monjas venía de mi educación. Fui educada en un colegio de monjas carmelitas y aunque en la época en la que yo estudiaba ya no quedaban más que tres monjas como profesoras, la presencia de estas me inquietaban. Con cinco o seis años me fijé en la hermana de la profesora de la clase de al lado que siempre nos venía a visitar. Esta mujer era una monja del centro y había ejercido de profesora siempre, aunque a mi personalmente no me había dado ni una clase. Cuando luego yo reflexionaba sobre su qué hacer en la vida (es decir el ser monja y tener todo el tiempo del mundo para hacer cosas mundanas y además dar clases) me embriagaba una sensación de tranquilidad y a día de hoy como estudiante rumiante que me autodenomino, me hace pensar en que quizás ese fue el primer paso hacia mi relación con la educación.

En el colegio no destacaba en nada en particular, me gustaba el arte, la química, la biología, la literatura... por lo que elegir el camino o la rama académica fue muy duro.

Al final me decanté por estudiar el bachillerato artístico porque las asignaturas eran diferentes a las de la escuela y porque en principio mi intención era estudiar para ser protésica dental

(por lo que ya van tres profesiones diferentes entre sí) y para ello lo que necesitaba era tener dibujo técnico. El bachillerato pasó de manera rápida y para cuando me di cuenta otra vez tenía que elegir. Esta vez la carrera.

En mi cabeza había diferentes opciones, pero al final elegí Bellas Artes ya que me ofrecía la parte práctica y teórica del arte y eso me gustaba. Una vez en la carrera, en el segundo año concretamente, otra vez llegó el turno de elegir especialización. Yo no tenía claro que era lo que quería estudiar, así que pensando en mi futuro profesional decidí elegir Restauración y conservación de obras de arte. Otra de las razones que me llevaron a elegir esta rama fue que me parecía muy paradójico e interesante el hecho de que en una facultad de artes se diera la asignatura de química. Me gustaba la sensación de aprender de las reacciones químicas entre elementos, saber qué tipo de rayos y máquinas servían para analizar las obras de arte... Aun así, no me gustaba el ambiente tan competitivo que había entre mis compañeras, al igual que me desagradaba la falta de tacto de algunas docentes de la materia.

Haciendo una pequeña reflexión acerca de lo que a mi verdaderamente me motivaba en la facultad, me di cuenta que el análisis de imágenes y el proceso artístico posterior con ellas era lo que realmente me gustaba. Ahondé en mis experiencias en la facultad y en el resto de instituciones académicas donde me formé y me di cuenta de que la educación o la transmisión de información o conocimientos siempre había estado ahí. Fui consciente de lo que realmente se me daba bien, y de lo que realmente quería ser: docente en educación artística.

Todo esto me llevó a elegir las asignaturas optativas de pedagogía y didáctica en artes plásticas y a seguir con las demás asignaturas de análisis y proyectos que tanto me gustaban. Me di cuenta de que me tocaba volar sola, es decir, hasta la fecha (pese a seguir deseos míos) me dejaba llevar por mis compañeras de estudio de restauración, que se apuntaban a todo tipo de actividades de la rama y a las que veía brillar en lo que hacían. También me dejaba llevar por cierto “borreguismo”, es decir, buscaba la aceptación social o académica, esto es, el seguir un camino solo por la finalidad de encontrar un trabajo. Por mi parte, dejé de sentir esa obligación de aceptar trabajos y proyectos por el mero hecho de ganar créditos y empecé a dedicarme a aquello con lo que disfrutaba.

Con esta narración sobre mi elección profesional pretendo visibilizar la manera en la que el alumnado se tiene que posicionar ante la educación y su futuro laboral. Me refiero a que la vocación no existe en la manera en la que nos quieren hacer creer, es decir, como una determinación hacía una salida laboral que se piensa no-influenciable en la identidad de quien la lleva a cabo. En mi caso, mi elección de seguir el mundo de la docencia en artes vino dada después de una reflexión en un momento de inflexión en mi carrera, de darme cuenta qué es lo que me motiva y qué es lo que mejor se me da. Lamentablemente en muchos casos no ocurre lo mismo. Estudiantes de ingenierías, de matemáticas, de biología o de historia, viendo que no encuentran salida como especialistas en su materia, deciden ir por la vía de la educación frustrando así su vocación profesional. Por eso encuentro importante la formación de la identidad profesional como resultado de un proceso largo que “se construye por medio de un conjunto de dinámicas y estrategias identitarias que, para sí o para otros, se van constituyendo en torno al ejercicio de la profesión” (Bolívar, 2007).

En el libro *Maestros al vaivén* (2015), Joana Sancho acompaña el microrelato de Xavi, y en él, este último explica las razones que lo llevaron a ser maestro. Al igual que en mi caso, su decisión fue influida por un momento de inflexión. Dejo aquí su relato para mostrar estos dos caminos paralelos:

Podríamos decir que cuando encuentro sentido a por qué quiero ser maestro es recordando a aquellas maestras de educación infantil, con aquella afectividad y aquella capacidad para escucharte, y al hecho de encontrar aquel profesor de Historia (Antonio Bové Carles) en un momento determinado de mi vida en el que me sentía académicamente hundido y no sabía realmente si valía o no para estudiar. Aquí es donde encuentro este nexo de unión de la afectividad, la comprensión, la escucha, que me anima a continuar mi proceso educativo. Y una vez en la Universidad encuentro una serie de personas que todavía me animan más. (Hernández y Sancho coord, 2015:52)

Por eso las experiencias escolares vividas “desempeñan un papel clave en ese proceso” así como “el posible atractivo de la docencia, su primera modelación en la formación inicial de la facultad después, los inicios del ejercicio profesional; todo ello condicionará positiva o negativamente al alumnado” (Bolívar, 2007).

la comprensión de los orígenes de las perspectivas del profesorado en formación depende en gran parte de la comprensión del impacto de la biografía, es decir de aquellas experiencias que han

influido directamente en la concepción que posee un individuo acerca de la enseñanza y la escuela. (Knowles en Goodson 2004:152)

Tal como cuenta Hernández en el prólogo de Goodson (2004)

Rescatar las historias de vida junto a los profesores supone dar un paso a un mejor conocimiento de sus procesos personales en relación con su trabajo. Permite explorar los "lugares" biográficos que faciliten comprender las posiciones actuales de los docentes. (Goodson, 2004:13)

4.2.2 Cuestionamiento de las (propias) prácticas docentes (id. estudiante)

Siguiendo con lo anterior, subrayo que un/a docente no se “crea” en la facultad, ni siquiera en las clases de formación de profesores. Se crea en la interacción con lo/as docentes que han sido parte de su formación personal y en la posterior práctica en las aulas. Desde el momento en el que nos damos cuenta de que hay algo que falla en algún/a profesor/a que no nos gusta, o en la manera en la que nos está ofreciendo su saber, ahí es donde surge el primer atisbo de docente en nosotros. Me refiero a que de alguna manera, en el momento en el que somos estudiantes sabemos lo que conlleva ser docente porque lo vemos en la escuela, ya que la formación docente “empieza a aprenderse el primer día que entramos en la escuela infantil (incluso en la guardería)” (Sancho & Hernández coord. 2015:43). Los comparamos y decidimos cuál es nuestro/a favorito/a, elegimos asignaturas en base a quiénes las dan, nos acercamos más a ello/as según el tipo de personalidad que muestran en el aula. Y es que la identidad docente es un proceso relacional, es decir, una relación entre sí y los otros, de identificación y diferenciación, que se construye en la experiencia de las relaciones con los demás (Cattonar, 2001, 2006). Pero se nos escapa un gran detalle: el que un/a docente sea de una manera o de otra en el aula, no significa que sea así en la vida real.

Recuerdo que en educación secundaria obligatoria tenía a un profesor de sociales que era un muermo en sus clases. Cogía el libro, lo abría por la página que habíamos dejado la vez anterior y comenzaba a leer todo aquello que quería que subrayáramos. Era una tarea soporífera ya que su tono era muy neutro y lo único que hacía era leer. Años más tarde cuando fuimos de viaje a esquiar con el colegio, él fue uno de los profesores que se animó a llevarnos. He de decir que en este viaje conocimos a un profesor distinto, cercano y simpático, una persona muy diferente del profesor al que estábamos acostumbrados. Con esto

quiero explicar (como anteriormente he mencionado) que en muchas ocasiones las razones por las que elegimos ser docente no siempre tienen que ver con la elección de nuestra propia carrera a estudiar y eso mismo nos puede llegar a frustrar en un futuro.

Antonio Bolívar hace referencia a esto cuando dice que “la identidad profesional (para qué estoy estudiando, lo que voy a hacer y ser) debe formar parte -de modo integrado- del plan de estudios de la propia carrera, lo que evita posteriores choques o recomposiciones de dicha identidad profesional”. (Bolívar, 2007)

Como ya se ha dejado constancia anteriormente, estudié la carrera de Bellas Artes y lo que Bolívar menciona arriba es lo que en cierta manera encontré en la facultad. El hecho de que exista asignaturas como pedagogía y didáctica de las artes plásticas en el centro, refleja que ésta es una de las salidas profesionales más comunes o a tener en cuenta en la carrera. Este golpe de realidad choca a su vez con los deseos de quienes se adentran en el mundo del arte con la intención de convertirse en artistas y poder vivir de ello. Me hace pensar lo que en su día nos comentó uno de los profesores que tuvimos en el primer año académico en la facultad: que cada seis años solamente sale un artista de la facultad que sea capaz de tener reconocimiento y con capacidad para vivir de ello.

He de decir que la asignatura de pedagogía me sirvió mucho, no sólo por todas las teorías que aprendí a cerca de la educación artística, sino porque la profesora que nos daba la asignatura nos mandó hacer una redacción contando y analizando (utilizando las teorías que habíamos aprendido) nuestra relación con la educación artística. Debíamos de describir qué tipo de profesores habíamos tenido, lo que nos gustaba de ellos, la manera en la que nos daban las clases, nuestra implicación en ellas, los dibujos que hacíamos... Me impliqué mucho en este trabajo y realicé un análisis tan completo, que a día de hoy utilizo este texto para formular esta tesis. Es más, la primera frase del trabajo es toda una declaración de intenciones:

“Mi educación artística a lo largo de los años como estudiante nunca fue vocacional como puede serlo ahora, en mi opinión fue casual. Es decir, desde pequeña era consciente de que sabía dibujar, pero no lo veía como algo que sabes que se te da bien y que será determinante en tu vida como puede que lo vieran otras personas. Siempre he tenido más en cuenta el concepto artístico que el aprendizaje mismo de la técnica (...) A pesar de renegar del aprendizaje de la técnica artística, algo que no se me escapaba de las manos era el concepto mismo de arte, ya que yo era consciente de lo que veía y lo que no; lo que me gustaba y lo que no; en lo que más a

gusto o ensimismada estaba y lo que no. Podía pasarme horas contemplando dos ramitas de hierba que se me asemejaban a una pareja bailando ante la incrédula y vacilante mirada de mis amigas, que me tomaban por loca y me animaban a estudiar filosofía (cosa que no descartaba), y eso me gratificaba ya que nadie más lo podía ver. Era como la sensación inversa a cómo me sentía en el taller de arte académico. Estaba a gusto, no tenía que mostrar a nadie lo que podía o no hacer y además me sentía especial. Y es que el hecho de ir por obligación a unas clases, por mucho que te puedan interesar en un futuro, en mi caso no hicieron más que avivar una reacción contraria a la de aprender, la de rebelarme ante la academia.”⁸

A lo largo del texto, al volverlo a leer, encuentro comentarios y experiencias en mi vida que me han ayudado a formarme como investigadora y que remiten a una realidad educativa. Por ejemplo, en un momento hablo sobre mi negación a seguir en clases particulares de dibujo porque veía que no tenía que ver conmigo. Mi oposición a este tipo de educación artística (muy académica) conecta con la idea de Felman (1987) acerca de la ignorancia:

La ignorancia, sugiere Lacan, es una pasión. (...) La ignorancia, en otras palabras, no es otra cosa que el deseo por ignorar: su naturaleza es menos cognitiva que performativa (...) no es una simple falta de información sino la capacidad -o el rechazo- para reconocer la propia implicación de una persona en la información. (Felman, 1987:79)

Y si tenemos en cuenta esta idea de la ignorancia como una acción y no tanto como un estado cognitivo, llegaremos a entender que en cierta manera nuestra práctica educativa debe de trabajar a su vez con la ignorancia del alumnado no desde la negación de ésta o su observación como algo pasivo, sino a modo de ayuda o unión. Porque el “odio o el miedo a la propia implicación en aquello que se enseña puede hacer olvidar o ignorar o no oír un rechazo activo, aunque inconsciente” (Ellsworth, 2005a: 66)

Cuando realizaba las prácticas del máster de formación de profesorado en secundaria, mi intención era la de realizar una unidad didáctica con el alumnado de 4º de la E.S.O. sobre las representaciones de género en los medios visuales. La elección del tema vino después de una observación realizada en la primera parte de las prácticas donde vi que uno de los alumnos de ese curso utilizaba la palabra *chica* a modo de insulto a sus compañeros, y en ocasiones compañeras. El propósito de la unidad didáctica era la de dar al alumnado herramientas con las que poder relacionarse con las imágenes de su Cultura Visual, con la intención de detectar

representaciones sexistas en estos. El grupo, pese haber visto el tema en anteriores ocasiones participó activamente en las actividades programadas a excepción de una alumna. Esta estudiante debatía todas las imágenes que pasaba e incluso discutía conmigo sobre las razones por las que yo pensaba que una imagen era sexista. Pese a que esta alumna se comportaba así de rebelde con todos los demás miembros docentes del centro, me pareció interesante encontrarme un rechazo o un punto de vista contrario al que yo ofrecía. Este comportamiento lo relaciono con lo que Maria Acaso (2009) citando a McLaren afirma sobre que los estudiantes “ven a menudo a los educadores críticos que se preocupan por la comunidad y por la justicia social como una amenaza para sus contenidos ideológicos generales. (...) Son reticentes o contrarios a cuestionarse los significados ya que prefieren vivirlos” (McLaren, 2007: 38).

Por eso pienso que a la hora de elegir una unidad didáctica para trabajar con el alumnado, es interesante tener en cuenta esta reflexión, sobre todo si queremos utilizar la Cultura Visual del alumnado a modo de reflexión y aprendizaje crítico. Pero lo que también quiero sacar a relucir aquí es la razón o el origen de elegir un tema u otro, una metodología concreta u otra, innovar la educación artística utilizando otro tipo de problemáticas o partiendo desde la propia biografía del alumnado y el/la docente, o reflexionar sobre lo que nos ha llevado a impartir la materia de la misma manera en la que nos la han enseñado.

4.2.3 Cuestionamiento de mi constitución de identidad y de género a través de mi Cultura Visual

Fue en el máster de Artes Visuales y Educación que cursé en el 2011 en Barcelona cuando me di cuenta de la importancia de la reflexión en torno a la educación de uno y en relación con las imágenes que nos acompañan en nuestra formación.

Cuando realicé el máster de *Artes Visuales y Educación: un enfoque constructorista*, mi idea no era seguir investigando en educación o en artes, mi intención en un principio era la de profesionalizarme después. Cuando hablo de profesionalizarme, lo digo en el sentido explícito de la palabra. Esto es, cuando me matriculé en el máster, quería salir de él con un título que me validara como docente en el mundo laboral. No esperaba dejarme llevar por el lado investigador de este.

Hubo un click en mi cabeza y en la forma en la que lo/as docentes se presentaban y enseñaban las asignaturas que hizo que reflexionara sobre mi propia identidad de género. A pesar de saber que las representaciones de la cultura visual repercuten la manera en la que miramos la realidad, nunca había sido consciente de que estas representaciones también repercuten en la manera en la que nos miramos como individuos. Empecé queriendo analizar imágenes y artefactos sobre la música popular y el rock con la intención de comprender qué es lo que me llevó a decir a la edad de once años que las chicas no saben tocar música. Me interesaba saber qué tipo de imágenes abundaban en la cultura visual de la música con el fin de visibilizar una cosificación de las mujeres en el mercado de la misma. Cuando necesitaba de una metodología para llevar a cabo el TFM, me di cuenta que lo mejor que podía hacer era realizar una autoetnografía para tratar de visibilizar desde mi experiencia y relación con las imágenes musicales una problemática en torno a las representaciones de género en los medios visuales.

Al mirar los dibujos realizados en mi infancia me encuentro con muchas referencias musicales y de la cultura visual con la que me relacionaba. Por ejemplo, una vez cuando en la asignatura de plástica en primaria nos dejaron hacer “dibujo libre” a mí se me ocurrió hacerle un dibujo a mi hermano con los nombres de sus bandas de música favoritas. Para ello, aparte de dibujar el nombre de los grupos, también utilizaba dibujos ilustrando el significado del nombre del grupo o intentaba representar el logotipo de la banda. Pero el uso de la representación musical no solamente la encuentro en mi infancia, sino que a lo largo de mi carrera también me inspiré en estas representaciones musicales para hacer artefactos para diferentes asignaturas.

La elección de los temas venían dados desde mis gustos musicales, es decir, cuando tenía tiempo de sobra en la universidad, subía a la biblioteca y fotocopiaba las imágenes de mis ídolos musicales. Entonces se me ocurrió que podía utilizar esas imágenes para crear *collages* y también cuestionar los géneros de los protagonistas de las imágenes. Todo ello me llevó a realizar fotografías que tuvieran cierta actitud “rock-era” y a usar esas imágenes para realizar más composiciones y *collages*. Además de crear artefactos para algunas de las asignaturas de la carrera, también realice camisetas con estas imágenes que más adelante utilizaría para reflexionar sobre la producción de uso de la cultura visual juntándolo así con los estudios

culturales Neo-Gramscianos que se basan en la proposición de que la gente *hace* cultura popular a partir del repertorio de bienes de consumo que le proporcionan las industrias de la cultura (Storey, 2002:172).

Las reflexiones que realicé en el máster me valieron para darme cuenta de que las imágenes dicen mucho de nosotros y que nuestra labor como audiencia es reflexionar sobre ellas y sobre las experiencias que vivimos en torno a estas en la formación de nuestra identidad. Por lo que, como apunta Gillian Rose (2001) “It is important to consider how you are looking at a particular image and to write that into your interpretation. ... call to reflexivity”. (Rose, 2001:28)

Reflexionar sobre las imágenes que nos rodean es algo que he intentado llevar a cabo en mis prácticas escolares (y me refiero a prácticas en sentido literal, ya que todavía no he ejercido de docente académica, pero sí de docente en prácticas o en casas culturales). Mi intención con el alumnado ha sido el de intentar que mediante las imágenes y las herramientas que les pueda ofrecer ser conscientes de cómo la realidad está construida y de que las imágenes, volviendo a Gillian Rose (2001) , no son inocentes. Por eso a parte de crear en las prácticas del máster de formación del profesorado una unidad didáctica con el alumnado de cuarto de la E.S.O. sobre las representaciones de género en los medios de comunicación, también quise llevar a cabo una dinámica de trabajo con el alumnado de primero de la E.S.O. sobre cómo se construye la imagen de un grupo (portadas de disco, videoclips, fotos de promoción...). Pero como finalmente no se pudo llevar a cabo, diseñé un primer acercamiento al tema donde el alumnado tenía que escribir sus gustos musicales y señalar donde los veían, si consumían sus imágenes... y luego realizar una portada de un disco de su grupo favorito. Este acercamiento fue muy interesante y divertido para el alumnado con lo cual, me quedo con las ganas de saber como se hubiera desarrollado las dinámicas en su totalidad.

4.2.4 Cuestionamiento de las relaciones pedagógicas

Una vez volví de Barcelona, y pese a tener la titulación de un máster oficial con miras hacia la investigación y a la profesionalización, no sabía qué hacer con mi vida. Pasé un año muy duro volviendo a la realidad de mi pueblo, familia y contexto. Sentía que tenía que volver a estudiar, ya que a pesar de haberme sacado el título oficial de Euskera (que de por sí es duro),

me daba la sensación de no estar haciendo nada. Esto me hace pensar en que el aprender me motiva. Hace que esté alerta de lo que acontece a mi alrededor, tiendo a cuestionar las acciones que realizo o que veo realizar a los demás. Puede que esa sea la razón por la que me volví a matricular en un máster de educación, en este caso centrado en la educación secundaria obligatoria.

En la parte específica de dicho máster tuvimos la oportunidad de crear un artefacto inspirado en nuestra relación con la universidad. Una vez que este artefacto fue producido, tuvimos que crear un ensayo narrando nuestros sentimientos hacia la experiencia. La gente no sabía lo que poner y me preguntaban a mí que era lo que había que hacer. Yo les comenté que debían de escribir lo que el proceso de creación de dicho artefacto había supuesto para ellos. Si habían aprendido algo con ello, o les había parecido una pérdida de tiempo. Concluí en que tenían que ser honestos con su opinión y no escudarse en palabras bonitas. Había que problematizar el proceso.

Esto fue lo que acabé contando en mi narración:

Tenemos que acondicionar el aula M8 para realizar la práctica artística. Vamos a proyectar nuestro vídeo y escribiremos las frases obtenidas de las experiencias previas.

El profesor nos ha dado algunas pautas: *“para proyectar el vídeo debemos formar un pasillo con mesas. Ahora vengo, voy a por cartones, necesito dos ayudantes...”*. Mientras el profesor está fuera de clase, nosotros empezamos a organizarla: sacamos todas las mesas y caballetes al pasillo (fuera), y levantamos las mesas entre todos. Una vez levantadas las mesas, nos dimos cuenta de que quedaban inclinadas. No nos importó: *“no se van a caer, se mantendrán igual”* nos dijimos.

Cuando volvió el profesor, se dio cuenta de esta inclinación y para corregirlo decidió colocar cachos de pales debajo de las patas de las mesas mientras nosotros las sosteníamos.

Luego empezamos a construir, a escribir, a dibujar, a hablar, a sacarnos fotos, a reírnos... creando interacciones entre nosotros.

Antes de que entraran en la sala los alumnos de la facultad (estudiantes de cuarto de carrera en concreto) me fijo en los pales. Mientras hemos estado sacándonos fotos, las interacciones, las miradas, las relaciones... fueron las protagonistas, pero nadie sacó ninguna foto de este personaje sustentor. Para ello, me tiro al suelo y saco la foto rápidamente antes de que entren los estudiantes que vienen a ver la instalación.

Mientras van entrando, yo les hago un seguimiento fotográfico para ver en qué se fijan, el recorrido que realizan...

Mis compañeros están fuera esperando y me acerco a ellos. Les saco una foto. El profesor nos pide que hablemos con los alumnos que están dentro. Me acerco a ellos. Nos hacemos preguntas mutuamente y hay una pregunta que me realiza un chico que me llama la atención: “¿Las sillas y todo lo que está fuera es parte de la instalación?”. Nosotros nos reímos y le contestamos que puede ser.

El profesor nos comunica que debemos elegir dos fotografías que reflejen nuestra experiencia en la actividad para que sirvan de catalizador para una posterior reflexión sobre las relaciones pedagógicas.

Las imágenes elegidas son metáforas de los roles del alumnado y profesorado: unos cachos de madera que sujetan las mesas torcidas (profesorado) y las sillas y caballetes fuera de clase (el alumnado). El profesor es el cacho de madera que sostiene las mesas grandes, dándonos una base y dirigiéndonos en la actividad. Nosotros en cambio somos las sillas y caballetes que aunque estén sacadas fuera de contexto, siguen manteniendo su función.

Al igual que la frase premonitoria de la canción de David Bowie “Where are we now?”, me vienen otras preguntas a la mente en las cuales dentro de su retórica, reside nuestra incertidumbre con respecto a una relación pedagógica unidireccional. ¿Dónde están nuestras voces? ¿Dónde estamos nosotros o nuestras ideas dentro de esta práctica artística?

Estitxu, que era la profesora que nos había mandado la narración, nos agrupó al alumnado según qué temáticas habían salido en nuestras narraciones. A mí me tocó la de las relaciones pedagógicas. Juntamos todas nuestras narraciones en una sola, añadimos citas referentes y la enviamos a modo de comunicación a las IV Jornadas de Relaciones pedagógicas que se celebraba en la Universidad Autónoma de Madrid.

A partir de ahí, toda mi relación con la educación ha seguido el camino de las relaciones pedagógicas y acaba (por ahora) en esta tesis.

4.2.5 La estudiante que no es docente, pero que gracias a ser estudiante sabe lo queol conleva serlo

Tras contar de forma narrativa la forma en la que me he formado como docente en artes, sólo decir que a modo de conclusión veo la educación artística como un rizoma, es decir como algo que “no empieza ni acaba, siempre está en el medio, entre las cosas, inter-ser, *intermezzo*. (...) rizoma tiene como tejido la conjunción “y... y... y...”” (Deluze y Guattari 2013: 56) y así es como la he querido mostrar en este artículo. Empezando por la idea de que la vocación docente no existe (o por lo menos no ha existido en mi proceso de formación de

manera consciente) y de que todos tenemos capacidades docentes. Tal como dice Tardif (2004), “los saberes experienciales del docente profesional se derivan en gran parte de preconcesiones de la enseñanza y del aprendizaje heredadas de la historia escolar, por lo que ya están aprendiendo el oficio antes de iniciarlo” (Tardif, 2004: 54).

Trabajar desde esta asunción nos permite mirar al alumnado y a nosotros mismo/as como el resultado de las relaciones escolares y personales a lo largo de nuestra existencia. Teniendo en cuenta que la manera en la que hemos aprendido nos lleva a enseñar de una manera similar o a decidirnos ir por otro camino, reflexionar acerca de ello es lo más sensato. Ser conscientes de que mediante la educación artística podemos hacer que el alumnado y los mismos miembros docentes puedan tomar su biografía como punto de base para trabajar el arte, conocerse y darse a conocer. Reflexionar como rumiantes, tratar de aportar nuestra propia saliva a lo que estamos analizando, nos mantiene en contacto con lo que somos y lo que queremos ser, saber, enseñar y aprender.

ARTikertuz

5. ARTikertuz (Introducción de la investigadora)

En el capítulo que narro a continuación pretendo mostrar al lector el proyecto de investigación de la Universidad del País Vasco al que esta tesis hace seguimiento.

Como ya he contado en el apartado de fases de la investigación, pese a que esta tesis empezó siendo de carácter autoetnográfico y, en principio, se basaba en mi constitución como docente en educación artística, ha acabado siendo parte de este proyecto de investigación.

Mi labor en esta investigación ha sido la de recoger los datos, analizarlos y comunicar los resultados a la comunidad. Al mismo tiempo, también he participado en la organización de las sesiones del grupo y en las difusiones de carácter académico de la investigación.

Dejo aquí el desglose del proyecto, en el que damos cuenta (en primera persona del plural para mantener el carácter grupal) de los antecedentes y estados de la cuestión; los objetivos; las metodologías y plan de trabajo; tareas desarrolladas y la memoria científico-técnico del proyecto.

5.1 Introducción al proyecto de investigación de la UPV:

Llevamos más de un año reuniéndonos maestras de educación infantil, primaria y secundaria, con profesorado universitario y de investigación además de trabajadoras en mediación cultural, con el objetivo de a partir del encuentro, de la relación con el Otro, generar conocimiento que nos permita transformar nuestra práctica docente. En estos encuentros hemos compartido y llevado adelante diferentes experiencias educativas en Artes Visuales.

La finalidad del compartir del grupo es revisar el significado y sentido de la expresión artística, poner en relación dilemas y cuestiones a abordar para el desarrollo de propuestas a partir del intercambio de experiencias con el grupo, y proponer y llevar a la práctica nuevas propuestas educativas, y reflexionar y valorar los resultados. Esto nos ha permitido conocer los relatos en los que los docentes nos encontramos inmersos, a través de los relatos biográficos para comprender su relación con ser docente. En este tiempo nos hemos centrado en la construcción del conocimiento y en su representación: cómo nos narramos y relatamos lo que hacemos. Del análisis del estudio de investigación podemos decir que el grupo nos ha permitido poner en relación y reflexionar de manera crítica, desvelando nuevos significados de nuestro quehacer docente. Podemos decir que estamos generando conocimiento pedagógico entendida como formación continua.

Como pregunta de investigación nos planteamos: ¿Cómo crear una comunidad estable de profesores innovadores en expresión artística? ¿qué conocimiento generamos a partir de la relación universidad-escuela que nos permite la transformación de la práctica docente?

Lo que nos lleva a preguntarnos ¿Qué papel tiene la comunidad docente en la reconversión profesional de los docentes? ¿Qué resistencias y temores desaniman la relación con el Otro?

La investigación que proponemos busca dar respuesta a estas preguntas a partir del encuentro del grupo de trabajo ARTikertuz, donde maestros y maestras de educación infantil, primaria y secundaria, se reúnen con profesorado universitario y de investigación con el objetivo de a partir del encuentro, de la relación con el Otro, generar conocimiento que nos permita transformar nuestra práctica docente. La finalidad del grupo es revisar el significado y sentido de la expresión artística, poner en relación dilemas y cuestiones a abordar para el desarrollo

de propuestas a partir del intercambio de experiencias con el grupo, y proponer y llevar a la práctica nuevas experiencias educativas, y reflexionar y valorar los resultados.

El método que proponemos es narrativo, ya que nos interesa conocer los relatos en los que los docentes nos encontramos inmersos. Buscamos conocer las relaciones que tienen las personas con otros individuos, estudiar las redes sociales de las que forma parte y de qué manera estas relaciones posibilitan u obstaculizan el desarrollo profesional. Nos centramos en la construcción del conocimiento y en su representación: cómo nos narramos y relatamos lo que hacemos. ¿Lo ponemos en relación y reflexionamos de manera crítica?.

Consideramos de gran valor la creación de redes y grupos de trabajo para la formación donde compartir los supuestos sobre educación, las concepciones que tenemos sobre aprender, las capacidades de los estudiantes o las relaciones profesionales establecidas. La pedagogía como relación social resulta especialmente significativo en el proceso de aprendizaje que como venimos defendiendo necesita de los Otros.

Para el estudio de los datos realizaremos entrevistas, recogeremos relatos socio-biográficos de los participantes, realizaremos una observación participante del trabajo en el grupo y un análisis desde los datos visuales. A partir del estudio contaremos con relatos y narraciones de investigación para una aportación literal de los resultados. Además, contaremos con una variedad de datos visuales con el que difundir y realizar una transferencia a la comunidad educativa desde la comunicación visual.

Se trata de una propuesta de investigación conectada y vinculada a los intereses del grupo de investigación, además de las líneas estratégicas de centro, del Gobierno Vasco y Europa. Entendemos que es necesario y muy relevante unir los procesos de investigación a los de la docencia, no sólo desde la universidad, sino desde la escuela como mejora significativa de la calidad. Desde este trabajo esperamos aportar propuestas y estrategias de relación que permita la transformación relevante en la universidad y la escuela.

5.2 Antecedentes, estado actual

5.2.1 Aprender:

Para afrontar este desafío realizamos una revisión de los estudios que han planteado esta problemática. La relevancia de la pregunta que nos hacíamos ya la encontramos reflejada en un artículo de Darling- Hammond y Richardson (2009) en el que plantean que para diseñar experiencias de desarrollo profesional para el profesorado es fundamental tener en cuenta cómo los docentes aprenden. El interés por este tema comienza a articularse cuando, a raíz de la implementación de la reforma sobre la enseñanza de las ciencias en Estados Unidos, a mitad de los años 1960, se descubre que los docentes no aplican en el aula lo que los expertos prescriben, de manera que no son buenos aprendices de las directrices de otros (en Sancho, Hernández, Carbonell et al. (1998) realizan una extensa revisión de la bibliografía generado sobre este contexto). Lo que da pie a preguntarse cómo el profesorado aprende, para poder diseñar propuestas de formación de acuerdo con estos principios. Estas propuestas se llevan a cabo, sobre todo, siguiendo los postulados de la psicología cognitiva (para una revisión ver Putnam y Borko, 1998). Este movimiento tuvo un reflejo importante en la investigación sobre el pensamiento del profesor (en Marrero (2010) se encuentra una revisión actualizada sobre el tema) y sobre el conocimiento profesional (Shulman, 1987; Shulman y Shulman, 2004). En relación a esta corriente de investigación Hernández (1996-1997) publicó un artículo que tenía por título *¿Cómo los docentes aprenden?* y que puede considerarse el antecedente de la presente investigación.

5.2.2 El conocimiento desde una posición socioconstruccionista:

Esta investigación parte de una perspectiva construccionista para mostrar la mirada que tienen los actores que forman parte de la institución escolar sobre la misma. Esta perspectiva (Gergen, 2007) habla de las prácticas educativas que normalmente están ligadas a una red de supuestos, es decir, un discurso compartido acerca de la naturaleza de los seres humanos, sus capacidades y su relación con el mundo y los otros. Es por ello que consideramos fundamental la creación de redes y grupos de trabajo para la formación donde compartir los supuestos sobre educación, las concepciones que tenemos sobre aprender, las capacidades de los estudiantes o las relaciones profesionales establecidas. Hay algunas características clave en los grupos educativos: destacamos entre ellas (Lieberman, 1998:712): un sentimiento de

propósito compartido y un intercambio o apoyo psicológico. Según Sonia Nieto repensar la formación profesional quiere decir cambiar el modo como se prepara a los docentes para el ejercicio de la profesión, para empezar, y cambiar las condiciones en que continúan aprendiendo a lo largo de sus carreras.

En otras palabras, significa un gran cambio en la cultura de la preparación del profesorado (Nieto, 2006:161). Es por ello que proponemos una investigación basada en las relaciones y las historias contadas por estas personas del grupo. Autores como Connelly y Clandinin (1995) desde la investigación narrativa defienden la indagación de las historias de vida del profesorado, dando importancia a su trayectoria como elemento fundamental para comprender lo que acontece y dando cuenta de lo que ocurre a partir de las voces de las personas que forman parte activa de la profesión. En el caso concreto sobre la construcción de la identidad profesional del docente y la importancia de lo personal en la formación docente, caben destacar entre otros a Goodson (2004) ; Hargreaves y Goodson (1996); Hernández (2004); Knowles (1992); Sugrue (1996); Thomas (1995); Weber & Mitchell (1996); Woods (1993). Todas estas referencias teóricas reflejan la importancia que hay detrás de las experiencias que aportan los docentes y la educación en sí, no sólo hacia los docentes, sino también hacia el estudiante.

Elisabeth Ellsworth (2005a) defiende la pedagogía como relación social que resulta especialmente significativa en el proceso de aprendizaje que necesita de los Otros. Un modo pedagógico de direccionalidad es el lugar en el que la construcción social de conocimiento y del aprendizaje se hace profundamente personal. Es una relación cuyas sutilezas pueden dar forma y deformar vidas, pasiones por aprender y dinámicas sociales más amplias. (Ellsworth, 2005a) Esto quiere decir que las experiencias educativas nos forman no sólo como individuos profesionales, sino que también como los individuos que vamos a ser, que se devienen. Las cualidades personales del docente pueden tener un gran impacto en la enseñanza.

5.2.3 Expresión artística: comenzamos con el lugar de las Artes Visuales y la expresión artística a través de dos conceptos:

1.- Ampliar el campo de las imágenes utilizadas en Educación Artística.

Según Freedman "el nuevo dominio de la Educación artística es la cultura visual. La cultura visual incluye todas las artes y Diseño visuales: las Bellas Artes, la publicidad, los vídeos y películas, el arte popular, la televisión y otros espectáculos, diseños viviendas parques, las imágenes como formas clasificadoras y, de producción y comunicación visual" (Freedman, 2002:02). Esto significa abordar otras representaciones visuales en el campo de la educación artística.

2.- Introducción del contexto político y social al campo del análisis, estudiando el modo en que los individuos se acercan a las imágenes (Baxandall, 2006; Bryson, Holly y Moxey, 1994).

La cultura visual amplía el campo de juego de la educación artística mediante la introducción de un contexto socio-político en el que las obras de arte se encuentran. Este enfoque puede estimular la reflexión y aumentar el sentido del arte como herramienta de creación de conocimiento en la educación. La segunda cuestión es la idea de que la relación subjetiva con representaciones visuales permite otra aproximación al arte y objetos de la vida cotidiana y las representaciones visuales. Lo que veo y cómo me veo (Berger, 1987) pone la subjetividad como idea central de la cultura visual en la educación, ya que lo que vemos tiene una fuerte influencia en nuestra capacidad de ver, al ser más capaz de despertar la subjetividad y permitir inferencias de conocimiento, que lo que oímos o leemos (Hernández, 2007: 27). Sería entonces a través de la forma de ver, que nos conformamos como sujetos y crea identidad a partir de la relación con nuestros contextos. Efland (2004) pone de relieve la cuestión de la subjetividad en la educación, afirmando que los sujetos no son iguales y que el estudiante es el protagonista de la educación. Y el tercer punto relevante es que el contacto con la cultura visual lo entendemos como un proceso de investigación sobre la forma en que nos acercamos al "qué" y "cómo" vemos. Según Martins (2010: 223)

el mismo grupo de artes visuales apropiado para una comunidad puede ser abordado desde diferentes enfoques y conceptos, tanto teóricas como metodológicas en otro grupo. La cultura visual, entendida (...) como orientación epistemológica, ofrece un conjunto interdisciplinario y dialógica de la posible referencia a los enfoques de los temas elegidos para la investigación.

Con esto queremos fundamentar el valor de la cultura visual para problematizar y abordar temas educativos. Según Hernández, F. (2007) la enseñanza vinculada a la perspectiva de la cultura visual va más allá de la idea de ampliar la gama de objetos visuales con las que trabajamos, porque romper la dicotomía arte / cultura popular, permite trabajar en el campo de la educación artística avanzando más allá de la obra de arte canónica (Hernández, 2000; Duncum, 2002; Freedman,2006).

5.2.4 Cultura Visual y uso creativo/crítico de los recursos tecnológicos:

Compartimos con Prats (2014) cuando plantea que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la formación va más allá del manejo de un ordenador. Son un recurso que incorpora un nuevo lenguaje audiovisual y consideramos que es necesario ponerla al servicio del pensamiento de orden superior, permitiendo que su uso forme parte de un proceso complejo y rico con retos de creación. Ines Dussel (2006) considera que la escuela básica y la formación docente debe de incorporar dos nuevas alfabetizaciones: la alfabetización tecnológica y la audiovisual o mediática. Para Dussel (2010) la alfabetización digital debe de conformar una relación crítica y productiva con las nuevas tecnologías, ayudar a promover otras lecturas y escrituras sobre la cultura que portan las TIC y pensar y explorar otros usos. Para esta alfabetización Dussel propone formas de trabajo con la imagen y con los productos de la cultura audiovisual que enriquezcan el trabajo escolar.

5.3 Objetivos concretos que se persiguen en el proyecto.

5.3.1 Replantear el modelo de formación desde la universidad, construyendo espacios de relación.

Pensamos que dotamos a las estudiantes de unas nociones básicas que resultan insuficientes para el desarrollo de prácticas docentes significativas. Por esta razón creamos el grupo de trabajo ARTikertuz. Nuestro objetivo con esta investigación será desvelar de qué manera este espacio de relación del grupo nos permite replantearnos el modelo de formación que ofrecemos.

5.3.2 Indagar cómo aprendemos a partir de las relaciones pedagógicas con la escuela.

La tradición localiza al conocimiento dentro de las mentes de los individuos singulares. Sin embargo, cuando se entiende que esta posición no favorece a la comunidad educativa, es donde una posición socioconstruccionista recobra sentido, donde se entiende el conocimiento

no como producto de las mentes individuales sino de las relaciones comunitarias. Nuestra intención es estudiar cómo aprendemos a partir de la relación en la que aprendemos todos y todas.

5.3.3 Observar y analizar cómo nos constituimos profesionalmente a partir de la formación con los Otros.

A partir del encuentro en grupo proponemos guiar y acompañar a los participantes, en el proceso de reflexión identitaria. Planteamos la necesidad de investigar los procesos constructivos de la identidad a través de una relación que supere el distanciamiento tradicional entre el que investiga y es investigado y se replantee desde una posición de encuentro. Donde se reconozca en el otro su capacidad de actuación y su protagonismo.

5.3.4 Problematizar la educación a partir de los estudios sobre Cultura Visual.

Los Estudios de Cultura Visual se presentan como una forma de discurso, un espacio para la indagación y no una mera expresión artística. Han aparecido en los últimos años estudios sobre diferentes maneras de mirar, representar, además de la propia concepción de la imagen bajo la perspectiva de la cultura visual. Nuestro objetivo se basa en acercarnos a las nuevas miradas, para desde estas reflexiones constituir el fundamento para problematizar los desafíos que tiene que afrontar la escuela del siglo XXI.

3.5.5. Analizar cómo aprendemos y generamos conocimiento: desarrollar un discurso compartido acerca de la formación y su relación con el mundo y los otros.

En el caso de la educación, tal vez el concepto fundamental es el del conocimiento en sí mismo. La pregunta sería por lo tanto cómo definimos a partir del encuentro este conocimiento de forma que ciertas prácticas educativas se favorezcan para una buena relación con este. Cada una de las orientaciones respecto al conocimiento también nos resulta útil a la hora de justificar ciertas formas de la práctica educativa.

3.5.6. Explorar los vínculos entre tecnología, educación artística y cultura visual para la transformación de la educación.

Consideramos que la investigación centrada en la expresión plástica supone abordar y profundizar en el tema sobre la Cultura Visual. Encontramos que la tecnología por sí sola no deja de ser una mera herramienta de consumo. Es por ello que proponemos la vinculación al área de la expresión artística donde nos permite hacer una reflexión crítica de lo visual y trabajar desde la producción creativa y artística.

5.4 Metodología y plan de trabajo.

5.4.1 Metodología y descripción de las actividades que se desarrollan.

Nos basamos en la investigación narrativa. Este modelo de investigación, permite que desde un punto de vista cualitativo nos podamos acercar a un fenómeno social desde la perspectiva de los actores involucrados en el mismo. Se trata de contar sus historias con el fin de completar una narración que nace desde el mismo objeto de estudio y que tiene como eje las experiencias del propio profesorado. Como dicen Connelly y Clandinin (1995) el estudio de la narrativa es el estudio de la forma en el que los seres humanos experimentamos el mundo; los investigadores narrativos buscan describir esas vidas, recoger y contar historias sobre ellas, y escribir relatos de la experiencia.

5.4.1.1 Entrevistas:

Uno de los métodos principales de esta investigación son las entrevistas, hasta llegar a la recogida y ordenación de los datos, y el proceso de análisis y de escritura: investigación narrativa.

5.4.1.2 Socio-biografías:

Trabajamos en grupo con socio-biografías como método de trabajo del encuentro con el grupo y como modo de recoger datos. Estas biografías son personales y se mantiene una ética en el grupo para que los datos emergimos no se utilicen sin autorización.

5.4.1.3 Análisis del discurso:

El proceso de análisis se centra en el análisis del discurso: en el estudio de la construcción de significado y del uso del lenguaje en sentido amplio (Wetherell, 2001). Para comprenderlo mejor, Phillips & Hardy (2002) definen primero el término discurso como el conjunto interrelacionado de textos (hablado, escrito, pictórico, simbólico, de artefactos) y las prácticas sociales de su producción, difusión y acogida. Por lo tanto, el análisis del discurso es un método para el estudio de los fenómenos sociales que busca las conexiones entre los discursos (conjunto interrelacionado de textos) y el contexto social en el que se crea. Los temas que emerjan los pondremos en relación con la fundamentación teórica.

5.4.1.4 Foto-diálogos:

Las metodologías visuales también forman parte de la investigación. Existen trabajos y publicaciones de autores/as que hablan del uso de la imagen en la investigación, como Banks, (2001); Rose (2012), o Kan, (2009), entre muchos otros. El proceso de análisis e interpretación de las evidencias que obtenemos, se entrecruzan con el marco teórico, con los datos del trabajo de campo y con el uso de las imágenes en la investigación. Foto-diálogos: análisis de los discursos que emerjan a partir de los diálogos visuales.

5.4.1.5 Observación Participante:

Otro de los métodos principales de esta investigación es la observación participante. Se han realizado la grabación de las sesiones de trabajo, transcripción y análisis de las temáticas emergidas.

Se proponen 24 reuniones con el grupo, una por mes durante dos años. A partir del análisis de estos datos pretendemos responder a la pregunta de investigación y ver con nuestro encuentro con el grupo y lo que eso puede aportar a los procesos de formación y comprensión desde el aprender con y formarse con.

En las reuniones las experiencias se conforman a partir del significado emergido del intercambio con el grupo (Denzin, 1997) y la investigación se hace en y sobre esa participación; es entonces fundamental reflejar esa condición a través de una escritura dialógica, compuesta por relatos que mezclan nuestra voz como investigadores con la de las personas del grupo, a través de fotografías, entrevistas transcritas y cintas de audio, escuchando, observando y sintiendo desde el campo de estudio.

Los encuentros formativos con el grupo de maestras es la clave para construir un relato en donde responder a la pregunta: cómo se genera el conocimiento y cómo se gestiona este conocimiento desde un proceso de formación considerado como un proceso de creación compartida.

5.5 Tareas desarrolladas

Desde que comenzamos a reunirnos como ARTikertuz, hemos realizado diferentes tareas:

5.5.1 Presentación del proyecto y diseño del plan de trabajo: informe del proyecto de investigación y adecuación a los participantes.

20 de Noviembre 2015, primera reunión con los investigadores tras la notificación oficial de la concesión del proyecto de investigación. En esta reunión se presentó el informe completo del proyecto y se compartió toda la información en la red social elkarrikertuz.ning.com (actualmente cerrada; el trabajo se ha trasladado al blog) donde abrimos un grupo con el nombre ARTikertuz. En esta reunión también valoramos el trabajo que estábamos realizando hasta el momento dado que las reuniones de ARTikertuz se venían haciendo desde septiembre y adecuamos nuestra participación en cada sesión.

5.5.2 Redacción del acta de las sesiones de trabajo:

Las primeras sesiones se encargó de transcribirlas la IP, pero luego pasó a compartirse con Regina Guerra, estudiante de doctorado a cargo de la IP que ha vinculado su estudio de investigación a ARTikertuz. Las sesiones se han grabado en audio y a partir de la transcripción de las sesiones de trabajo se ha elaborado el acta; el acta se ha compartido con todo el grupo a través de correo electrónico y de la plataforma web.

5.5.3 Preparación y coordinación de la sesión de trabajo: observación participante. diario de campo.

Antes de cada sesión de trabajo con el grupo nos hemos estado reuniendo los miembros de investigación para preparar la sesión. Normalmente ha venido acompañada de lecturas diferentes en torno a la educación y las artes, además de referencias visuales a la obra de artistas contemporáneos:

5.5.4 Participación en las sesiones de trabajo: observación participante. práctica de la experiencia en el grupo.

Una de las características del trabajo que se hace en el grupo es APRENDER. Cuando realizamos la propuesta no fue nuestra intención investigar en torno a una comunidad de aprendizaje donde los docentes se formasen; también buscamos aprender juntos, a partir de este encuentro. Una de las partes más complicada está siendo realizar la observación participante ya que como investigadores entramos en juego y participamos de un modelo de investigación donde nosotras también aprendemos y nos transformamos. Nuestra participación está permitiendo ajustar y acercarnos desde la fundamentación teórica a la realidad educativa de las maestras, compartiendo inquietudes y dilemas educativos sin que el

nivel en el que estemos suponga una barrera. Esta participación en las sesiones de grupo nos ha llevado a reuniones entre investigadores para debatir y reflexionar sobre lo que acontece. Para el año 2017 tenemos previsto elaborar un informe narrativo de cada investigador y hacer una puesta en común haciendo emerger las temáticas más relevantes para confrontarlas con la fundamentación teórica.

¿Qué es ARTikertuz?

6. ¿Qué es ARTikertuz?

Si logramos saber cómo piensan los docentes sobre su planificación y su actuación, si detectamos sus concepciones sobre el aprender, el enseñar, la evaluación y otros temas como los fundamentos desde lo que orientan sus disciplinas, podremos prever su posición en el aula y su adaptación ante propuestas de cambio que se le hagan. (Goodson, 2004:10)

6.1 Introducción a ¿Qué es ARTikertuz?

En el siguiente capítulo pretendo desglosar lo ocurrido en las sesiones de ARTikertuz durante el tiempo que hice el seguimiento al grupo de participantes.

El seguimiento se realizó desde el inicio del grupo, febrero del 2015, hasta junio de 2016.

El equipo de investigación, y sobre todo la investigadora principal del proyecto (Estitxu), me sugirieron que dejara de hacer el seguimiento con la intención de que yo me enfocara en mi tesis. Maria Altuna y Ainhoa de Juan serían las encargadas de continuar con el seguimiento al grupo.

Durante ese año y medio de seguimiento, el grupo ha ido evolucionando. No solo las maestras que forman parte de la investigación, sino que los mismos investigadores (quienes han participado en las dinámicas de las sesiones al igual que las maestras) también han sido testigos de cómo ha ido cambiando su concepción sobre la investigación.

En este capítulo de la investigación he decidido mostrar los conceptos que han ido saliendo a lo largo de las sesiones y los proyectos llevados a cabo en ARTikertuz (tanto en el grupo como en los centros de las maestras). Estas conceptualizaciones vienen a definir qué supone ARTikertuz para un grupo de docentes que se reúne una vez al mes con la intención de compartir sus experiencias y aprender en relación.

Con la intención de mostrar dichas conceptualizaciones separo el capítulo en los siguientes apartados:

-Para mostrar los conceptos surgidos de **las primeras sesiones del grupo**, utilizaré el acta de la primera sesión junto con los conceptos rescatados de los relatos de las maestras en la tercera sesión del grupo. El fin de este apartado es mostrar, a modo de introducción al grupo, algunas de las experiencias y motivaciones de las participantes del grupo y visibilizar así las

problemáticas que se encuentran las maestras en su contexto. Para las sesiones hemos ido leyendo textos académicos relacionados con la educación y el arte con la intención de discutir sobre ellos y sobre lo que su lectura ha supuesto para nosotras. Como preparación para la primera sesión Estitxu nos invitó a leer el capítulo de Características del currículo del arte posmoderno del libro *La educación en el arte posmoderno* de Patricia Stuhr (2003).

-En la segunda parte nuestro **qué tipo de conocimiento generamos en el grupo** mediante la triangulación de los relatos creados por los investigadores del grupo. Este apartado busca conectar las miradas investigadoras sobre lo acontecido en las sesiones y relacionarlas con textos académicos para visibilizar la función investigadora que tiene el proyecto de ARTikertuz. Para ello, cada investigadora elige una imagen de las sesiones 3, 4 y 5, y se basa en ellas para el relato. Cada relato describe o reflexiona sobre lo que estas imágenes evocan y sobre las relaciones pedagógicas que se dan dentro del grupo.

-En la tercera parte del capítulo se da **una breve introducción a las integrantes del grupo y una discusión sobre los proyectos artísticos que éstas realizan en sus centros**. Como he comentado anteriormente en el capítulo *Cómo leer esta tesis*, el grupo de ARTikertuz lo componen diferentes agentes. Cada uno de los agentes pertenecen a un centro escolar o institución diferente, pero al juntarnos en las sesiones, todas nos convertimos en una misma entidad. Lo que muestro en este apartado son los conceptos rescatados de los proyectos llevados a cabo en los centros de las maestras y que posteriormente fueron discutidos en el encuentro que tuvo lugar en la sede de DSS2016 en junio del 2016. En esta reunión se presentaron las instituciones relacionadas con el grupo de ARTikertuz (como las mediadoras de proyectos artísticos Hazitegiak de Tabakalera) y se prosiguió a entablar un diálogo en torno a las problemáticas que los proyectos presentaban para las maestras y para su práctica la educación artística.

-En el último apartado describo las dinámicas llevadas a cabo en las reuniones de febrero y abril del 2016. Estas sesiones fueron de especial importancia, ya que por mi parte significó una implicación más activa en el proceso de creación de la dinámica de la sesión, y por otro lado porque supuso un parón en el camino para las maestras. A través del texto *La narrativa como texto experiencial: incluirse en el texto* de Anna Richert Ershler (2003), planteamos unos ejercicios de escritura al grupo para poder obtener de esta manera datos sobre lo que las maestras piensan sobre su participación en ARTikertuz. Aún así, lo realmente importante de la sesión fue que todas las participantes nos paramos a pensar y pensarnos en relación con el grupo y las demás participantes.

6.2 De las primeras sesiones de ARTikertuz:

6.2.1 Acta de la primera sesión:

Estamos en el aula de plástica de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de Donostia/San Sebastián. Mientras Estitxu y yo vamos acondicionando el aula para la sesión, empiezan a aparecer los primeros participantes.

Iñaki entra y saluda a Estitxu, se sienta, pero no puede estar quieto, nos ayuda a encender los ordenadores y según va llegando más gente decide irse a tomar un café. De pronto llega Mikel con una energía brutal, según entra en el aula desprende mucha actividad y se abraza a Estitxu. Luego llega Mertxe que saluda a Estitxu y a los demás, además parece que ella conoce a todo el mundo que está llegando...

Hemos empezado explicando la dinámica de esta sesión a los pocos que estaban, para más tarde contarles lo mismo a los que faltaban por llegar.

Empezamos escribiendo en un post-it **quiénes somos, qué hacemos y qué expectativas tenemos acerca de las sesiones**. Cada uno debe escribirlo en el papel y luego comentárselo a sus compañeros, primero en pequeños grupos (cuatro grupos de tres y luego dos de seis) y luego contárselo al resto de los participantes mientras pegamos los post-its en una cartulina...

El encuentro fue bastante positivo, intercambiando experiencias que de contarlas de un grupo al otro iban desglosándose y dividiéndose en más de lo que habíamos dicho al principio.

Lo que hacemos dice mucho de los que somos. Somos profesores, somos estudiantes, somos posmodernos...

Las voces cuentan historias personales que se enredan en las realidades o deseos de los demás. Todos tenemos interés por compartirlas, por aprender de ellas, por dejarnos llevar por lo que los demás nos cuentan y ver si eso nos puede ayudar a evolucionar en ese QUIÉNES somos. Maitane nos cuenta que ella es trabajadora en una escuela libre y lo que le interesa es reflexionar a cerca de la educación y siempre está metida en cursos y aprendiendo algo

nuevo. Verónica, que ha estudiado educación infantil, tiene dos niños y le parece que el día de hoy tiene 24 horas de trabajo. Junkal es una “culo-inquieto”, disfruta de la vida y de vivirla lo mejor posible realizando viajes, deportes, trabajando, aprendiendo... Quiere entender puntos de vista nuevos sobre la educación artística y aplicarlos a su trabajo. Mertxe que trabaja en el área de arte del Kursaal se identifica como curiosa. En general lo que se llegó a reflexionar a cerca de las expectativas de las sesiones son que queremos *Ideas, Herramientas, Dudas, Personas/pasarselo bien, Emocionarse, Difusión sobre lo que ocurre en las sesiones, Hablar, Ayudar, Relacionarnos*. Que las cosas se logran poco a poco (Mikel); que nunca se acaba nada, todo sigue y que en educación no interesa el pensamiento crítico; que no sabemos qué hacer y cómo; que debemos desconectar para aprender nuevas ideas, para plantear más dudas.

En la segunda dinámica con los grupos se propuso que a partir de la lectura que nos mandó Estitxu sobre *La educación en el arte posmoderno*, debatir en pequeños grupos la idea de educación artística que tenemos y cómo esta había cambiado una vez leído el texto. No dio mucho tiempo para las reflexiones en pequeños grupos y mucho menos para compartirlas con el resto del grupo. Eso sí, nos dio tiempo a que escribiéramos algo en los post-it-s, entre otras cosas comentamos:

Qué entendemos por arte:

- El arte no es una cosa sola, es un modo de expresión.
- Hay una programación (en lo referido a la asignatura) que hay que seguir.
- Hay presión de los padres y que sus hijos disfruten de la asignatura.

Después de leer el texto:

- Hay muchos caminos en los currículos que se dé importancia a lo local quienes tienen el conocimiento dicen que es lo que hay que enseñar.
- Deconstruccionismo, cada uno enseña desde su punto de vista, esto irá cambiando.
- Hay que proponer a los alumnos ejercicios que signifiquen retos para ellos.
- Enseñar habilidades para conocer la sociedad de manera crítica.

6.2.2 Ideas y conceptos rescatados del texto *Características del currículo del arte posmoderno*

El texto del Stuhr (2003) nos da pistas sobre lo que Jean-François Lyotard (1984) denomina “la condición posmoderna”, y su tesis acerca de la pérdida de fe en los grandes relatos o metarrelatos de la historia. Lo que buscamos lograr en este grupo de investigación es poder mostrar relatos opuestos a esos mismo metarrelatos que nos marcan desde las instituciones. Queremos “considerar actividades que cada vez comprometen más a los estudiantes con la crítica y la historia del arte” ya que “el currículo, como texto, no es inmune a una lectura deconstructiva”.

El término *deconstrucción* fue acuñado por el filósofo Jacques Derrida para describir un método de lectura en el que los elementos conflictivos de un texto son expuestos para contradecir y socavar cualquier interpretación fija. (...) El crítico deconstructivista intenta descubrir oposiciones no tanto para resolverlas como para demostrar que no hay un punto de vista privilegiado. (Stuhr en Lieberman y Miller, 2003:177)

Eso mismo es lo que buscamos en ARTikertuz. Nos proponemos mostrar más de un punto de vista sobre un mismo fenómeno e incluso diferentes maneras de mirar la educación. A lo largo de esta tesis se hará visible los diferentes modos que las maestras del grupo tienen de acercarse a la educación artística e incluso a un mismo proyecto artístico. Tratamos de visibilizar los “pequeños” relatos de estas maestras ya que “la función de los pequeños relatos es demostrar que cada narración cultural no es más que una entre muchas otras” (Ibíd.:165).

Los informantes nativos de una cultura o grupo particular pueden ser idóneos para esta instancia de pequeños relatos. (...) Desarrollar un currículum basado en informantes locales implica, en algunos casos, que los profesores y los estudiantes deban crear el conocimiento ellos mismos, actuando quizá como antropólogos. (Stuhr, 1995).

6.2.3 Conceptos y temas rescatados de los relatos de las presentaciones de las participantes en la tercera sesión

Aquí se exponen los conceptos que salieron de los comentarios resumidos en las presentaciones de Mikel y Junkal en la tercera sesión de ARTikertuz.

Podríamos pararnos a problematizar y conceptualizar sobre ello, pero el hecho de que se trata de la primera toma de contacto entre las participantes y que estas se prestaron voluntarias a explicarnos sus experiencias, hace que quiera dejarlo como testigo de su contexto.

-Al hilo de que Junkal dijera que no se le daba bien la plástica, Estitxu mencionó el libro del *Maestro Ignorante* que como resumió Andrea trata sobre que el maestro sin saber aquello que tiene que enseñar, puede plantear otra manera de enseñar o mostrar el proceso de aprendizaje sin tener un conocimiento previo. A lo que Joxemi sumó diciendo que la clave está en salir de la zona de confort.

-El papel que las nuevas tecnologías tienen en el aula y el papel que juega el docente, Kontxi: “Yo creo que en las épocas que corren los alumnos tienen dónde buscar en Internet por ejemplo, yo no tengo porque ser su ejemplo. También es un poco imposible la imagen del profesor que sabe todo, no hay que mezclar el conocimiento con la profesión”.

-La diferencia entre los proyectos colaborativos y los participativos, Andrea: “una cosa son los proyectos colaborativos y otra cosa los participativos. Estos últimos son cuando nosotros ponemos condiciones de trabajo y pedimos a las personas que participen en el proyecto que nosotros hemos hecho. Y el colaborativo es cuando se ha llegado a un acuerdo desde el principio y el proyecto se lleva a cabo en un trabajo conjunto”.

-La motivación del alumnado a la hora de llevar a cabo un proyecto artístico. En el caso de Junkal la obra se llevó a cabo, entre otras cosas porque hicieron suyo el proyecto y esa fue su motivación, a lo que Estitxu añadió: “Yo acerca de la motivación, me parece más acertado hablar sobre la implicación, hagamos que la gente se implique en procesos o proyectos interesantes, que sean significativos. Los procesos de aprendizaje tienen unos retos, y esos retos dan satisfacción, cuando no te sale algo, al igual que cuando haces una obra de arte y no te sale como tu querías, te da rabia. Pero cuando el proceso de aprendizaje es valioso y significativo para la gente, me da igual que sea matemáticas, teatro, pintura... tú con ese reto haces un esfuerzo y estás motivado, la motivación viene, pero tienes que encontrarle un sentido a ese proceso de aprendizaje”.

-La capacidad de hacer que los alumnos reflexionen y den sus opiniones sin miedo al fracaso o a quedar mal y sobre todo el que el profesor acepte sus respuestas sin cuestionarlas. A lo que Mikel aporta “se suele tener miedo a decir una burrada, por ejemplo Joan Miró realizó esta obra con una idea en la cabeza y quién soy yo para dar mi opinión y decir que lo hizo por otra cosa... no estamos acostumbrados. Ya hay un significado, ya tienes en los museos debajo

de los cuadros una explicación que te dice que tenemos que llegar a esa conclusión. Y como no sabemos llegar a esa conclusión no nos atrevemos a dar nuestra opinión”.

-El miedo al fracaso (por parte de los alumnos) o al caos (por parte de los docentes) que se puede generar en el aula al trabajar proyectos en los que el proceso de aprendizaje es el foco y no el resultado.

-Las razones que nos llevan siempre a elegir a autores hombres y muertos (en su mayoría) y no cuestionarlo. Yo lo relaciono también con el texto que se nos pasó para la primera sesión (La educación artística en la postmodernidad) que entre otras cosas, hablaba sobre las relaciones de poder en el currículum y en la historia del arte, y en cómo no se cuestiona ciertos aspectos que marcan el conocimiento, así como perpetúan los roles docentes: “Aprende de mí”.

-El rol del docente ante una sociedad que cambia pero en el que la educación sigue igual. Según Mikel, “los profesores no valoramos nuestros conocimientos, hay pocas terrenos en los que podamos hablar sobre la educación y decidir”. También recalca que hay que reforzar las relaciones entre docentes y no enfrentarnos cuando se hable de metodologías o propuestas pedagógicas desde diferentes puntos de vista.

-Al hilo de esto, Estixu advierte que “las palabras cambian, y creo que es algo que hay que trabajar en la educación y porque utilizamos las mismas palabras para decir cosas diferentes y una palabra no significa lo mismo para una persona o para otra. Y para mi el aprendizaje significativo es que el aprendizaje quede en manos del estudiante, ya que tendrá un sentido para esa persona y construirá su conocimiento a partir de ella. Pero tenemos que hablar sobre esas palabras, que pensamos que significan. A mi por lo menos cuando hablamos de arte... porque muchas veces pensamos que todos estamos dentro de unos parámetros y no lo estamos, y esos detalles son importantes para trabajar.”

6.3 ¿Qué conocimiento generamos a partir de la relación pedagógica entre profesorado?

En este apartado pasaremos a contar la experiencia que el grupo Elkarrikertuz lleva a cabo dentro del proyecto de investigación ARTikertuz (EHU 15/24). En él, se investiga sobre el conocimiento que se genera en las sesiones donde las participantes, entre las cuales se encuentran las investigadoras, comparten sus experiencias y cuestionan sus propias prácticas docentes y las de sus compañeras. Se abordan cuestiones curriculares y se trabaja en torno a la temática de la educación artística ya que se piensa que sus metodologías facilitan la comunicación y el intercambio de reflexiones.

La metodología que se propone es la narrativa, usando el método visual, ya que permite indagar las relaciones pedagógicas desde su complejidad. Buscamos conocer las relaciones que tienen las personas con otros individuos y de qué manera estas relaciones posibilitan o obstaculizan la generación de conocimiento. Se centra en la construcción del conocimiento y en su representación: cómo nos narramos y relatamos lo que hacemos.

Elegiremos imágenes de las sesiones, las analizaremos y pasaremos por las diferentes fases de análisis de los datos para abordar la cuestión de investigación a través de la discusión y aportar las conclusiones.

Se basa en la primera fase del proyecto y fueron cinco sesiones; en la primera nos centramos principalmente en presentarnos y conocernos, y en la última, en un estudio de los proyectos a realizar el próximo curso. Es por ello que elegimos las otras tres sesiones para su análisis.

El método que proponemos es visual, ya que nos interesa indagar en las relaciones pedagógicas desde su complejidad y consideramos que uno de los puntos fuertes de los métodos visuales en particular descansa en la naturaleza inevitablemente abierta de la investigación (Banks, M., 2008:86). Buscamos conocer las relaciones que tienen las personas con otros individuos y de qué manera estas relaciones posibilitan o obstaculizan la generación de conocimiento (colectivo o individual). Nos centramos en la construcción del conocimiento y en su representación: cómo nos narramos y relatamos lo que hacemos. ¿Lo ponemos en relación y reflexionamos de manera crítica?

Para el estudio de los datos cada investigadora elige una imagen de cada sesión (tres en total), imágenes que considere evocadoras; además, elabora un texto narrativo que acompaña y amplía la idea que quiere desarrollar. Estos relatos visuales y escritos se cruzaran entre los tres investigadores y se extraen temas o conceptos relevantes para dar respuesta a la pregunta del estudio. Partimos de la idea de que la relación subjetiva con representaciones visuales permite otra aproximación al tema de estudio.

Entendemos que es necesario y muy relevante unir los procesos de investigación a los de la docencia, no sólo desde la universidad, sino desde la escuela como mejora significativa de la calidad y mejora. Desde este trabajo esperamos aportar propuestas y estrategias de relación que permita la transformación relevante en la universidad y la escuela, a partir de este espacio de relación entre profesorado.

Analizar cómo aprendemos y generamos conocimiento podría ayudarnos a desarrollar un discurso compartido acerca de la formación. En el caso de la educación, tal vez el concepto fundamental es el del conocimiento en sí mismo, qué conocimiento generamos y para qué. Considerando que el conocimiento se genera en grupo, la pregunta sería cómo definimos a partir del encuentro con los Otros este conocimiento. Cada una de las orientaciones que tengamos respecto al conocimiento determinará o justificará la práctica educativa que propongamos. De manera que cuando optamos por una comunidad de práctica para la investigación, partimos de una orientación concreta sobre el conocimiento, siempre situado y compartido.

La tradición localiza al conocimiento dentro de las mentes de los individuos singulares. Sin embargo, cuando se entiende que esta posición no favorece a la comunidad educativa, es donde una posición socioconstruccionista recobra sentido, donde se entiende el conocimiento no como producto de las mentes individuales sino de las relaciones comunitarias. Nuestra intención es estudiar cómo aprendemos a partir de la relación en la que aprendemos todos y todas. Se trata de indagar cómo aprendemos a partir de las relaciones pedagógicas con la escuela.

A partir del encuentro en grupo proponemos guiar y acompañar a los participantes, en el proceso de reflexión identitaria. Y es aquí donde esta investigación marca la diferencia, ya que las personas investigadoras, participamos de manera activa en estos encuentros, dando voz a nuestras experiencias y creando una red de relaciones. Y es esta misma red la que permite hacer del otro, no un objeto, sino un compañero de diálogo (Koepping 1987: 28) (Flick, 2012: 158). Aunque consideremos al Otro como un compañero de diálogo, es importante matizar aquí una distinción entre el diálogo y lo dialógico:

Lo dialógico, a diferencia de lo dialéctico o del diálogo, explora el sujeto, su multiplicidad, la necesidad que siente del otro, pues la noción de ser conecta con el ser para otro. Ser, por tanto, significa comunicarse dialógicamente con el otro. La construcción del sujeto, la construcción de su formación, la historia de su gestación cultural se ha entrelazado con los otros comunicantes (Virginia Ferrer, 1995: 171)

Es por eso que consideramos la comunicación dialógica como una oportunidad para poner sobre la mesa las experiencias de los participantes y compartir esos momentos en común cuestionándolos y transformándolos en conocimiento. Ese conocimiento nos sirve para reflexionar sobre nuestras identidades docentes, las prácticas educativas (tanto en los centros escolares como en la universidad) y también para generar dinámicas para las propias sesiones del grupo. Transformar el conocimiento situado de la experiencia individual en un conocimiento más complejo gracias a la comunicación dialógica. Pero también transformar al profesorado y a las investigadoras que nos encontramos en el grupo, transformando nuestra manera de pensar, de actuar y contemplar la práctica docente para que se pueda dar lugar al aprendizaje y al cambio.

Al ver las necesidades del grupo y la implicación de los participantes en las sesiones esta se convirtió en una comunidad de práctica que genera conocimiento asumiendo su propia incertidumbre.

The concept of community of practice does not exist by itself. It is part of a broader conceptual framework for thinking about learning in its social dimensions. It is a perspective that locates learning, not in the head or outside it, but in the relationship between the person and the world, which for human beings is a social person in a social world. (Etienne Wenger)⁹

9

<http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/09-10-27-CoPs-and-systems-v2.01.pdf>; *Communities of practice and social learning system* recuperado el 30/03/2016 a las 12:14pm

Over time, a history of learning becomes an informal and dynamic social structure among the participants, and this is what a community of practice is. (Etienne Wenger Ibid.)

6.3.1 Método:

Como ya hemos explicado en el capítulo de introducción al proyecto de investigación ARTikertuz, para el análisis de los datos nos basamos en la investigación narrativa. Este modelo de investigación, permite que desde un punto de vista cualitativo nos podamos acercar a un fenómeno social desde la perspectiva de los actores involucrados en el mismo. Se trata de contar sus historias con el fin de completar una narración que nace desde el mismo objeto de estudio y que tiene como eje las experiencias del propio profesorado. Como dicen Connelly y Clandinin (1995), el estudio de la narrativa es el estudio de la forma en el que los seres humanos experimentamos el mundo; los investigadores narrativos buscan describir esas vidas, recoger y contar historias sobre ellas, y escribir relatos de la experiencia.

En esta investigación compartimos la necesidad de realizar una observación participante, ya que como decíamos anteriormente, esta investigación se caracteriza porque las investigadoras participamos de forma activa. “La observación participante se definirá como una estrategia de campo que combina simultáneamente el análisis de documentos, la entrevista a respondientes e informantes, la participación directa y la observación, y la introspección” Denzin (1989b). Para llevarla a cabo, se realizará la grabación de las sesiones de trabajo, transcripción y análisis de las temáticas emergidas. En esta ocasión, para éste análisis hemos optado por el método visual como técnica de recogida de datos. Para abordar las temáticas emergidas optamos por seleccionar tres imágenes de cada sesión cada una de nosotras y escribir un relato narrativo que lo acompañara. Cruzamos estos documentos y los ponemos en relación para el análisis posterior.

En las reuniones las experiencias se conforman a partir del significado emergido del intercambio con el grupo (Denzin, 1997) y la investigación se hace en y sobre esa participación; es entonces fundamental reflejar esa condición a través de una escritura dialógica, compuesta por relatos que mezclan nuestra voz como investigadoras con la de las personas del grupo, a través de fotografías, entrevistas transcritas y pistas de audio, escuchando, observando y sintiendo desde el campo de estudio.

Los encuentros formativos con el grupo de maestras será la clave para construir un relato en donde responder a la pregunta: cómo se genera el conocimiento y cómo se gestiona este conocimiento desde un proceso de formación considerado como un proceso de creación compartida.

En busca de una metodología visual crítica a la hora de exponer los textos y las imágenes, el uso de estas a modo de foto-ensayos nos parece interesante ya que pueden tener dos efectos: el analítico y el evocativo. Según Gillian Rose (2012) los foto-ensayos no son un método de investigación *per se*, pero es un método particular para transmitir los hallazgos del proyecto de investigación a la audiencia. Para ello, según Rose, es crucial considerar la relación entre la fotografía y el texto. En este caso, los textos describen las sensaciones y las experiencias que sucedieron en esa escena, las razones de que las eligieran o las crearan, o las ideas y conceptos que afloran en las sesiones. Una vez leídos los textos y analizado las imágenes, nos damos cuenta de que no solamente las imágenes elegidas por un/a de lxs investigadores hace referencia a su texto, sino que además sirve de complemento o contrapunto con lo que las otras imágenes y textos dicen, por lo que en cierta manera los textos (las voces de las investigadoras) y las imágenes se cruzan dialógicamente para dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿qué conocimiento generamos a partir de la relación pedagógica entre profesorado?

6.3.2 Fases de la investigación:

FASE 1	FASE 2	FASE 3	FASE 4
Sesión 2 Observación participante	Relato Visual: <i>Investigador 1 (J)</i> <i>Investigador 2 (R)</i> <i>Investigador 3 (E)</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Temáticas emergentes ● Análisis visual y del relato 	<ul style="list-style-type: none"> ● Discusión
Sesión 3 Observación participante	Relato Visual: <i>Investigador 1 (J)</i> <i>Investigador 2 (R)</i> <i>Investigador 3 (E)</i>		
Sesión 4 Observación participante	Relato Visual: <i>Investigador 1 (J)</i> <i>Investigador 2 (R)</i> <i>Investigador 3 (E)</i>		
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	¿Qué conocimiento generamos a partir de la relación pedagógica entre el profesorado?		
Conclusiones			

Tabla 4: Fases de la investigación entre los agentes investigadores sobre la relación pedagógica entre profesorado

6.3.3 Temáticas emergentes y análisis visual y del relato.

A partir del relato visual de cada investigación y la observación participante, recogemos los temas emergentes y realizamos el análisis que resumimos en la siguiente tabla:

RELATO VISUAL Investigador + imágenes	TEMAS Ideas clave-temas
<p>INVESTIGADOR: 1</p>  <p>Imagen 1 – Sesión de ARTikertuz (autoría propia)</p>  <p>Imagen 2 – Saber enciclopédico (autoría propia)</p>  <p>Imagen 3 – Performance fin de trimestre (autoría propia)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Aprendizaje: habla de un aprendizaje disruptivo, natural, compartido. ● Deconstruir la educación a partir de la pedagogía del arte. ● Participación intuitiva, y construcción de conocimiento posterior. ● Un modelo de relación pedagógica que se establece en el grupo y que permite generar conocimiento de forma más natural (comunidad de práctica)

INVESTIGADOR 2:



Imagen 1: Aula psicomotricidad (autoría propia)



Imagen 2: Proyección de la experiencia en la pared: “somos unos campeones”, eslogan para el aula. (autoría propia)



Imagen 3: Foto de la obra de L, maestra de secundaria miembro del grupo, que trajo para el foto-diálogo.

- Miradas a los pequeños detalles importantes en el proceso de aprendizaje.
- Compartir sin ser juzgados. Necesidad de ser escuchados y reconocidos por el Otro.
- El relato en el que nos situamos puede modificarse a partir de la relación con los relatos de los Otros.
- Compartir la experiencia y darle significado, como estrategia para generar conocimiento.


<p>INVESTIGADOR 3:</p>  <p>Imagen 1: Obra realizada por estudiantes de secundaria (aportada por la profesora del grupo, A); este proyecto estuvo influenciado por la obra de Jaume Plensa.</p>  <p>Imagen 2: Experiencia de profesor de primaria. M compartió con el grupo este trabajo con Visual Thinking Strategies. (autoria propia)</p>  <p>Imagen 3: Obra del profesor de secundaria P, que compartió con el grupo para el foto-diálogo.</p>	<ul style="list-style-type: none">● Expansión: cuando lo que aprendemos lo trasladamos a otro contexto.● Aprender desde la experiencia● Trabajar el significado a partir de preguntas.● La imagen, evocadora de emociones● Detenerse, para elegir (y descartar) y comprender.
---	---

Tabla 5: Relato visual y temas emergentes

6.3.4 Discusión de los resultados de las narraciones.

De las temáticas que emergieron de las narraciones que los investigadores crearon para este artículo, se rescatan cuatro que se dividen en conceptos que tienen que ver con el conocimiento generado a partir de los encuentros del grupo en las sesiones.

La manera de narrarlo está pensada desde el punto de vista de la comunicación dialógica, en la que las experiencias de los demás constituyen en nosotros nuevas maneras de cuestionarnos y transformarnos tanto de manera profesional como personal.

Según los principios de diálogo, la interacción entre yo y el otro, a través del cual el yo se aproxima a sí mismo de *otra* manera; es decir, *re*-conociéndose así mismo como nuevo a través de la mediación de un doble ajeno (...) Este suceso dialéctico provoca una transición de la individualidad a la sociabilidad, de la existencia privada o solitaria a la comunidad y al tener en común. Éste es el *telos* de la comunicación de un devenir dialéctico. (Chang, 1996: 44) en Ellsworth, 2005a: 90)

Las imágenes también aparecerán de manera dialógica las unas con las otras. Al principio la intención era crear narraciones a partir de imágenes evocadoras y que cada narración correspondiera a una imagen en concreto. Una vez analizadas como imágenes y también a modo de representación visual de la idea detrás de la narración, vemos que comparten muchas de las temáticas emergentes en las narraciones y que por tanto dialogan de manera contrapuestas o complementarias. Nos vemos obligados a justificar la superación de la cantidad de imágenes establecidas por las normas de la revista, ya que estas imágenes son las que sirven de origen al artículo y disminuir su cantidad o obviar algunas imágenes solo descompensaría la investigación.

Así, mismo las narraciones o voces de los investigadores también dialogarán entre ellas de manera anacrónica en relación a las sesiones ya que lo que prima en este diálogo son los temas que constituyen parte del conocimiento generado en este grupo. Se expondrán en tablas de manera que se distingan del desarrollo de la discusión.

6.3.4.1 Sentido de pertenencia, Comunidad de práctica: (Véanse las imágenes 1 y 2 de manera contrapuesta)

El primer grupo de temas que emergen desde las narraciones de los investigadores se centra en torno al concepto del grupo de Artikertuz y su pertenencia a él. Teniendo en cuenta la razón por la que surgieron estos encuentros, se ve una clara evolución desde lo que en principio sirvió como un grupo de discusión en la que diferentes docentes de educación primaria, secundaria y universitaria compartían sus experiencias y dudas en torno a la práctica educativa, hasta la formación de una comunidad de práctica, donde el conocimiento que se genera a partir de estas experiencias sirven para ir más allá. Las investigadoras se sinceran sobre sus sensaciones y problematizan sus roles dentro del grupo, pero no solo de una manera profesional, sino también personal.

Se habla desde las sensaciones y las intuiciones a la hora de experimentar las sesiones al igual que el sentimiento de pertenencia y el rol de cada una en las reuniones.

Los temas que han salido vinculados a sentido de pertenencia son:

-El aprendizaje: se habla de un aprendizaje disruptivo, natural, compartido que permite deconstruir la educación a partir de la pedagogía del arte. Aunque la participación en el grupo sea muchas veces poco clara, si se detecta un componente intuitivo por parte de los participantes, que perciben que puede resultarles interesante pero no podrían definir el por qué. Quizá sea, porque la construcción de conocimiento es posterior, tras la participación.

-Un modelo de relación pedagógica: que se establece en el grupo y que permite generar conocimiento de forma más natural (comunidad de práctica). Compartir sin ser juzgados. Necesidad de ser escuchados y reconocidos por el Otro.

Joxemi: La primera sensación que tuve al estar sentado compartiendo conversaciones sobre pedagogía del arte fue de intrusismo. Estos encuentros con profesores siempre me han ofrecido nuevos puntos de vista sobre la educación y un marco interesante de relaciones para transitar por otras veredas alejándome de los caminos rutinarios por los que estoy acostumbrado a circular. La naturalidad del vínculo que nos ha llevado a constituirnos como comunidad de práctica, ha sido otra motivación en este proceso de compartir la práctica avala ciertas garantías.

Estítxu: Considero una fortaleza iniciar compartiendo nuestras experiencias educativas, ofreciendo ejemplo y exponiéndonos al juicio y valoración de los Otros.

En este sentido compartimos lo que nos dice Carla Padró cuando habla de salirse del marco pedagógico “o sea, de las normas, las expectativas y las representaciones de los sujetos que aprenden-enseñan, es un acto político que nos permite releernos desde otros lugares. También nos ayuda a re-visitar nuestros discursos y prácticas pedagógicas”. (Padró, 2011: 12)

***Joxemi:** Como investigador también he mantenido atenta la mirada y la escucha en cómo se constituía el grupo, qué relaciones se establecían, cómo se organizaban las sesiones, qué se ponía en juego, cómo era la colaboración en el grupo, qué modelo de profesor o profesora querían ser, cómo estaría influyéndoles esta experiencia de ARTikertuz. La comodidad de pertenecer a un grupo donde muchas cosas (relaciones, planificación, dirección) las aportaba Estitxu, no ha evitado problematizarme sobre qué estaba yo haciendo allí tanto como profesor y como investigador y qué podía yo aportar a un grupo donde en cierta manera me sentía como extraño, atrevido, intruso...*

***Estitxu:** Para generar conocimiento, creo que las preguntas son fundamentales. Es por ello que observamos en esta sesión las experiencias a partir de estas preguntas: ¿Qué aportación le hacemos al Otro? ¿Qué aprendemos de la experiencia del Otro? ¿Qué nos enseña el texto teórico, nos ayuda a mirar la experiencia desde otro lugar?*

Como venimos diciendo a lo largo del artículo, y citando a Freire en palabras de Tadeo da Silva (2011: 72), “el acto de conocer no es para un acto aislado, individual. Conocer implica intercomunicación, intersubjetividad (...) Esta intersubjetividad del conocimiento permite a Freire concebir el acto pedagógico como un acto dialógico”.

***Regina:** Siempre intentamos crear ambientes y espacios de intercambios de experiencias y de reflexión, un lugar para el diálogo, donde todxs estamos a un mismo nivel.*

***Joxemi:** Risas de complicidad en el encuentro, de conexión y de colaboración, quizá una relación con el conocimiento vivo, no enciclopédico, compartido y una representación del mismo fluyendo, liberando y dándonos energía Esta puede ser la definición de una relación pedagógica que permite generar conocimiento. La imagen del cambio y disruptividad pedagógica, sobre todo si la relacionamos con la imagen 2 y 3.*

Puede que desde el campo de la educación y la práctica del arte se genere una manera de relacionarse con el conocimiento natural como nos dicen Barone & Eisner (2012):

“Qualitative experience is experience by sensory information. Art based research is inherently qualitative in character”, considerándolo como una aportación relevante a la educación.

6.3.4.2 Ser dueños del proceso de aprendizaje: (Véanse las imágenes 3 y 5 de manera contrapuesta)

En este bloque se rescatan fragmentos de los relatos que abarcan desde la manera en la que una docente deja el mando del proceso de aprendizaje en sus alumnos, hasta metáforas visuales de las realidades pedagógicas cotidianas.

Los temas que han emergido relacionados con el proceso de aprendizaje son:

- Expansión: cuando lo que aprendemos lo trasladamos a otro contexto. Aprendizaje del profesorado que permite la expansión a su campo, añadiendo y mejorando su propio trabajo a partir de lo compartido en el grupo de trabajo.
- Aprender desde la experiencia es una de las señas de identidad del grupo; pero para trabajar el significado se hace a partir de preguntas, que nos llevan a nuevas cuestiones.

***Joxemi:** Mi posición en este grupo está motivada, en gran medida, por el deseo de comprender, compartir y aprender ciertas estrategias y enfoques que posibilitan el cambio desde una especial relación que intuyo que la pedagogía del arte posibilita establecer con el curriculum.*

El carácter extraescolar y la poca atención que obtiene el arte y su pedagogía en las instituciones escolares hace que desde otras perspectivas cobre un valor adicional, como dicen Barone y Eisner (2012) “the power to lure the audience into an alternative experiencing of the world suggests the capacity of the arts for doing that which other discursive formations cannot”.

***Regina:** J (docente de primaria) contó que un día se le ocurrió poner el video de Jauma Plensa en su clase, y que sus alumnxs respondieron positivamente a este. Entonces pasó algo, la actividad no terminó de cuajar, porque lxs alumnxs no habían entendido bien la propuesta. Entonces, la docente decidió cambiar de estrategia e hizo que las necesidades y procesos de aprendizaje del alumnado cogieran protagonismo en el proyecto. Pasó de marcar las direcciones y las maneras de abordar el proyecto, a servir de ayuda al alumnado haciendo que fueras ellxs quienes marcasen los ritmos y el contenido en él.*

El caso de J muestra la implicación de la docente, que viendo cómo su práctica docente no consigue llevarse a cabo, deja el poder de la actividad en manos del alumnado y crea, de una manera no intencionada, una implicación directa entre sus estudiantes y los contenidos que ella quería trabajar en el aula. Como dice Maria Acaso (1998) “convirtió el proceso del aprendizaje en un proceso activo de tal manera que el alumnado se sentía dueño de su propio proceso de aprendizaje” y eso es quizás lo más importante de este relato: el empoderamiento de una docente que cede su poder y aprende de sus alumnos, y que mientras relata su experiencia al grupo en las sesiones se da cuenta de su propio proceso de aprendizaje como docente.

***Joxemi:** La Imagen 3, que he titulado Performance fin de trimestre, en tanto que registro y representación de las relaciones pedagógicas cotidianas (Gomez y Ardevol, 2011), me permite reflexionar sobre las paradójicas relaciones que mantenemos con el conocimiento (...) Fue un instante que retrata en el elegante edificio de la biblioteca de nuestro campus, un relato que perpetúa la conocida relación con el conocimiento instalado en nuestras prácticas educativas: memorización-repetición-vómito, motivada por la proximidad de los exámenes, momento crítico para dar cuenta de un tipo de conocimiento estanco, aislado, no circulante.*

Este relato tiene mucho que ver con la idea de la *educación industrial* que Maria Acaso (2014) utiliza a modo de metáfora para definir una educación que está estancada en la palabra del profesor, en la verdad inamovible que está detrás de sus lecciones y la manera en la que el alumnado está acostumbrado a acatar esas palabras y a convertirlas en un conocimiento que no va más allá que la propia reproducción de ese saber concreto en un examen que más tarde olvidarán. A lo que también añadimos lo que Tomaz Tadeu da Silva rescata del concepto de “educación bancaria” de Freire:

La educación bancaria expresa una visión epistemológica que concibe el conocimiento como constituido por informaciones y hechos que el profesor simplemente debe transferir al alumno. (...) En esta concepción, el conocimiento es algo que existe fuera e independientemente de los participantes del acto pedagógico. Tadeo da Silva, (2001: 71)

***Joxemi:** Pienso que el arte y su pedagogía, puede ofrecernos no solo reflexividad sino otra manera de interpretar y movilizar a los estudiantes y a los profesores, permitiendo que emerjan nuevas maneras de comprender nuestra sociedad y nuestro posicionamiento en ella.*

6.3.4.3 Relato invisible:(Véanse las imágenes 4 y 8 de manera complementaria)

El relato invisible hace referencia a aquello que queda fuera de nuestras manos una vez las experiencias, las sensaciones y el conocimiento generado en el grupo queda expuesto. ¿Hacia dónde va ese conocimiento?¿De dónde ha venido? ¿En qué se convierte? ¿Cómo ha sido dado?

Los temas que se rescatan del relato invisible son:

- Miradas a los pequeños detalles importantes en el proceso de aprendizaje. Cuando la aparente comodidad puede transformarse en incomodidad y obstaculizar el proceso de aprendizaje .
- El relato en el que nos situamos puede modificarse a partir de la relación con los relatos de los Otros. Compartir la experiencia y darle significado, como estrategia para generar conocimiento.

***Regina:** Esta imagen me pareció una metáfora de la realidad escolar: no todo es lo que parece. En los centros educativos, damos por hecho que los contenidos del currículo y la manera de abordarlo son los correctos, pocas veces reparamos en las pequeñas grietas que hacen que nos sintamos incómodos o desprotegidos ante la realidad escolar.*

***Estitxu:** De esta 2. Sesión no me interesa tanto lo que sucedió dentro del aula. No podemos controlar en qué momento y de qué manera aprende cada individuo, pero sí que podemos ofrecer encuentros que permitan acompañar el aprendizaje. Si además consideramos que el conocimiento es el contenido/concepto que ponemos en circulación y compartimos con los Otros, un contenido que se lleva fuera del espacio donde aprendemos, y se traslada a otro contexto educativo.*

***Regina:** Cuando M (docente de primaria) expuso su experiencia con su alumnado y compartió el método que utilizaba con ellos para que expresaran su opinión con el mayor respeto para con sus compañerxs de clase, vimos que era una manera interesante de acercarnos a las experiencias de los demás. Además el hecho de que una experiencia en un aula de primaria se convierta en conocimiento dentro de una comunidad de práctica y que a su vez este conocimiento genere una actividad práctica en las sesiones, indica que los conocimientos no se generan en una sola dirección. Es decir, nosotrxs que desde la universidad podemos ayudar o guiar a estos docentes en sus prácticas diarias, aprendemos nuevas maneras de comunicación, de entender al alumnado y de acercarnos a las personas con las que trabajamos.*

Estítxu: Creo que cuando nos preguntamos sobre el conocimiento que generamos, este efecto rizomático del aprendizaje es la prueba de que el individuo ha hecho suyo el nuevo conocimiento trasladándolo a su propio contexto y generando una expansión de lo aprendido, de forma emocional además de cognitiva. ¿Dónde radica el conocimiento si no es en este efecto ramificador y de amplificación?.

El sentirse incómodo en un lugar donde se supone que tienes que sentirte seguro y confiado abre brechas para pensar, para investigar y sobre todo para cuestionarse. Y es que como dice Ellsworth (2005a) “cuando se rompen las suturas que mantienen la continuidad del envío y recepción de mensajes del diálogo comunicativo, cuando los límites de la comprensión y la persuasión se admiten, la posibilidad de lecturas “parciales”, de “comprensiones parciales” se abre”.

Y estas lecturas parciales según Rooney (1989:60) “afirman discontinuidades”, sugiriendo que la persona que interrumpe en el diálogo comunicativo afirmando la discontinuidad puede “seguir a su deseo en alguna otra parte” (p.59) y entrar en el proceso de interpretación desde un ángulo diferente, con otros propósitos en mente (Ellsworth, 2005a:113). Y eso es lo que pasa en este grupo. Los deseos o los conocimientos siguen hacia caminos no esperados, que regeneran el carácter del grupo y se transforman en otros saberes.

6.3.4.4 Trabajar lo relacional desde lo visual: (Véanse las imágenes 7 y 9 de manera complementaria)

Este apartado temático se centra concretamente en la última sesión del grupo, en la que a las participantes se les sugirió traer una imagen que los pudiera definir en sus prácticas profesionales. Para que después, desde la mirada que sus compañeras les devolvían sobre su propia imagen, cuestionar la concepción de sí mismos nivel profesional y personal.

Los temas que aparecen dentro del trabajo desde lo visual son:

-La imagen, evocadora de emociones: en educación cada vez más a menudo se habla de educar en emociones, porque precisamente trabajamos con personas que sienten y no con objetos a modelar. La imagen permite acercarse a este campo desde una mirada interpretativa amplia y sugerente. Mucho más rica para abordar temáticas de la educación.

***Estítxu:** Esta sesión fue relevante porque utilizamos el foto-diálogo para hablar o pensar quienes somos como docentes. Por un lado me interesaba mucho trabajar desde lo visual, pero me movía intuitivamente. Para esta sesión decidí que los Otros comentarían la imagen desde la posición del VTS, centrándonos más en qué pensamos que puede estar sucediendo en esta imagen. Por otro lado, consideraba que escuchar lo que dicen de nosotrxs puede ofrecernos otra mirada y considerar hasta qué punto lo que los Otros me dicen me configura.*

Aunque algunos teóricos de los estudios visuales como (Hodgetts et al. 2007) apuntan que la fotografía no tiene significados inherentes y que estos dependen del contexto en el que son vistos, nos parece interesante que el “significado de la fotografía sea de este modo más fluido y variable en respuesta a circunstancias cambiantes de la persona que fotografía, la persona que lo observa y lo que se está haciendo en la interacción entre estas dos personas” (Rose, 2012). En este caso se trataba de describirnos unxs a otrxs, para crear un conocimiento situado (en un espacio y en una acción en concreta) pero holístico a la vez, ya que lo que obtenemos es lo que mis compañeras piensan de mí y lo que yo pienso de mi misma en relación a mi práctica docente completando un reconocimiento mutuo.

***Regina:** Comentaban lo que veían físicamente en ellas, lo que intuían detrás de las representaciones, lo que identificaban como parte de su identidad profesional... Fue un ejercicio interesante porque aparecieron relatos relacionados, ya que como comenta Rivas en 2014, en el encuentro con el otro mediante sus narraciones, se produce una modificación tanto de nuestra propia realidad como la del otro, lo que nos sitúa en el ámbito de las relaciones y sus implicaciones en la modificación de la realidad que construimos por medio de relatos.*

Cuando damos por hecho las escenas, las experiencias y las sensaciones del día a día, se nos hace difícil reconocerlas como factores que nos constituyen en nuestras prácticas docentes. Ver estos factores en las imágenes de los demás nos hace cuestionar las nuestras propias, las mismas en las que no habíamos reparado antes y es que:

Art based research is designed to enable readers and viewers to see aspects of the social world that they might have overlooked otherwise. Engaging in arts based research text may thereby raise questions about conventional, commonsensical, orthodox ways of perceiving and interpreting the meaning of social phenomena. (Barone & Eisner, 2012: 166)

***Estítxu:** Como dice Banks (2008) facilita el diálogo con los Otros y permite establecer un diálogo evocador de emociones. Me llamó la atención que luego utilizara esta misma imagen como perfil suyo en el grupo en web de ARTikertuz, me resultó significativo y me lleva a pensar que lo que se dijo alimentó la imagen de sí mismo.*

***Regina:** Las imágenes no siempre significan lo mismo para las personas, porque la información no está en ellas, sino en el conocimiento que construimos a partir de la relación con el otro. Y esto vuelve a su vez a recordarme el carácter regenerador del grupo.*

6.3.5 Conclusiones de esta experiencia de narración compartida :

A modo de conclusión podríamos decir que acompañar el texto narrativo de imágenes ha hecho que nos centrásemos de manera significativa en las personas; incluso en aquellas imágenes en las que el aula estaba vacía, hacíamos alusión a las personas que ocupaban el aula; hemos dejado de objetualizar al sujeto investigado y le hemos permitido mostrarse/mostrarnos con las debilidades y fortalezas de los docentes que hacemos educación. Las palabras a veces nos llevan al mundo de las ideas donde las reflexiones pueden alejarse de situaciones cotidianas. El encuentro con el Otro sin embargo, nos hace rescatar la importancia y el valor del trabajo con personas, que quieren ser escuchadas y que desde el compartir aprenden.

Como nos dice Rivas (2014), en el encuentro con el otro mediante sus narraciones, se produce una modificación tanto de nuestra propia realidad como la del otro, lo que nos sitúa en el ámbito de las relaciones y sus implicaciones en la modificación de la realidad que construimos por medio de relatos.

Sentíamos haber perdido la fe en los grandes relatos o metarrelatos de la historia (Efland, Freedman, Stuhr, 2003). Confiamos sin embargo, en una posición posmoderna constituida a partir de micro-relatos o micro-narrativas como el de las personas que estamos en el grupo ARTikertuz. Y, respondiendo a la pregunta de inicio: cuando nos preguntamos sobre el conocimiento que generamos, en el caso de este grupo hablaremos de aprendizaje rizomático que consideramos es la prueba de que el individuo ha hecho suyo el nuevo conocimiento trasladándolo a su propio contexto y generando una expansión de lo aprendido, de forma emocional además de cognitiva. ¿Dónde radica el conocimiento si no es en este efecto ramificador y de amplificación?

6.4 Desarrollo y discusión de los proyectos llevados a cabo en los centros participantes de Artikertuz.

6.4.1 Introducción: HAZITEGIAK y ARTikertuz

En este apartado de la investigación me interesa presentar los proyectos llevados a cabo en los centros educativos de las participantes de ARTikertuz a raíz de su implicación en el grupo.

En junio del 2016 se realizó una sesión en la sede de DSS2016EU en el que las maestras de todos los centros en los que se trabajaron los proyectos se reunieron para discutir lo ocurrido en sus aulas. Las mediadoras utilizaron un guión para llevar a cabo el debate entre las asistentes.

Con el fin de presentar a la sociedad el trabajo realizado con estas maestras, y junto con los artistas invitados al Programa Cultural de DSS2016EU, las mediadoras artísticas y el equipo de investigación del grupo creó un dossier en el que se daba cuenta de los proyectos educativos inspirados en los proyectos artísticos del programa.

Este apartado de la tesis pertenece a dicho dossier, ya que todo el equipo de investigación de ARTikertuz (la autora de esta investigación incluida) tomó parte en él construyendo conjuntamente el relato de lo ocurrido a lo largo del curso 2015/2016 en esos centros educativos.

Para presentar las instituciones que están detrás de estos encuentros y acompañamientos a las maestras, dejo los textos que tanto el equipo de Hazitegiak del centro Tabakalera de Donostia/San Sebastián como el equipo de ARTikertuz escribió para dicho dossier. También haré una breve introducción a los proyectos llevados a cabo en los centros, y también una breve descripción de cómo se desarrollaron dichos proyectos en los mismos.

6.4.1.1 Hazitegiak:

Hazitegiak es una iniciativa que propone nuevas maneras de relacionarse entre los agentes implicados en procesos de creación; creadores, equipamientos y ciudadanía.

Además de desarrollar programas de artistas en residencia en los diferentes equipamientos del territorio y programas de intercambio de artistas europeos, Hazitegiak trabaja con el programa cultural de DSS2016 abriendo las posibilidades de relación entre los proyectos que recoge el programa y la ciudadanía, a través de diversas actividades de mediación artística.

Hace 2 años, el equipo de Hazitegiak participó en la creación de un grupo de investigación (ARTikertuz) entorno a las prácticas artísticas y la educación, de la mano de la UPV/EHU. La labor realizada durante este tiempo en el grupo completa, junto con la organización de propuestas como jornadas o cursos de formación, la línea educativa imprescindible para poder capacitar a artistas, personal del sector cultural, y profesorado para asumir los nuevos roles en este proceso de transformación.

6.4.1.2 ARTikertuz:

ARTikertuz plantea, en la misma línea de Hazitegiak, un trabajo a largo plazo basado en el diálogo y la reflexión entorno al arte y la educación. Y persigue convertirse en una plataforma estable que comparta con la comunidad educativa el conocimiento generado durante el desarrollo de propuestas realizadas en las intersecciones entre estos dos ámbitos. Estas propuestas servirán de inspiración a otros agentes del sector, y se convertirán en una estrategia que ayude a la normalización de este tipo de prácticas en el contexto educativo.

6.4.2 Proyectos artísticos y procesos desarrollados en los centros escolares.

La labor de Hazitegiak como parte del grupo de investigación ARTikertuz ha consistido en trasladar al grupo una selección de los proyectos del programa cultural de la capitalidad para que funcionaran como disparadores de procesos de aprendizaje en el ámbito escolar. Hazitegiak trasladaba las posibles propuestas y acompañaba cada uno de los procesos posibilitando puntos de encuentro entre los procesos educativos y los procesos de creación ; encuentros con los artistas, reuniones con el profesorado, exposiciones de los trabajos realizados...

Por otro lado, ARTikertuz funcionaba como espacio para la reflexión y lugar donde compartir las experiencias con el grupo. Un espacio fundamental y necesario para realizar un seguimiento de los procesos, volcar sobre ellos otras miradas y cuidar al profesorado durante el desarrollo.

6.4.2.1 Proyectos de la programación cultural de DSS2016 y centros que han participado en su desarrollo artís:

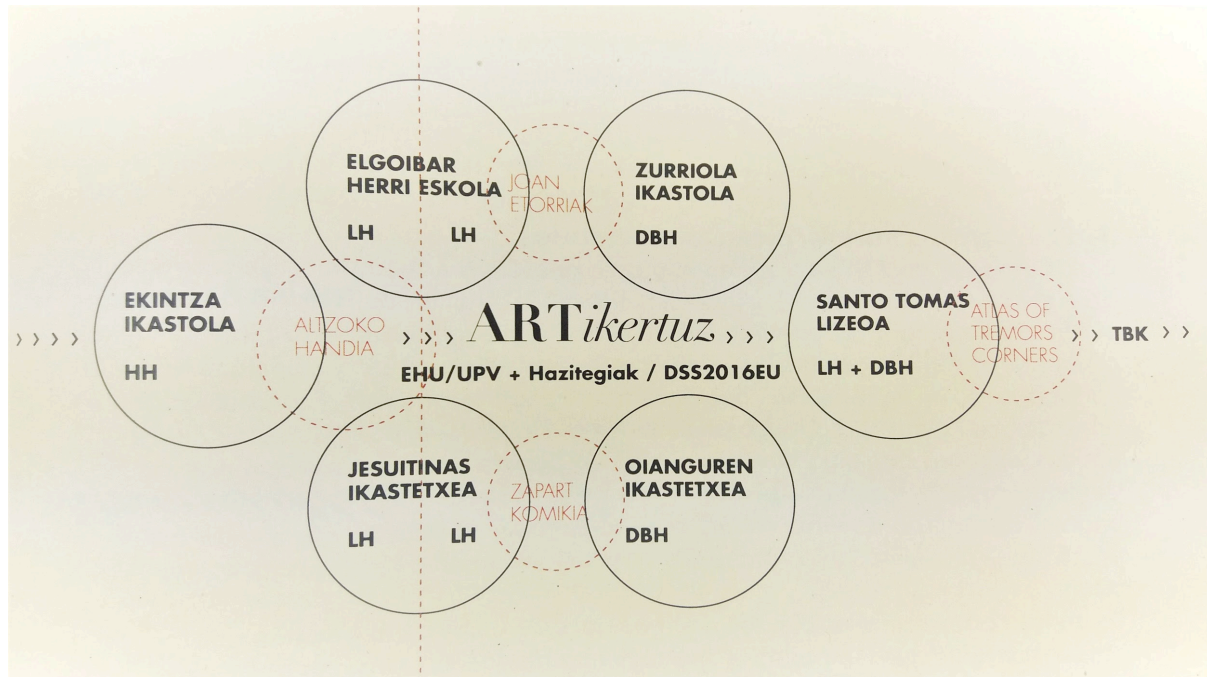


Tabla 6: Mapa conceptual de los proyectos artísticos y los centros que los han llevado a cabo

6.4.2.1.1 EL GIGANTE DE ALTZO

Descripción del proyecto:

Ópera infantil basada en hechos reales donde se cuenta la vida de Miguel Joaquín Elizegui. Conocido como el Gigante de Altzo, Miguel Joaquín era un hombre que padecía gigantismo (se cree que llegó a medir dos metros y cuarenta centímetros), y se hizo famoso en Europa a mediados del siglo XIX. En esta producción, que reúne al artista Néstor Basterretxea como diseñador de las marionetas, al escritor Koldo Izaguirre como autor del texto y al mexicano Emmanuel Márquez como director escénico. El relato, de raíz local pero vocación universal, subraya el respeto al diferente, la inocencia, la bondad y el rechazo a la explotación de las personas.

Centros participantes:

Elgoibarreko Herri Eskola (Elgoibar)

Docente: Mikel Juaristi y Rakel Aguirre

Duración: Curso escolar completo

Grupo: 1º y 2º de Educación primaria

Elgoibarko Herri Eskola tomó como punto de partida para desarrollar el programa de educación artística del curso 2015/2016 el proyecto de Alzoko Handia (Gigante de Altzo). El reto más importante de todo el proceso fue la organización, el tener la mente abierta ante cada paso que se debía dar. Primeramente se organizaron diversas reuniones entre el profesorado y las personas responsables de la mediación, con el objetivo de definir los contenidos y la dinámica de trabajo. Se decidió optar por un método de trabajo utilizado ya anteriormente: se crearon seis grupos con alumnado de diferentes aulas, y se les asignaron diferentes procesos de trabajo ligados a seis temas relacionados con la ópera del Gigante de Altzo. Una vez analizada la historia del gigante y la ópera con el alumnado, cada maestra organizó diversos trabajos sobre uno de esos temas: música, vestuario, sentimientos, paisajes, historia y títeres. Todos los grupos trataron los seis temas citados, pero en órdenes diversos. De igual manera el desarrollo de las actividades y el resultado obtenido por cada grupo también fue diferente.

Nuestra Señora de Aránzazu-Jesuitinas Ikastetxea (Donostia/San Sebastián)

Docente: Mainer Belastegi

Duración: Un mes

Grupo: 1º y 2º de Educación Primaria

En este centro se decidió realizar un trabajo basado en el proyecto de Alzoko Handia durante el mes de mayo dentro de la asignatura de expresión artística Arts & Crafts, con una duración de dos horas semanales. Xabier Ormazabal, de Topic, hizo la presentación en la primera colegio para que el alumnado tuviera conocimiento del tema mediante marionetas, imágenes, música... Se decidió realizar una investigación en torno al viaje del Gigante de Altzo y de los sentimientos que éste generó. El primer paso fue visitar Altzo, un viaje de expedición en el que recogieron lo vivido con sus propios ojos, oído, olfato y dedos. Para ello crearon libros de viaje, fueron midiendo y sintiendo el pueblo del gigante con sus propios sentidos, hablaron con las personas del pueblo, realizar búsquedas... Al volver al colegio montaron un mural con lo recogido en Altzo. Una vez conocido el entorno del Gigante de Altzo, intentaron revisar los sentimientos acaecidos por el gigante a lo largo de su viaje. Para ello, partiendo de la

sensaciones y sentimientos propios, practicaron con ejercicios que unían cuerpo, espacio y música. Luego lo convirtieron en un juego en el que trabajaban esas emociones. Para finalizar el proyecto fueron a ver la Ópera del Gigante de Altzo igual que lo hicieron en otras escuelas.

Ekintza Ikastola (Donostia/San Sebastián)

Docente: Mireia Murillo

Duración: Dos meses

Grupo: Educación Infantil (5 años)

Tres alumnas de Magisterio, dentro de las prácticas de la carrera, decidieron coger como punto de partida el proyecto de Altzoko Handia para estas. Quisieron tratar los temas en torno a los sentimientos y la diversidad como hicieron otras escuelas. En principio, realizaron varias reuniones con las personas responsables de mediación, para luego pasar a desarrollar el proceso de manera más autónoma. Como se ha descrito, se trabajaron los sentimientos ejercitándolos mediante cuentos, relatos y colores para trabajar el proyecto con el alumnado de 5 años. Una de las finalidades era la de practicar la empatía, reflexionando cada uno en sus sentimientos para comprender los de los demás e incluso trabajaron la expresión plástica. A parte, se ejercitó la narración, ya que también se invitó a las familias del alumnado a que contaran cuentos en el aula.

6.4.2.1.2 ZAPART!

Descripción del proyecto:

DSS2016EU ha desarrollado, dentro del Faro de las Voves, diferentes iniciativas vinculadas con el cómic. Esta disciplina aporta un gran número de posibilidades para aplicar en el trabajo con la educación formal e informal, ya que combina aspectos de gran versatilidad, tanto narrativamente como de representaciones gráficas.

Centros participantes:

Nuestra Señora de Aránzazu-Jesuitinas Ikastetxea (Donostia/San Sebastián)

Docente: Andoni Jiménez

Duración: Dos meses

Grupo: 5º y 6º de Educación Primaria

El proyecto Zapart! venía de una propuesta artística con una finalidad claramente expositiva dentro de la programación de DSS2016EU, pero finalmente el proyecto Zapart! no fue incluido en el Programa Cultural de la ciudad. Esto generó en el centro impaciencia, y decepción en algunos momentos al tener en un principio expectativas de presentar lo creado en la feria del cómic. Eso creó muchos desacuerdos entre el profesorado que estaba implicado. Finalmente se decidió seguir adelante y hubo ocasión de trabajar junto a los artistas del cómic.

Un docente que era parte de ARTikertuz habló de las opciones a otro docente y este decidió tomar parte en ella. Le interesaba trabajar en el ámbito del cómic, entre otras cosas porque había visto esa afición entre el alumnado. En un principio la finalidad era la de abrir el mundo del cómic, sumergirse en diferentes tipos de cómic y compartir con los demás de una manera agradable y divertida esta búsqueda incluidas las caracterizaciones y etc. Después de este primer paso, la artista del cómic Ainara Azpiazu “Axpí” vino al colegio y compartió con el alumnado los principales elementos de comunicación y expresión del ámbito del cómic. Eran 4 aulas y con cada una hizo una sesión, la cual pareció corta para dar cabida a un tema tan extenso. Compartió ciertos recursos para poder comenzar y así lo hizo el alumnado. Puestos en grupos, construyeron historias con la técnica del folio giratorio para después desarrollar tiras de cómic. Lo que al principio se propuso para 6 sesiones se prolongó hasta el final del curso.

Oianguren Ikastola (Ordizia)

Docente: Leticia Aristi

Duración: Un trimestre

Grupo: 2º de Educación Secundaria Obligatoria

El interés por trabajar el concepto del cuerpo fue el punto de partida. El alumnado de la ESO ya había comenzado a trabajar ese tema, a través de un documental y diferentes iniciativas para impulsar la una reflexión entre las diferencias del cuerpo ideal y el del real, realizando siluetas de cada uno, etc. Siendo este el primer paso, quisieron proseguir con el cómic, con el tema de Superhéroes. Se decidió que iban a crear los “SuperYo” de cada uno, esto es, cada cual encontraría sus características físicas, capacidades...identificaría las singularidades y llevaría esto a la ficción creando el superhéroe. Se hizo con la colaboración Axpi también en esta ocasión, donde en un taller de una hora dió los recursos necesarios para crear estos

personajes. A partir de aquí, cada alumno creó un comic de 3 viñetas en los que contaba la historia del “SuperYo” en la que se ponían en marcha los superpoderes. Después, en grupo, crearon con arcilla los “Superyo”.

6.4.2.1.3 PORTRAITS (Retratos) / Joan Etorriak

Descripción del proyecto:

Anna Nosowicz es una de las artistas seleccionadas en la segunda edición del programa de intercambio de artistas entre Wroclaw y Donostia/San Sebastian, Joan Etorriak.

En la serie Retratos la artista responde al impulso por iniciar un diálogo con los habitantes de Donostia/San Sebastián y del cercano municipio de Elgoibar. A través de las conversaciones mantenidas con los ciudadanía de estos municipios, Nosowicz ha construido su visión personal de los mismos. Inspirada en una espectacular técnica propia; unir fragmentos de plásticos reciclados mediante calor (planchas) y texturas resultantes.

Centros participantes:

Elgoibarko Herri Eskola (Elgoibar)

Docente: Mikel Juaristi

Duración: Cuatro meses

Grupo: 5º y 6º de Educación Primaria

La escuela de Elgoibar comenzó su proyecto en Octubre del año 2015, cogiendo como partida el proyecto Portraits de la artista Anna Nosowicz dentro del programa Joan Etorriak. La artista polaca acudió un día a la escuela para explicar sus técnicas y metodologías de trabajo a los alumnos de 6º curso, compartiendo con ellos partes de su proceso artístico.

Así, este grupo creó cajas de luz tridimensionales, diferenciándose de las chapas iluminosas de dos dimensiones que Nosowicz suele hacer. La artista invitó a los escolares a sumarlas a la exposición que hizo en San Sebastián. Pero el proyecto no terminó con esta exposición: El alumnado de 6º curso fue explicando la metodología aprendida de la artista a los demás grupos del centro, extendiéndose la técnica en la escuela. Cada aula hizo suyo el proceso adaptándolo a lo que estaban trabajando en ese momento algunos, y otros siguiendo más fielmente al proyecto artístico de Anna. Aún así crearon entre toda la comunidad educativa 35 cajas de luz. Con ganas de compartir el proyecto educativo más allá de las paredes de la

escuela, y después de hablar con el ayuntamiento, colgaron en la plaza del pueblo estas lámparas, encendiéndolas todas a la vez el pueblo de Elgoibar el 15 de enero.

6.4.2.1.4 PANORAMA / Joan Etorriak

Descripción del proyecto:

Aleksandra Walaszek es una de las artistas seleccionadas en la segunda edición del programa de intercambio de artistas entre Wroclaw y Donostia/San Sebastián, Joan Etorriak.

Su proyecto “Panorama” es la mirada ininterrumpida de una observadora rodeando el territorio. Es la historia de un lugar que se convierte en la historia de otro lugar, y una manera de conocer tu ciudad a través de conversaciones grabadas entre ciudadanos de otra procedencia. Un proyecto que sitúa a las personas que las habitan en el corazón de las ciudades, puesto que un paisaje urbano carece de sentido sin su comunidad, su generador de relatos.

Centros participantes:

Zurriola Ikastola (Donostia/San Sebastián)

Docente: Haritz Irureta (Piru)

Duración: Una sesión

Grupo: Bachiller artístico

El alumnado de bachiller de Zurriola tuvieron la oportunidad de compartir una sesión con el artista con el artista digital donostiarra Jaime de los Ríos y la artista social polaca Aleksandra Walaszek, dentro del programa Joan Etorriak. Después de ver algunas imágenes de Polonia, se les pidió que desarrollasen un relato a los estudiantes. Después, por medio de un programa informático creado por Jaime, grabaron con slow motion un vídeo con webcam y crearon un GIF con el.

6.4.2.1.5 ATLAS OF TREMORS / Corners of Europe

Descripción del proyecto:

Atlas of Tremors es uno de los proyectos del programa Corners of Europe, en el que participan numerosos artistas de la periferia europea.

A partir de una selección de canciones compuestas y cantadas históricamente por tejedores de lino (telares manuales) y más tarde por los trabajadores de los molinos textiles, Atlas of Tremors refleja las transformaciones del trabajo de producción y de las comunidades locales. Para ello procesa estas canciones convirtiéndolas en sonidos e imágenes digitales que dan lugar a una instalación artística. El punto de partida es el telar de Jacquard, un instrumento que forma parte de tanto de la era industrial como del desarrollo de los ordenadores en los tiempos modernos.

Centros participantes:

Santo Tomás Lizeoa (Donostia/San Sebastián)

Docente: Ainhoa Aranburu, Angelika Villalba, Itziar Etxegia

Grupo: Alumnado de la ESO.

Empezaron con el proyecto en el segundo trimestre y se alargó hasta el fin de curso. Una vez que el proyecto estaba en marcha, el centro supo que el proyecto Atlas of Tremors (Uno de los 15 proyectos artísticos que forman parte Corners of Europe) no vendría a Donostia/San Sebastián. Como la intención era que el proyecto de la escuela conectara en septiembre con esta presentación, las maestras se quedaron sin saber como enfocarlo al principio. De todos modos, la escuela decidió proseguir partiendo del proyecto de Corners of Europe y empezó a pensar en los viejos oficios del siglo XIX.

Comenzaron entonces a profundizar en el oficio de herrero del bisabuelo de uno de los docentes: como trabajaban, los elementos: agua, fuego, sonidos... El proyecto fue extendiéndose a todos los cursos de la ESO. Las maestras de expresión artística y música trabajaron codo con codo creando a partir del proyecto diferentes ramas: crearon una canción y la grabaron utilizando sonidos de percusiones propios de la herrería, buscaron formas de fuego e intentaron plasmarlo mediante vídeo con los recursos del aula, dieron forma plástica a la luz de las lamparas, buscaron la gama de texturas del hierro mediante imágenes,... Sienten que el proyecto sigue vivo, que hay mucho trabajo por hacer y quieren retomar el punto de partida del proyecto, esta vez recolectando imágenes de los viejos oficios de familiares del alumnado por ejemplo.

6.4.3 Encuentro y conversaciones con los centros participantes sobre los procesos de los proyectos

A continuación presentamos un resumen del encuentro que tuvo lugar en la sede de DSS2016 el 21 de junio del 2016.

Son cinco las temáticas que guiaron el encuentro y que dan forma a este resumen. El texto pone en relación las preguntas del guión, las voces de las participantes en el encuentro y las reflexiones posteriores y se presenta de manera narrativa teniendo en cuenta el carácter dialógico del encuentro.

Es por lo tanto un texto polifónico, que pretende dar visibilidad a las diferentes voces que han participado en este proceso y que lejos de dar respuestas o soluciones a las problemáticas surgidas, abre nuevas reflexiones sobre las que continuaremos trabajando más adelante.

6.4.3.1 Proyectos abiertos/proyectos cerrados

En las sesiones de ARTikertuz y en el propio encuentro hablábamos de proyectos abiertos y cerrados. Dábamos este último nombre a las propuestas artísticas en las que se podía reconocer una manera de cerrar el proyecto desde su planteamiento, como por ejemplo, haciendo exposiciones, representaciones o actuaciones...

Por otro lado, en los procesos a los que denominamos abiertos, había un origen o principio muy claro, pero luego en su planteamiento no se concretaba el cierre.

Los dos patrones han sido nuestros puntos de partida, lo que hace que nos preguntemos sobre qué posibilidades nos puede ofrecer cada uno, cuáles son los papeles del equipo docente en uno o en otro, cómo se pueden normalizar estas prácticas, y si realmente los proyectos que tomamos como cerrados realmente lo están.

Ya en las conversaciones con los equipos docentes cuando negociábamos las propuestas artísticas, se notaba que el hecho de que estas fueran abiertas creaban cierto nerviosismo en ellos, costándoles incluso aceptarlos. En el encuentro que estamos narrando, algunas docentes nos dieron las claves para conocer esas razones:

Leti (Oianguren ikastola): A los docentes nos da un miedo enorme las aberturas... no estamos acostumbradas.

Maidier (Nuestra señora de Aránzazu-Jesuitinas ikastetxea): ... se necesita más tiempo cuando se trabaja con proyectos abiertos, hay que pensar más, hablarlo más...

Los procesos abiertos plantean al profesorado y alumnado la dificultad que conlleva trabajar en la incertidumbre. Hace necesario un tiempo para la reflexión durante el desarrollo, para pensar sobre lo que se va a trabajar y cómo. Reflexionar durante la práctica sobre lo que está ocurriendo, cómo va evolucionando el proceso por medio de los propios agentes participantes... ya que, de lo que se tenía pensado hacer a lo que luego pasa en el aula, van surgiendo nuevos procesos.

Mikel (Elgoibarko Herri Eskola): cuando recibes al alumnado, tú empiezas con tu planificación... a veces de la manera en la que lo tenías planteado, y otras veces se hacían con el propio grupo... los procesos se han ido creando en el mismo aula... nuestro reto ha sido coger un proyecto que estaba acabado y crear nuestro propio proceso.

Los proyectos abiertos permiten realizar cambios e incluir nuevos objetivos durante el desarrollo y a su vez están abiertos a negociaciones con el alumnado para ir definiendo su rumbo. Requieren una mayor capacidad de improvisación del profesorado, para solventar las dificultades e imprevistos, lo que supone un cambio de hábitos y de trabajo.

Estitxu (UPV/EHU): ... la mayoría de docentes son magos... saben de educación... le han dado la vuelta a todo...teniendo en cuenta que tiene que haber adecuaciones.

Una cosa es que el proceso que desarrollamos sea abierto o cerrado, y otra cosa es el proyecto elegido como punto de partida. Podemos crear un proyecto abierto de uno que estaba cerrado. Pero cuando el proyecto artístico elegido es abierto, hay un compartimiento mutuo y nos podemos poner en comunicación e influirnos: los creadores del proyecto inicial a nosotros y nosotros a ellos y a su obra.

Ainhoa (Sto Tomas lizeo): ...nos hemos dado cuenta de que el proyecto no está cerrado, que salieron cosas muy interesantes y que tenemos que seguir. Puede que en un principio no le diéramos importancia, pero son muy importantes.

6.4.3.2 El proceso y los resultados.

Otro de los retos que se plantea desde la educación artística es la de los resultados al final de un proyecto o curso y la materialización de estos.

En los proyectos que hemos seguido, damos prioridad a los procesos ante los resultados y su materialización. Nos interesa descubrir otros valores que muestren qué tipo de aprendizajes

se dan durante los procesos. Lo que nos lleva a preguntarnos si es realmente necesario terminar con una exposición o representación del proyecto y, consecuentemente, a cuestionar qué es lo que conseguimos con esto y qué otras alternativas se nos ocurren.

Resulta interesante escuchar a la directora de Ikastolen Elkartea decir que realmente lo que hacemos con los proyectos escolares es direccionarlos demasiado:

“El profesorado al final necesitamos un último producto, ¿Por qué? Pues porque las evaluaciones son las que al final determinan qué es lo que se tiene que conseguir, y en los procesos se consiguen esas capacidades, pero luego necesitamos una ficha, o una exposición, y el riesgo está en que luego queremos devolver a las familias ese último producto... direccionamos demasiado los proyectos.

Por otro lado, al hablar de la importancia del proceso frente al resultado, se plantea la comodidad y seguridad que proporciona el conocer el objetivo/producto/artefacto final, frente a la inestabilidad/incertidumbre cuando no existe este producto.

***Rakel (Elgoibarko Herri Eskola):** Tener objetivos es importante. El alumnado se siente más cómodo. El tener objetivos finales nos ayuda mucho, porque sino, cuando no sabemos cuáles son, nos sentimos perdidas.*

Esto nos lleva a reflexionar sobre los objetivos de los proyectos y los resultados de estos, ya que el hecho de tener un objetivo o un resultado final no significa que el proyecto haya acabado o que el alumnado haya quedado a gusto. Pensamos que los casos en los que los resultados finales son materiales, deberíamos preguntarnos qué hacemos con ellos, ¿Los podemos convertir en herramientas para futuras propuestas?

***Estitxu (UPV/EHU):** Cuando no terminamos en ese objeto, surgen muchas dudas tanto en el profesorado como en el alumnado. Y, ¿Cuándo el resultado es un objeto, y este no sale bien? ¿Ese proceso está finalizado? A veces esto se entiende como frustración y es difícil explicar esto al alumnado. Tenemos que admitir esto mismo como docentes, nos tenemos que acostumbrar.*

Y, ¿Qué pasa cuando no hay un resultado objetual? ¿Qué es lo que se espera (o lo que se debería de esperar) del proceso? Las experiencias vividas durante los proyectos nos llevan a la conclusión de que este tipo de procesos conllevan la búsqueda del hilo conductor de las diferentes fases y los procesos de aprendizaje. Cuando decimos que el proceso es importante

y que quizás no se necesitarían los resultados finales, debemos de preguntarnos al mismo tiempo hacia dónde vamos, o qué es lo que vamos buscando con esa creación. Otro tema sería qué es lo que buscamos y qué es lo que motiva al alumnado y al profesorado.

***Mikel (Elgoibarko Herri Eskola):** Al principio, cuando el alumnado llegaba al aula, yo tenía mi programación hecha, pero cuando la ponía en curso con el alumnado, me daba cuenta de que lo que tenía planeado, en realidad no tenía mucha importancia, a veces ellos le daban importancia a otras cosas y yo me movía hasta allí... entonces, no había ni un objetivo fijo.*

El poner el foco en el proceso, requiere entender la necesidad de ir cerrando fases...sin la obligación de que esto signifique el final del proceso global.

***Ana (Tabakalera- Hezkuntza):** Tenemos la necesidad (porque lo hemos aprendido) de cerrar los proyectos de un modo u otro, pero esto se puede dar dentro del proceso mismo y no quiere decir que el proceso entero se haya acabado. La materialización puede tomar diferentes formas. El objeto en cuestión puede cerrar el proceso o puede abrir cualquier otra cosa. Necesitamos el cierre para pensar sobre lo que hemos hecho, pero éste, puede tomar diferentes formas.*

¿Cómo deberían de ser las ideas de investigación, las cosas y relaciones que surgen durante los procesos mismos, tanto material como inmateriales? Se ha detectado la falta de alternativas a la exposición como modo de materializar el resultado del proceso. Se abre aquí la idea de crear un banco de propuestas.

6.4.3.3 Relaciones pedagógicas

Durante los procesos se plantean y se dan diferentes tipos de relaciones y en muchos casos, éstas definen el carácter de las propuestas. Cada uno de estos vínculos, nos plantean las siguientes preguntas:

En relación a las instituciones y a las relaciones entre ellas: ¿Es necesario una relación institucional para legitimar un proyecto? ¿Qué pasa cuando no está la universidad o DSS2016?

En los proyectos que se han llevado a cabo en los centros, se intuye la “necesidad” de colaboraciones entre agentes (instituciones) para legitimar la propuesta. La colaboración entre agentes educativos (Universidad y DSS2016 en este caso) puede convertirse en una estrategia que valida y ayuda a llevar a cabo este tipo de propuestas. Esto puede ser de mucha

ayuda para el profesorado a la hora de plantear un proyecto en el centro y convencer a los organismos implicados.

***Mikel (Elgoibarko Herri Eskola):** Lo más difícil es el convencimiento, porque al fin y al cabo, tú debes de convencer a la dirección del centro y además sobre algo que no sabes cómo va a ir.*

Al mismo tiempo que las instituciones culturales validan las propuestas en los centros educativos, también es importante matizar su papel dentro de estos proyectos y sus objetivos para con los centros.

***Ana (Tabakalera- Hezkuntza):** Está muy bien lo del logotipo de la universidad o de DSS2016... pero sabiendo que nuestro objetivo no es sólo eso, nuestro objetivo es impulsar el trabajo conjunto y reflexionar en torno a la educación. Entendiendo que la educación no sólo se da en las escuelas y que la cultura no solo se hacen en los centros culturales... por eso son tan interesantes estos tipos de colaboraciones.*

En cuanto a las relaciones entre profesorado. ¿Se han dado cambios entre el profesorado para poder desarrollar las propuestas? ¿Se ha conseguido una “verdadera” transformación? Estas preguntas son difíciles de abordar desde el punto de vista de las mediadoras, pero aún así, el profesorado que acudió a la sesión nos da indicios para pensar que el buen entendimiento y colaboración entre estos, posibilita que los proyectos salgan adelante.

***Itziar (Santo Tomas Lizeo):** “En ese tipo de situaciones es muy importante sentir protección, que tienes una ayuda, que el resto de profesorado está contigo, preguntar cuando tienes dudas... si no te sientes muy perdida. Si consigues eso, yo creo que tienes medio camino hecho.*

Subrayamos la importancia del cuidado de las personas, el cuidado de las relaciones, ya que se entiende que hay una necesidad de sentirse protegido, arropado durante el proceso. Ayuda mucho el poder tener espacios, momentos donde poder compartir los procesos, dudas... y el profesorado normalmente no suele contar con eso. El tener estos espacios ofrece la oportunidad para trabajar otras miradas y otros tipos de relaciones.

***Estítxu (UPV/EHU):** Hay que cuidar a las personas y relaciones. Tenemos que pensar qué tipo de relaciones tenemos en nuestro lugar de trabajo.*

Las relaciones que nos quedan por analizar y que siguen planteándonos preguntas serían las siguientes:

En relación a la figura del artista-educador y las relaciones pedagógicas que plantean, ¿Qué tipo de relaciones se ha dado con los y las artistas en los proyectos? ¿Hay “categorías” entre los promotores? ¿Cómo podríamos proponer estos encuentros de una manera horizontal?

En relación al centro y su plan metodológico, ¿Puede resultar un impedimento para poder desarrollar este tipo de proyectos? ¿Qué tipo de negociaciones, cambios o adaptaciones hacen falta?

Es imprescindible tener interiorizado que en estos procesos los intercambios son continuos, para así no caer en la frustración ni en el cansancio.

6.4.3.4 La escuela y la comunidad.

La palabra “comunidad” sale en muchas ocasiones, y entre otras cosas, nos lleva a la reflexión sobre la terminología, pero también a la necesidad de establecer un lenguaje común. Por esa misma razón, vemos necesario preguntarnos qué es lo que entendemos por comunidad-educativa y quiénes la componen.

En los proyectos artístico-educativos como estrategia para crear comunidad, es necesario implicar agentes y entender el papel de cada uno en el proceso; alumnado, profesorado, dirección, familias, ciudadanía, gestores culturales, políticos...

Mikel (Elgoibarko Herri Eskola): Para nosotros lo interesante ha sido la implicación del profesorado y alumnado del centro, las familias, el ayuntamiento y la comunidad educativa entera para llevar el proyecto adelante y luego ver cómo cada clase ha hecho suya, no solo la técnica artística de Ana (la artista de la que surge la propuesta educativa) sino que ha entendido y ha hecho lo que había que hacer de una manera en la que han hecho suyo el proceso.

¿Dónde empieza y termina la escuela? ¿Y con quién? Implicar a la familia, el barrio o el contexto sería interesante conceptualmente, para que las escuelas no sean islas que empiezan y acaban en sus propias paredes.

Begoña Ochoa-Aizpurua (San Martín Agirre Herri eskola): A mí lo de las familias me parece que lo utilizamos como excusa... tenemos que explicarles, convertirnos en cómplices... así, comprenden y disfrutan a la vez.

¿Sería interesante ampliar las propuestas a otros espacios/gestores? ¿Por qué?

Andrea (DSS2016- Hazitegiak): Los promotores que trabajan en la educación, los museos, la universidad... tendríamos que preocuparnos de ayudar al profesorado para así ir introduciendo en el aula poco a poco nuevas maneras de hacer.

¿Cómo podríamos plantear estos procesos a la comunidad investigadora? Destacamos el papel de la universidad dentro de la comunidad educativa, como hilo conductor de la teoría y la práctica.

Esti (UPV/EHU): Me parece que lo más importante es juntarnos en grupo, porque empiezas a pensar y te contagias también. Han habido diferentes ritmos en el grupo, pero también ha habido mucha protección dentro de él... para llevar a cabo esos proyectos se necesita de un espacio para reflexionar, para hablar... se tiene que medir los tiempos... nosotras trabajamos por intuición, traemos la teoría, pero cuando te juntas con el profesorado, tocas el suelo.

Aintzane (DSS2016-Hazitegiak): Los nombres grandes, crean grandes expectativas.

6.4.3.5 Valoración.

La valoración es un aspecto que muchas veces suele quedar pendiente en este tipo de proyectos. En torno a la valoración estas son las cuestiones que nos planteamos:

La importancia de los tiempos, los procesos de largo plazo, las fases diferentes de evaluación, las reflexiones desarrolladas a lo largo del tiempo que proporcionan un pensamiento crítico...

Mikel (Elgoibarko Herri Eskola): Ahora ponemos en duda todas las decisiones tomadas anteriormente... mirando hacia atrás, tenemos muy claro que no queremos volver a lo de antes.

Entendemos que son procesos de aprendizaje a largo plazo. Que la transformación de los modos de hacer requiere tiempo y hemos dado un primer paso. Las nuevas maneras de trabajar presentan dificultades y supone salir de nuestra zona de confort, pero estimulan y activan nuevas posibilidades.

¿Cómo referirnos a las valoraciones en las propuestas futuras? ¿Cómo valorar lo que ha acontecido este año, y qué decisiones tomar en miras de la temporada que viene?

Maidier (Jesuitinas ikastetxea): puede que haya que plantear otros sistemas, con otras herramientas: investigaciones, tablas...

Necesidad de poner en práctica las nuevas herramientas de evaluación, para ir evaluando el proceso.

El grupo es necesario para hacer este trabajo acompañado y ofrecer un espacio de reflexión necesaria para el desarrollo de esta labor.

Ainhoa (Santo Tomás Lizeo): Este proyecto nos ha ayudado a trabajar de otra manera, a trabajar juntas. Y el año que viene queremos trabajar así. Para nosotras ha sido un paso adelante , pero todavía nos queda mucho.

6.5 STOP & STARE: Dinámica de la sesión N°11

Phenomenological study describes the meaning for several individual of their lived experiences of a concept or a phenomenon (Creswell, 2007:57)

Este enfoque de investigación persigue estudiar el significado que comparte un conjunto de personas (integrantes de ARTikertuz así como el profesorado en formación inicial) en torno a un fenómeno (experiencia de participación en una red de formación de profesorado en activo, en el caso de ARTikertuz).

El propósito principal de la fenomenología se encuentra en describir lo que todos los participantes del estudio tienen en común en cuanto a cómo experimentan dicho fenómeno y así poder extraer la esencia de significados dentro de ese universo de personas en particular.

Dentro de las diferentes formas de investigación fenomenológicas hemos optado por la fenomenología Transcendental (Moustakas, 1994). Esta aproximación resta importancia a la interpretación que hace el investigador sobre el fenómeno y subraya la descripción que hacen los participantes sobre su experiencia.

6.5.1 Sesión N° 11°:

6.5.1.1 Relato de la sesión:

Estitxu mandó para este día el texto “La narrativa como texto experiencial” de Anna Richert Ershler en el libro La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación de Ann Lieberman y Lynne Miller (2003). A su vez, se propusieron dos preguntas con las que reflexionar a partir de la lectura del texto y que también valdrían para responder a la pregunta principal: *¿Cómo interpreto la experiencia vivida en la comunidad de ARTikertuz?* Para contestarla, esta se desglosó en otras dos preguntas:

¿Qué elementos definirían mi participación en ARTikertuz?

¿Cómo vivo mi participación en la comunidad de ARTikertuz?

La sesión se llevó a cabo en el aula de plástica de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología, y antes de empezar con las dinámicas preparadas para la sesión, Estitxu presentó a Maddi.

Maddi, si no hay ni un problema por parte de los asistentes, va a ser la encargada de grabar las sesiones de ARTikertuz ya que ella se dedica al mundo audiovisual. La razón de contar con Maddi es que ya trabajó registrando otras jornadas, siendo el resultado final del video muy evocativo. Además contamos con la ayuda económica concedida desde la UPV al proyecto, por lo que también se le podrá pagar por el trabajo realizado. Estará en las sesiones del grupo, ya que si queremos que muestre la esencia de ARTikertuz, también debería estar allí, viviéndolo y participando como una asistente más. Después de su presentación se mostró el vídeo que realizó para las jornadas de relaciones pedagógicas en la universidad.

Aingeru y Regina fueron los encargados de organizar y llevar la sesión.

A modo de recordatorio, y sobre todo con la intención de empezar por el texto que mandó Estitxu, Regina preguntó a los asistentes si lo habían leído y si se habían identificado con los temas emergentes en el texto:

***Regina:** Antes de nada, nos gustaría empezar sabiendo si habéis leído el texto, y si es así, qué tipo de conexiones habéis hecho con vuestra propia experiencia o qué es lo que habéis entendido del texto.*

***Leticia:** Bueno, empiezo yo... pues yo me he sentido muy identificada con Wendy, que se presenta como una docente novata, y yo llevo ya unos años en la profesión pero siempre de un centro a otro, por lo que siempre me he sentido como una novata. Cuando llego a un lugar nuevo, y al hacer reuniones para organizar las actividades, siempre me siento como: ¿Qué estoy haciendo yo aquí...? O qué poco sé de estas cosas... Porque siempre hay alguien por encima tuyo que sabe más que tú. Yo soy Wendy (risas).*

***Mikel:** Es que hay muchas cosas... a ver, yo creo que un defecto del equipo docente es que siempre nos sentimos juzgados, y entonces, tenemos como un miedo a compartir con las demás personas que estamos haciendo, porque pensamos que quién está al lado nuestro sabe más sobre educación y piensas: "jo, qué pensará esta persona de mi si digo esto". (...) Y yo creo que esto pasa en todos los centros educativos, nos sentimos siempre juzgados...*

Maidier: *Cuando he leído el texto a mi me ha venido a la mente las emociones. La manera en la que nos formamos, tenemos que aprender a controlar diferentes cosas a la vez y al final lo único que no controlamos es a nosotras mismas. Yo creo que la cosa está en que cada una debe mirarse para dentro, y no estar pensando en los demás, en lo que puedan pensar de nosotras. Si no que las situaciones son esas, eres novata y esas situaciones se van a dar, pero el cómo vas a llevar y gestionar esas emociones... y este es un tema que me interesa mucho, no solo para con el equipo docente, que al fin y al cabo somos transmisores o modelos y creo que es muy importante transmitir esa sensación y creo que es algo que hay que trabajarlo en los centros.*

Estitxu: *Para mi, y al hilo de lo dicho, cuando elegí este texto, mi objetivo era decir que cuando escribimos, damos significado. Esto es, que cuando estamos metidos en el proceso de escritura, parece que estamos contando nuestra película y parece que estamos diciendo: “yo en plástica hago esto...” y me gustaría poner en valor eso para darnos cuenta. Porque cuando escribimos podemos sacar significados y aprender de las experiencias que estamos contando, lo procesamos de alguna manera y lo compartimos, ahí está la riqueza. Entonces, en este caso no es tanto el qué hacer, pero es importante saber el qué; el para qué, qué estamos logrando, y pensar y dar sentido, tanto para que lo comprendamos nosotras y lo aprendamos, como para ayudar al alumnado y como para compartirlo con el resto de profesorado.*

Mertxe: *Yo solo he leído un cacho, pero bueno, me he quedado con que las experiencias si no las registramos en escrito, en una imagen o en un objeto, se pierde luego.*

Aintzane: *Yo creo que hay un punto que va más allá que no es solamente el recoger. Al mirar lo que hemos vivido, hacemos conexiones nuevas, que no habíamos pensado hacer o que no habíamos visto. Más que recoger, es crear otro contenido.*

Mikel: *Los docentes nos escudamos en que no tenemos tiempo para nada, pero en este caso, sí es exactamente lo que nos pasa. Pasamos todo el tiempo haciendo lo que hacemos, que al final no tenemos tiempo de reflexionar sobre ello.*

Estitxu: *La carga es real y necesitamos tiempo para pensar y reflexionar y ahí reside la calidad.*

Aingeru: *Los centros nos callan como docentes y estos espacios nos permite subrayar nuestra autoría en los procesos de aprendizaje de las aulas.*

Maidier: *Tenemos que valorar las cosas buenas que hacemos, no nos subestimemos.*

Mertxe: *Pararnos con el alumnado a pensar en lo que hacemos.*

Después de que las asistentes comentaran lo que les había llamado la atención del texto (en general todas se identificaron con los relatos de los docentes en el artículo), Regina pasó a resumir los temas emergentes en él y así dar comienzo a la dinámica inspirada en el artículo. La investigadora desglosó los temas del texto y los fue mencionando y explicando a lo largo de la introducción a la dinámica (a continuación, se pasa a citar las ideas principales del texto):

- **¿Cómo dar significado a nuestras experiencias?** Para aprender de la experiencia una tiene que pensar en ella y darle sentido. (pg.194)
- **STOP & STARE:** Detener la acción pedagógica, para que el aprendizaje pueda tener lugar. Mientras que la mejora de la práctica -o el cambio de acción- es el resultado del aprendizaje del profesorado, el primer paso para llegar hasta allí consiste en detener la acción para que el aprendizaje pueda tener lugar. (pg.196)
- **Crear textos experienciales**, de la vida en el aula, son las representaciones de las vivencias y pueden tomar muchas formas. Hay que **ver y revisar** esos textos o videos para hallar las oportunidades para aprender.(pg. 196-197)
- El texto experiencial tiene que **dar nombre a sus experiencias y reflexionar sobre ellas**. El proceso de nombrar con claridad es importante para el aprendizaje. (pg. 198)
- Según Proust (sin referenciar) la experiencia tiene poco valor si no está fundida con algún que otro relato (...) ya que **al narrar una experiencia nos hacemos conscientes del significado de la misma** para garantizar que pueda ser contada. (pg. 198)
- Los lectores de las narraciones devuelven al profesor escritor/aprendiz el reflejo de lo que leen en el texto; esos colegas pasan a formar parte del hecho del aprendizaje. (pg.198)
- **Hacer públicas las vivencias personales establece una comunidad de aprendizaje.** Comprobar que los momentos importan es una de las consecuencias del aprendizaje del trabajo de las narraciones (pg. 198)
- **Conectarse con una misma debe ser una parte fundamental de cualquier plan de aprendizaje para docentes.** Al dar forma a un pedazo de la acción para revisarlos ellos mismos, o para que lo hagan otros, los profesores parecen apropiarse en cierto modo del trabajo y establecer su propia voz. (pg. 204)

6.5.1.2 Dinámica de los ejercicios planteados a partir del texto “La narrativa como texto experiencial”:

6.5.1.2.1 Ejercicio de calentamiento:

Con la intención de crear un ambiente y una actitud propicia para la dinámica de escritura que teníamos planteada, pensamos en realizar un ejercicio de calentamiento. La idea de este ejercicio previo a la dinámica, fue sugerida por Regina.

En su paso por el “2nd British Autoethnography Conference in Aberdeen” llevado a cabo en la facultad de educación del Old College Campus, en octubre del 2015, Regina realizó un taller de escritura creativa junto con la profesora M. J. Oliver. Para su taller, la escritora sugirió hacer una técnica de calentamiento antes de ponerse a escribir nada en particular. Este ejercicio no supuso gran reto para los asistentes, ya que la idea era escribir lo primero que se pasara por la mente en esos instantes. Después de calentar, pasaron a realizar el taller.

En el caso de esta sesión de ARTikertuz intentamos crear una dinámica similar. Contamos con diez minutos en los que los asistentes debían de escribir lo primero que se les venía a la cabeza. Desde lo que han comido, hasta el sueño que han tenido a la noche. Al igual que en el taller de Oliver, la intención de este ejercicio era que los participantes soltasen la mano y se entregasen al proceso de escritura, sin más intención que escribir por escribir. Este texto, no sería compartido con lxs demás compañerxs ya que en principio no había intención de generar conocimiento en este ejercicio.

6.5.1.2.2 Escritura de los textos:

Una vez calentado, y con la intención de reflexionar sobre nuestra práctica y experiencia en el grupo de Artikertuz, se les pasó a los asistentes dos hojas con una frase en cada una de ellas. Eran frases afirmativas, sin finalizar, que invitaban a escribir a partir de ellas y guardaban relación con las preguntas planteadas por Estitxu en el e-mail.

Las frases eran: **Para mí, Artikertuz es...** con una intención de reflexionar sobre el lado objetivo y descriptivo de la experiencia; **La experiencia de Artikertuz la vivo...** esta frase sugiere una reflexión más subjetiva y emocionalmente interpretativa.

Para este ejercicio contamos con veinte minutos, 10 por cada afirmación. La intención de esta dinámica era la de dar voz a las docentes del grupo y sus experiencias (muy relacionado con el texto de Lieberman y Miller (2003). Utilizar la reflexión para crear conocimiento a partir de la experiencia vivida en el grupo, dar sentido a la comunidad de prácticas que es Artikertuz.

6.5.1.2.3 Intercambio de textos:

Una vez escritos los textos, se dio paso al intercambio de estos. La intención de esta dinámica era la de ver hasta qué punto las experiencias nos conforman y cómo nos identificamos con ellas, es decir, darnos cuenta de las similitudes y diferencias de nuestros textos para reflexionar sobre las experiencias generadas entre todxs. Pero el intercambio de textos no acaba en la lectura de estos. Las asistentes, con el texto de alguna compañera en mano, debía responder a estas tres preguntas: *¿Qué aprendes del texto del otro?; ¿Qué experiencias conectan con tu experiencia?; ¿Qué supone para ti incluirse en el texto, dar voz a tu experiencia?*

Os dejo aquí el link con los relatos de cada uno y los comentarios de lxs compañerxs apuntados a los lados de la hoja subido por Aingeru a la plataforma de Artikertuz: http://elkarrikertuz.ning.com/group/artikertuz/page/9-saioa?xg_source=activity

6.5.1.2.4 Reflexiones a partir del ejercicio:

Para terminar, dejo la conversación que se mantuvo en el grupo una vez finalizada la tercera fase de la dinámica y en la que nos dispusimos a reflexionar sobre el ejercicio:

***Estitxu:** Esto ha sido un proceso para dar significado a las experiencias... ¿o ha sido un castigo?*

***Mikel:** Se nota que vosotras estáis más acostumbradas a esto...*

***Estitxu:** Sí más por la investigación... trabajamos con los relatos, sacamos contenidos... pero nos ha costado llegar a eso... es difícil... es difícil sacar significado a los textos, sacar una buena narración...*

Mikel: *yo desde luego necesito más tiempo para hacerlo...*

Estitxu: *Por eso hemos dejado el foro abierto. (risas)*

Regina: *¿Qué os ha parecido esta dinámica? ¿Para qué os ha servido? ¿Ha servido de algo?*

Maidar: *Ya lo hemos escrito!*

Itziar: *Yo no se de quién es el texto que tengo, pero hemos puesto cosas muy parecidas, pensamos parecido... en algunas cosas, por lo menos, me he dado cuenta de que yo me siento de una manera similar, o que lo vivimos de una manera semejante.*

Estitxu: *Yo también me he sentido identificada con el texto de Ainhoa. Si, en la definición.*

Ainhoa: *(por el texto de Mertxe) yo también estoy de acuerdo con lo que dices.*

Mertxe: *Aunque para el final era igual un poco diario.*

Aintzane: *A mi curiosamente, me ha hecho más pensar el texto que he leído, que el que he escrito personalmente. Quiero decir que me ha parecido que tu texto (el de Estitxu) es muy personal y me he dado cuenta de que yo me he escondido más que mostrarme en el texto... yo me he quedado con eso.*

Aingeru: *La tendencia es esa, esconderse...*

Aintzane: *Yo cuando escribo tengo esa tendencia, sí.*

Aingeru: *Y aquí en los textos de la universidad también, el utilizar la tercera persona.*

Aintzane: *O en la misma retórica también, es decir, empiezas a expresar conceptos abstractos y al final no estás diciendo nada de ti misma, ¿No?*

Mikel: *Sí, al principio sí, en la definición y eso, yo lo veía así, pero luego me he perdido, no lo he entendido, bueno, esta letra también me ha costado entenderla. Quiero decir, al principio sabía que eras tú, mediación artística... y luego he pensado, pues igual no...*

Mertxe: *Pues yo, a ver, mi experiencia es un poco rara, porque al principio empecé a venir por mi cuenta como una formación... estaba trabajando en la Kutxa (en el Kursal de Donostia) y justo acababa de tener al niño... por lo que mis experiencias del principio y las de ahora son diferentes y además he estado un tiempo sin venir... por lo que estoy todavía por la periferia, me*

queda pendiente trabajar más los textos... y además antes venía a mi cuenta, pero ahora estoy trabajando y luego también Tabacalera aparece aquí... y me he quedado en plan ayyy! No se por donde cogerlo... no se muy bien cual es mi posición ahora y eso es de lo que hablo. Porque ahora es una época diferentes para mí, pero también para vosotrxs... pero eso, que estoy un poco en la periferia y tengo que meterme más en esto. Es algo que ya sabía pero al escribirlo y al leer los textos de los demás haces conexiones y entonces entiendes mejor tu situación.

Rakel: *Pues yo he leído el texto de Regina y al ser nueva pues estoy en esa distancia, ¿No? Y no os conozco a todas tanto. Muchas de las cosas que ha puesto yo también las siento... y me ha llamado la atención.*

Regina: *A mi también, porque me ha tocado tu texto y he subrayado lo mismo. El venir a un grupo nuevo y sentir esa inseguridad de “yo no digo nada, o no tengo nada que decir” yo también lo siento, porque yo llego y grabo la sesión y luego hago las actas. Pero yo no tengo la experiencia que tenéis vosotros en el aula... puedo saber más a cerca de una teoría o una dinámica, pero no sobre las experiencias y eso...*

Rakel: *Pues es una coincidencia, no?*

Mertxe: *yo creo que sí que hay cosas que se van a ir repitiendo y eso es porque se están cumpliendo las metas... muy bien Estitxu!!! (risas) Porque muchas de las cosas que he apuntado aquí también las he escrito en mi texto.*

Estitxu: *He recogido una cosa del texto de Ainhoa en la segunda pregunta, y para mi había algunas palabras que las conecto con las que he puesto, que igual me he enrollado más, pero lo que tiene importancia en el grupo es la ilusión, las ganas, las ganas de aprender más, las ideas, el escuchar, comunicar... hay unas cuantas frases que son significativas, que no son solamente... porque hay cursos de desarrollo... y yo me suelo preguntar a mi misma: “¿Qué es esto?”. Cuando empezamos yo me dije que quería aprender, y ya se que es un espacio que también quiero estudiar, pero definir Artikertuz, que se puede definir, y qué es lo que hacemos aquí y el porqué nos reunimos los que nos reunimos, y porqué no nos reunimos en otro lado, no? Entonces, para mí, la protección del grupo me hace ilusión, me da tranquilidad para no tener miedo a hablar, para aprender de otros también, porque yo estoy en la universidad y aprendo de vosotros y me gustaría que vinieran de educación infantil también... pero les está costando... a ver si se animan, porque muchas veces sienten que al estar en la universidad con docentes de primaria y secundaria no aportan nada, en plan: “¿Qué hago yo aquí? ¿Qué puedo ofrecer?” Pues ilusión, ganas de aprender... para mí estas cualidades son un valor en este grupo.*

Aingeru: *Yo entorno a eso, las palabras clave esas aparecen también en este texto: “cambiar nuestras maneras de enseñar; reflexiones sobre cómo aprenden los profesores, sobre cómo*

sobreviven, mejorando su práctica y compartiendo comunidad para mantenerse vivos, (algo que no entiendo) permanente, experiencias donde ir mirando-me...” y eso es lo que he subrayado, ir mirando-me. (risas) No solo mirar, sino que me miro y me reflejo, a veces, igual no... ese es mi comentario.

6.5.2 Sesión abril 2016 (sesión N°12):

En esta sesión Aingeru comentó con las participantes la manera en la que él había categorizado todos los relatos. El fin era conseguir grupos de temas que se repitieran en los textos y así poder seguir definiendo entre todas la comunidad de práctica.

Explicación del método de categorización:

Aingeru: Cojo el texto que hemos creado y empiezo a tematizarlo de una manera inductiva. Luego cojo citas vuestras y veo que hay similitudes en muchas de ellas y les pongo una etiqueta, por ejemplo, hay algunas que eran muy obvias porque las conducían las preguntas que os marcaban el texto, pero otras emergían sin querer. Por ejemplo en muchos de los textos empezáis a hablar de la falta del reconocimiento docente; en otro sobre vuestra motivación hacia la docencia; en otros textos hablabais de las debilidades que encontrabais para poderos integraros en Artikertuz, o lo que os faltaba todavía para identificaros con el grupo; en otros de ellos hablabais desde la indagación, el hacerse preguntas para avanzar en la profesión; otra temática emergente hablaba de la innovación; otro, del sentimiento de comunidad que vamos creando; otro de cómo lo que aquí emerge transfiere luego a la práctica docente.

Aprender desde la experiencia:

Regina: Aprendemos desde la experiencia porque nos paramos a pensar en ella, le damos sentido, y luego encima lo expandimos a otros niveles. Puede venir alguien de primaria, dar una idea de cómo da en su clase una dinámica y esa dinámica aplicarla aquí y a partir de ahí, pues que venga otro profesor y lo lleve a su aula... y entonces, toda esa expansión, digamos que está dentro del proceso de aprendizaje del grupo.

¿Cómo se muestra la generación de conocimiento?

***Estitxu:** ¿Cómo demostramos de alguna manera que aquí se está generando conocimiento? y ¿qué es el conocimiento? Porque el conocimiento no es algo tangible, y consideramos que cuando estamos aquí en ARTikertuz, el conocimiento no está ni en ti, ni en ti, ni en ti... está en la relación que tenemos entre todos. Entonces, ¿eso qué significa? ¿Cómo lo estamos demostrando? ¿En qué momento ocurre eso? Cómo de alguna manera el aprendizaje de aquí tú no lo podrías escribir: "yo lo que he aprendido es esto..." no responderías a la pregunta, pero sabes que eres capaz de hacer otro proyecto y de repente lo vinculas a tu experiencia. Para mí el conocimiento es eso. Poner en relación y luego expandir o saberlo trasladar a otro contexto, no repetirlo, es decir...*

¿Cuál es la experiencia de ARTikertuz?

7. ¿Cuál es la experiencia de ARTikertuz?

Quiero entender el mundo desde tu punto de vista. Quiero conocer lo que usted conoce en la forma en que usted lo conoce. Quiero entender el significado de su experiencia, ponerme en su piel, sentir las cosas como usted las siente, explicar las cosas como usted las explica. ¿Se convertirá usted en mi maestro y me ayudará a entender? (Spradley, 1979:34)

7.1 Introducción a la experiencia de ARTikertuz

Cuando pienso en acompañamiento, pienso en todo lo que las maestras y el equipo de investigación hemos vivido juntas. No pienso en las cosas y actividades que se han llevado a cabo en sus aulas, sino cómo las maestras han reaccionado ante ellas, o cómo consiguen llevar a cabo el proyecto y todo lo que éste supone para el centro escolar.

La intención de este capítulo es contar las experiencias de las maestras dentro del grupo ARTikertuz. A lo largo de él, mostraré diferentes relatos que pertenecen a distintos momentos y personajes del grupo.

Como he dejado constancia en el apartado de *¿Cómo leer esta tesis?*, los textos que presento aquí están todos escritos en presente de la primera persona del singular para dar un carácter performativo a los textos. De esta manera pienso que el texto permite al lector ser parte de lo que está siendo relatado. Para eso me apoyo en lo que Bruner (1986) argumenta en relación a los textos, y es que para él, “texts must be performed to be experienced, and what is constitutive is the performance” (Bruner, 1986:7).

Otra de las razones de crear estos relatos en primera persona son las dudas que me genera el escribir las voces de los Otros. Cada vez que realizaba las actas me preguntaba de qué manera debía de enfocarme para recrear lo que las voces de las participantes habían aportado a las sesiones. Cuestionaba mi derecho de escribir sobre sus historias.

As social theorists, we are authorized by virtue of our academic positions to develop theories that express and encompass the ideas, needs, and goals of others (...) is it ever valid to speak for others who are unlike me or who are less privileged than me?(Linda Martin Alcoff, 2008)

Esta cita me parece interesante ya que problematiza sobre la validación de hablar de parte de otros. En mi caso las participantes no están en una situación menos privilegiada

que la mía, es decir, no están marginadas por la sociedad, pero en cierta manera el relato que yo hago de sus experiencias visibiliza sus voces.

Al empezar el proceso de la investigación narrativa es particularmente importante que todos los participantes tengan voz dentro de la relación. Esto supone, como señala Elbow (1986), que se juega a un “*juego de creencia*”, es decir, supone una forma de trabajar en el interior de una relación que exige conocimiento conectado, una relación en la que el que conoce está personalmente unido a lo conocido. (...) el “juego de creencia” es una forma de conocimiento que conlleva un proceso de auto-inserción en la historia del otro como una forma de conocer esa historia y como una manera de darle voz al otro. (Connelly y Clandinin, 1995: 21)

Tal y como apuntan Connelly y Clandinin (1995), insertaré en algunos de los relatos de las participantes parte de mis reflexiones como investigadora para poder dar a conocer sus historias (como en el caso del relato de Mikel). Pero a la vez guiaré a la audiencia del texto de un escenario a otro para representar dichas experiencias desde diferentes perspectivas.

Este relato junta estas voces para crear una polifonía ficticia pero real. Lineal, pero anacrónica. No es tanto contar todo lo que pasó durante las sesiones y los seguimientos de los proyectos en las aulas, sino cómo vivimos lo que nos ocurre y cómo el repensar sobre eso nos lleva a hacer las cosas que hacemos de una manera y no de otra. Se trata de visibilizar las relaciones que se crean durante los procesos de aprendizaje. Ya sea desde el proceso de aprendizaje de un proyecto concreto en un aula en concreto y con un alumnado en concreto, o sobre el proceso de creación de dicho proyecto entre el profesorado.

Estrictamente hablando, no existen cosas como los hechos puros y simples. Todos los hechos son desde el principio hechos seleccionados a partir de un contexto universal por las actividades de nuestra mente. Por tanto, son siempre hechos interpretados, hechos examinados separados de su contexto por una abstracción artificial o hechos considerados en su entorno particular. (Schütz, 1962:5)

El hecho de que todo lo que narro sobre el acompañamiento al grupo esté sacado de los datos de las sesiones de ARTikertuz, del seguimiento realizado en sus aulas y del video que Maddi Barber (2017) ha creado para el grupo, no hace más que evidenciar que lo que narro no son los hechos puros y duros. El que las participantes nos cuenten una historia implica que han dejado otras atrás; la manera en la que nos cuentan esas experiencias muestra, a su vez, otra manera de contar que ha sido rechazada por el bien de sus narraciones. Por lo tanto lo que ellas dicen no es lo mismo que lo que ha pasado, al igual que lo que yo interpreto no es lo mismo que ellas explican, ya que, tal y como Denzin (2014) dice:

The story that is told is never the same story that is heard. Each teller speaks from a biographical position that is unique and, in a sense, unshareable. Each hearer of a story hears from a similarly unshareable position. But these two versions of the story merge and run together into a collective, group version of the story that's was told. (Denzin, 2014:55)

A esto hay que sumarle el hecho de que todo lo que las participantes narran en las sesiones y en sus relatos está en otro idioma, el Euskera. Las sesiones las hacemos en Euskera ya que nos encontramos en el País Vasco y utilizamos nuestra lengua para comunicarnos. Las razones por las que escribo la tesis en castellano vienen dadas por la capacidad de expresarme mejor en este idioma y también por la intención de que mi texto llegue a ser leído por personas que no conocen el Euskera.

El tener que traducir todas las sesiones a la vez que las transcribía, me hacía pensar sobre lo que estaba escribiendo: ¿Estoy siendo leal a lo que las maestras han querido contar en la sesión? ¿Me estoy inventando algo que no han dicho?

Translating dynamic talk into linear written language, then, is never easy or straightforward (...) transcription is deeply interpretative as the process is inseparable from language theory. (...) By our interviewing and transcription practices, we play a major part in constituting the narrative data that we then analyze (...) we critically shape the stories participants choose to tell (...) Transcriptions are by definition incomplete, partial, and selective-constructed by an investigator (who may or not also be the transcriber). (Riessman, 2008:29-50)

Según esta autora los datos que obtengo para analizar lo que ocurre en las sesiones y en las narraciones, ya vienen dadas desde una interpretación hecha por mi al traducirlas cuando las transcribo. Esto a su vez alimenta la característica interpretativa de las investigaciones cualitativas, ya que como apunta Stake (2010):

But the data, however analyzed, do not themselves resolve the problem. It is the interpretations of the data, of the observations and measurements, that will stand, not as proof but as persuasion of one meaning more than another (...) Qualitative research is sometimes defined as *interpretative research*. All research requires interpretations, and, in fact, human behavior requires interpretation minute by minute. (Stake, 2010:25-29)

Quiero hacer visible el mismo proceso de creación de este relato, ya que es mi responsabilidad narrar de una manera razonable y con sentido, los procesos de aprendizaje del grupo y sus comunidades educativas. Pero, ¿Estoy faltando a la verdad cuando hablo desde mi y no desde ellas? ¿Tengo que enfocarme en lo que las maestras me cuentan

ignorando todos los procesos de interpretación que se cuelan entre lo que ellas dicen y yo entiendo? ¿Cómo muestro lo que hemos vivido? ¿Puedo apropiarme de sus palabras y crear una narración con ellas?

Esta última pregunta me hace pensar en esta frase de Marcial: “Además de plagiarlo, mal recitador. El libro que recitas, Fidentino, es mío, pero cuando lo recitas mal, empieza a ser tuyo” (Marco Valerio Marcial)¹⁰. Si voy a utilizar todo lo que las maestras nos han contado en las sesiones, y si tengo en cuenta, como he dicho anteriormente, que lo que yo escucho no es lo mismo que lo que ellas cuentan, ¿No estoy acaso citándolas mal?

Stake (2010) sigue hablando sobre las investigaciones cualitativas y aporta la idea de que:

In qualitative research we write about what actually happened, not about fiction, but we write also about what people say they experience. There is more than a pinch of fiction in what people say. And in what we writers say as well. (...) As a researcher, you do not have the privilege to invent stories, but your perception of how something has been working can be told in story form, including the stories other people tell you. Storytelling is part of the craft of the qualitative researcher. (Stake, 2010: 48-170)

Esta es una de las razones que me llevan a contar narrativamente las experiencias que las maestras y el equipo de investigación hemos vivido en las sesiones en forma de ficciones.

What is fiction? And what is not? (...) There is, a sense in which all cultural artifacts are fictional insofar as they are fashioned by human beings. (...) Clifford Geertz (1974) noted that, within works of literature, a description in which actor and events are represented as (presently or previously) real and actual is a much a fiction -a "making"- as one in which "actors are represented as not having existed or events as not having happened (pp.15-16) (Barone & Eisner, 2012:102)

Para finalizar con esta introducción, me gustaría introducir un referente narrativo y visual que me ha acompañado en este último año durante el proceso de escritura de esta tesis. Se trata de la serie *Black Sails*¹¹ (STARZ, 2013-2017), y tal y como lo he dejado claro en el capítulo *Origen*, es una de las figuras a las que doy las gracias por su acompañamiento.

10

<http://akifrases.com/frase/168327>.

11

Serie de la productora STARZ, ambientada en la época dorada de la piratería en 1715.

Debo de confesar que ya desde pequeña sentía adoración por todo lo relacionado con los piratas y su iconografía. Coleccionaba cosas con calaveras, o historias o postales de piratas. Pero no fue hasta enero del 2016, cuando la descubrí, que me volví a interesar por ellos.

Esta serie, me ayudó a relajarme y dispersarme del estrés y la tensión que tenía encima (trabajaba 7 días la semana, más tesis y seguimientos al grupo ARTikertuz y sus participantes). Al principio no quería ver la serie, ya que pensaba que los piratas serían representados de una manera paródica. Pero he aquí mi sorpresa cuando mi prejuicio se encuentra con una representación respetuosa y fidedigna. El modo en el que el desarrollo de sus personajes se despliega a la vez que la narrativa abre puertas a nuevas tramas, cruces de historias, diferentes versiones de un mismo acontecimiento, verdades escondidas por la vergüenza... Su narrativa me capturó. ¿Es realidad? ¿Es ficción? ¿Acaso importa?

Al igual que Geertz (1974) hace una similitud entre la ficción contada sobre personajes o hechos reales, y la ficción contada a partir de personajes o hechos ficticios Black Sails junta personajes literarios¹² y otros personajes históricos reales¹³. La serie junta diferentes realidades contadas desde diferentes puntos de vista (desde la historia y literatura) para representar así un mapa de realidades y motivaciones.

Vamos sabiendo de los personajes a medida que se van convirtiendo en ellos mismos mediante las acciones que ejecutan o los acontecimientos que los influyen, o mediante historias contadas por ellos mismos o por otros personajes. Lo que (en mi opinión) hace única a esta serie es, precisamente, el uso de las historias que hacen dentro de ella y su habilidad para hacer que la audiencia cuestione lo que es verdad o no en todo lo que muestran visual y

12

Como el capitán Flint o los piratas Long John Silver o Billy Bones rescatados del libro *la Isla del Tesoro* de Robert Louis Stevenson. De hecho, la serie está pensada y creada a modo de precuela del mismo libro.

13

Piratas reales como Jack Rackham, Charles Vane, Edward Teach (Barba negra), Anne Bonny, Mary Read, Benjamin Hornigold e incluso el gobernador Woodes Rogers se encuentra en la serie

narrativamente, y la manera en que la Historia misma ha contado o tratado esos acontecimientos.

Al final del último episodio de la serie, Jack Rackham, que se encuentra narrando lo que ha pasado con el capitán Flint y su famoso cofre del tesoro, dice esto acerca de las historias:

A story is true. A story is untrue. As time extends, it matters less and less. The stories we want to believe those are the ones that survive, despite upheaval and transition and progress. Those are the stories that shape history. And then what does it matter if it was true when it was born? It's found truth in its maturity.

Jack Rackham (Black Sails, 2017 capítulo 4x10)

Jack hace referencia a lo que la historia cuenta y lo que en realidad aconteció. Pero también habla de la serie, de que, quizás, lo que nos han contado no es real, ¿O, si? Y es que esta serie es de una metanarrativa compleja, que sitúa a los personajes en un contexto concreto y juega con lo que podría haberles pasado. Todos sabemos lo que la historia nos ha contado, pero, ¿Qué es lo que había en la mente de estos personajes? ¿Cuáles eran sus verdaderas motivaciones e implicaciones en ese contexto?

Al igual que en el caso de esta serie, yo no puedo quedarme con lo que muestra la acción docente en el aula. Debo mostrar lo que pasa por la mente de las maestras y la mía. Yo soy parte de su narración y su historia, ya que yo estoy siendo parte de la historia que ha sido contada por ellas (Denzin 2014:55). Y el tiempo que he dejado reposando estas vivencias y la manera de contarlas ahora, han hecho que estas historias maduren, y que yo pueda crear un relato en la que me permito jugar con los hechos. Relaciono la manera que la serie ha tenido de contar su final y la manera en la que tengo de narrar como hemos experimentado ARTikertuz. Me hacen pensar sobre lo que Becker (1986) sugiere acerca del conocimiento “knowledge is relative... and *is* what I can get other people to accept... but that truth need not be the *whole* truth... (and) the question is whether... *X and only X* is true, or... that while *X* is true, *Y* is too”. Así que el relatar las experiencias de estas maestras en el grupo y en sus centros la asumo como una ficción que no deja de ser verdad.

Como vengo diciendo a lo largo de esta introducción, el relato que narro a continuación, pese a tener un formato narrativo, no es un cuento ni una novela. Los relatos que narro, pese a pertenecer a una investigación de carácter (auto)etnográfico, no son solamente un informe de

lo que aconteció durante las observaciones realizadas. Los relatos que narro, pese a enfocarse en la experiencia de las participantes del grupo ARTikertuz (investigadoras y mediadoras incluidas), no deja de ser una interpretación mía de esa experiencia.

Por eso este relato será narrado en primera persona y en presente. Pasaré ahora a describir lo que se podrá encontrar en cada apartado de este capítulo y también la manera en la que estos relatos van a ser expuestos.

7.1.1 Primeras sesiones de ARTikertuz:

Las dinámicas llevadas a cabo en las sesiones del grupo ARTikertuz, han sido muy variadas y diferentes entre sí. Este apartado recoge las experiencias de las primeras sesiones.

Las primeras sesiones funcionaron a modo de presentación del grupo. El primer día las participantes del grupo se presentaron a este y Estitxu sugirió que antes del primer encuentro leyéramos el texto de *Características del currículum de arte postmoderno*; el segundo día Joxemi y Estitxu, que pertenecen al mismo grupo de investigación, explicaron sus experiencias en la universidad; el tercer día Junkal y Mikel contaron sus experiencias en el aula del centro donde trabajan y luego hablamos sobre ello en grupo; y en la cuarta sesión realizamos una dinámica mediante una metodología visual para definirnos a través de los demás en nuestra práctica educativa.

Este primer apartado tiene por tanto, 3 puntos, momentos o relatos diferentes. Aún así estos relatos tienen que ver con las presentaciones que las participantes del grupo se hacen.

¿Cómo convertir una mesa cuadrada en una redonda?

El relato que presento en este punto hace referencia al primer día en el que nos juntamos las participantes de ARTikertuz. Está narrado desde mi punto de vista de investigadora. Relata mi experiencia en la primera sesión, pero a su vez narra las dinámicas e interacciones que las participantes llevan a cabo ese día.

¿Quiénes somos a partir de nuestra práctica educativa?

Pedimos a las participantes que trajeran fotografías para hablar un poco de quienes somos como docentes a partir de lo que los demás dicen que somos.

El objetivo no es decir “Esta soy yo, con estas características...” sino qué es lo que los demás dicen de mi. Tal y como Estitxu matiza, se trata de recoger lo que los demás nos dicen.

Empezamos mostrando las imágenes y proponemos que la persona que la haya traído no la explique y que sean las compañeras quienes digan lo que piensan sobre esa imagen. En una de las sesiones anteriores, Mikel explicó cómo utiliza una dinámica inspirada en el Visual Thinking Strategies para promover el respeto de las opiniones entre su alumnado ante una imagen o una experiencia. Mikel comparó su metodología con lo que hacen en los museos ya que el significado no está en la obra, si no en lo que nosotros pensamos sobre ella, es decir, el significado está en nuestra interpretación. Cuando explicó cómo utiliza él esta metodología en el aula, dijo que suele empezar por el “yo pienso que..” y así el alumnado no se pisan entre ellos en cuanto a sus opiniones, porque, al fin y al cabo, todo el mundo tiene una opinión.

A continuación paso a mostrar las imágenes los comentarios de las participantes del grupo y de la autora de la imagen.

La manera en la que las demás participantes interpretan las imágenes está presentado como un mismo texto. Esto es, no hay ni una diferencia entre una hablante u otra, todas son parte del mismo relato.

¿Qué conocimiento generamos a partir de la relación pedagógica entre profesorado? Relatos de los investigadores de ARTikertuz.

Con el fin de realizar una triangulación sobre cómo vivimos la experiencia de ARTikertuz, tres de las investigadoras del grupo crearon un relato cada uno sobre las primeras sesiones.

Estos relatos muestran donde se posan nuestras miradas investigadoras, y la manera en la que nos acercamos a las participantes y los acontecimientos de las sesiones. Es una manera de contar lo que ocurre desde una perspectiva investigadora, pero que a su vez sirve para mostrar que la experiencia de pertenecer e investigar en este grupo no siempre es la misma. Cada una

de nosotras nos hemos fijado y hemos problematizado sobre diferentes aspectos de las reuniones, pero al mismo tiempo escribimos sobre los mismos temas.

Estos relatos se convirtieron más tarde en citas que intercalamos con teorías sobre el arte y la investigación en educación, como parte de un artículo conjunto para poder compartir con la comunidad investigadora y educativa la misma investigación.

Cada una de las investigadoras eligió una imagen de cada sesión y la comento en su relato.

7.1.2 El acompañamiento a Mikel

El relato que he creado junta las voces de Mikel, maestro del centro al que hago seguimiento; la mía (Regina) investigadora que acompaña a Mikel en el proceso de gestación y creación del proyecto, y que a su vez investigo mi propio proceso de aprendizaje dentro de la investigación; y demás actores del contexto en el que tanto Mikel como yo nos movemos a lo largo de estas experiencias.

Mikel, es uno de los participantes del grupo ARTikertuz y maestro en Herri Eskola de Elgoibar. Realicé el seguimiento de los grupo a los que Mikel impartía su taller, dentro del proyecto escolar inspirado en la ópera sobre el Gigante de Altzo (Alzoko Handia)¹⁴, durante el curso académico 2015/16 en la asignatura de educación artística en 1º y 2º de primaria¹⁵.

El relato que he creado junta las voces de los personajes que encarnan los sujetos de esta investigación. Mikel, maestro del centro al que hago seguimiento; yo (Regina) investigadora que acompaña a Mikel en el proceso de gestación y creación del proyecto, y que a su vez investigo mi propio proceso de aprendizaje dentro de la investigación; y demás actores del contexto en el que tanto Mikel como yo nos movemos a lo largo de este texto.

14

Me referiré en su relato a la ópera del Gigante de Altzo con este mismo nombre, y como Alzoko Handia (Gigante de Altzo en euskera) al proyecto educativo llevado a cabo en su centro.

15

Relatos obtenidos a través de lo que el mismo participante ha contado sobre su práctica en las sesiones de ARTikertuz y también durante el seguimiento que he realizado en su aula durante ese curso. Estos relatos están recogidos de los audios y vídeos de las sesiones y encuentros, y de las conversaciones y posteriores reflexiones que he ido escribiendo en mi diario de campo.

Seré yo quien narre lo acontecido desde mi punto de vista, pero al mismo tiempo también utilizaré la voz de Mikel para mostrar su punto de vista. Como he comentado antes, cuando utilizo su voz, puedo caer en el fallo de interpretar su historia erróneamente. Por eso dejo su voz en el relato tal y como él la utilizó en las reuniones y sesiones que tuvimos. Para poder diferenciar las dos voces, la mía estará escrita en esta misma fuente, y la de Mikel en Corbel y en el mismo tamaño de fuente.

7.1.3 Todas somos Wendy

Estitxu: A mi me parece que el profesorado está muy cargado... necesitamos tiempo para poder pensar y este tipo de espacios tienen que protegerlos de alguna manera. (...) Qué otras narraciones podemos hacer y qué otras historias podemos contar desde nuestras experiencias, y además lo tenemos que contar desde el profesorado, y no desde los que hacen las leyes.

En esta apartado de la experiencia de ARTikertuz paso a mostrar el resultado final de los textos que escribimos en la sesión del 23 de febrero del 2016.

Los textos suponen un paro en el camino y preguntan a las participantes sobre lo que la experiencia de ARTikertuz supone para ellas.

Cómo ya he explicado en el capítulo de la *11ª sesión: STOP & STARE*, la dinámica de escritura consiste en responder a dos preguntas concretas *¿Qué es ARTikertuz para ti?* y *¿Cómo vives la experiencia de ARTikertuz?* Al no querer agobiar a las participantes, en la reunión previa a la sesión, decidimos convertir esas preguntas en afirmaciones y dejarlas con puntos suspensivos para que el grupo las siguiera.

Una vez rellenas las fichas, proponemos intercambiar los textos y seguir definiendo ARTikertuz entre todas, y a la vez buscar conexiones con nosotras mismas a partir de dichos textos.

Para ello se escriben en la pizarra las siguientes preguntas:

¿Qué aprendes del texto del Otro?

¿Qué experiencias conectan con tu experiencia?

¿Qué supone para ti incluirte en el texto, dar voz a tu experiencia?

Estitxu propone que subrayemos lo que nos parece interesante del relato del Otro, y que tratemos de responder las preguntas planteadas en la pizarra con el fin de crear una narración conjunta. Ver hasta qué punto las participantes sienten la experiencia y cómo lo expresan y conectan con las experiencias y pensamientos de sus compañeras.

Regina: A partir del texto que hemos leído, os proponemos hacer lo que denominan como "textos experienciales". Y tal como ha dicho Mertxe, puede ser desde una imagen, hasta un vídeo, o un escrito. Lo que buscamos, al final es dar sentido y nombre a las experiencias, ya que al dotar de sentido a una experiencia también les damos sentido a las experiencias de los demás y se pueden identificar con nosotras de esta manera.

Aingeru: Bueno, y la propuesta que os hacemos es que paremos y hagamos una interrupción en el viaje que estamos haciendo y que reflexionemos sobre él.

Los textos están contruidos a partir de las respuestas de la participantes a las afirmaciones sobre ARTikertuz y también a las preguntas planteadas para seguir con el diálogo.

Los relatos son las respuestas de las participantes a estas preguntas (afirmaciones) y la manera de juntar estas voces es mediante las diferentes etapas de la dinámica. Esto es, el primer relato hace referencia a *Qué es ARTikertuz* a partir de lo que los otros hemos subrayado en el texto del Otro. El segundo relato está relacionado con la *Experiencia de ARTikertuz* a partir de lo que los Otros subrayamos en el texto del Otro. Y el tercer relato está sacado de las respuestas a las preguntas antes mencionadas. Se juntan todas estas voces, opiniones, puntos de vista y experiencias en una sola para así crear un relato conjunto sobre una realidad que nunca es la misma, pero que es compartida por todas las participantes.

7.2 Primeras sesiones de ARTikertuz:

7.2.1 ¿Cómo convertir una mesa cuadrada en una mesa redonda? 1ª reflexión posterior a la 1ª sesión de ARTikertuz.

Mi presentación en la sesión se ha adelantado al de los demás compañeros al tener que presentarme Estitxu como su colaboradora en las sesiones y también la justificación de mi presencia en estos. Me he presentado diciendo que soy doctoranda y que estas sesiones me vendrán bien para la tesis. Les he comunicado, al igual que lo ha hecho Estitxu, que documentaré lo que ocurra en las sesiones, mediante fotografías o apuntes en hojas o en el ordenador y les he pedido su consentimiento. También les hemos dicho que el lenguaje que utilizaré para escribir en las actas será el castellano, entre otras cosas por la facilidad que me aporta a la hora de expresarme por escrito, y porque la tesis la realizaré también en castellano. Cuando lo he dicho Iñaki me ha dicho, “euskeraz egin behar da tesia”, a lo que me ha salido una sonrisa de que en parte tiene razón, aun así ya veré si en las siguientes actas sigo con este idioma o paso al otro.

En el post-it me he definido como estudiante, definiendo a su vez las acciones que repito en mi labor como investigadora: leer, reflexionar, escribir, reflexionar... me ha llamado la atención que mientras escribía estas palabra en el post-it, me venía la imagen de una vaca rumiando, es decir comiéndose la hierba, llevándola a su tripa, realizar el proceso de digestión en sus cuatro estómagos y devolverlo afuera vomitándolo entre su propia saliva. Por lo que me he autodefinido como una estudiante rumiante¹⁶ sin darme cuenta. He disfrutado mucho de la sesión, tanto que no estaba tomando ni un apunte de lo que ocurría ante mí hasta que no he visto a alguien documentando lo que ocurría (Josemi sacando una foto o un vídeo a lo que Andrea estaba escribiendo o dibujando en la cartulina y a Ainhoa tomando apuntes de lo que sus compañeros decían mientras se presentaban a los demás). Me he sorprendido de lo fluida que ha sido la comunicación entre los participantes. Desde el momento en el que nos hemos puesto a presentarnos, primero en pequeños grupos y luego al resto, los discursos iban

16

Rumiante es un animal que digiere alimentos en dos etapas: primero los consume y luego realiza la rumia. Ésta consiste en regurgitación de material semidigerido, remasticación (que lo desmenuza) y agregación de saliva.

cambiando, poniendo sobre las mesas lo que teníamos en común: un interés por aprender y compartir experiencias y perspectivas para enriquecernos en nuestra labor como docentes en arte. Al final de las presentaciones yo hablé de mi interés por la formación de la identidad docente y de los docentes como estudiantes. Me cuesta explicarme en público, conecto más cuando hay un cara a cara o en pequeños grupos.

Cuando en la segunda parte hemos tenido que hablar sobre el texto de La educación en el arte posmoderno que Estitxu nos mandó leer para esta primera sesión, me ha tocado explicar el texto a Ainhoa y a Iñaki. Al haber poca gente que ha leído el texto o que lo haya entendido, Estitxu nos ha dicho a Mertxe, Andrea y a mi que nos separemos y que la gente eligiera con quién de nosotras ponerse para explicar el texto. De los dos solo Ainhoa había leído el texto y le he preguntado sobre las dudas que tenía. Hemos empezado hablando sobre la metanarrativa y los microrelatos y sobre cómo la posmodernidad critica la idea científica del progreso ya que cuestiona la misma idea de la “verdad científica” y las mismas críticas de los historiadores del arte. Deshace la idea del artista genio y plantean que estos prefieren mantener un orden cronológico de la historia (en este caso del arte) ya que resulta más conveniente para su propio discurso (que al final será lo que conformará a su vez la idea de arte que tengan los alumnos del currículo actual). Al estar contándoles todo lo que me venía a la mente a cerca del texto y mientras relacionaba los temas del texto uno con otros, Ainhoa se dio cuenta de lo asumido que tenía el texto. Le dijo a Iñaki que estaba diciendo todo lo que aparecía en el texto y que lo estaba explicando muy bien. Eso me enorgulleció mucho ya que a la tarde antes de empezar con las sesiones me había preguntado qué es lo que haríamos en la sesiones y cómo lo llevaríamos a cabo, sintiéndome insegura ante la idea de no saber qué papel tendría yo en todo esto. Pero la charla en el pequeño grupo sobre el texto y la posterior conversación con Ainhoa me ha hecho sentirme más segura respecto con el proyecto. Por un lado soy parte del grupo que coordina los encuentros y utilizo lo que ocurre en estos para una labor investigadora, y por otro lado participo de la misma manera que la gente que ha accedido a participar en el proyecto. También es admirable la capacidad de reunión que ha tenido Estitxu para que venga tanta gente a la reunión. Todavía queda por poner fechas que se amolden más a los horarios de los participantes. Al final de la sesión me quedo un buen sabor de boca, tanto por la experiencia que acababa de vivir como por la relación tan buena y fluida que tengo con Estitxu y Josemi.

7.2.2 ¿Quiénes somos a partir de nuestra práctica educativa?

(...) Si no son los yoos individuales los que crean las relaciones, sino éstas las que crean sentido del yo, entonces el yo deja de ser el centro de los éxitos o fracasos, el que merece el elogio o el descrédito, etc.; más bien, yo soy un yo solamente en virtud de cumplir un determinado papel en una relación. (Gergen, 2010:221)

Las dinámicas llevadas a cabo en las sesiones del grupo ARTikertuz, han sido muy variadas y diferentes entre sí. Las primeras sesiones funcionaron a modo de presentación del grupo. El primer día las participantes del grupo se presentaron a este y Estitxu mandó el texto de *Características del currículum de arte postmoderno*; el segundo día Joxemi y Estitxu, que pertenecen al mismo grupo de investigación, explicaron sus experiencias en la universidad; el tercer día Junkal y Mikel presentaron sus experiencias en el aula del centro donde trabajan y luego hablamos sobre ello en grupo; y hoy, que es el cuarto día, tenemos en mente una práctica artística que tenga que ver con la autobiografía.

Pedimos a las participantes que trajeran fotografías para hablar un poco de quienes somos, pero no quiénes somos de manera profesional, sino cómo somos como docente a partir de lo que los demás dicen que somos.

El objetivo no es decir “Esta soy yo, con estas características...” sino qué es lo que los demás dicen de mí. Tal y como Estitxu matiza, es como la mítica frase que te dicen “Jo, pues tú eres muy buena en esto...”, se trata de recoger lo que los demás nos dicen.

Empezamos mostrando las imágenes y proponemos que la persona que la haya traído no la explique y que sean las compañeras quienes digan lo que piensan sobre esa imagen, mas o menos como el Visual Thinking Strategies. La vez pasada Mikel explicó como en los museos se utiliza esta metodología porque el significado no está en la obra, si no en lo que nosotros pensamos sobre ella, es decir, el significado está en nuestra interpretación. Cuando explicó cómo utiliza él esta metodología en el aula, dijo que suele empezar por el “yo pienso que..” y así el alumnado no se pisan entre ellos en cuanto a sus opiniones, porque, al fin y al cabo, todo el mundo tiene una opinión.

A continuación paso a mostrar las imágenes los comentarios de las participantes del grupo y la de la autora de la imagen.

La manera en la que las demás participantes interpretan las imágenes está presentado como un mismo texto. Esto es, no hay ni una diferencia entre una hablante u otra, todas son parte del mismo relato.

Se recomienda mirar el libro de ¿Cuál es experiencia de ARTikertuz? para poder ver las imágenes de las participantes.

7.2.2.1 Imagen de Mertxe:

¿Quién es Mertxe desde la mirada del Otro?

Lo primero que me vino a la mente fue “niños, niños en movimiento, en la calle, una obra de arte, gente paseando por detrás...” pone en valor otra cosa. Mertxe pasa desapercibida ya que ella pone el foco ahí, o puede que sea su manera de trabajar... es mi opinión. Pienso que es dinámico y muchas cosas... muchas imágenes... lo comparo con la mía. Los espacios son muy abiertos siempre, o por lo menos en las imágenes aparece en sitios abiertos... Se ve el trabajo en grupo. No sé porqué pero mi me viene la preocupación, al ser un espacio abierto, el estar detrás de ellos, vigilandolos... pero se ve que los tiene dominados...

Está presente también lo lúdico, se ve que lo están pasando muy bien, como queriéndose llevar la escultura a casa. Hay juegos, diversión...

¿Quién Mertxe desde la relación con el Otro?

Pues esto es lo que hago yo normalmente alrededor del arte y la educación artística. Lo suelo hacer con niños la mayoría de las veces, pero también con gente mayor, e incluso grupos de edades mixtas, pero en general lo hago con niños y jóvenes. El formato siempre es el mismo para todos los grupos, por lo que también hay gente mayor que se echa al suelo para dibujar o escribir, pero yo siempre lo dejo a su elección. Trabajo en una sala de exposiciones, pero me gusta salir a la calle cuando se puede. La dinámica es esta, me gusta estar con los visitantes (mayores, niños o jóvenes) a su mismo nivel, quiero decir que intento dejarles a su aire y que sean ellos los que marquen un poco la dinámica, que hay niños que se quieren tumbar, pues yo también me tumbo, que los adolescentes se quedan de pie con los brazos cruzados, pues yo también y si veo que no se involucran mucho, lo dejo a su elección. Intento meterme en las dinámicas de los grupos. En la imagen no lo digo, pero me siento más una orientadora en todos los sentidos: la que guía...

Estoy ahora con un proyecto que se llama “Eskultura naiz” en el que enseño las esculturas que hay en las calles de Donosti a los chavales. Hice una prueba del proyecto, porque cuando tengo un proyecto potente entre manos me gusta probar cuál va ser el resultado y en este caso salió muy bien. He querido traer la imagen de este proyecto porque es muy personal para mí y porque estas imágenes retratan muy bien la forma en la que trabajo. En cuanto a la preocupación, yo no la vivo tanto, porque creo que tiene más que ver con el aburrimiento. Cuando lo que haces es aburrido, entonces los visitantes se alejan mas y mas... pero si lo haces dinámico la reacción es otra. Me dejo aconsejar por ellos, improviso sobre la marcha, no les cierro los caminos.... lo suelo llevar preparado también, eh! La improvisación siempre está dentro del trabajo, pero les suelo dejar que den forma a la acción, no se aburren, que queréis hacer esto, pues lo hacemos, queréis hacer lo otro, pues también, mientras estén haciendo y no se salgan del guión está bien. Del mundo del arte me gusta trabajar el arte tradicional y el contemporáneo que es con el que mejor conecto. En los que son históricos (las obras) explico de dónde vienen. Me gusta dar un discurso colectivos, pero también me gusta cuando son individuales hacer Visual Thinking, que es con lo que normalmente empiezo. Y pongo en relación los discursos oficiales de la historia del arte con las opiniones de los visitantes.

7.2.2.2 Imagen de Ainhoa:

¿Quién es Ainhoa desde la mirada del Otro?

Las veo como unos autorretratos diferentes, como algo inquietante. Diferentes personalidades, por ejemplo la manera tan diferente en la que te pueden retratar diferentes personas. Por ejemplo el más simple puede estar hecho por alguien pequeño o muy joven, el que está más trabajado por alguien más mayor... pero en el fondo sigues siendo tú, pero desde diferentes perspectivas. Tienen unas miradas inquietantes, como desafiantes, pero eso es igual porque las imágenes son frontales y eso es lo que crea ese efecto. Me estoy fijando en los labios, en algunos desaparecen los labios y otros los tienen más marcados o pintados en rojo, me llama la atención. Es interesante porque en la última imagen no se distinguen bien los rasgos, van desapareciendo, es tan blanco todo que no se llegan a distinguir.

Puede haber otra lectura, porque están organizado por los colores, pero se puede hacer también en otro orden, por ejemplo de las imágenes que están más trabajadas a las que menos, cuando digo lo de trabajadas me refiero a los detalles que tienen las caras, por

ejemplo la tercera tiene muchos detalles y la cuarta tiene menos porque casi casi desaparece la cara.

¿Quién Ainhoa desde la relación con el Otro?

Estas imágenes son de la asignatura expresión artística de un grupo de segundo de la ESO y todos los años planteo el tema del retrato, dibujando una cara.... bueno, haciendo un retrato lo dejo muy abierto. Y este año, cuando empecé y vimos el vídeo de Jauma Plensa el alumnado se quedó alucinado y sobre todo con la obra Crown Fountain por como jugaba con las imágenes, por cómo salía el agua... Entonces yo les planteo el tema para que lo hicieran como quisieran. Lo primero que a me sorprendió es cómo trabajaron el volumen, porque en años anteriores les habían salían trabajos muy planos, jugaban con los espacios, con las marras... En las cuatro aparece el volumen, igual en la segunda no se contempla bien, pero son dos caras y una de ellas está construida con tubos de papel puestos verticalmente y que sobresalen y la otra mitad (la otra cara) es más plana. Los de la izquierda son periódicos, y claro a ellos les cuesta mantener el material del principio, y aunque a ellos les guste el material mismo, siempre lo acaban pintando por encima de otro color. El tercer retrato lo hicieron con folios blancos, están doblados uno encima de otro, y luego ya cogieron un spray y lo pintaron con los colores que querían. Y el cuarto también está hecho con folios blancos trabajados en forma triangular y encajados como un puzzle unos encima de otros y dejaban sobresalir los papeles en algunas zonas, como por ejemplo en los labios, la nariz, las orejas aunque no aparezcan en la foto. Y al final lo más interesante es que han salido trabajos muy diferentes entre ellos, y que todos fueron hacia el volumen y que el vídeo que le pusimos de Jauma Plensa también les ha influido.

Puede que el blanco de las imágenes se deba también a Jauma y los materiales que utiliza, y las cabezas grandes que hace.

7.2.2.3 Imagen de Andrea:

¿Quién es Andrea desde la mirada del Otro?

Cuando veo esta imagen me viene el movimiento a la cabeza. Veo personas jóvenes, pero no adultos. Se intuye una interacción también, no? Se ve como los demás alumnos espera su turno en la cola, mirando lo que hacen los demás y a la espera.

Pero al mismo tiempo se puede apreciar algo diferente, que los adultos son quienes están participando de la actividad y que los niños son los espectadores, o por lo menos los que están bailando en el centro son más mayores. Parece que estén saltando a la comba.

Es como un baile y creo que ellos son jóvenes, o por lo menos jóvenes de distintos cursos, pero todos alumnos. Se aprecia la presencia del cuerpo, la gran presencia que tiene en el movimiento, que es estático y dinámico, activo y pasivo. Pero al mismo tiempo, se ve como el movimiento va desapareciendo, mientras todo lo que permanece estático sigue igual.

El aula tampoco no es un sitio cualquiera, parece que están en un gimnasio y no en un aula normal. El que sean dos chicos los que están bailando en la mitad me parece interesante, porque normalmente suelen ser las chicas las que salen a bailar. Los elementos centrales de la imagen parece que están haciendo un baile contemporáneo o algo así... o por el contrario, parece que estén haciendo el juego de espejos, porque ambos tienen una postura similar y están levantando las mismas partes del cuerpo.

¿Quién Andrea desde la relación con el Otro?

Bueno, pues se trata de un programa llamado Mugalariak, se hace una convocatoria para un grupo de baile. Cada año se eligen cinco proyectos (de cinco compañías distintas) y a cada uno se le da herramientas para desarrollar ese proyecto, y este ha sido uno de esos proyectos. La compañía de danza coge a sus alumnos (mayores de 18 años), no son profesionales, son un poco amateurs y se forman en esa compañía durante dos años. En este proyecto debían llevar a cabo una creación propia que se llamaba “Txoria” porque estaba relacionada con la canción de Mikel Laboa y mientras ellos hacía esta creación la debía, compartir con algún colectivo, y en este caso fue una escuela. A la vez que producían su obra, iban a los colegios con los alumnos de 6 cursos a prepararlo, y ahí los alumnos debían de preparar también un baile con la misma canción pero de otra manera. Y en el momento de la foto están ensayando. Se les pidió que se pusieran en parejas y cada pareja debía a su vez crear una coreografía con cinco movimientos. Luego al final se juntarían todas las coreografías y se presentaría en público delante de los dos centros en los que se impartió la actividad.

La verdad es que si, los bailarines que aparecen son muy jóvenes (unos 20 años) y en su mayoría son chicos. Y es verdad que hubo dificultades ya que a los chicos les costaba

mantener el contacto físico con otros chicos, porque los bailarines (chicos y chicas) se tocaban entre ellos, se agarraban las ropas... bueno...

7.2.2.4 Imagen de Piru:

¿Quién es Piru desde la mirada del Otro?

Ya sabemos de quién es. Por las líneas, el fondo, la manera en la que está puesta la imagen, los bordes de la imagen, las transparencias... llama la atención los cálculos que hace, y me hace pensar en que para ser artista también hay que ser matemático. La combinación y el cálculo que hace con los colores para hacer un mural o un graffiti es totalmente diferente a cuando yo pinto, por ejemplo. Me gusta la sombra, y que el rasgo más significativo de la cara (los ojos) estén a la sombra. También al hilo de lo que no se ven los ojos, y que también se trata de un autorretrato, esperas ver una imagen de frente y con todos los rasgos a la luz, y aquí lo tenemos de perfil y con zonas ocultas, casi misterioso, como queriendo guardar algo. Como si se tratara de una típica imagen icónica, en plan Che Guevara o así.

Tampoco se diferencia la edad, puede ser un adolescente o alguien más mayor. Me da la impresión de que esta imagen sería la misma en su época de universidad. Es atemporal. Y con mucha fuerza. Me viene el concepto de integración por la manera en la que las líneas de atrás se juntan con lo blanco de la cara para seguir mostrando líneas. Esa transparencia. Da la impresión de que va hacia delante, y todo el color que hay alrededor de su imagen también le da un toque de vida.

Cada vez que veo este tipo de imágenes pienso: “Cómo lo ha hecho? ¿Será photoshop?”

¿Quién es Piru desde la relación con el otro?

Me he dado cuenta ahora, de que en una época usaba mucho mi propia imagen, porque cuando sacaron la cámara digital se me ocurría sacarme fotos a mi mismo. Trabajaba en una revista y ahí había una cámara a la que le podías dar la vuelta y ver lo que estabas sacando, hoy en día esto ya es normal, pero en aquella época la usé mucho. Luego lo de los cálculos, las matemáticas y eso, pues sí que hay algo de razón en eso, soy muy cuadriculado. Sí porque cuando he trabajado con los chavales también haciendo murales, siempre he sido muy calculoso en cuanto al material y lo que queríamos hacer. Que si midiendo el mural, y

calculando el dinero que te tienen que dar para hacerlo, cuánto de cada color, hacer las mezclas... con lo que tienes que llenar el mural al final es con pintura, al dibujo ya vas dándole tú la forma después. Habéis comentado que mis ojos no aparecen y buen, y como ya he comentado en las imagen de Ainhoa, mi mirada va a los labios, me fijo más en ellos que en los ojos, y porque mi identidad al final va más con la perilla. Sólo me la he cortado una vez en unas vacaciones, por lo que no necesito los ojos. Y lo de la integración me ha gustado, porque cuando elegí esta imagen, no sabía que traer y estuve buscando alguna imagen mía, porque al final tienes que hablar de ti mismo. Yo me veo como alguien que da pinceladas de color a sus alumnos, al final yo estoy en bachillerato artístico y ahí se supone que hay gente a la que le gusta el arte, algunos parece que no tienen sensibilidad, pero luego se enganchan a el último proyecto. Que a veces cuando vienen a hablar conmigo vienen sabiendo X y cuando salen de hablar, saben X+1. Lo de los colores y el negro, es porque las pruebas las hacemos en negro y luego pasamos al color. Y serio, pues si, en la ESO tienes que serlo, aunque en los primeros minutos, luego ya no lo puedes mantener. Lo de digital, pues si, la mayoría de mis trabajos han acabado en digital y utilizaba el programa de “freehand”. También me ha gustado desde siempre la tecnología, de hecho no sabía si elegir el arte o la tecnología para estudiar la carrera y al final he hecho tecnología a través del arte. En cuanto a la estrella de la gorra, la puse porque en ella aparecía la marca y pensé en taparla con eso. Si ahora mis alumnos vieran la foto me dirían, “¿Dónde están los colores de Bob Marley?”

7.2.2.5 Imagen de Estitxu:

¿Quién es Estitxu desde la mirada del Otro?

Creo que tiene que ver con su práctica docente, porque es una foto sacada de una clase y luego la ha pasado a pintura creando, mostrando que tiene una necesidad de pasar de la práctica a la creación. Puede tratarse de un trabajo etnográfico, ¿no? Yo a veces trabajo con mis alumnos de esa manera cuando les digo que hagan algo libre. Les digo que saquen una foto y que luego hagan una interpretación y luego una tercera interpretación. Para llevarlos desde una realidad hasta una interpretación de la realidad. Y luego se ve a qué es lo que damos importancia en una foto (la de Esti): a los sentimientos, las manos juntas... y luego el azul que transmite melancolía, con la postura mirando hacia abajo, a mi me da pena.

Le da importancia a las manos. En la primera imagen las manos son funcionales, porque están haciendo algo con ellas, y en la segunda desaparece su función, no es práctico, es más bien para darse la mano ellas. La segunda imagen toma otra personalidad, a parte de los colores... es una relación íntima entre dos mujeres.

Aunque también puede que la imagen hable de lo que es la educación, la relación esa. O puede que lo piense porque he visto la imagen anterior. Pero en su mirada (la de Estitxu) está pendiente de esa relación, de la cercanía de la gente.

También me viene la el concepto de la maternidad, porque cuando le quitas el contexto a una imagen haces otra interpretación totalmente distinta. Porque si pones esa misma imagen con otro fondo, la idea de la maternidad también puede desaparecer, porque aquí el contexto desaparece y le da un aire de espiritualidad, muy etéreo... el azul, un poco de rosa, las figuras femeninas como santas... me recuerda a el cuadro de Leonardo da Vinci de la virgen y Santa Ana que están en una postura similar. Si, porque ahora me imagino todo lo contrario, a la primera imagen le quitas esas dos personas, y de repente te vas hacia una abstracción pura, con esas líneas y esos planos que tiene la imagen.

¿Quien es Estitxu desde la relación con el Otro?

Cuando monté estas dos imágenes, la segunda imagen es una obra mía y mide un metro por cincuenta y la primera imagen es una de las fotografías que suelo sacar en el aula mientras estoy dando clases. Este año estoy pintando y pensando en mi autobiografía, mi identidad, la manera en la que doy clases... y ando dándole vueltas a eso. Entonces en esta imagen, cuando yo pinto o hago una representación, lo hago a modo de búsqueda, a modo de investigación. Yo lo que veo en el aula es que cuando propongo hacer cosas aquí, la gente se implica y hacen suyas esas propuestas y lo que más me importa son las relaciones que se crean, y no me refiero a relaciones de amor, que también las hay, sino a las pedagógicas. Me ha gustado la idea de la maternidad porque está muy relacionado con el cuidado, son alumnas de educación infantil, que tiene mucho que ver con el cuidado.

Las dos alumnas en el momento están trabajando y las saqué la foto porque se estaban ayudando entre ellas, porque en los proyectos se ayudan entre sí. Una vez saqué una foto en clase enfocando a la parte de la mesa del profesor y en ella aparecía una alumna que salía en la mesa haciendo un gesto, cuando la alumna vio la imagen no se acordaba de haber estado en

ese sitio (en la mesa de la profesora) y este tipo de proyectos artísticos, nos permite movernos por el aula de una manera diferente. Y me parece que en el proceso de aprendizaje es importante sentirte a gusto y cómodo con el sitio. Aprender con tensión no es bueno, no aprendes. Estaba muy preocupada por el espacio que queda en el cuadro, bueno, se ve que está a lápiz, luego spray... y luego los colores... no se porque pinto en azul, pero al final todo los cuadros me salen azules. Es mi color, siempre me he sentido identificada con este color, para mi el color de la piel es un color caliente y puse el foco en eso, pero no tiene ningún sentido simbólico. Y me ha llamado la atención lo que habéis dicho del color que están usando las chicas, que no me había dado cuenta antes.

7.2.2.6 Imagen de Leticia:

¿Quién es Leticia desde la mirada del Otro?

Cuando veo esta imagen, me acuerdo de una alumna de prácticas que tuve en el máster de formación de profesorado que en su cuaderno de apuntes hacía tomaba notas haciendo dibujos, y me dijo que eso no lo iba a presentar como memoria de prácticas, pero yo le dije que sí, que esa era su manera de hacerlo. Porque el valor está aquí, tú has estado haciendo dibujos mientras pensabas en la pedagogía y estás reflexionando acerca de eso en ese momento. Y hay una manera de acercar el arte a la investigación que se llama Artography, que pone en relación el arte y la educación. Me viene eso a la cabeza eso, pues que igual es una búsqueda entre la imagen y el texto. Es muy orgánico, parece una colección, cosidas unas imagen a otras.

Parece que es un cuaderno de artista por un lado, y por el otro parece que son dibujos individuales y que los ha cosido porque tienen algún tipo de relación. Parecen dibujos que haces cuando estás relajada, sin cálculos ni matemáticas (haciendo referencia a la imagen de Piru)... los dibujos que te salen cuando estás haciéndolo sin pensar mucho, son muy frescos. Además que parece que estaba muy a gusto cuando lo hizo, en plan, “ahora cojo un color, ahora otro...” y se ve que están hechas con mucho mimo.

Al mismo tiempo me recuerda a cuando le pido a mi alumnado que dibujen algo que sale de su cabeza, y a veces sale cada cosa... totalmente diferente a lo que te esperas. Y a su vez, parece que cada imagen de esta foto está hecha en un momento diferente y que luego los ha colocado en relación y que se pueden cambiar de lugar entre ellas, según las relaciones que se

den. la perspectiva que tomas, no? Yo cuando dibujo, lo hago una vez y luego lo vuelvo a mirar en otro momento y la perspectiva hacia el trabajo cambia y le das otro sentido a la obra. Y cuando vuelves a la imagen y ha pasado un tiempo vas con otro conocimiento y es por eso que lo ves diferente.

¿Quién es Leticia desde la relación con el Otro?

Pues sí, era eso. A decir verdad, no sabía qué traer... En los últimos años estoy haciendo un trabajo sin cobrar y que está en relación con la educación. También soy madre de dos niños, uno de 8 años y otro de 3 y después de nacer el primero, empecé a estudiar arteterapia porque quería seguir formándome y poder ofrecer algo a la comunidad educativa. En estos cursos de arteterapia indagué mucho acerca de mí y aprendí mucho y una manera de sacarlo era de este modo y esta imagen es el resultado de ello y está puesto a modo de libro de artista. Y en vez de educar a los demás, estoy empezando por educarme a mí misma, y he ido con Mugalariak, con Artaziak, y ahora estoy aquí. Y ya el próximo curso tengo que empezar a cotizar. Y claro no sabía que traer, porque pensaba, si durante estos últimos años no he enseñado a nadie... yo no he sido docente.

7.2.2.7 Imagen Regina:

¿Quién es Regina desde la mirada del Otro?

Ojo con lo que dice la naranja mecánica y panóptica. Esta es la imagen, pero también ha traído el objeto, ¿no? Da un poco de mal rollo (todo el mundo se ríe de la impresión que da el ojo, que se mueve pero que sigue mirando para arriba todo el rato) Es como la mirada que te sigue, no puedes escapar de ella. Le das la vuelta y sigue en el mismo sitio.

Es un poco el papel que hace ella aquí, no? Mirando, escuchando, bueno escuchando....Creo que los métodos de observación y obtención de información le están volviendo un poco loca. La tesis la está transformando.

¿Quién es Regina desde la relación con el Otro?

Regina: Bueno pues os voy a contar la historia que es muy interesante. Bueno, pues un verano mis amigas y yo fuimos de Interrail y uno de los sitios en los que estuvimos fue Viena. Ahí, una de mis amigas, que es arquitecta, quiso entrar en la Sezession de Viena, que tiene una cúpula dorada y además tiene algún mural de Klimt. Yo entre con ella porque desde

la puerta había visto un cacho de una exposición que prometía ser muy impactante. Entré en ella. Se trataba de un pabellón lleno de plataformas en las que había fotos de prensa con imágenes de guerra como gente degollada, cabezas explotadas, cuerpos ensangrentados... había también una gran pasarela en la mitad del pabellón que estaba llena de maniqués cubiertas de pieles de focas (sintéticas imagino) ensangrentadas y delante de esa misma pasarela 3 cubos de metacrilato (tenían el tamaño de 1 metro cúbico) llenos de estos ojos. A mi se me ocurrió coger uno de esos ojos que tan a mano estaban pensando que quizás el autor quería que los cogiéramos para ser conscientes de las barbaridades de nuestra sociedad. O esa fue mi interpretación de la exposición y el porqué de los ojos ahí.

Entonces lo cogí, pues por eso, para tener la consciencia. Y desde ese momento siempre ha venido conmigo. Cuando fui a Barcelona, también lo llevé. Y es un poco ojo panóptico, ojo de experiencia que también está relacionado con la educación y la observación como metáfora... aunque resulte un poco macabro.

En el viaje fuimos seis chicas, pero solo dos entramos en el museo. Mi amiga subió a ver la cúpula y yo me quedé en esta exposición donde no había nadie, así que yo en un ejercicio de consciencia y reflexión, pensé: “pues igual el autor quiere que nos llevemos un ojo”

7.2.2.8 Imágen de Joxemi:

¿Quién es Josemi desde la mirada del Otro?

Son dos imágenes diferentes. Cuando leo “Fuck you” pienso, ¿Qué es esto?, un trozo de madera... no entiendo nada. Y la otra imagen con el “Did you know?” como si fuera un ejercicio como para plástica.

Me ha recordado a las cosas que hacemos para pasar el tiempo cuando tenemos que pasar el tiempo. Como cuando viajas y te dan el mítico papelito para que lo rellenen los niños en plan: “ya que vas a pasar aquí tiempo, pues para que hagas algo”. Y haces esto, y ya que voy a estar un rato en el váter, voy a dejar mi huella.

También me parece que en una de las imágenes deja claro qué es lo que tienes que hacer, en plan “haz esto” y la otra imagen representa lo que se supone que no se puede hacer pero lo haces de todas maneras. El juego ese.

Puede dar la impresión de que son unos prototipos de panfletos de viajes, en el que te dicen: “anímate a viajar con nosotros!!” que es súper bonito y tal a modo de juego, y la otra imagen es la de alguien que ha ido y les ha puesto “que os den!”. Porque la primera imagen es muy limpia, muy bonita, con las tipografía adecuada.... es una publicidad muy bien pensada. Y la otra... pues eso. Además las imágenes cogen otro significado puestas así, como si fueran las dos caras de una realidad.

¿Quién es Josemi desde la relación con el Otro?

Pues en realidad es como veo yo mi práctica docente, un poco como una ficha de ejercicios. Las imágenes son de un viaje que hice hace dos años a Vancouver y ahí fui a una escuela alternativa. Había que hacer un curso documentarista intensivo de 15 días en un internado con fama de alternativo, que es muy bueno, donde se da la metodología de “Learning by doing” y parece que no solo es para gente mayor, sino que también para jóvenes. Esta imagen (la del “fuck you”) es lo que estaba escrito en la cama de arriba de la litera en la que dormía, así que lo veía todos los días. Así que paradójicamente todo lo alternativo que era el viaje, se ve que no es como lo describían ellos. Y mi rollo de la enseñanza y las actividades, y el encontrarte con esto... curioso, bonito... el material que te dan en el ferry... La naturaleza, lo idílico y tal... y luego ves estas cosas de “yo sobreviví!” y te quedas flipado y piensas, yo también estoy sobreviviendo. Y la verdad, me ha costado encontrar una imagen que muestre mi práctica docente. En plan, saco una foto a la clase, y que!, Al final, mirando y mirando, lo acabé encontrando.

7.2.2.9 Imagen de Itziar:

¿Quién es Itziar desde la mirada del Otro?

Parece que están ensayando en el pasillo algo para un concierto o un recital o un examen. Hay trabajo en grupo y además equilibrado. La chica como elemento central marcando la actividad y los demás mirando. Me llama la atención los instrumentos de música y el trabajo en grupo. Mi experiencia me dice que el trabajo con instrumentos normalmente suele ser individual y luego se escuchan todos a la vez. Hasta los colores están coordinados. Me gusta

como sujeta el chico el violín. Me llama más la atención el chico sujetando el violín que la chica del medio. Igual a primera vista llama más la atención la chica, con la luz que le da, el papel blanco, el pelo rubio y porque está en medio. Y justo lo que me llama a mi la atención es cómo sujeta el violín el chico, que no deja que el instrumento toque el suelo, casi abrazándolo.

¿Quién es Itziar desde la relación con el Otro?

Bueno, os voy a contar la imagen. Llevo ocho años dando clases de música y veo que por un lado hay alumnos con un nivel alto musical y que tocan sus propios instrumentos y que por lo tanto se aburrían y en cambio había otros que tenían un nivel muy bajo y cuando les daba una partitura no sabían qué hacer con ella, había mucha diferencia. Por otro lado, en referencia a la creatividad, veía que muchos eran buenos trabajando la creatividad en arte, pero que luego pasar a música se les hacía muy difícil, y yo pensaba: “les tengo que explicar la armonía?” y para explicar la melodía tengo que explicarles también el compás, cómo hacerlo... pues estuve pensando en ello bastante. Y lo que he hecho al final es, y estoy bastante contenta con esto, enseñar un patrón mínimo y luego hacemos un pequeño gesto (lo hace ella físicamente) que significa “armony” y con ello aprendemos algunos acordes y con eso luego les pongo primero a improvisar con una base musical que les pongo con un programa y dejo que ellos improvisen y a veces pasan apuros. Y ahí me doy cuenta de que por mucho que sepan tocar el instrumento, hacen en turnos la prueba (cada uno ocho compases) y se respetan entre ellos. Y en la imagen lo que están haciendo es el proceso de composición, ya han hecho un poco de improvisación y ahora están mirando qué notas han quedado bien, y cuales se pueden cambiar, cada uno con su instrumento (que si no tocan ningún instrumento, tocan la flauta). Componen música... que no sea muy estridente, con un mínimo de armonía. Hace poco les he enseñado cómo funciona el programa de las bases y ahí tienen todo tipo de ritmos. Entonces ellos son los que eligen el ritmo, puede ser hip hop o pop... y luego lo tocan. Y mi ilusión, que no se si lo haré algún día, es grabar. Pero eso ya no se si lo conseguiré este año, porque quedan solo dos semanas. Aun así yo estoy muy contenta con el proceso y por eso he elegido esta foto.

7.2.3. ¿Qué conocimiento generamos a partir de la relación pedagógica entre profesorado? Relatos de los investigadores de ARTikertuz.

Con el fin de realizar una triangulación sobre cómo vivimos la experiencia de ARTikertuz, tres de los investigadores del grupo crearon un relato cada uno sobre las primeras sesiones.

Estos relatos muestran donde se posan nuestras miradas investigadoras, y la manera en la que nos acercamos a las participantes y los acontecimientos de las sesiones. Es una manera de contar lo que ocurre desde una perspectiva investigadora, pero que a su vez sirve para mostrar que la experiencia de pertenecer e investigar en este grupo no siempre es la misma. Cada una de nosotras nos hemos fijado y hemos problematizado sobre diferentes aspectos de las reuniones, pero al mismo tiempo escribimos sobre los mismos temas.

Estos relatos se convirtieron más tarde en citas que intercalamos con teorías sobre el arte y la investigación en educación, como parte de un artículo conjunto para poder compartir con la comunidad investigadora y educativa la misma investigación.

Cada una de las investigadoras eligió una imagen de cada sesión y la comento en su relato.

A continuación paso a mostrar esos relatos.

7.2.3.1 Relato de Josemi:

La primera sensación que tuve al estar sentado compartiendo conversaciones sobre pedagogía del arte fue de intrusismo. ¿Qué hace un profesor como yo en un grupo como este? Las primeras sesiones no me enteraba de mucho porque hablaban de proyectos activados previamente o paralelamente a la constitución del grupo como tal y de fondo escuchaba el rum-rum de la capitalidad europea San Sebastián 2016 y de proyectos vinculados a este acontecimiento. Esta incertidumbre me ayudaba participar planteándome qué atender, qué mirar y observar y cuestionándome cuáles eran mis intereses dentro del grupo. Trabajar con maestras y maestros, que en principio no tienen nada que ver conmigo, es una oportunidad para la reflexión sobre mi propio trabajo docente de formación de profesores y mi interés por transformar la práctica docente comprendiendo las motivaciones, recursos y limitaciones de los procesos de innovación educativa. Estos encuentros con profesores siempre me han ofrecido nuevos puntos de vista sobre la educación y un marco interesante de relaciones para transitar por otras veredas alejándome de los caminos rutinarios por los que estoy

acostumbrado a circular. La naturalidad del vínculo que nos ha llevado a constituirnos como comunidad de práctica, ha sido otra motivación en este proceso de compartir la práctica avala ciertas garantías.

Ya hace tiempo me he dado cuenta del valor que la pedagogía del arte puede ofrecer a los maestros y a mi mismo de cara a repensar nuestra práctica docente ayudándonos a promover iniciativas innovadoras en nuestro trabajo docente. De hecho mi posición en este grupo está motivada, en gran medida, por el deseo de comprender, compartir y aprender ciertas estrategias y enfoques que posibilitan el cambio desde una especial relación que intuyo que la pedagogía del arte posibilita establecer con el curriculum.

Durante estos últimos años he sentido gran interés por comprender y hacer propio ciertos enfoques de la pedagogía del arte, con el pretexto de la proximidad formal que ciertas tecnologías digitales me han permitido, he intentando desarrollar argumentos que socaven tanto la racionalidad técnica de los instrumentos digitales y sus productos escolares como del propio currículum tradicional. Esta es una preocupación personal como docente que comparto directamente en esta experiencia. Intuyo que cierta marginalidad del arte en el currículum oficial comparada con el peso que otorga el discurso administrativo hacia otras materias, posibilita liberarse de muchas, castrantes y costosas expectativas, pudiendo esto amparar muchas prácticas disruptivas en relación a la monotonía del trabajo escolar.

Como investigador el gran aliciente ha sido no solo tener la posibilidad de trabajar con maestras y maestros, observando cómo se organiza el grupo, cómo se comparten los objetivos y las finalidades, detectando expectativas, identificando los posicionamientos, las esperas, las ilusiones y el clima de encuentro, sino también cómo trabajan Regina y Estitxu con quien comparto mirada investigadora.

En este diálogo con los avatares, incidentes y cotidianidades de la sociedad contemporánea que debe desde mi perspectiva debe fundamentar el trabajo de los profesores y alumnos en las aulas escolares y el curriculum de la educación obligatoria, pienso que el arte y su pedagogía, puede ofrecernos no solo reflexividad sino otra manera de interpretar y movilizar a los estudiantes y a los profesores, permitiendo que emerjan nuevas maneras de comprender nuestra sociedad y nuestro posicionamiento en ella._

Pero no solo ha sido interesante el proceso de escucha y diálogo con maestras y maestros lo positivo como docente de esta experiencia. Como investigador también he mantenido atenta la mirada y la escucha en cómo se constituía el grupo, qué relaciones se establecían, cómo se organizaban las sesiones, qué se ponía en juego, como era la colaboración en el grupo, que modelo de profesor o profesora querían ser, cómo estaría influyéndoles esta experiencia de ARTikertuz. La comodidad de pertenecer a un grupo donde muchas cosas (relaciones, planificación, dirección) las aportaba Estitxu, no ha evitado problematizarme sobre qué estaba yo haciendo allí tanto como profesor y como investigador y qué podía yo aportar a un grupo donde en cierta manera me sentía como extraño, atrevido, intruso. Y esta mirada interactuando con la vida cotidiana, construyendo significados y buscando regularidades, me ha vuelto a mi mismo y a observar pequeños pero importantes detalles de nuestra vida docente y disfrutar con las risas del encuentro como recojo en la foto (Imagen 1) donde aparecen Estitxu, Mikel y Mertxe en una de las primeras sesiones que realizamos durante el pasado 2015. Unas sonrisas que dicen mucho de la relación pedagógica entre nosotros durante las sesiones del Seminario y que el relato de la imagen da cuenta de nuestra experiencia (Rose, 2012) . Risas de complicidad en el encuentro, de conexión y de colaboración, quizá una relación con el conocimiento vivo, no enciclopédico, compartido y una representación del mismo fluyendo, liberando y dándonos energía Esta puede ser la definición de una relación pedagógica que permite generar conocimiento. La imagen del cambio y disruptividad pedagógica, sobre todo si la relacionamos con la imagen 2 y 3. Que nos hace olvidar los kilómetros que hemos hecho para juntarnos y las horas de trabajo previas realizadas en nuestras escuelas. Predisposición al aprendizaje, al encuentro, a la escucha y al diálogo que reflejan un modelo de aprendizaje vital, cotidiano, natural. Imagen que contrasta con otras prácticas en el propio contexto universitario como la imagen 2 y 3

Estas imágenes 2 y 3, están sacadas en la biblioteca del Campus de Gipuzkoa de la Universidad del País Vasco, donde aparece la sala de lectura abarrotada con estudiantes preparando los exámenes durante las vacaciones de Navidad.

Seminario y que el relato de la imagen da cuenta de nuestra experiencia (Rose, 2012) . Risas de complicidad en el encuentro, de conexión y de colaboración, quizá una relación con el conocimiento vivo, no enciclopédico, compartido y una representación del mismo fluyendo,

liberando y dándonos energía. Esta puede ser la definición de una relación pedagógica que permite generar conocimiento. La imagen del cambio y disruptividad pedagógica, sobre todo si la relacionamos con la imagen 2 y 3. Que nos hace olvidar los kilómetros que hemos hecho para juntarnos y las horas de trabajo previas realizadas en nuestras escuelas. Predisposición al aprendizaje, al encuentro, a la escucha y al diálogo que reflejan un modelo de aprendizaje vital, cotidiano, natural. Imagen que contrasta con otras prácticas en el propio contexto universitario como la imagen 2 y 3.

Estas imágenes 2 y 3, están sacadas en la biblioteca del Campus de Gipuzkoa de la Universidad del País Vasco, donde aparece la sala de lectura abarrotada con estudiantes preparando los exámenes durante las vacaciones de Navidad.

La Imagen 3, que he titulado Performance fin de trimestre, en tanto que registro y representación de las relaciones pedagógicas cotidianas (Gomez y Ardevol, 2011), me permite reflexionar sobre las paradójicas relaciones que mantenemos con el conocimiento, sobre las prácticas tan distantes con la escena recogida en la imagen 1. Fue un instante que retrata en el elegante edificio de la biblioteca de nuestro campus, un relato que perpetúa la conocida relación con el conocimiento instalado en nuestras prácticas educativas: memorización-repetición-vómito motivada por la proximidad de los exámenes, momento crítico para dar cuenta de un tipo de conocimiento estanco, aislado, no circulante.

7.2.3.2 Relato de Regina:

Nosotras somos las que preparan el encuentro con los participantes y elegimos las aulas dependiendo de la actividad que vayamos a llevar a cabo en las sesiones. Siempre intentamos crear ambientes y espacios de intercambios de experiencias y de reflexión, un lugar para el diálogo, donde todas estamos a un mismo nivel. La elección del aula de psicomotricidad viene dada desde la necesidad de un espacio amplio donde se permite ese diálogo e intercambio y también de la necesidad de sentirse cómoda siendo parte del grupo. Hace un tiempo, cuando escribía el acta de la sesión en la que saqué esta fotografía, esta imagen me pareció una metáfora de la realidad escolar.

Cuando habilitamos este aula, pensamos que el sentarnos en el suelo con las colchonetas de psicomotricidad nos ayudaría a entrar en “trance”, es decir, acercarnos más al escenario

donde las experiencias compartidas tienen lugar. Pero en esta ambientación, al igual que lo que ocurre en las aulas de los centros educativos, no todo es lo que parece.

Lo que en un principio se nos antojo seguro, cómodo y acogedor, pronto se volvió físicamente incómodo. Las colchonetas no aguantaban el peso de los asistentes y según iba aconteciendo la sesión, se iban cayendo y moviéndose, incluso los propios participantes dudaban de apoyarse en ellos pensando que se caerían. Para el final de la sesión acabamos riéndonos de las colchonetas e incluso en la última sesión de diciembre, cuando volvimos a habilitar el aula de psicomotricidad para la sesión, dudamos sobre ponerlas o no, y al final acabamos poniendo bancos en posición de semicírculo, pensando que sería lo más adecuado. En los centros educativos, damos por hecho que los contenidos del currículum y la manera de abordarlo son los correctos, pocas veces reparamos en las pequeñas grietas que hacen que nos sintamos incómodos o desprotegidos ante la realidad escolar.

Cuando las cosas empiezan a moverse de manera desprevenida y los planes didácticos se tambalean, ¿Lo comentamos con nuestras compañeras? ¿Reaccionamos de manera crítica? O, ¿Seguimos la corriente y nos dejamos llevar por la situación?

En la tercera sesión, Mikel y Junkal compartieron sus experiencias en el aula y para ello contaron con el apoyo tecnológico que facilita el aula de psicomotricidad de la facultad de magisterio. Me detengo en esta foto que saqué del comienzo de la presentación de Junkal, ya que a mi parecer, la actividad que llevó esta docente en su aula, muestra la idea de la implicación y motivación con respecto a sus alumnos y a la asignatura de plástica.

Junkal comenzó contando que un día se le ocurrió poner el video de Jauma Plensa en su clase, y que el alumnado respondió positivamente a este. Entonces pasó algo, ella preparó una dinámica para la clase en la que, inspirándose en las obras de Plensa, propuso al grupo crear artefactos individuales que mostraran la identidad del autor/a, pero sin hacer referencia a su nombre o foto. La actividad no terminó de cuajar, porque el alumnado no habían entendido bien la propuesta. Entonces, la docente decidió cambiar de estrategia e hizo que las necesidades y procesos de aprendizaje de estos cogieran protagonismo en el proyecto. Pasó de marcar las direcciones y las maneras de abordar el proyecto, a servir de ayuda al alumnado

haciendo que fueras ellos quienes marcaran los ritmos y el contenido en él. Convirtió el proceso del aprendizaje en un proceso activo (Acaso (1998).

Hizo que se sintieran protagonistas y a su vez reforzó la idea de que el/la docente no tiene porque saber que es lo que va a ocurrir todo el tiempo. Según ella comentó, cuando al principio del proyecto hizo la propuesta individual al alumnado, lo tenía todo calculado: qué es lo que quería conseguir, cómo lo iban a hacer, cuál iba a ser el proceso de creación de los artefactos... todo estaba bien atado, pero la experiencia le mostró que eso no significa que el alumnado esté preparado para ello. Esto le puso en una situación en la que se cuestionó su propio papel en el proyecto y sobre todo en la institución en la que trabaja, ya que era la única docente de su curso que planteó hacer una actividad de este tipo y no obtuvo ningún tipo de apoyo o ayuda por parte de sus compañeros.

El sentirse sola dentro de la institución no hizo más que evidenciar la falta de atención que se le da a este tipo de docentes, que trabajan más la implicación de alumnado y de ellas mismos en el proyecto didáctico, que la motivación por la obtención de resultados en el mismo. Al mismo tiempo, resalta la necesidad de espacios como estos (Artikertuz) en los que las docentes pueden compartir esas experiencias, miedos, críticas... sin miedo a ser tachados de diferentes.

En la cuarta sesión realizamos una actividad en la que todas las participantes llevamos una imagen que nos pudiera definir como profesionales y que a su vez fuera descrita por las compañeras con la intención de saber cómo se nos ve desde fuera. La dinámica consistía en proyectar las imágenes y que las participantes, a excepción quien trajo la imagen, dieran su opinión acerca de ella.

Comentaban lo que veían físicamente en ellas, lo que intuían detrás de las representaciones, lo que identificaban como parte de su identidad profesional... Fue un ejercicio interesante porque aparecieron relatos relacionados, ya que como comenta Rivas en 2014, en el encuentro con el otro mediante sus narraciones, se produce una modificación tanto de nuestra propia realidad como la del otro, lo que nos sitúa en el ámbito de las relaciones y sus implicaciones en la modificación de la realidad que construimos por medio de relatos.

La imagen que he elegido es la que trajo Leticia a la sesión, y cuando la mostramos a los demás, los comentarios iban en torno a los dibujos. Los participantes se sentían atraídos por las cualidades pictóricas o por evocaciones a su propios procesos artísticos. Alguien comentó que le recordaban a los garabatos que hacemos mientras estamos hablando por teléfono o al sentimiento de sentirse inmersa y despreocupada en la creación de los dibujos, donde lo único que reina en ese momento es el placer de dibujar en sí. Otra persona también comentó una vez vista esta imagen, que de haberlo sabido, hubiera cambiado la elección de la imagen que trajo a la sesión.

Como bien dijo Estitxu en la sesión, las imágenes no siempre significan lo mismo para las personas, porque la información no está en ellas, sino en el conocimiento que construimos a partir de la relación con el otro. Y esto vuelve a su vez a recordarme el carácter regenerador del grupo, cuando Mikel expuso su experiencia con su alumnado y compartió el método que utilizaba con ellos para que expresaran su opinión con el mayor respeto para con sus compañeras de clase, vimos que era una manera interesante de acercarnos a las experiencias de los demás. Además el hecho de que una experiencia en un aula de primaria se convierta en conocimiento dentro de un grupo de discusión y que a su vez este conocimiento genere una actividad práctica en las sesiones, indica que los conocimientos no se generan en una sola dirección. Es decir, nosotras que desde la universidad podemos ayudar o guiar a estos docentes en sus prácticas diarias, aprendemos nuevas maneras de comunicación, de entender al alumnado y de acercarnos a las personas con las que trabajamos.

7.2.3.3 Relato de Estitxu:

En la segunda sesión entramos a conocer las prácticas docentes de algunas de nosotras. Al igual que el texto que la anterior sesión habíamos leído sentía haber perdido la fe en los grandes relatos o metarrelatos de la historia (Efland, E., Freedman, K., Sthur, P.; 2003). Confiaba en una posición posmoderna constituida a partir de micro-relatos o micro-narrativas como el de las personas que estábamos en el grupo ARTikertuz.

Me pareció que comenzar compartiendo lo que hacíamos era lo más justo, como promotoras del grupo. Además, narrar lo que hacemos en las aulas universitarias nos colocaba a la misma altura que al resto del grupo. Considero una fortaleza iniciar compartiendo nuestras

experiencias educativas, ofreciendo ejemplo y exponiéndonos al juicio y valoración de los Otros.

Mi posición en este grupo influye en mi mirada y no puedo evitar hacerlo desde el compromiso de que funcione. En este sentido me preocupa especialmente la finalidad de lo que hacemos, su valor y los tiempos de encuentro cómo los gestionamos. Esta 2.sesión, fue dinámica. Las dos horas de la sesión se quedaron cortas para ver-conocer las experiencias y hablar sobre ellas. Pero para esta sesión, también envié un link del programa *Imprescindibles* sobre el artista Jaume Plensa. Creo recordar que comentamos muy por encima que había sido interesante y que muchxs lo habían visto. Unos días, quizá semanas más tarde supe, que Ainhoa había puesto el documental en clase con sus alumnxs y que había tenido influencia en algunas de las obras que habían hecho. Me intereso y me gusto mucho saber que lo que hacíamos en ARTikertuz había trascendido hasta estudiantes de la ESO. Creo que cuando nos preguntamos sobre el conocimiento que generamos, este efecto rizomático del aprendizaje es la prueba de que el individuo ha hecho suyo el nuevo conocimiento trasladándolo a su propio contexto y generando una expansión de lo aprendido, de forma emocional además de cognitiva. ¿Dónde radica el conocimiento si no es en este efecto ramificador y de amplificación?

De manera que de esta 2. Sesión no me interesa tanto lo que sucedió dentro del aula, probablemente porque fue un encuentro valioso para todas. Como dice E. Ellsworth (...) no podemos controlar en qué momento y de qué manera aprende cada individuo ya que esto forma parte de un proceso mucho más complejo e íntimo; pero como docentes, sí que podemos ofrecer encuentros que permitan acompañar el aprendizaje. Si además consideramos que el conocimiento es el contenido/concepto que ponemos en circulación y compartimos con los Otros (K. Gergen), considero que el caso de Ainhoa podría decirse que es nuevo conocimiento generado a partir de la relación con los Otros que influye en su práctica docente. Un contenido que se lleva fuera del espacio donde aprendemos, y se traslada a otro contexto educativo.

En la tercera sesión, Mikel y Junkal hicieron sus presentaciones y no tuvimos tiempo de nada más. Cuando releo el acta sin embargo y con la distancia del tiempo considero que emergieron temáticas muy sugerentes: hablamos sobre el maestro ignorante, el papel de la

nuevas tecnologías en el aula, la diferencia entre los proyectos colaborativos y los participativos, la motivación del alumnado a la hora de llevar a cabo un proyecto artístico, entre otros. Podríamos haber decidido detenernos en alguno de los temas, en cualquiera de los dos últimos por ejemplo y seguir hablando durante un curso entero. Pero me doy cuenta de que he elegido siempre sesiones en las que la experiencia sea el elemento central de la relación, no tanto la posición teórica. Y en este sentido, el sentido y significado de comunidad de práctica me inquieta; de manera que he encontrado una definición que me interesa: “Las comunidades de práctica son grupos sociales generados para desarrollar conocimientos especializados que comparten una reflexión de su experiencia práctica para fortalecer sus interacciones y prácticas. El conocimiento es transparente y distribuido para los miembros de la comunidad, de modo que al compartir más experiencias y saberes se multiplican sus conocimientos¹⁷.”

Para generar conocimiento, creo que las preguntas son fundamentales. Es por ello que observamos en esta sesión las experiencias a partir de estas preguntas: ¿Qué aportación le hacemos al Otro? ¿Qué aprendemos de la experiencia del Otro? ¿Qué nos enseña el texto teórico, nos ayuda a mirar la experiencia desde otro lugar?. A mi modo de ver, ahí radica la diferencia. Considero que hacer una buena pregunta es difícil pero es ésta precisamente la que puede generar sorpresa o inquietud en el Otro y el deseo de buscar una respuesta que dé sentido a lo que hacemos.

Y estas preguntas son las que nos permiten también cuestionar otras propuestas que nos lleguen; como es el caso del método de visual thinking strategies. Normalmente me alejo de métodos cerrados; aunque considero que hay que conocerlo, analizarlo y estudiarlo (como es el caso de Mikel, que primeramente se acercó a la propuesta “oficial”, pero también pudo leer el artículo de Eneritz y Magalí donde a partir de sus investigaciones analizaban críticamente las posibilidades y limitaciones del VTS), hacerlo “propio” y utilizarlo. Y Mikel compartió con nosotros eso precisamente: cómo se acerco a conocerlo, lo probé y “fracaso”... y continúo mejorándolo y haciéndolo suyo: cuando nos contaba que se habían inventado la

17

(Consultado el 23/12/2015: <https://redesinstituyentes.wordpress.com/glosario-y-referentes/comunidades-de-practica-comunidades-de-aprendizaje/>)

frase “nik uste dut” para el diálogo entre los niñxs por ejemplo. Personalmente, creo que la riqueza del compartir estaba no en el método en sí mismo, sino en las preguntas que él como maestro se había hecho y la búsqueda de una manera de hacer que se adecuara a él mismo y a sus estudiantes de primer ciclo de primaria.

La cuarta sesión fue relevante porque utilizamos el foto-diálogo para hablar o pensar quienes somos como docentes. Por un lado me interesaba mucho trabajar desde lo visual, pero me movía intuitivamente. Para esta sesión decidí que los Otros comentaran la imagen desde la posición del VTS, centrándonos más en qué pensamos que puede estar sucediendo en esta imagen. Por otro lado, consideraba que escuchar lo que dicen de nosotrxs puede ofrecernos otra mirada y considerar hasta qué punto lo que los Otros me dicen me configura.

Comenzamos tímidamente y sin saber muy bien de qué se trataba, pero resultó muy sugerente y nos alargamos hasta pasada la hora. Como dice Banks, M. (2008) la imagen facilita el diálogo con los Otros y permite establecer un diálogo evocador de emociones. Cuando llegamos a la imagen de Piru creo que estábamos más animadas y sueltas con nuestros comentarios; de manera que nos lanzamos a decir cosas que en algún momento me preocuparon ya que tenía el temor de que nos pasásemos y pudiera molestarle lo que decíamos a Piru. Pero no debió ser así, ya que me llamó la atención que luego utilizará esta misma imagen como perfil suyo en el grupo en web de ARTikertuz, me resultó significativo y me lleva a pensar que lo que se dijo alimentó la imagen de sí mismo.

Pero, he de reconocer que necesitaría investigar o detenerme más en el foto-diálogo para profundizar y poder indagar en más posibilidades. Esta fue la propuesta de Regina, para continuar en web, pero finalmente yo no la promoví por miedo a saturar de actividades al grupo. Considere que el objetivo primero era tratar de mantener una pequeña comunidad de trabajo y no quería saturar de actividades a las personas, sino más bien que tuvieran la sensación de eficacia y sentido-significado de lo que estábamos haciendo en su labor docente del día a día. Regina me propuso crear un foto-debate en el espacio-web y aunque no dudo de ningún modo de la propuesta, de hecho me pareció buena, no encuentro todavía el momento de dar el paso.

Me doy cuenta de que en cada sesión generamos propuestas que podrían ampliarse y sobre las que se podría trabajar mucho más. Algunas de ellas las abordamos y otras quedan en el camino, en ningún caso para desecharlas, sino para retomarlas en otra ocasión y dar sentido a lo que hacemos a partir de las temáticas que van emergiendo.

7.3 El acompañamiento a Mikel:

7.3.1 Negociación

Es lunes.

21 de septiembre del 2015, día de mi cumpleaños para ser más exacta.

Hemos quedado en la escuela de Mikel a las cuatro de la tarde para negociar los proyectos que se llevarán a cabo en el centro.

Estitxu y Andrea también van a estar ahí para explicar los pormenores de los proyectos, y dar ideas al equipo docente sobre cómo podrían desarrollarlos en las aulas.

Llego a Elgoibar sola en mi coche y sin saber a dónde tengo que ir. Es la primera vez que estoy aquí, por lo que encontrar el colegio es una tarea dura. Consigo llegar para las cuatro menos cinco, justo cuando la zona de la escuela, que está en una ladera y llena de callejones estrechos y sin salida, está atestada de coches y autobuses para llevar al alumnado de vuelta a casa. Pensando en que si doy más vueltas no llego a tiempo a la reunión, aparco el coche encima de una zona verde que parece haber sido usada con el mismo fin con anterioridad. Cuando bajo del auto y voy corriendo hacia el centro, me cruzo con los municipales, y pienso: "Me van a poner una multa seguro".

Al ver el centro desde fuera, me parece impresionante. No porque el edificio sea bonito o esté bien cuidado. Sino por lo que está detrás de él. Al estar en lo alto de una ladera, tiene una vista panorámica del pueblo espectacular. Observo eso mientras entro en el patio del centro.

Según me acerco a la entrada de la escuela intento hacerme una idea de lo que me voy encontrar dentro en la reunión con las maestras. No he estado antes en este centro y lo único que sé de él es lo que Mikel nos ha contado en las sesiones. Me pongo a pensar en ello mientras espero en la entrada a que Estitxu y Andrea aparezcan.

Todavía puedo imaginar a Mikel explicando su práctica docente al resto del grupo el 21 de abril del 2015 en la tercera sesión de Artikeruz. El encuentro se dió lugar en el aula de

psicomotricidad y las participantes estábamos sentadas encima de las colchonetas que habíamos acomodado para la ocasión. Era el día de las presentaciones de las participantes y a Mikel le había tocado su turno. Estaba de pie enseñándonos un vídeo sobre su práctica docente proyectada en la pared del aula:

Bueno, para situarnos, primer ciclo, mi primer año en el centro, trabajamos con seis clases de primero y segundo de primaria mezclados y damos plástica durante todo el ciclo. Somos seis profesores y cada uno tenemos a cada grupo (también son seis grupos) durante tres semanas y luego pasan a otro profesor, trabajando así en diferentes lugares. Esto estaba así planteado y la finalidad era la interacción entre los estudiantes de primero y segundo de primaria, conocerse, colaborar entre ellos... Cuando yo llegué unos de los profesores hacía esculturas con los palillos de los médicos, otro trabajaba con arcilla, otro con témperas... entonces yo llamé a Estitxu para pedirle consejo. Elegí trabajar a partir de la obra de Joan Miró y mis compañeras que al principio dudaban o eran reticentes a trabajar eso, vieron como respondía mi alumnado y lo que estábamos consiguiendo con el proyecto, yo aprovechaba en plan, no se qué exposición hay... Joan Miró, hay que escribir en no sé qué revista... Joan Miró... cada vez que aparecía la oportunidad, yo mostraba el trabajo llevado a cabo sobre Joan Miró, lo que encendió una pizca de ganas de saber más. Luego en el siguiente curso académico, me nombraron coordinador del primer ciclo. Y le llamé a Estitxu para pedirle un planteamiento en educación artística. Los seis tutores del proyecto acabamos pensando en elegir una década, 1960, y elegir cada uno un artista vasco de esa época y yo elegí a Oteiza, pero también estaban Balerdi, Zumeta, Mentxu Ugal, Chillida, Ibarrola... Un día mientras yo estaba trabajando con los alumnos vino Estitxu y grabó la clase, lo que hacíamos era el juego de "nik uste dut..." (yo pienso que...) en el que los niños opinan y van dando datos sobre el artista a partir de fotografías de su persona.

Mikel: Entonces tu crees que hacía obras bonitas, ¿no? (lo apunta en la pizarra),

Aritz: creo que tiene 100 años.

Ibon: yo creo que es millonario...

Mikel: ¿Por qué lo piensas?

Ibon: (se acerca a las imágenes de Oteiza) Porque tiene una casa muy muy grande, se ve que aquí tiene un escritorio, tiene un salón de juegos, tiene... (fijándose en lo que hay detrás de los retratos del artista)

Mikel: tiene muchas cosas, ¿no Ibon? Y por eso para ti ya es millonario, pues muy bien.

Markel: pues yo pienso que está muerto porque tiene la cara muy vieja y el morro muy arrugado.

Ane: Yo creo que estaba enfadado...tiene la mirada de enfado.

Los demás niños siguen opinando y Mikel les pregunta por la razón de su afirmación....

Mikel: Mirad, os habéis fijado que lleva una txapela en muchas de las fotos... ¿eso qué quiere decir?

Markel: Pues que es de Azkoiti!!

Mikel: Os interesa seguir aprendiendo de esta persona?

El alumnado a coro: Siiii!! Noooo!!

Mikel: Os voy a hacer una propuesta, vais a elegir cada uno una foto de estas y la vais a dibujar...

Mikel sigue contando su experiencia:

Pues empezamos desde la especulación del personaje, yo no les había dicho quién era Oteiza ni nada e hicieron sus retratos. Cuando terminaron los retratos y al no saber que era Oteiza, les di un juego de letras para que adivinaran el nombre del artista y ahí aparecieron diferentes nombres hasta que pusieron Oteiza. Bueno, ese fue la primera sesión, bueno, la primera y la última con ese grupo porque luego iba a rotar otros grupo en mi proyecto. A los segundos les pasé una ficha con la biografía de Oteiza y luego les hice "el taller de tizas" de una manera muy dirigida. Les mostraba las obras y al igual que hice con los retratos de Oteiza. Siempre partíamos desde la metodología de "nik uste dut" para todo, porque ayuda a las acciones cotidianas de poder dar la opinión sobre cualquier cosa, respetar las opiniones de los demás...

Junkal: Sí porque en ningún momento se les ha oído decir "no!!" que lo suelen decir mucho cuando un compañero opina algo diferente.

Mikel: Si les da una voz propia, porque a todos nos gusta opinar, ya sea en grupos grandes o en pequeños, pero a todos nos gusta dar nuestra opinión. Con este grupo también junto con el taller de tizas, pues realizaron diferentes bocetos y con los mejores hechos se realizó una pequeña obra.

Kontxi: Primero en dibujo y luego escultura, ¿no?

Mikel: Si copiamos la metodología del grupo "Ikertzen" que también trabajaron con las obras de Oteiza y utilizaron yeso para realizar los ejercicios. En la tercera sesión, volvemos a analizar las obras en este caso sobre la des-ocupación del espacio, por ejemplo comparando las formas de la obra con objetos cotidianos: una forma de naranja, una forma de caja... y utilizando cartulinas van realizando ellos esos mismos ejercicios de des-ocupación y al final el que quiera pone su obra en la mitad de la clase y los compañeros van dando su opinión a cerca de ella. (Pasa las fotos y se queda en una que contiene la exposición del proyecto artístico) Bueno, este montaje es de cuando se hace el día de puertas abiertas en el colegio, suele haber una aula en la que se muestra por mesa los proyectos de todos los cursos del centro. Ese año, a parte de tener esta aula y sus mesas, tuvimos una aula sola para la exposición de los proyectos artísticos de primer ciclo. Tuvo muchísimo éxito (pasa las diapositivas con las imágenes de los proyectos de sus "paralelos"). Es que claro, ya cuando haces este tipo de propuestas es que ya cambia el colegio y todo, porque mientras estamos trabajando en clase de educación artística, ves por los pasillos a alumnos que van al baño a limpiar los hisopos, oyes música de Mikel Laboa por los pasillos (Zumeta realizó portadas de discos de Mikel Laboa)... Bueno esto fue un proyecto y al año siguiente yo me fui a Italia a principios de curso y mis cinco compañeros se han reunido y han decidido trabajar a partir de otros seis artistas y realizar otra programación escolar. Y ahí se ve como se han metido o han profundizado en el tema la vez anterior y cómo han disfrutado de esa manera de trabajar. Porque te sientes más a gusto, el trabajo es más complicado y te pide más obligaciones, pero el proceso y lo que vives tú en ese mismo proceso... es increíble. A mi me ha pasado este año que al no haber estado a principio de curso me ha tocado lo que ha elegido mi sustituta, Salvador Dalí, y aunque a mi me guste su obra, yo no lo he investigado, no he estado "luchando" con Salvador. Lo que hago es seguir con lo que me habían dejado pero cambiándolo sobre la marcha. Por lo que un día estoy trabajando a tope y muy bien y al otro menos bien, porque no me ha dado tiempo de prepararlo. Entonces esto resume lo que hemos comentado antes, que si nosotros nos implicamos en todo el proceso, el mismo proceso se enriquece más y eso es una pasada.

Cuando veo a Estitxu y a Andrea, que vienen junto con Mikel, subimos al primer piso del edificio. La reunión es en la biblioteca del centro.

Cuando entro me percató de que no hay ni un libro ahí. La habitación es de color verde y naranja. Tienen una vitrina a lo largo de una de las paredes llena de objetos, cajas y ficheros. Hay un proyector en el techo y una pantalla en una de las paredes. En el centro hay dos mesas colocadas a modo de mesa de reunión improvisada. La jefa de estudios se disculpa diciendo que la biblioteca está todavía en proceso de construcción, y que por lo tanto no está acondicionada como tal todavía.

Nos vamos sentando en torno a las mesas. Las maestras traen cuadernos y bolígrafos para apuntar las ideas que Estitxu y Andrea han preparado para su centro. Están tomando café, fruta... aprovechan esta reunión para merendar y reponer fuerzas del todo el día. Son todas maestras de 1º y 2º de primaria.

Cuando estamos todas, Estitxu y Andrea empiezan presentándose a ellas mismas y al proyecto de Alzoko Handia. Subrayan la importancia de trabajar proyectos artísticos en educación y cómo a través de ellos, y sus procesos de construcción y desarrollo con el alumnado y el profesorado, se dan procesos de aprendizaje mucho más enriquecedores.

La idea es desglosar la ópera del gigante de Altzo en temáticas y conceptos que puedan trabajar cada una de las maestras de manera individual con el alumnado, y así entre todas crear diferentes maneras de aproximarse a la ópera e historia del gigante. Andrea sugiere que se dividan en temáticas que se relacionen con el mismo proceso de creación que supone crear una ópera de esta talla (ya que la ópera original en el que se basa el proyecto está creada por diferentes artistas vascos de diferentes disciplinas) y a su vez que puedan trabajar aspectos relacionados con la vida y experiencias del propio alumnado. Las temáticas que se sugieren son las de paisaje, música, marionetas, sentimientos, ropa e historia o historietas.

Mikel está muy entusiasmado con la propuesta de Andrea y enseguida se lanza a por el tema de la ropa. Las demás se muestran escépticas ante la idea de dar cada una un tema y desarrollar las dinámicas que llevarán a cabo en el aula con el alumnado solas. Hay quién se siente incómoda con la propuesta y se echa para atrás en el asiento mientras cruza los brazos.

Ante esto, nosotras (y me incluyo aunque todavía no haya abierto la boca en la reunión) no podemos hacer nada más que dejarles que se lo piensen. Les hemos presentado el proyecto y las posibles maneras de abordarlo en el centro, y ahora es su turno para decidir si se atreven a dar el paso o si se van a quedar haciendo “lo de siempre”.

Cuando termina la reunión, pregunto a las maestras si los municipales me habrán puesto una multa por aparcar ahí. Me han dicho que no me preocupe, que nunca ponen. Eso me tranquiliza.

Salimos, nos quedamos afuera hablando con Mikel sobre lo difícil que ha sido la negociación. Las maestras y la jefa de estudios pese a mostrarse abiertas a realizar el proyecto en un principio, se han quedado un poco ofuscadas antes las dificultades que este proyecto supone en sus prácticas. Mikel les ha agradecido a Estitxu y Andrea por haber venido a hacer la negociación, ya que sin ellas no habría sido lo mismo.

Cuando vuelvo al coche lo veo. Parece que mis ojos no podían evitar fijarse desde el principio en ese pedazo de papel colocado debajo del parabrisas de la luna delantera de mi vehículo. Tal y como pensaba desde el principio, los municipales me han puesto una multa. Me acaban de poner la primera multa de mi vida el día de mis 28 cumpleaños. Increíble, me meto en el coche y saco una foto. Pienso en postearla en facebook. Luego pienso, ¿Para qué? ¡Lo meteré en la tesis!

7.3.2 Contacto

Las maestras de Herri Eskola de Elgoibar han decidido seguir adelante con el proyecto de Alzoko Handia y hemos tenido otra reunión con ellas. Esta vez hemos ido Andrea y yo solas. Andrea en calidad de mediadora cultural en Tabakalera, y yo en calidad de investigadora que hace el seguimiento a Mikel en su centro.

Cuando hago lecturas en mis fuentes bibliográficas, me es imposible no pensar en aquello que estoy viviendo en el momento. Quiero decir, al leer a autores o autoras que explican en sus textos casos o metodologías de investigación, me vienen los momentos vividos por mi

como etnógrafa en el campo. Al leer en *Introducción a la investigación cualitativa* de U. Flick sobre la observación participante, y en particular el sexto punto: “la representación de uno o varios participantes, que implica establecer y mantener relaciones con los nativos del campo” (Jorgensen, 1989:13-14) me ha venido esta reflexión:

En el texto se habla de las reflexiones que el mismo investigador hace después de las observaciones, y esto me hace pensar en que también son importantes las sensaciones y reflexiones en el momento antes de una observación o la negociación con los participantes. Esto me hace reflexionar sobre cómo yo al principio cuando iba a quedar con Mikel y Andrea, sin Esti, pensaba que igual ellos no querían quedar o contar conmigo para ello.

Me daba la impresión de no aportar nada al grupo en las sesiones, más que para las actas y que a ellos les resultaría indiferente mi presencia. Aún así me atreví y les escribí un mensaje para quedar con ellos el día de la reunión y ambos aceptaron gustosamente. De hecho, después de la segunda reunión en el centro con el equipo docente, nos quedamos un rato hablando sobre la reunión misma y los docentes y de cómo la presencia de Andrea los callaba... comparando con la actitud que mostraban antes de venir ella conmigo delante. Se quejaban de que no sabían cómo llevarían a cabo el proyecto y qué final u objetivo tenía.

Me acabo de dar cuenta de que el equipo docente del centro no me veía como una mediadora o educadora, como puede serlo Andrea, sino como la observadora que soy. No me hacen preguntas respecto al proyecto como le hacen a Andrea. Solamente me lo ha preguntado Mikel nada más llegar a la reunión para romper el hielo. Cuando llegué al centro me senté en la entrada a esperar a que Andrea llegara. La jefa de estudios del centro, que también se encontraba en el mismo lugar, se quedó mirándome y se acercó a mí preguntando si quería algo o si esperaba a alguien. No se acordaba de mí. Cuando le expliqué quién era y que en efecto estaba esperando a Andrea, me dijo que no se acordaba de mí. Le sonaba mi cara pero no se sabía de qué. Esto quiere decir que mi rol (por ahora en dos reuniones) como observadora participante (tal como me posiciono en esta investigación), se queda en observadora-grabadora (esto es, la manera en la que se visualiza desde fuera mi participación). Aún así el equipo estuvo muy atento y amable conmigo en todo momento. Me preguntaron a ver si quería café e incluso una de las profesoras me quería pagar el café con su tarjeta personal de plantilla... De camino a la reunión le pregunté por el proyecto, a ver que

tal lo llevaba o si lo había re-pensado durante esas dos semanas y ella me dijo que había pensado en largo pero que no sabía si se podía hacer o plantearlo en el proyecto.

¿Debo replantearme el rol y ser más participativa en lo del proyecto o mediación, o sigo como hasta ahora acercándome más intuitivamente?

7.3.3 Presentación del proyecto Altzoko Handia al alumnado

Hoy tenemos la presentación del proyecto Altzoko Handia en Herri Eskola. Ha venido Xabier Ormazabal, responsable del grupo de titiriteros TOPIC de Irun a introducir y explicar el proyecto artístico al alumnado. La presentación se da en la biblioteca del centro. Esta vez no hay ni una mesa de reunión improvisada en el medio del aula.

En esta ocasión han dejado vacío el centro de la sala. Las mesas que estaban en la primer reunión están amontonadas junto a otras mesas al final de la habitación, contra el ventanal. Se ve que han estado utilizando la biblioteca como taller para el encuentro que el alumnado de 6 de primaria ha tenido con Anna Nosowicz, la artista que ha venido de intercambio desde Polonia dentro del programa de *Joan etorriak* que DSS2016 tiene acordado con Wroclaw (también Capital Europea de la cultura 2016). Hay muchas planchas de ropa y plásticos de todos los colores (materiales que utiliza la artista polaca en sus artefactos) y se empiezan a intuir las primeras lámparas que el alumnado está creando.

Cuando llego, y voy poniendo todos los materiales que he traído para la grabación en vídeo de la presentación de Xabier, escucho que la jefa de estudios está hablando con Mikel y Andrea sobre los resultados y reacciones que la intervención de Anna Nosowicz ha creado.

La jefa de estudios habla con Andrea y Mikel sobre las reacciones que han tenido el alumnado ante la visita de Anna y cómo después de la primera sesión estos acabaron en el patio cogidos de los brazos (la jefa de estudios copia el gesto), y de cómo de un día a otro la polaca se ha vuelto famosa en la escuela. Mikel cuenta el caso de la niña que le ha preguntado a ver si era ella la artista, porque su hermana está trabajando en el proyecto con

ella. A Mikel le sorprende que la noticia o la información sobre el proyecto de Anna haya llegado hasta los familiares. En sus propias palabras: *“Ha habido magia”*.

Empieza la presentación de Xabier Ormazabal, comenzando por preguntas al alumnado sobre sus gustos e intereses *“¿A quién le gusta pintar, la música, dirigir, diseñar, crear...?”*

Con la ayuda de una marioneta de la misma ópera que va a presentar y una pantalla de proyección empieza a contar la historia del gigante de Altzo. Es una reflexión sobre el mundo, sobre la sensación de nostalgia.

Xabier pregunta al alumnado si saben lo que es una ópera. Va desglosando las partes del proyecto, según va contando la historia del gigante de Altzo y la historia de cómo se llevó a cabo el primer proyecto contando quienes formaron parte de él: músicos, artistas, diseñadores, titiriteros...

Subraya la importancia del boceto y la del trabajo en grupo, y lo matiza con una frase: *“la creación es de uno y la elección es de todos”*.

Comenta también que las cosas no tienen porqué ser igual a como las vemos. Se refiere a la manera en la que la escenografía está diseñada. Utilizan paneles compuestos por telas con impresiones lineales de una vista en planta de los montes. Se ven como si estuvieran enfocadas desde arriba y de una manera geométrica.

Para finalizar hace hincapié en que hay que diferenciar la música y los sentimientos o situaciones de los momentos diferentes de la historia del gigante. También recalca la importancia de tener personajes antagónicos.

Los niños pierden la atención, pero aún así siguen contestando a las preguntas de Xabier, y mientras tanto juegan entre ellos.

“Su eta fu!”- la canción del pirata. *“Todos se quedan con la canción... siempre pasa”* dice Xabier.

Después de la explicación de la ópera, ha aparecido el profesor que está llevando con su aula el proyecto de Anna y ha dicho que cuando han salido a la calle, la gente no se ha prestado a

que les hicieran preguntas o a colaborar. Cuando se lo he comentado a Estitxu en el almuerzo, le ha parecido interesante que la gente no se haya prestado a ser entrevistada por el alumnado, ya que si es una persona adulta se entiende que se pueda tener vergüenza, pero ¿Delante del alumnado con un folio solo como herramienta? También ha dicho que es una contradicción que los mayores digamos a las niñas y niños que no tengan vergüenza o que hagan cosas como estas y luego nos echamos para atrás con dos preguntas.

Hoy tenemos reunión de ARTikertuz en Tabakalera. Ana Revuelta nos va a enseñar las instalaciones del centro cultural y hablamos con ella del equipo didáctico *Hazitegiak* del que también forman parte Andrea y Aintzane.

La visita en sí ha sido interesante, pero el contenido de esta no ha sido igual que en las demás sesiones. En esta sesión yo, como observadora-grabadora que soy, no me he implicado mucho en ella. Me he dejado llevar por la situación y el cansancio de todo el día (ya que hoy, al igual que todas las mañanas, me he levantado a las siete para ir a cuidar a dos niños, y seguido he ido a Elgoibar a asistir a la presentación de Alzoko Handia, y luego me he desplazado a Donostia para la sesión).

Aún así, al llegar a casa me he dado cuenta de que en en mi rol de investigadora la herramienta principal que utilizo para la recogida de datos marca mi propia posición en la relación con los demás participantes.

Cada vez que hacemos una sesión y saco la grabadora ya directamente me justifico y digo que es una extensión de mi misma. Pero al mismo tiempo siento que ese es mi rol. He tenido más relación con Mikel y Andrea que con los demás participantes, ya que estoy haciendo el seguimiento a Mikel en su centro y Andrea es la coordinadora de los proyectos que se han presentado en la comunidad de práctica. Por lo que tengo más encuentros con ellos que con los demás participantes.

Una cosa que denota confianza hacia mi persona, es cuando me llaman Regi, y Mikel me llama así. Sé que no significa que yo sea su amiga, pero sí que él confía en mí y tenemos una "relación". Y con Andrea, aunque no me llama Regi, nos hace bromas o comentarios graciosos, aunque normalmente van dirigidos a Mikel porque tienen mucha química entre

ellos y más relación. A parte, cuando me presentan en otros grupos, como hoy a la mañana cuando he ido a ver la presentación de TOPIC a Elgoibar y me han presentado a Xabier de TOPIC y al director del centro, me introducen como una de las investigadoras de ARTikertuz. Pero luego Mikel matiza mi rol diciendo que yo soy "la que hace todo el trabajo sucio", es decir, las actas y demás...

Esto me lleva a reflexionar sobre mi rol en el grupo y a deducir que está bastante claro y asumido desde la perspectiva de los participantes. Por eso mismo no les molesta que les esté grabando, por ejemplo en Tabakalera cuando hemos ido de una sala a otra, y yo no cortaba el audio. He seguido grabando las conversaciones delante de ellas, no se han cortado cuando han dado alguna opinión. Sólo cuando dicen algo muy fuerte, me comentan: "*luego quita ese cacho*" y frases por el estilo, y siempre con una sonrisa en la boca. Esto me hace pensar sobre el vínculo que estamos formando y se que hay cierta complicidad con mi rol de investigadora que lo graba todo y eso hace que me posicione más firmemente en el rol. Pero al mismo tiempo, poco a poco me estoy volviendo más "nativa" en ese sentido. Ya que el mismo 5 de noviembre empiezan las sesiones del proyecto "Altzoko Handia" y le haré el seguimiento a Mikel. Seguiré en mi rol de investigadora pero, tengo ganas de saber y de ver cómo se va a desarrollar durante las interacciones con el alumnado y Mikel. Hasta qué punto voy a estar de observadora participante, en el sentido de que observadora voy a ser, ya que estaré grabando, tomando apuntes, sacando imágenes... Pero por otro lado, no sé hasta qué punto colaboraré con ellos en la medida en la que necesiten para prestarles ayuda. La verdad es que tengo muchas ganas de ver cómo se va a desarrollar eso.

7.3.4 La experiencia del primer grupo en el taller de Mikel

Hoy empiezo el seguimiento del taller de Mikel dentro del proyecto de Altzoko Handia. Las clases de educación artística son los jueves a las dos de la tarde.

Para poder comer tranquila y estar en el centro a tiempo, llego para la una y media y me traigo un tupper para comer en el coche.

Estoy en el parking que está arriba de la escuela. Los coches están dispuestos en batería en el centro y en línea alrededor de estos, dejando el camino libre para el paso de vehículos. A estas horas del día hay mucha gente andando por ahí, y digo andando porque se dedican a dar vueltas al parking, y se quedan mirándome mientras yo como. No se quien está más sorprendido, si el hombre solitario que da vueltas al parking preguntándose qué es lo que hago comiendo sola dentro de un coche, o yo que estoy comiendo dentro del coche y observo a este hombre pasear. Me da la sensación de ser una espía, alguien que está siguiendo la pista de otra persona. Llevo conmigo todos los materiales para ello: grabadora, cámara de video, cuaderno para tomar apuntes, agua... pero en realidad, ¿No es eso lo que hago?

Estoy haciendo el seguimiento a Mikel. Lo espío y lo observo en su práctica, en su qué hacer diario con su alumnado para poder dar cuenta de su experiencia, puesto que “to tell a story, Hamilton (no date) alluded to the role of researchers as detective, teasing out assumptions, uncovering reasons for practice, and delving into myths and dogma” (Stake, 2010:40).

7.3.4.1 Primera sesión del primer grupo:

El grupo es heterogéneo y está compuesto por alumnado con diferentes necesidades (hay un posible autista) y al contener alumnado de diferentes edades y no conocerse entre ellos, Mikel pasa a realizar dinámicas para que se presenten y se mezclen entre sí.

Yo como etnógrafa, voy apuntando las observaciones que realizo basándome en las nueve dimensiones para describir situaciones sociales que señala Spradley (1980):

Espacio: el lugar o lugares físicos; Actor: las personas implicadas; Actividad: un conjunto de actos relacionados que hacen las personas; Objeto: las cosas físicas que están presentes; Acto: las acciones individuales que hacen las personas; Acontecimiento: un conjunto de actividades relacionadas que llevan a cabo las personas; Tiempo: la secuenciación que tiene lugar en el tiempo; Meta: las cosas que las personas están intentando lograr; Sentimiento: las emociones sentidas y expresadas. (Spradley, 1980:18)

Reparo en las imágenes que he sacado de la sesión:

-He sacado la explicación de Mikel a su IKT1 (ikasle talde 1- grupo de estudiantes 1) sobre en qué grupo estarían y cómo tenían que respetar la opinión ajena (nik uste dut...-yo pienso que...)

-He sacado las imágenes que Mikel ha pasado al alumnado (las ropas) y también las reacciones de estos y sus respuestas.

-He sacado la disposición del alumnado en el aula, sus interacciones y momentos “tontos” delante de la cámara.

-He sacado cómo trabajaban el ejercicio en las mesas. Aunque he quitado un momento (justo para ahorrar batería) justo en el que yo ayudaba a parte del alumnado y Mikel más tarde, ha repetido delante de los demás el consejo o ayuda que les había dado yo a ese grupo.

Mikel también me ha contado que esta noche le ha llegado el email de un padre que despotricaba sobre él después de una reunión que tuvieron el día anterior. Dice que se ha quedado a cuadros y que le ha molestado mucho, pero que con una sonrisa se le pasa. Luego me ha enseñado un globo que ponía: “Eskerrik asko Mikel (gracias *Mikel*)” y me ha dicho: *“Luego te encuentras con familias, que por otro lado te dan esto”*.

Pienso en todo el trabajo que conlleva el preparar estas sesiones y la implicación que Mikel muestra en su práctica diaria con el alumnado. El siempre se muestra preparado para todo y eso se nota en cómo cuenta las cosas. En cada una de las sesiones de ARTikertuz en las que ha participado, su relato se ha convertido en una aportación muy positiva para el grupo, y a la vez muestra los cambios y avances que el proyecto de Altzoko Handia ha traído al centro.

Mikel: Bueno, aquí veis la clase, y se ve que hay un maniquí en una esquina. Cuando decidimos que yo me iba a ocupar del tema de la ropa en el proyecto fui a donde una costurera de Azkoiti. Le comenté el proyecto y me dio unas telas, luego fui donde otra y me dio otros cachos de tela, otra me dio un libro de patrones... entonces fui reuniendo cosas que me daban y que no sabía para qué las iba a utilizar, pero ahí estaban. También recopilé revistas de moda, y empecé a vestir a la maniquí y ahí la dejé, y cada día tiene una cosa diferente: un día una flor, otro día otra tela... en una de las actividades, el grupo andaba con telas en las manos y les pregunté para qué servía. Me contestaron que eran pañuelos para mocos, para limpiar... sin darse cuenta de que la maniquí estaba vestida con las mismas telas de las cajas, y no se les ocurrió ni una vez decir que servía para hacerse un vestido, por ejemplo.

Yo quería mostrarles que la ropa nos da información. Puse fotografías de gente con la cara tapada para fijarnos solamente en la ropa, y bueno, hubo de todo. Elegí dos fotos diferentes. En una aparecían pobres, y la otra era una imagen de catálogo de ropa. Las puse una al lado de la otra... también contrasté imágenes de ropas de invierno y verano, ropas folclóricas, como por ejemplo ropa de baserritar y un Kaiku y pregunté: "*esto de dónde podría ser?*" Al baserritar decían que era de aquí, de Elgoibar, y se quedaron tan anchos. Y el *kaiku*, como tenía algo bordado por delante, dijeron que era de Japón, porque eran letras japonesas. Bueno, lo dijo uno y todos los demás asintieron con la cabeza convencidos. Y luego les pasé una imagen de un *kimono* japonés y ellos dijeron que era chino. A lo que otro alumno contestó que no podía ser, porque china era pobre. Y era pobre en relación con las imágenes anteriores en las que contrastaba una imagen de gente pobre con la del catálogo de ropa, y allí llegamos a la conclusión de que eran chinos (aunque las caras estuvieran tapadas), porque habíamos aprendido que en china pasan hambre.

Estitxu: perdona, eh Mikel, pero cuando les planteas estos ejercicios estás haciendo el Visual Thinking Strategies, no?

Mikel: Si.

Estitxu: bien, era solo para saberlo. Porque esto lo hacemos con las obras de arte. Y es como un efecto espejo, en el que el educador no "aporta" nada y son los alumnos quienes van diciendo las cosas... y Mikel va apuntando las cosas que se van diciendo. El lo llama "Nik uste dut..." y al final es una herramienta para que los alumnos den sus opiniones y puedan participar todos.

Mikel: Lo que suelo hacer es un poco ordenar lo que ellos van diciendo, porque algunos también tienen un nivel bajo de euskera... pero si, normalmente ordeno las palabras o simplemente las repito para que los demás lo recojan.

7.3.4.2 Segunda sesión del primer grupo:

Con el tiempo, y después de todas las reuniones que he presenciado en el centro, me he convertido en una cara conocida en la escuela.

Cuando camino por el patio hacia la puerta principal del edificio, saludo al alumnado que está asistiendo a los talleres por sus nombres y estos me saludan de vuelta. Al entrar subo directamente al primer piso y saludo a todas las maestras del centro. Me ven llegar con la cámara, el trípode y mi pequeña mochila. Saben que vengo a grabar las sesiones de Mikel y puede que mi presencia les incomode un poco. Al ser Mikel uno de los participantes de ARTikertuz, mi foco está puesto en él. No entro dentro de las demás aulas de las maestras que realizan los talleres. No porque carezca de interés para el proyecto. Lo hago para que ellas no se sientan incómodas con mi presencia. Mikel me lo recomendó también en su día. Ellas no quieren ser grabadas. Aún así me saludan cariñosamente y me hacen saber que mi presencia es importante para el centro con comentarios sobre el proyecto y sobre lo que están haciendo con el alumnado.

Al entrar en el aula me encuentro con Mikel, que está con los brazos puestos en jarra y mirando al desastre que hay en el suelo. Junto a nosotros está un alumno que mira extrañado el panorama. En el centro del aula hay dos cajas de diferentes tamaños tirados por el suelo y todo tipo de telas y prendas desperdigadas alrededor. Yo miro a Mikel confusa mientras dejo todos mis bártulo en una esquina de la clase. Me uno a él y le pregunto qué ha pasado. Mikel contesta que no sabe, que cuando ha llegado al aula se ha encontrado todo tirado y que no sabe qué ha podido suceder.

Yo por mi parte, no puedo más que pensar en las razones por las que alguien querría hacer eso. Según recuerdo de la sesión anterior, las cajas estaban en una balda lo suficientemente alta como para que el alumnado lo pueda coger. Pienso en la posibilidad de que haya sido alguna compañera, pero lo descarto seguido, ya que he sido testigo de las buenas relaciones que mantiene el profesorado dentro de este proyecto.

Cuando el IKT1 (nombre del grupo) llega al aula, se encuentran con la misma vista que me he encontrado yo minutos antes. Mikel no ha recogido la ropa, supongo que lo hace con intención de preguntar al grupo si sabe algo.

El alumnado, que está tan sorprendido como yo, se sientan alrededor del montón de telas en el suelo. Unax, el alumno al que ayude en la sesión anterior, se acerca a mi y me dice que ha sido Mikel el que lo ha tirado. Yo lo miro sorprendida ya que ni siquiera se me había pasado por la cabeza la idea de que Mikel fuera el responsable de todo este jaleo.

Lo observo con el grupo, sentado al igual que el alumnado. Les dice que ya que nadie sabe quién ha enredado entre las cajas, van a ordenarlo todo entre todos.

Una de las alumnas se percató de que en cada caja hay diferentes motivos pegados y dibujados. En una caja hay ropa dibujada, como camisetas, faldas; en la otra hay retales de telas pegados y motivos dibujados. Mikel sugiere la posibilidad de que cada prenda tirada en el suelo pueda pertenecer a una caja específica. Entre todos se han puesto a analizar todo lo que había y juntos han devuelto todo a sus cajas.

No me he dado cuenta de la jugada. Mikel me ha metido dentro de la dinámica del taller sin darme cuenta. Hasta el momento en el que Unax me ha dicho que había sido Mikel, yo no había dudado sobre la realidad de lo acontecido en el aula. He creído en la inocencia de Mikel cuando me lo he encontrado. He dudado de sus compañeras, y me he sentido totalmente inmersa en el misterio. Para mi sorpresa todo estaba orquestado. Otra persona se podría haber dado cuenta antes o haber dudado de la historia que me ha contado Mikel al principio, pero en mi caso, al estar concentrada en las interacciones y en las historias que surgen en el proyecto, no me he dado cuenta de que yo soy un personaje más dentro de la trama.

El aula, como espacio multidimensional y polifórmico presenta continuamente un sinfín de situaciones y de posibilidades que constantemente cuestionan el posicionamiento de los sujetos implicados frente a ellos mismos, a su saber, al saber de los otros, a sus deseos, al ser, al convivir (Connelly & Clandinin, pp.173-174)

Días más tarde, en la sesión de noviembre del 2015 de ARTikertuz, Mikel explica su versión de lo acontecido:

En la segunda sesión, quería meterles un juego, y no sabía cómo... entonces, mientras ellos estaban fuera de clase, cogí toda la ropa que tenía y que me habían dado y lo junté todo en unas cajas y luego lo eche al suelo. Y cuando entraron todos, se quedaron sin palabras...

Regina: Sí, entraron y a mí también me dijo: “mira lo que han hecho...” y yo “¿Quién te lo ha hecho?”

Mikel: Y ella también cayó. Y yo en plan: “bua, mira Regi... alguien lo ha echado y no sé quién es” y ella “¿quién puede ser?” y al grupo les hice lo mismo en plan “y ahora cómo lo vamos a recoger? Porque ahí hay dos cajas...” y empezaron a meterlo de manera brusca en cualquier caja todo y entonces dijo una chica “pero aquí hay un dibujo de una ropa y aquí dentro hay más cosas que ropa” y claro que lo había. Una caja estaba decorada con fotos de ropa y la otra de colores como las telas. Y entonces empezamos a clasificar lo que había dentro, había cosas que valían para vestirse y otras que valían para otra cosa. Y allí lo pasaron muy bien echando la ropa otra vez al suelo, cogiendo las telas para arriba y para abajo... y de allí...

Cuando estoy en el aula, me siento parte investigadora, parte docente (ayudando al alumnado y a Mikel) y parte estudiante (me dejo llevar por las dinámicas y me dejo contagiar por las sensaciones del alumnado).

Esto se nota cuando, al final de la segunda sesión con el 1er grupo (IKT1), me encuentro grabando desde detrás del alumnado enfocando a Mikel. Entonces Mikel los hace mirar señalando con el dedo hacia mi dirección, lo cual interpreto como que hay algo detrás mio que tienen que mirar y giro con ellos para captarlo. Mientras me doy la vuelta con la cámara oigo que Mikel les dice que me digan algo, pero al ver que yo estoy girando con ellos, cambia la frase y dice “*mirad ahí está la ropa*” (en efecto la ropa que el alumnado acababa de hacer estaba colgaba tras de mí en la pared). Cuando voy a apagar la cámara, pensando que ya habíamos terminado la sesión, le oigo decirle al alumnado que digan adiós a la cámara.

Me doy cuenta de esto una vez reviso el vídeo, no en el mismo momento. Esto me hace pensar sobre mi posicionamiento. El estar atenta a las cosas como observadora o dejarme llevar por lo que ocurre en el aula, deja que los acontecimientos y las dinámicas de Mikel me sorprendan, adentrándome en los hechos y situaciones de las sesiones y sus protagonistas.

7.3.4.3 Tercera sesión del grupo:

Hoy es el último día del primer grupo de Mikel en su taller de vestuario.

La mayoría del alumnado tiene hechas sus ropas y quienes ya no quieren hacer más, ayudan a quienes no han terminado.

Luego, tal como me lo había explicado antes de la clase, Mikel hace que el alumnado coja telas y creen ropas a partir de ellas. Estos responden contentos y entusiasmados ante la gran variedad de retales que hay y crean muchos diseños. El patrón de diseño es el mismo que el de los anteriores (con las ropas de papel) recortar el cuerpo y dibujar su silueta en la tela, para después recortar la tela.

Muchos de los diseños que realiza el alumnado se han repetido a lo largo de las sesiones (ropa de futbolistas, de super héroes, princesas, vestidos...), y en general el alumnado participa activamente en las propuestas. La mayoría pide ayuda para cortar los folios y las telas y al igual que en las semanas pasadas, también hay parte del alumnado que no hace nada y que se dedica a molestar a los demás.

Mikel por su parte está dispuesto y disponible para todo. Ayuda, pregunta... va al pasillo a calcar el chaleco del gigante y ha pregunta en alto si hay alguien que quiera ir con él... van unos pocos, pero él se ha muestra contento y activo.

En todo momento interactúa con el alumnado y en momentos en los que no llega o le sobrepasa la situación, hace caso omiso a la persona en cuestión y se pasa a otra cosa.

Hoy me ha dicho que han pensado llevar el proyecto entero entre todos. Esto es, que en vez de hacer que cada grupo (hay seis) cree sus propia ópera con sus personajes, vestuario, historias... van a hacer uno entre todos los grupos. Algunos proyectos saldrán y otros no, porque cada grupo parte de una primera sesión y una temática (por lo que habrá quienes tengan marionetas para hacer el traje, como quienes tengan hecha una historia...). Al ver que podía ser un lío han decidido hacerlo todos juntos.

También me ha dicho que sus compañeras están muy contentas y que cada día se les ocurre algo nuevo que hacer, y que no llegan a todo lo que les gustaría hacer.

Mikel ha estado muy emocionado con la repercusión de las telas en los diseños del alumnado, y yo también.

No he rellenado la tabla de la observación, pero lo he descrito en el cuaderno de campo.

Más tarde, Mikel ha contado en ARTikertuz que en la reunión sobre el proyecto que tuvieron el lunes los docentes del centro, él fue el único negativo respecto a la primera sesión con el alumnado. El resto de profesorado salieron muy contentos e ilusionados de la sesión.

Mikel: Cuando en la primera sesión de los talleres, los docentes hicimos una reunión para realizar una primera evaluación, tuvimos cinco experiencias positivas, y una negativa, la mía. Yo lo pasé muy mal.

Regina: para mi salió bien.

Mikel: pero para mi no. Querría haber hecho más cosas, quería haber experimentado más cosas... pero es que me tocó un grupo bastante movido, de "aupa el Erandio". Tenía que coger en brazos a uno de ellos porque si no se iba... pero me vino bien, porque yo iba en plan "me voy a tirar a la piscina", y me tiré y en la piscina había menos agua de la que me esperaba. Y mis compañeras se echaron a la piscina y tuvieron mucha agua, y estuvieron muy a gusto, de hecho hicieron menos de lo que habían pensado hacer, entonces, les quedaba tiempo de sobra para terminar las cosas que habían pensado para las siguientes sesiones. Hemos hecho tres sesiones y todavía no hemos hecho ni una valoración. El jueves vienen Ohiane y Aintzane y aprovecharemos para hacerlo entonces.

Pero no todo ha salido tan mal, supongo, ya que lo que dijo a continuación supone un paso muy importante en su contexto:

Mikel: pero lo mejor es, bueno, hoy estaba comiendo en el comedor, y me ha venido una compañera en plan "clin clin clin" (hace el gesto de tener un café en la mano y removerlo)

como quien no quiere la cosa con el café y me dice, "Mikel estoy pensando que voy a hacer..."

Estitxu: es que lo que has movido en el colegio... es, vamos...

Mikel: Y es que estamos todo el tiempo hablando de arte en el centro, bueno, igual todo el tiempo no, pero sí mucho. Porque ahora como se han movido muchas cosas dentro de ellos, y nos hemos movido de nuestra zona de confort, pues ahora están pensando todo el rato en el proyecto.

Estitxu: Claro, se han emocionado...

Mikel: Sí porque se ponen a pensar en lo que el alumnado ha dado en los talleres anteriores para poder amoldarlos a su propuesta individual.

Andrea: Eso para lxs docentes es la leche, no?

Mikel: Si, es una gozada, porque yo los veo. Y los alumnos están súper emocionados, les dices que es jueves, y empiezan: "Arte Hezkuntza, Arte Hezkuntza!!" y los míos son de segundo curso de primaria. Y es que los tienes que ver, porque en toda su vida no habían escuchado hablar de la educación artística.

Cómo siempre que tenemos una reunión de ARTikertuz, escribo mis reflexiones sobre la sesión y sobre cómo van evolucionando nuestras relaciones, y hacia dónde nos llevan las transferencias de experiencias que llevamos a cabo.

Siempre tengo dudas acerca de las cuestiones en las que me tengo que enfocar en la investigación. Al comer con Estitxu antes de cada sesión, siempre tengo tiempo de hablar de estas dudas que afloran y que hacen que no sepa hacia dónde mirar mientras recojo los datos del seguimiento a Mikel. Estitxu sugiere que me centre en los cambios que los proyectos están ocasionando en el centro y en los profesores, sobre todo en Mikel y también la manera en la que estos se adentran en el proyecto. Al final, lo que voy a tratar en mi tesis es la idea de cómo mediante el proyecto de Artikeruz, y con el apoyo del grupo, los profesores son

capaces de llevar a cabo proyectos artísticos más complejos y que a su vez mejoran la práctica docente y escolar.

La sesión de ARTikertuz me hace pensar mucho a cerca de las relaciones que estamos estableciendo entre nosotros. Es la primera vez en lo que llevamos de sesiones que salimos a tomar algo juntos y lo hacemos para celebrar el proyecto que ha salido para la UPV de nuestros encuentros. Durante la sesión nos sentimos muy cómodas y arropadas. Noto muchas diferencias entre las primeras sesiones y estas. Es verdad que no estamos todos los que somos, pero aún así el ambiente es de trabajo y complicidad. En los primeros días estábamos más pendientes de quiénes éramos cada uno y qué era lo que hacíamos. Esta vez hemos contando cómo van los proyectos y nos hemos dado “feedbacks”.

Yo me he encontrado muy cómoda en mi papel de investigadora con Mikel ya que cuando hemos puesto el vídeo del proyecto que él está llevando a cabo, y que yo he realizado, en un momento cuando se le ha oído a una de las alumnas hablar, Mikel y yo nos hemos mirado, y seguido hemos dicho su nombre. Ver lo que él está viviendo y ser partícipe de todo lo que está pasando en las sesiones me hace estar más alerta o más cómoda entre ellos y me hace entender mejor el hacia dónde vamos como grupo.

Estamos haciendo que maestras de primaria (la mayor parte) sean parte de una investigación y no solo en el rol de “investigados” sino como investigadoras de su propio hacer, de su propia práctica docente y eso es más poderoso que cualquier acercamiento desde fuera. Es un “de dentro hacia a fuera” en el que ellas se muestran generosamente y eso es de agradecer.

También agradezco que Mikel sea tan abierto y cuente todo lo que está aconteciendo en el colegio a partir de los proyectos que están llevando a cabo en él (no sólo lo de Altzoko Handia, sino también el de Anna) y de cómo el profesorado y el alumnado están respondiendo a ello.

Cómo análisis de cómo me siento dentro del grupo, paso a explicar mi disposición del espacio en los encuentros. Cuando entran en la sala yo apenas me levanto a saludar con dos besos a los participantes, me quedo sentada en mi silla ya que siento que estos están más cerca de Estitxu que de mí. Ella es quien los ha traído al grupo y yo me siento como alguien que recoge lo que acontece y nada más. Aunque luego, cuando viene gente con la que he

interactuado más (por ejemplo Mikel y Andrea) me siento más cómoda y más yo. La vergüenza del principio se disipa y se vuelve en confianza. Por ejemplo me he levantado hasta el ordenador (que está encima de una tarima) y he estado pasando el vídeo, parando cuando Mikel me lo pedía y contando con él las diferentes partes del proyecto. El ver que estoy aportando al grupo, aunque sea un vídeo para mostrar las prácticas de los docentes me hace sentirme útil y eso me hace sentir confianza en mi trabajo. El grupo es un lugar de encuentro donde todos nos sentimos en confianza, pero a veces al no pertenecer a ningún colegio ni institución, me siento bastante desertora y fuera de lugar. Pero como ya he comentado antes, eso acaba desapareciendo.

7.3.5 ¿En qué me estoy enfocando y qué está pasando a nuestro alrededor?

Pienso que me estoy centrando mucho en el proyecto de "Altzoko Handia" y estoy dejando pasar la oportunidad de valorar el proyecto de Anna Nosowicz y su influencia en el centro escolar. Este proyecto colabora con DSS2016 en la exposición de la artista en el edificio de la sede; se ha hecho una exposición del proyecto y sus resultados en el ayuntamiento del mismo municipio (Elgoibar); se va a utilizar como ejemplo en el centro de Berritzegune, e incluso se utilizó la estética del proyecto y se aprovechó el proceso de aprendizaje del mismo para la producción de un vídeo promocional del centro. Es como un estímulo exterior que ha sacudido el centro.

He sido testigo de cómo las maestras del centro hablan del proyecto de Anna. Por un lado el proyecto de Altzoko Handia les está motivando a confiar en sí mismas y en sus intuiciones. Se están volviendo más autónomas en sus prácticas docentes y el proyecto les mueve. Con el proyecto de Anna, por otro lado, están haciendo visible un proceso de aprendizaje en el que toda la comunidad educativa (desde profesorado, grupo u organizaciones de madres y padres, e incluso el mismo pueblo) está haciendo piña, y construyendo una experiencia enriquecedora para todo el mundo implicado.

7.3.5.1 Luces de Elgoibar:

En esta reunión de ARTikertuz no nos reunimos en el espacio de siempre. Hoy nos juntamos de manera extraordinaria en Elgoibar para apoyar el proyecto que se ha estado llevando a cabo en Herri Eskola, escuela donde trabaja nuestro compañero Mikel.

Se trata de la inauguración de la exposición que ha organizado el centro para mostrar lo que su alumnado ha estado creando durante los últimos meses.

En octubre, y gracias a un intercambio de artistas, la artista polaca Anna Nosowicz llegó a Donosti con la intención de llevar a cabo su propuesta artística, que plantea conocer la ciudad de la mano de los ciudadanos, creando retratos a partir de objetos, historias de vida, y cosas que va recogiendo. Desde DSS2016 surgió la idea de que Anna colaborara en algún centro educativo de la zona con la intención de dar a conocer su obra y técnica pictórica. El lugar elegido fue Herri Eskola en Elgoibar y Anna hizo una intervención de un día y explicó a un solo aula su trabajo y proceso creativo.

La clase recreó los artefactos de la artista polaca e incluso salieron a la calle en busca de personas a las que entrevistar y luego retratar (tal y como lo hace Anna). El resultado fue expuesto junto a la obra de la artista y sus compañeros polacos en el edificio de DSS2016 y fue tal la aceptación entre los estudiantes y el buen recibimiento de la artista en el centro, que el alumnado restante del centro también quiso participar y crear sus propias obras. Para ello, el grupo de 6º d primaria que había trabajado con Anna fueron explicando clase a clase el proceso artístico de los artefactos. Explicaron la técnica, que consta en re-utilizar las bolsas de plástico de toda la vida, e ir combinandolas y pegandolas con una plancha mientras se va trabajando la composición, convirtiéndose así en un retrato abstracto.

Viendo la implicación del alumnado en el proyecto, desde el centro se le propuso al ayuntamiento la exhibición de las obras en la plaza del pueblo, a lo que accedieron. Para ello, volvieron a contactar con Anna desde DSS2016 para contarle la repercusión de su obra en el centro y se la invitó a venir una semana para trabajar en los preparativos de la exposición. Anna no se lo pensó dos veces y vino.

El día elegido para la inauguración es el 15 de enero del 2016.

Es una tarde oscura y de lluvia. Hace el frío húmedo y característico de aquí, el tipo de frío que te entra hasta tus huesos. No sé dónde queda el ayuntamiento de Elgoibar y hago mi camino hacia él preguntando a la gente que pasa al lado mio. Cuando llego al lugar, éste está abarrotado y todo el mundo se encuentra debajo de los arcos, donde cuelgan las “lámparas-retratos” todavía apagadas. La plaza del ayuntamiento está flanqueada por dos edificios, el ayuntamiento por un lado, y unas viviendas con bares a pie de calle por otro.

No se hacía dónde ir. No sé quienes han venido a la reunión, ni dónde puedes estar. Me meto debajo del edificio principal y veo que Mikel, Anna, y algunas maestras más se encuentran ahí.

Por ahora esta todo oscuro y sin iluminación. Las lámparas-retratos cuelgan del techo a lo largo de todo el edificio. Todo el mundo está expectante y el hecho de que esté lloviendo hace que nos juntemos más unos con otros.

A eso de las siete menos diez, la gente implicada en el proyecto y la inauguración dan un pequeño discurso de agradecimiento. Entre ellos se encuentran la alcaldesa de Elgoibar, el director del centro, Ohiane (responsable del proyecto en DSS2016) , Anna Nosowicz, Mikel y parte del alumnado.

Donostia es la Capital Europea de la Cultura de 2016, y nosotros también queremos formar parte de ello. Un grupo del colegio hizo un proyecto con Anna Nosowicz. Anna, vino a enseñarnos su técnica. Junto a ella fuimos al edificio de DSS2016 a enseñar nuestras obras de arte y enseñamos a los demás alumnos de la escuela a realizar su técnica. En la calle entrevistas, desde casa los plásticos, planchas, papeles... y tomando decisiones en el aula, hemos creado estas obras de arte.! Lo que comenzó en Donostia, que se encienda ahora... 5, 4, 3, 2, 1 que se enciendan las luces!!!

Después de la inauguración oficial, nos reunimos los docentes, la artista y demás participantes de ARTikertuz y vamos a tomarnos algo. Mientras conversamos salen temas interesantes en relación al proyecto del centro.

Timo, antiguo profesor del centro, habla sobre la implicación que ha tenido el profesorado y el pueblo en el proyecto. Sobre todo porque en años anteriores también habían querido llevar a cabo proyectos en el pueblo y siempre habían tenido problemas. Y eso es lo que le ha gustado del proyecto, la implicación, que es un concepto que hemos remarcado muchas veces a lo largo de las sesiones de Artikertuz, y que lo contraponemos a la motivación. Y él remarca eso mismo, no tanto la motivación por hacer un proyecto, sino la implicación de los actores sociales como pueden ser la institución escolar, el ayuntamiento, el mismo profesorado... que han dotado de autonomía al alumnado.

Aitor, el amigo de Mainer, dice que para él lo más importante ha sido el sacar la escuela a la calle. A lo que Rakel ha añadido, que para ella, lo que más ha valido del proyecto es que han sacado lo que se hace en el centro a la calle. Porque según ella, cada vez que montaban una exposición con lo que se había hecho durante el curso, no iba casi nadie porque el centro resulta estar arriba de Elgoibar.

Aitor también ha subrayado la idea de la importancia de la sociedad, de que la educación debe encaminarse hacia el cambio social y que cómo este proyecto lo ha logrado. Ha nacido desde la escuela, desde la implicación del alumnado, sobre todo desde el proyecto de Anna, y de cómo eso ha salido a la calle, cómo se ha presentado el proceso y la aceptación que ha tenido.

Remarcamos el papel de Estitxu (que no ha podido asistir a esta reunión-exhibición) junto su poder de convocatoria y capacidad de visión, como ha añadido Rakel de poder ver más allá, de visualizar el concepto e ir a por ello.

Rakel también ha añadido que el alumnado se ha basado en el proyecto de Anna y lo han llevado a cabo a su manera y esto tiene que ver, en cierto modo, con la forma en la que se nos enseña la técnica de “los artistas” en las escuelas e institutos. Parece que siempre hay que copiarlos igual igual, o si no, no valen. Pero en este caso ha sido diferente porque ha venido Anna, ha explicado su técnica, eso ha calado en el alumnado, y en vez de hacer el mismo artefacto que hace ella, lo han hecho diferente ya que adquiere otra presencia. Cómo han partido de esa idea, que no han querido copiarla, pero si recrearla y de cómo ese cambio en el proyecto de crear e interpretar y hacerlo suyo ha sido importante para apoyarlos y empoderarlos en ese sentido

Cuando veo a Anna me acerco a ella y empezamos a hablar. Le pregunto si no le importa que la grabe para poder documentar el seguimiento que estoy haciendo de los proyectos de Mikel. Ella responde no tiene ningún problema.

No me acuerdo de la primera pregunta que le hago, puede que yo estuviera hablándole del tema de la tesis o de las razones que tenía para entrevistarla, pero la conversación comienza así:

***Anna:** Mi proyecto (con el que vino a hacer el intercambio en Donosti) valió de inspiración para el centro.*

***Regina:** Y has visto alguna diferencia en las actitudes de los docentes en relación al proyecto desde la última vez que estuviste aquí (la primera intervención en el centro)?*

***Anna:** Hice tres semanas en Donosti y un día solo aquí... por lo que no tuve la oportunidad de conocer a mucha gente. Fueron unas cuantas horas en una clase donde les tenía que explicar mi técnica y mi proyecto y ellos fueron creando sin mí. Y luego en la exhibición final de la estancia, mostré sus obras. Por lo que no fue una colaboración cercana o intensa, porque fue muy corta. Pero esta vez, lxs estudiantes de esta clase fueron como los artistas, que además conocían mi técnica de antemano, e hicieron lo que yo hice antes con ellxs: explicaron las técnicas y las ideas a las demás clases del centro.*

***Regina:** Lo que quiero saber es si ves el arte como una herramienta de empoderamiento en el centro. Porque en un principio cuando llegaste, solamente fue una clase la que hizo el proyecto contigo, pero luego todo el mundo quería hacerlo. Y como tú has dicho, se convirtieron en artistas, en creadores de su propia obra, por lo que a mi me parece que los has empoderado en ese sentido.*

***Anna:** Y han tenido más tiempo y han podido salir a hacer entrevistas a la gente de Elgoibar, como he podido observar, ha sido algo muy importante. Se han conocido y colaborado más entre ellos, han hecho entrevistas a gente próxima a su contexto, y han hecho retratos de sus amigos, familiares y gente que conocen de la calle. Vine aquí y me explicaron su proceso y me procedí a ayudarles a finalizar los artefactos.*

***Regina:** La otra pregunta, que es el tema de mi tesis doctoral, es si ves la educación artística o la educación mediante el arte (que considero dos cosas distintas, porque por un lado está la asignatura de Arte, donde ponemos al alumnado a dibujar sin razón, y en cambio la educación*

mediante el arte engloba más cosas, por ejemplo como tú has dicho, el que conozcan gente, hablen de sentimientos...) como una manera de empoderar a los centros educativos.

Anna: *Si, si, eso es algo que la gente del centro, como los profesores, dicen que es importante, porque están creando algo conjuntamente, es muy creativo y tienen diferentes ideas, aunque sea un mismo proyecto y los desarrollan con cada clase. Y en este caso también han tenido que aprender algo sobre el arte, sobre las diferentes técnicas y en mi caso sobre Polonia, que es de donde yo vengo e incluso han tenido que practicar su inglés. Así que todo ha estado conectado. No solo era el arte y el crear los artefactos con formas concretas y luces (haciendo referencia a su trabajo), sino que es algo más.*

Regina: *Sí porque además tu técnica artística también es diferente, porque cuando una piensa sobre la asignatura de plástica le viene a la cabeza los pinceles, los acrílicos, las acuarelas... y tú has traído otro tipo de material totalmente diferente como plásticos.*

Anna: *Sí, porque le da un aspecto ecológico al proyecto, reutilizando las viejas bolsas de plástico y eso está muy bien.*

Regina: *Sí, y también es divertido, al ser diferente es como si fuera un juego.. Pues eso es todo, quería saber de tu opinión sobre todo esto.*

Anna: *A veces es difícil de explicarlo en inglés, aunque lo hablo un poco...*

Regina: *¿Y estás orgullosa del trabajo del alumnado del centro?*

Anna: *Si!! Estoy muy emocionada, y cuando ayer a la noche vinimos a probar las luces por primera vez fue una sorpresa porque no me esperaba. Intenté imaginarme cómo sería esto (por la exhibición) y el espacio, porque había visto fotos de esta plaza y cuando vine, vi que el espacio era inmenso. Y también funciona con la arquitectura, porque son edificios grises y contrastan con las formas y luces de colores.*

Regina: *Y el apoyo del pueblo también, verdad...*

Anna: *Todo el mundo está colaborando: padres y madres, el profesorado... los padres y las madres vinieron ayer a la noche también para ver si funcionaban las luces y ver si todo iba bien con el proyecto y también se trata de una colaboración entre DSS2016 y mi ciudad, que también es ciudad de la cultura este año.*

Regina: *Y vas a hacer algo similar cuando vuelvas a tu país, en algún otro centro?*

Anna: Puede que sí, eso espero... pensaré en continuar. Tengo algunos talleres en Polonia, pero esta es la primera vez que trabajo con esta técnica y en un espacio abierto.

Regina: Y con respecto a los otros dos artistas con los que viniste, sabes algo sobre su experiencia en los centros, te dijeron algo?

Anna: Olla, sí, ella estuvo trabajando con adolescentes, pero no se de su experiencia en el centro. Sé que estuvo trabajando con un artista vasco y organizaron el taller conjuntamente. Y su proyecto era sobre las impresiones a partir de entrevistas, y luego ella lo conectaba con sonidos y demás, era en formato multimedia.

Regina: Tú también realizaste entrevistas por Donosti para tu proyecto?

Anna: Sí y para mí era difícil preguntarles en euskera y preparé un par de preguntas en euskera en un papel y la gente de Donostia me ayudó, tuve muchos encuentros y les pedí ayuda.

Regina: Y cómo llegaste a querer saber a cerca de las historias de vida de la gente?

Anna: Para mí, y como sólo iba a estar tres semanas aquí, quería crear una primera impresión de este sitio y de la gente que he conocido, por lo que las preguntas no entraban en detalles, sino que eran sobre los recuerdos de la gente, los colores de Donostia... y también traté de descubrir la ciudad. Luego me gusta juntarlo todo y empezar a crear mis artefactos después de las entrevistas.

7.3.6 Conclusiones o la experiencia de los proyectos según Mikel

Los que estamos dentro de esa vorágine nos hemos acostumbrado a que a los docentes se les de todo masticado, masticado y cerrado. Pues yo creo que al final ellos, o nosotros acabamos perdiendo esa propiedad que hace que nos desmotivemos o nos decepcionemos. Esto es, en ese "facilitar el trabajo" nos lo dan todo tan masticado que al final nosotros nos convertimos en los transmisores. En vez de dar todo masticado al profesorado, deberían de facilitarlo. Facilitarnos contenidos que sean factibles. Y hacer eso es muy fácil en mi opinión. Una manera de hacer eso posible es decir: "yo voy a estar ahí para ayudarte". El profesorado se tiene que sentir tranquilo. Y otra clave es, que si tú haces lo de siempre, obtendrás lo de siempre. Y yo por lo menos estoy asqueado de hacer siempre lo mismo. No me siento cómodo haciendo libros-guía o proyectos cerrados.

Estos proyectos nuevos hacen sentirme vivo. Porque pienso que nos dan una dirección en el proceso educativo al equipo docente, y de esta manera no nos convertimos en meros transmisores. Yo, al llevar a cabo estos proyectos o al reflexionar sobre estos, me pienso como el responsable de ese proceso de aprendizaje, porque lo estoy probando, porque lo estoy reflexionando y lo estoy deduciendo.

7.3.6.1 La creatividad eje del aprendizaje o luces de Polonia.

Un proyecto artístico ha logrado implicar a una comunidad educativa.

ARTikertuz da nombre a un proyecto que busca generar contexto de interacción entre la educación y las artes visuales. El término se compone de tres palabras que en euskera significan arte e investigación. Palabras que intentan dar sentido a lo que hacemos en este grupo de trabajo con diferentes profesionales del arte y la educación.

En una reunión de ARTikertuz, las mediadoras artísticas de la capitalidad cultural Europea (DSS2016) nos presentaron la iniciativa artística que la artista polaca Anna Nosowicz iba a hacer en Donosti. El proyecto de Anna *Portraits* consistía en representar a la ciudad mediante retratos abstractos realizados a ciudadanos y ciudadanas de Donostia a los que previamente había hecho entrevistas personales.

El proyecto nos cautivó desde el primer momento y se lo propusimos al alumnado de una clase de sexto de primaria. El grupo comenzó una investigación sobre la artista, analizaron su portafolio e incluso probaron las diferentes técnicas que ella utiliza. El grupo recibió la visita de Anna con mucho entusiasmo. Le cantaron una canción y le hicieron una entrevista con la ayuda de la profesora de inglés, y así pudieron corroborar todo lo que habían investigado sobre ella. Al finalizar la entrevista, Anna les explicó cómo estaba llevando a cabo su trabajo en Donostia y les animó a probar su técnica. El grupo no solo probó la técnica, sino que salió a la calle a entrevistar a personas de Elgoibar y a través de estas entrevistas, comenzaron a construir sus propios retratos que tomaron forma de una especie

de lámparas o cajas de luz. Lo que nadie hubiéramos imaginado era que Anna nos pidiera exponer conjuntamente la muestra que ella, junto con diversos artistas vascos y polacos, inauguraba en el edificio de DSS2016.

Aquel 29 de octubre día de la inauguración alumnado, profesorado y familias sentimos algo inenarrable y que nunca olvidaremos, algo que no podíamos dejar en la capital de la provincia, algo que queríamos compartir con nuestro pueblo.

Volvimos a ponernos en marcha. Con la ayuda de la asociación de padres y madres nos pusimos en contacto con el ayuntamiento y les presentamos el proyecto de luces de Polonia. Proyecto en el que no sólo participaría el alumnado de 6 de primaria, sino que estos, a su vez, se convergieron en tutores del resto de grupo de primaria, y entre todos haríamos una gigantesca representación de nuestro pueblo que exhibiríamos en la plaza del mismo. El ayuntamiento no dudó en apoyar la iniciativa, por lo que comenzamos una nueva colaboración.

Una vez que el alumnado de sexto curso compartió su experiencia con el resto de los grupos de primaria, cada clase comenzó su propio proyecto. Algunos siguieron al pie de la letra las indicaciones y retrataron a personas del municipio. Otros, en cambio retrataron a niños o niñas de su propia clase, y en algún caso reflejaron en sus creaciones el proyecto de trabajo que estaban realizando en ese momento, ya que nuestra metodología se basa en el desarrollo de proyectos. En la escuela se respiraba un ambiente diferente. Todos los grupos estábamos implicados en un proyecto común, que además finalizaría en la plaza del ayuntamiento. Compartíamos la misma ilusión, constituíamos una comunidad de personas que compartía un deseo de aprender, de crear, de colaborar... tuvimos la posibilidad de compartir con Anna esta ilusión la última semana del proceso ya que volvió a visitarnos y contamos con su colaboración para poder terminar todos los trabajos y montar la exposición.

Un viernes a las siete de la tarde daba comienzo el fin de semana de fiestas locales. La plaza mayor estaba atestada, llena de gente y de emociones. Teníamos los nervios a flor de piel.

las 35 cajas de luz que habíamos creado debían de encenderse e iluminar la plaza. En el momento clave no nos fallaron.

Lágrimas, satisfacción, cariño, alegría y un fuerte sentimiento de identidad grupal.

7.4 Todas somos Wendy

7.4.1 Para mi ARTikertuz ES...

Un lugar que me da la oportunidad para trabajar mi experiencia artística, para mejorarla y reflexionar sobre ella. Como profesora en educación artística seguía con ganas de investigar mi actitud y perspectiva hacia mi trabajo, y esa necesidad nunca se sacia. Es más, cuando me preguntan qué es ARTikertuz suelo contestar: “Es un lugar donde seguir aprendiendo” y donde no se busca juzgar al otro, ni se quiere ser juzgado. El grupo se define por tener como referente el arte contemporáneo; las propuestas que se hacen desde este lugar nos permiten conectarnos con la cultura y sociedad desde lo contemporáneo. Es una comunidad donde se motiva lo "marginal" y lo que está invisibilizado por el currículum y la educación.

Este grupo nos ofrece momentos para poner atención en nuestro trabajo. Un lugar donde reflexionar, compartir, aprender, disfrutar y crecer de la mano de la educación artística y donde se da la opción de comunicarse y escuchar.

La educación necesita de cambios, y la práctica artística, la investigación, las reflexiones, las narraciones, el compartir, las fuerzas y las referencias, nos permiten una mirada enriquecedora.

Somos personas creativas, artistas, mostramos ganas de llevar a cabo nuevos proyectos. Encendemos nuestra creación. No nos importa darle la vuelta a todo lo que hemos hecho hasta ahora. No queremos parar de aprender. Tanto, que lo veo como una oportunidad de compartir experiencias y reflexionar sobre ellas. Para dar esos pasos se juntan perspectivas de diferentes centros, de la universidad y otros ámbitos. Es una comunidad más variada y llena de mas matices de lo que me esperaba en un comienzo. Alienta a cambiar nuestras maneras de enseñar. Reflexionando sobre cómo aprendemos el equipo docente, sobre cómo sobrevivimos. Mejorando nuestra práctica y compartiendo.

En definitiva es una comunidad que nos mantiene vivos y conectados

7.4.2 LA EXPERIENCIA DE ARTikertuz la vivo.

Al principio me asusté un poco y tuve miedo, el poco conocimiento que tenía sobre el tema hacía que me sintiera insegura. El juntarme con gente que tiene el mismo interés que yo, o que han vivido algo parecido a lo que yo vivo en el aula, me hace sentir bien. Compartir las vivencias de los demás, compartirlo con compañeras que valoran la educación artística, me genera ilusión. Me doy cuenta de que no estoy sola.

La experiencia de Artikertuz la veo como una oportunidad para trabajar y reflexionar sobre aspectos que normalmente no me da tiempo de trabajar. Una manera de comprobar la importancia que la educación artística tiene, pero sobre todo para recordar que lo que hacemos es muy importante. Como educadora en arte, ARTikertuz me aporta otra mirada, otra reflexión y también otra actitud en torno al arte y la educación artística.

Me hace ser más atrevida, moverme con más seguridad. Lo veo como un reto permanente. Al mismo tiempo nos alegramos mucho del éxito de nuestras compañeras cuando éstas nos explican los proyectos que llevan a cabo en sus aulas. Hay que subrayar el trabajo en equipo que hay en el grupo. Siento mucha emoción y me dejo llevar por lo que Estitxu me manda. Se nota también una emoción o sentimiento “maternal”, que hace que nos preocupemos por el bienestar del propio grupo y de sus participantes en él.

En general la experiencia la vivimos de una manera muy intuitiva y muy estructurada.

7.4.3 Las aportaciones que hacemos al Otro:

Comparto muchas de las sensaciones que aparecen en este grupo: la emoción, sentirme una intrusa, la riqueza que supone el grupo... Casi sin conocernos coincidimos en tantas cosas... Me hace pensar que el miedo a no saber nada de los temas que trabajamos en las sesiones es algo común, pero refuerza la idea de que no siempre hace falta tener mucho conocimiento sobre algo para poder opinar, aunque yo tampoco opino o apporto tanto en el grupo, y me suelo sentir insegura.

Ponemos el texto en primera persona, y no solo en la manera formal. Nuestras ideas también nacen de la ilusión. Se mencionan mucho las emociones y las tensiones que esta actitud influye. Me parece una que es una narración muy personal. Me hace pensar más sobre las diferencias que sobre las conexiones. Las vivencias son diferentes según nuestras experiencias, según la mochila que llevamos, y Artikertuz es un lugar donde pararnos y donde se nos ofrece un momento para pensar sobre nuestra práctica. El hecho de que apareciera el nombre TABAKALERA me ha “movido”... inquietante. También es dejar un rincón para los sentimientos, hay conexiones y nos ayudan a sentirnos valoradas. Ser más conscientes de lo que está pasando.

También descubrí que estas sesiones tienen más matices de lo que me había imaginado. En mi caso, yo no conocía a nadie y me sentía muy perdida. Sin embargo, me gustaba lo que se hablaba y sin entenderlo demasiado hubo una engría que me atrajo a este proyecto. Me parece que al narrar las experiencias de una misma y después tener la oportunidad de leer las experiencias, reflexiones y vivencias de un compañero se crean conexiones y vínculos comunes. Al hacer esto nos miramos, y el mirarse lo entiendo no solo como contar lo que yo hago y cómo lo hago, sino aprender de cómo el resto de maestras y maestros viven la profesión. Creo que la función docente necesita de espacios como este donde el “yo profesor” pueda ser explicado con otras incertidumbres, miedos y deseos que a ello lleva aparejado.

He apuntado palabras que considero claves y conectan también con mi propia experiencia: ilusión, ganas, modos diferentes de enseñar, ideas, escuchar, comunicarse... Incluirme en el texto supone hablar desde donde el yo, narrar la experiencia educativa desde las personas, los cuerpos, sin “objetividades”, desde la subjetividad de los sujetos. Coincide con mi idea y la experiencia, es un grupo que puede aportar mucho, y es un “chute” que nos mantiene en “movimiento” en nuestro trabajo. Yo veo que mis vivencias armonizan con las vivencias de los demás y que el trabajo en grupo conecta y funciona. Las palabras ILUSIÓN-EDUCACIÓN son muy significativas, estoy de acuerdo. Dar voz a mi experiencia es muy necesario.

Relato de la investigadora

8. Relato de la investigadora ¿Qué me ha permitido pensar en torno al proceso de investigación?

En el apartado de *Objetivos de la investigación* en la que explico las diferentes fases y preguntas de investigación, invito a los lectores a que lean un capítulo en el que se van a encontrar con el relato que he ido construyendo a lo largo del proceso de investigación. Bien, este es el capítulo.

A lo largo de los tres años de investigación, mi tesis ha tomado diferentes formas, o direcciones. Al principio, tal y como he señalado en el apartado de las fases, la investigación estaba enfocada desde una metodología autoetnográfica. Pretendía narrar la construcción de mi propia identidad a partir de mi formación en educación artística. Para eso fui leyendo diferentes libros y tesis que tenían como tema las relaciones pedagógicas y la constitución de la identidad docente. Según iba haciendo las lecturas iba anotando en mi cuaderno de campo, o en un documento de texto, todo lo que estas suponían en mi constitución identitaria. Fui escribiendo a modo de diario todo lo que me venía a la cabeza. Me tomé muy en serio el plasmar en estos documentos parte de mi aprendizaje, ya que al no tener todavía el visto bueno del comité del programa de psicodidáctica, no estaba segura si realmente iba a acabar uniéndome a él o no. Por lo tanto parte de mis inseguridades también están reflejadas en este capítulo.

Me sentía así ya que había mandado el proyecto de tesis en noviembre del 2013, y aunque me lo habían aceptado, no obtuve todos los papeles reglamentarios para matricularme hasta junio del 2014, mes en el que finalmente me matriculé. Al hacerlo casi en los últimos días del curso 2013/2014, la secretaria de rectorado me dijo que mi tesis estaba inscrita en un decreto en el que los doctorandos nos comprometíamos a terminar la tesis (defensa incluida) para septiembre del 2017.

Empecé con las lecturas y reflexiones antes de que me dieran el visto bueno en el comité del doctorado, ya que quería ir preparándome. Por eso este capítulo está primeramente enfocado en esa primera fase de investigación.

Más tarde cuando empecé a hacer el seguimiento del grupo de ARTikertuz, empecé a anotar los cambios o reflexiones acerca de mi rol en él. Comencé a apuntar las dudas que me venían a la cabeza cuando me disponía redactar las actas del grupo, también me replanteaba la

dirección a la que esta tesis se dirigía o la manera de enfocarme en ella. Es decir, escribía mis reflexiones acerca de todo lo que me preocupaba en torno a la tesis y su desarrollo.

Muchas de las reflexiones y observaciones de mi rol en la investigación están situadas dentro del relato que hago del acompañamiento a Mikel. Me di cuenta de las conexiones que hay entre lo que aconteció en el aula de Mikel y mis reflexiones posteriores o anteriores al seguimiento de su caso o a las sesiones de ARTikertuz. Por eso decidí que algunas de esas reflexiones estuvieran dentro de esos apartados, dejando otras reflexiones reservados para este capítulo.

Los relatos que recojo a continuación están ordenados cronológicamente, dado el carácter de diario que adoptan. Hay muchos saltos de tiempos, ya que tampoco escribía todos los días, siendo que escribiera cuando necesitaba desahogarme, o cuando necesitaba de un espacio para cuestionar todo lo que me iba aconteciendo.

Diferencio estos relatos del apartado del capítulo de *Autoetnografía* ya que considero que estas reflexiones tienen que ver más con el proceso de investigación de esta tesis, y el capítulo que he mencionado tienen que ver con las reflexiones de las experiencias que me han llevado a esta investigación.

Dicho esto, dejo estos relatos para que los lectores de esta tesis sean testigos de los procesos de aprendizaje que he llevado a cabo. Colocaré la fecha en la que la reflexión fue escrita y un título que resuma el contenido del relato.

8.1 Aprender reflexionando, 29/01/2014 :

En el capítulo de *Autoetnografía* doy cuenta de cómo me he ido formando a lo largo de mi vida como estudiante en educación artística. Ahora que pienso en los oficios a los que me quería dedicar de pequeña (6 ó 7 años), elegí dos oficios que más o menos he acabado llevando a cabo. Irune (la monja en la que me fijé cuando era pequeña) era maestra de escuela, de hecho, era muy estricta, tanto que mi hermana recuerda una situación personal en la que Irune la ató a la silla y la mesa de clase para que se estuviera quieta. Cuando yo la conocí no la vi ejercer como tal, solamente nos visitaba a los alumnos del aula de su hermana y la mía en la época en que estaba cursando 1º o 2º de primaria. La interina puede representar la capacidad de limpieza, organización, mantenimiento, conservación, restauración, análisis que indirectamente he ido realizando en todos mis trabajos. Mi amiga ha acabado estudiando oncología. Yo, en cambio, me he metido de lleno en la educación. De hecho me sorprende encontrarme estudiando hasta dónde puede una aprender indagando en las relaciones pedagógicas, porque conlleva explorar no sólo con lo que has aprendido y cómo lo has aprendido lo que conoces en el ámbito escolar, sino que también en las relaciones interpersonales que se crean en el contexto de cada persona, teniendo en cuenta que toda relación es parte de una comunicación que implica discursos y posiciones concretos. Es decir, que el saber lo que sé ahora mediante mis experiencias en la vida y también gracias a los textos que he ido incorporando en mi bagaje hace que pueda analizar estas escenas de cuando era una niña con la flexibilidad que otorga el saber que “la persona que aprende nunca es idéntica a la conciencia que tiene de sí misma” (Ellsworth, 2005a: 68).

8.2 Posiciones en la enseñanza: ¿Qué es lo que sé? 30/01/2014:

Hoy he estado leyendo durante el día el libro de Posiciones en la enseñanza de Elizabeth Ellsworth (2005a), y me he dado cuenta de que en cierta manera, ese conocimiento sin significar que influye en “una persona para la que aprender es a menudo más o menos traumático, sorprendente, incómodo, perturbador, problemático, intolerable” es lo que me pasa ahora.

Ayer mientras intentaba escribirme explicando las razones por las que he llegado hasta este punto (realizando el principio de la tesis), me embargaba una sensación de inquietud e incertidumbre por las reflexiones que podré llegar a llevar a cabo de mi vida. No creo que los textos o lecturas que vamos leyendo a lo largo de nuestro aprendizaje sirvan para eso, un aprendizaje que termina en un trabajo, proyecto o tesis en la que se exponen, mediante citas de personalidades de referencia (o no), diferentes puntos de vista de un acontecimiento (científico, narrativo, artístico...) para validar la hipótesis planteada. Por eso, la lectura que he realizado esta mañana a través del texto de Ellsworth (2005a) sobre la grieta interna, en la que los docentes debemos reparar para que el aprendizaje fluya, me ha hecho reflexionar sobre la duración del aprendizaje y la [in]consciencia de una misma más la ingnorar-ancia del que piensa en el “sabe”. Esto es, el “sabe” como eso que el sujeto no sabe que sabe, pero de alguna manera sabe que lo puede saber o sabe que quizás no lo sepa del modo en el que esta comprendido que se sepa. Lo puede saber indirectamente y su consciencia no “comportando una pérdida del yo que se pensaba que estaría aquí y se descubre un yo en alguna otra parte, atrapado en patrones diferentes de relaciones consigo mismo y con los otros” (2005a: 68).

8.3 ¿Quién piensa el comité de doctorado que soy? 24/02/2014:

Dicen que soy apta para realizar el doctorado, pero en cambio no saben qué hacer conmigo. Vengo desde otra carrera, otro máster y otras experiencias en la educación. No he realizado el máster de psicodidáctica, ni tampoco la carrera de magisterio, pedagogía o el máster de psicodidáctica. En realidad, hasta hace bien poco, no tenía claro tampoco cuáles eran las diferencias entre pedagogía y didáctica, y supongo que lo iré aprendiendo según me vaya formando en este periodo de mi vida.

Puede que para el equipo de doctorado de psicodidáctica no haber realizado el máster correspondiente o la misma carrera de pedagogía sea una razón para no dejarme adentrarme en su programa. En mi opinión no es más que un camino más que he tomado a lo largo de mi carrera.

Nunca he tenido claro la profesión a la que me dedicaría en mi vida. Siempre me he movido por impulsos y acontecimientos que me han hecho reflexionar sobre el camino a tomar. Puede ser desde el deseo de trabajar con mis manos (cuando por ejemplo me apunté en el bachillerato de educación artística con la intención de estudiar para ser prótesis dental, porque me apetecía trabajar en un laboratorio y con mis manos, y porque lo había visto desde pequeña, ya que mi hermana era auxiliar dental); desde el gusto por las asignaturas que menos esperaba (al apuntarme al bachillerato de educación artística, paradójicamente, la asignatura de dibujo artístico era la que menos me atraía y solo me apunté en ella porque era necesaria para la selectividad, y aun así me acabó gustando, junto con la de historia del arte. En la universidad me pasaría igual con la asignatura de Análisis y Proyectos, que luego retomaría en sus versiones optativas); desde las paradojas que observaba en la facultad de Bellas Artes (elegí restauración por la contradicción que me parecía el que en una facultad de Bellas Artes se impartiera a su vez clases de química, asignatura que me gustaba ya desde la ESO); o desde el deseo de profesionalizarme (por ejemplo cuando me matriculé en el máster “Artes Visuales y Educación: un enfoque constructorista”, porque pensé que sería como el Cap (formación de profesores profesionalizante y no investigador)).

Y es en este último punto de mi formación (ante-último si tengo en cuenta el máster en formación de docentes que realicé el año pasado en la Universidad del País Vasco), donde me doy cuenta de la importancia de dichas decisiones, no solo en lo que se refiere en mi

formación como docente, sino que también en mi formación continua como persona que se relaciona en un contexto concreto. Plantear estos cambios de rumbo en mi formación y evolución como persona en este proyecto de tesis me interesa a la hora de visibilizar los diferentes caminos que tomamos para llegar a un punto en concreto, y que estas no devienen de ellas mismas, es decir, no tienen estructuras arbóreas que desencadenan en un forma predecible, sino que son cruces de caminos, intersecciones o un mapa que construimos. Deleuze y Guattari lo explican mediante las muchas definiciones que hacen del concepto rizoma del cual dicen ser un mapa que es “abierto, conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones.(...) Una de las características más importantes del rizoma quizás sea la de tener siempre múltiples entradas” (Deleuze y Guattari, 2003: 29). Es por eso quizás que me tranquiliza que mi formación profesional no sea del todo la correcta o la que se espera en cierto tipo de alumnado ya que, volviendo a Rizoma, mi formación al igual que el deseo, y mi deseo por formarme, “siempre se produce y se mueve rizomáticamente” (Ibíd: 32). Esto lo relaciono a su vez con lo que he leído en la tesis de Porres (2012) a cerca de los aprendizajes. Porres (2012) reflexiona entorno al aprendizaje y se apoya en Ellsworth (2005b) para definir el concepto:

El tiempo de los sujetos está lleno de deseos, de “movimientos, sensaciones, afectos” (Ellsworth, 2005b: 2)(...) Aprender es articular esos deseos, movimientos, sensaciones y afectos para producir una infinidad de resonancias imprevisibles. Estos aprendizajes (...) hormigean en el uso y el disfrute de las habilidades recién adquiridas, en las subjetividades que producen y en las prácticas que posibilitan. Por eso el tiempo de aprender “es un tiempo de pura relacionalidad” (Ellsworth, 2005b: 80), un tiempo transicional “entre la persona que uno ha sido y la persona que uno aún no ha llegado a ser” (Íbid: 17), un tiempo suspendido que requiere “dejar que vaya filtrando”. (Porres, 2012:237)

8.4 La socialización del docente, 2/04/2014:

Ha pasado casi un mes desde la última vez que escribí aquí. Más que un diario este papel en blanco se ha convertido en un lugar donde hago pequeñas aportaciones desde el lugar en el que me encuentro dentro de esta construcción de identidad docente. Después de leer a Ellsworth (2005a) y tener en cuenta al tercer participante que resulta ser nuestro inconsciente y los modos de direccionalidad que marcan los roles a la hora de posicionarnos ante los acontecimientos y personas con las que entablamos relaciones, he decidido leer el libro de Historias de vida del profesorado de I. F. Goodson (2004).

En el cuarto capítulo del libro se habla sobre el momento en el que la identidad docente se forma. Esto me ha hecho pensar en las peripecias administrativas en las que estoy metida con el fin de poderme matricular en el programa de Doctorado y en las Becas “Lehen aukera”. Según el capítulo existen dos puntos de vista sobre la socialización del docente: el primero sitúa el papel de la experiencia de prácticas y los últimos años de formación docente y primeros meses como docente como la influencia socializadora; y la segunda reniega de esta influencia y subraya el conocimiento que el docente tiene del aula y del profesorado desde su temprana experiencia como alumnado. Mi experiencia de socialización como docente en construcción, bebe de ambos puntos de vista y añadiría no solo las prácticas docente mientras estamos formándonos como tales, sino en las relaciones que establecemos con nuestros propios compañeros de estudios y de vida. En mi caso han sido las experiencias con los demás las que me han mostrado el docente que llevaba dentro y que inconscientemente me salía por los poros.

Recuerdo una escena en la que tenía un examen de química cuando cursaba restauración y conservación en la facultad de Bellas Artes. Había quedado a comer con una compañera de clase y después de eso comenzamos a leer y estudiar los apuntes de la asignatura. Yo no me había aprendido todavía la lección por lo que empecé a leer los papeles con el fin de entenderlos, después pasaría a hacer una interpretación en alto sobre lo que la lectura me había sugerido y por último lo discutía con mi compañera para llegar a un punto en el que las dos llegáramos a comprender lo que estaba escrito. Y así pasamos la tarde, interpretando y contándonos mutuamente lo que habíamos entendido.

Me dí cuenta también de mi lado docente cuando otra de mis compañeras de clase en la asignatura de química me llamó a casa para preguntarme si sabía una lección en concreto. Yo le dije que todavía no la había tocado, pero ella persistía en decirme que ella no sabía nada, que no le entraba nada de lo que estaba estudiando. Yo por mi parte estaba perdiendo la paciencia al teléfono, ya que mientras estaba a esa conversación por ver quién de las dos sabía menos y quién estaba más perdida en el estudio, estaba perdiendo un tiempo precioso para aprender aquello que ésta amiga insistía en que le explicara.

Paciencia y persistencia hacen buena pareja. Esto me devuelve al punto en el que estoy ahora mismo: en los trámites administrativos de matriculación y búsqueda de Becas. Durante una semana entera me pasé hablando a diario con secretarías y secretarios de instituciones que me mandaban hablar con otros mientras que los otros me mandaban hablar con los siguientes. Algunos, con una paciencia inquebrantable me atendían y me volvían a llamar para prestarme la ayuda que había pedido. Esto me hizo pensar mucho acerca de la mi construcción como docente que todavía no es, que todavía no se ha matriculado pero que tiene que moverse con fluidez en una selva emboscada donde más que trampas, hay filtros para llegar a un punto en el que ni siquiera sabes si encontrarás lo que buscas. En mi caso matricularme y recibir una beca con finalidades prácticas.

8.5 Tropezando con la institución, 7/04/2014:

Ha llegado el día. Hoy he leído las resoluciones de la beca “Lehen aukera”. Impaciente por saber si estaba dentro o no, y extrañada de que nadie mandara un mail al respecto, he entrado en la página web de la beca y ahí estaba mi DNI. No soy un nombre, ni una persona que haya optado a una plaza. Soy un número que es definido por otro número (mi nota media e idiomas) y el lugar y la manera en la que se ha hecho oficial este acontecimiento (mi admisión) tampoco es personal. ¿Por qué me importa este lado personal de los trámites? ¿Por qué cuando hablo con alguna secretaria de máster, doctorado o rectorado pienso más en su posición y valoro su tiempo, y en cambio no siento la misma reciprocidad como alumna? Me refiero a que cada vez que he tenido que coger el teléfono para comunicarme con algún departamento en concreto y me he encontrado al otro lado del teléfono con su secretario o secretaria, he intentado ponerme en el papel de estos. He intentado explicarme de la mejor manera posible (intentando pensar antes de hablar y encontrar las palabras adecuadas), he comprendido que ellos y ellas no están contestándome a mí solo, y por ello los he tratado con el mayor respeto posible, insistiendo, eso sí, en todo lo que quería saber y que ellas no siempre me han contestado. Esto también es parte de mi construcción de identidad docente, ¿No? El saber con qué órgano institucional te estás topando y saber manejarlo. Darle el mismo valor y atención a todas las personas que nos encontramos por el arduo camino hacia la institución.

8.6 ¿Primeras oportunidades? 8/04/ 2014:

Hoy he llamado al teléfono de contacto que venía en la página web del máster. Como siempre, desde el momento en el que mi interlocutora ha descolgado el teléfono, ya me he puesto nerviosa. Me he presentado diciendo mi nombre y que aparezco en la lista de admitidos en la Beca. Ella nada más oír esto me ha cortado la palabra y me ha dicho: “¿Te han llamado de la universidad o te han mandado algún e-mail?”. Yo respondo que no, entonces me dice: “Pues te tienen que llamar desde la Universidad para quedar contigo”. Pero ¿cómo? Pienso yo, antes de preguntarle nada más, me dice: “El que estés en la lista no quiere decir que te vayan a dar la beca.”. Yo me excuso diciendo que por eso mismo llamaba, para saber como van las cosas, ya que el día que empezaban las clases preparatorias era en una semana y todavía no tenía noticias de nadie. Así que no tengo otra cosa que hacer, más que esperar a que me llamen.

Pero, ¿Cómo puede ser posible que estando en la lista de seleccionados, con los puntos equivalentes a nuestros estudios realizados, siendo (en mi caso y en el de la otra persona seleccionada) que haya dos plazas no nos hayan dado la beca? ¿Cómo pueden dejar en el aire algo así, sin avisar siquiera a los afectados por la no beca? ¿Tanto cuesta ponerse en contacto con los no seleccionados y decirles: “Eh, tú, sí tú, mira, que no ha podido ser, que se ha presentado mucha gente a la beca con mejor expediente y mayor preparación que tú y se la vamos a dar a ellos, vale?”. Con eso nos hubiera bastado, el no ya lo teníamos, hipotético pero lo teníamos y ahora ni eso.

Me molesta este hecho ya que personalmente siento que soy muy considerada con todos los órganos de la Universidad cuando me relaciono con ellos (como anteriormente lo he contado) y no siento el mismo respeto ni atención por su parte para con nosotros, el alumnado, y en este caso en concreto, que se preocupa en seguir su formación y ampliarla hasta unas prácticas en entidades universitarias.

Volviendo a la construcción de la identidad docente en formación, estos desafortunados acontecimientos con las ayudas para nuestras “primeras oportunidades” me hacen pensar acerca de la forma en la que los que estamos interesados en la educación desde dentro, nos estamos formando con su actitud. Este desdén o falta de consideración hacia el alumnado, ¿Se reflejará y se repetirá cuando nos encontremos en el papel del docente? No lo sé, pero

supongo que es lo que de alguna manera (inconsciente) nos va a influir a la hora de confiar en las instituciones.

8.7 Escritura automática, 23/02/2016 (ejercicio de calentamiento para el ejercicio de STOP & STARE):

Me he levantado cansada porque he dormido mal. La sesión de hoy está yendo muy bien, han leído los textos y se han identificado mucho con los testimonios de los docentes del texto. He remarcado que mientras ellos se han centrado más en las experiencias que cuentan los docente, yo me he fijado más en el aspecto investigador del texto. Lo que dice mucho de nuestros roles en el grupo. Han hablado de sus experiencias en el aula y lo han conectado con lo que los otros han dicho sobre hacer públicas las vivencias personales y la comunidad de aprendizaje, también con el punto de conectarse con uno mismo.

Me ha emocionado que lo hayan leído y hayan podido hacer la conexión.

8.8 Cogiendo forma, 05/04/2016:

Algo se me ha ocurrido para escribir en la tesis en relación a la pregunta de investigación: ¿Qué conocimiento generamos a partir de la relación escuela-universidad? Lo puedo relacionar con “pedagogía experience” y el artículo de INSEA.

Conocimiento generado en la escuela, rescatado desde la universidad, investigado desde la universidad (docente). Puedo hacerlo para acercar el tema a mi caso y a mi identidad docente, trayectoria...

8.9 ¿Cómo me leen los Otros? 09/05/2016:

Cuando recibí la respuesta de Maider a mi relato sobre mi rol y participación en Artikertuz me puso nerviosa y solo solo fui capaz de leer los comentarios por encima.

Al leer lo que escribo, después de se haya publicado o de que alguien lo haya leído me re-leo. Es decir, no lo leo desde la misma posición desde la que la escribí. Lo leo pensando en cómo los demás me han leído o interpretado, pienso en las diferentes maneras en las que habrá conectado (o no) con el lector/a y si mi manera de escribir es demasiado directa.

Me he sorprendido que Maider me diga que mi papel en el grupo le llama la atención y que haya notado que mi trabajo se había ampliado y a lo largo de las sesiones. Le gusta la curiosidad que mi trabajo y proyecto generan y me anima diciendo que estoy haciendo algo distinto y que está convencida de que será algo genial.

8.10 Reflexión sobre mi rol en el vídeo de Maddi, 20/01/2017.

Se me hace raro verme explicando algo en la sesión. Sobre todo, pienso que es porque me veo nerviosa o porque recuerdo estar nerviosa mientras me explico. Nerviosa por la sensación de que igual no estoy explicando de la misma manera en la que pensaba o por miedo de que las participantes no entiendan la dinámica dada mi explicación. Muevo muchos las manos y gesticulo mucho, esto denota nerviosismo y la voz también me tiembla. Es el primer día de Maddi grabando y el primer día en el que yo explico una dinámica en cuyo proceso de creación he participado activamente. No es que en las demás no participara activamente, pero mi rol era la de asesorar o ayudar a Estitxu más que pensar en diseñar las dinámicas y mucho menos presentar estas al grupo. Por lo que esta sesión se convirtió en un momento de inflexión en mi papel en las sesiones de Artikertuz, o por lo menos lo fue para mí.

Aparezco escribiendo las preguntas debemos de contestar después de leer el texto experiencial del Otro.

-¿Qué aprendéis del texto del Otro?

-¿Qué experiencias conectan con tu experiencia?

-¿Qué supone para ti incluirte en el texto?

Se me oye contestarle a Rakel pero no se me ve, luego la cámara gira y me enfoca, al principio la imagen está borrosa porque tiene que enfocarse, pero es que yo tampoco me estoy quieta. Me saca un primer plano mientras cuento cual es mi sentimiento de pertenencia a este grupo y se me hace raro verme decirlo.

Maidier y yo estamos leyendo el esquema. Las dos estamos en la misma posición, cada una con un codo apoyado en la mesa y la mano sujetando nuestra cabeza mientras leemos mirando hacia abajo. No pasa nada en todo el clip, supongo que puede ser porque no me supe explicar a Maidier. Más o menos yo comprendía lo que tenía que hacer, pero al tener el esquema delante, me bloquee y le intenté explicar desde ahí, y al final me hice un lío. Puede ser que por eso estemos las dos mirando, ya que hasta que no apareció Josemi (en el vídeo no aparece) Maidier no comprendió qué es lo que pedíamos, esto es estructurar su experiencia para dar forma a su narración.

8.11 Reflexión final 19/05/2017:

Resulta interesante leer ahora estas reflexiones y saber que tengo que cerrar la tesis en menos de una semana. Pienso en todo lo que he aprendido, en lo rápido que se mueven mis dedos sobre el teclado, y en el discurso que he podido desarrollar en esta tesis.

Han pasado muchas cosas desde que empecé a escribir a modo de diario mis reflexiones.

Resulta paradójico pensar que mientras leo lo que he escrito sobre las relaciones con las instituciones universitarias, y la manera en la que me he relacionado con las secretarias de estos centro, yo también estoy en esa situación ahora.

Mientras me he dedicado a la fase de escritura de esta tesis, he tenido que dejar de lado (por un tiempo) mi rol como secretaria del IV Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria que se celebra en Donostia/San Sebastián a finales de junio. Cuando Maria Altuna y yo empezamos a ejercer de secretarias para el congreso, no me acordaba de todo lo que había escrito acerca del rol de las secretarias. Una vez que vuelvo a leer mis reflexiones es cuando hago la conexión. Pienso que el respeto que he prestado a las secretarias de las instituciones se ha visto reflejada en mi trato con los futuros participantes. He estado atenta a cualquiera que quería ponerse en contacto con nosotras, e incluso me emocionaba cuando alguien con quien mantenía correspondencia fluida me contestaba.

Resulta interesante ver como ha dado la vuelta todo. He pasado de ser quien pide ayuda o pregunta a las instituciones a ser la que da respuesta a esas preguntas. La verdad es que este ha sido un rol del que hubiese disfrutado más si no hubiera estado en la fase final de la tesis. Este rol (el de secretaria) me ha ayudado a desenvolverme en cualquier situación. A pedir cuentas a los de “arriba” cuando no sé algo, y a hacerme respetar también.

Ha sido un camino largo, lleno de todo tipo de aprendizajes y cuestionamientos. Pienso que a lo largo de toda esta tesis he ido desglosando todas estas reflexiones sin darme cuenta. A veces pienso que es la manera que tengo de narrar lo que acontece, pasando siempre por mis interpretaciones, rumiando todo lo que siento en cada momento del proceso. Pero al mismo tiempo también se debe al carácter cualitativo y narrativo de la investigación. Aunque si lo pienso detenidamente, ¿No será que la investigación tiene ese carácter porque soy yo la que

se expresa así, y tal como Stake (2010) dice, y he apuntado anteriormente, esta es mi manera de contar las cosas y estas metodologías me vienen bien?

Dejo esta pregunta para que la audiencia de este texto lo piense por mi.

Disclusión:

9. **Disclusión: ¿Qué conocimiento generamos a partir de la relación universidad escuela?**

La identidad profesional del profesorado no reside en la gestión del control del conocimiento, sino en su participación en la producción del conocimiento. (Neil Hooley, 2007)

A lo largo de esta investigación vengo describiendo las dinámicas, experiencias y reflexiones en torno a la pregunta de investigación que da título a este capítulo (y tesis).

Me he posicionado a lo largo de esta tesis de diferentes maneras: desde la perspectiva de una estudiante en educación artística, como participante del grupo de ARTikertuz y como investigadora del mismo grupo. Me he acercado a la realidad escolar desde la universidad, no solo porque me esté formando como doctoranda en un programa de doctorado (y porque la mayor parte de las reflexiones realizadas en el capítulo de Autoetnografía vienen de mi etapa como estudiante universitaria) sino porque el grupo ARTikertuz fue creado en esta institución. Tratamos de mostrar las vivencias de estas docentes para ver cómo ellas experimentan su día a día y poder comprobar los procesos de aprendizaje que se dan dentro de ARTikertuz.

Volviendo a la pregunta de investigación que guía esta tesis, en este capítulo de la tesis pretendo cerrar la investigación a modo de disclusión¹⁸. La razón que me lleva a crear este híbrido entre las discusiones y conclusiones de la investigación es que a lo largo de esta tesis he ido desglosando sus temáticas o conceptos en las discusiones de cada apartado.

Por eso ahora me interesa mostrar en este punto, y a modo de conclusión de esta tesis, los temas que mejor representan el conocimiento que se genera a partir de la relación universidad escuela.

Durante estos años que he pasado junto con mis compañeras investigadoras y maestras, nos hemos **ACOMPañADO** en nuestros **PROCESOS DE APRENDIZAJE** dentro de la **COMUNIDAD DE PRÁCTICA** que es ARTikertuz.

¹⁸ Mitad discusión, mitad conclusión.

Este acompañamiento se ha dado en todas las direcciones. Aunque una entidad universitaria sea la que promueve estos encuentros, y parezca que las investigadoras seamos quienes acompañamos a las maestras, en realidad no es así. He de dejar constancia de que, por lo menos en mi caso, el acompañamiento en este grupo ha sido mutuo.

Tal y como he comentado a lo largo de los relatos en el capítulo de *¿Cuál es la experiencia de ARTikertuz?* he aprendido mucho de estos intercambios entre nosotras. Me he abierto y he ido replanteando esta investigación (y mi posición en ella) durante todo el proceso del acompañamiento. Nos hemos servido mutuamente para nuestros propios propósitos (ellas mejorar sus prácticas educativas y yo realizar mi tesis) y también nos hemos unido gracias al interés que tenemos por un modelo de educación en la que las artes plásticas se convierten en una herramienta para cambiar las experiencias educativas.

9.1 Comunidad de práctica

El camino ha sido largo y en ocasiones lento. Como he comentado en la introducción de esta tesis, las participantes eran las que marcaban el ritmo de las sesiones, siendo que en muchas ocasiones las dinámicas que teníamos planteadas hacer no las acabáramos haciendo.

Ya en las primeras sesiones del grupo diferenciamos entre los proyectos participativos y los colaborativos, y nos preguntábamos en qué tipo de proyecto encajaba nuestra comunidad de práctica. Sabemos que ofrecemos un espacio a las maestras para, como apuntan Sancho y Hernández (2015) “replantarse sus prácticas como docentes ... [y dónde] se pueda contar con otras miradas que pongan en cuestión lo que se hace” (Sancho & Hernández coord. 2015:61).

Las decisiones en el grupo siempre las ha tomado Estitxu, pues es ella la persona clave de esta investigación. Ha sido ella quién ha unido a estas personas que compartían la necesidad de cuestionar la educación y mejorar sus prácticas docentes. Y aunque parezca que en principio quienes organizamos este grupo somos quienes tenemos el mando de lo que se hace en él, no queremos quedarnos en esa posición “superior” a la de las demás participantes por ello. Es más, en esta comunidad de práctica asumimos el posicionamiento que Flick (2010) sugiere. Es decir, nosotras, como investigadoras debemos convertirnos “cada vez más en un participante, que implica establecer y conseguir acceso al campo y a las personas” (Flick, 2012:155).

Cuando el grupo de ARTikertuz acudió al 2º International Summer WorkShop of Visual Methodologies (Donostia/San Sebastián 2016) Estitxu preguntó a Isaac Marrero (ponente de la sesión) sobre las problemáticas que el continuar en una comunidad de práctica como ARTikertuz suponen. Isaac sugirió que el problema de un proyecto colaborativo es que muchos creen que van a dar voz o van a visibilizar a los participantes, cuando lo que hacen es disminuir sus voces o dejarlos en otra posición. Estitxu planteó su interés en pasar de un proyecto participativo a uno colaborativo. Es decir, hacer que las maestras pasen de ser unas participantes del grupo a colaborar con sus propias ideas y direcciones en el grupo. A Marrero le pareció paradójico la idea de crear una comunidad colaborativa, ya que según él, ¿Cómo podemos activarlo? Primero tiene que haber una necesidad desde las participantes. Hay que ser cuidadosos para adelantarse a la colaboración. Estitxu se preguntó entonces

sobre cómo podría continuar la comunidad de práctica si no fuese ella quien organizara todo. Necesitamos dar espacio a otras realidades: ficciones, nuestros propios fantasmas y miedos. Sacarlos afuera para que así nuestros inseguridades o temas fantasmas sean los que guíen nuestras dinámicas y podamos aprender de ellos.

Es importante que se rompa con la soledad o el aislamiento que muchas veces se manifiesta en las escuelas a través de espacios en los que no solo se puedan compartir asuntos profesionales, sino también sociales, culturales y personales (Sancho & Hernández coord. 2015:61).

Romper con la soledad del docente que busca nuevas formas de trabajar en su aula desde la educación artística era una de las razones para crear este grupo. Por un lado se trataba de ofrecer un lugar donde las maestras puedan seguir formándose, pero a la vez había una intención de crear un lugar donde estas pudiesen sentirse protegidas o seguras a la hora de exponer sus experiencias.

Cuando planteábamos las dinámicas, tal y como he comentado a lo largo de esta tesis, las maestras del grupo eran quienes marcaban los ritmos. Por lo que en cierta manera, por mucho que nosotras dirigiéramos las sesiones, ellas eran quienes mandaban en estas, con sus ritmos e intereses.

Parte de la tarea de una comunidad de aprendizaje es comprender los ritmos de su propio aprendizaje para encontrar oportunidades óptimas para combinar esos modos (...) Una comunidad de aprendizaje realiza, fundamentalmente, una reconfiguración social: la de su propia configuración dentro de otras configuraciones más amplias (Wenger, 2001:264).

En esta comunidad de práctica que hemos creado entre todas no solo tratamos de configurar los centros educativos de las maestras participantes. Tratamos de entender el funcionamiento y la configuración de nuestra propia comunidad. Repensamos nuestra práctica docente mientras nos pensamos dentro de este proyecto de investigación.

Estitxu: En ese repensar ya está viniendo el cambio y en ese compartir con el Otro, para eso estamos en la comunidad de práctica. Igual no se ve a corto plazo, pero ese encuentro sí que está haciendo, cómo, construir una masa de discurso en el grupo que de momento no se sabe qué es, pero que eso te lleva a esa transformación, pero igual es suponer mucho.

*Joxemi: Yo creo que estamos lejos de repensar el currículum y el papel del maestro desde la perspectiva artística, no quiero decir que no estemos en camino, pero aún queda mucho por realizar*¹⁹.

Como bien dice Joxemi, todavía nos queda mucho por realizar como grupo. Y esta investigación solamente recoge el seguimiento realizado durante el curso pasado. El grupo este año ha seguido juntándose e incluso integrando nuevos participantes dentro de él. Eso significa que esta comunidad de práctica se ha convertido en un lugar seguro y significativo para ellas y para sus desarrollos tanto personales como profesionales.

Deberemos asegurarnos de que nuestras organizaciones sean contextos dentro de los cuales puedan prosperar las comunidades que desarrollan esas prácticas. Tendremos que valorar el trabajo de construcción de comunidades y procurar que los participantes tengan acceso a los recursos necesarios para aprender lo que necesita aprender con el fin de actuar y tomar decisiones que involucren por completo su propio conocimiento (Ibíd.:28).

Para cerrar este punto, dejo aquí 4 relatos creados por las compañeras del departamento de mediación de Tabakalera, Hazitegiak (Andrea y Aintzane) y Estitxu (investigadora principal de ARTikertuz) para el dossier que presentamos sobre el encuentro que tuvo lugar en junio del 2016 en la sede de DSS2016EU.

Quiero utilizar en este punto sus relatos, ya que pienso que es importante contar con más opiniones e interpretaciones que las mías a la hora de concluir esta investigación. Pienso, tal y como lo he ido explicando a lo largo de esta tesis, que esta tesis es polifónica, por lo tanto utilizaré sus reflexiones en este punto para concluirlo desde otra perspectiva:

9.1.1 Relato desde Tabakalera:

Tabakalera, como centro de cultura contemporánea, tiene entre sus objetivos la mediación. Además de ser un centro de creación cultural, Tabakalera quiere ofrecer un programa lleno de actos públicos y diferentes procesos, convirtiéndose en un lugar de encuentro para personas y colectivos.

Desde que en otoño del 2013 comenzara el proyecto educativo, el principal objetivo de Tabakalera ha sido relacionar el proyecto cultural con los diferentes agentes y contextos. La mediación se comprende así como

19

Conversación entre las investigadoras del grupo en el mes de mayo del 2015

herramienta para la investigación y la creación de conocimiento. De este modo los programas que se desarrollan se construyen en cooperación con los modelos de relación y modos de creación locales. Intentamos adaptarnos a los ritmos y dinámicas de cada realidad, trabajando con una filosofía de red y produciendo conocimientos colectivos.

La comunidad educativa, profesorado y educadores tiene un lugar especial dentro las diferentes comunidades en las que trabajamos. Quisiéramos caminar juntos en este proyecto que estamos realizando, aprendiendo unos de otros y también poniéndonos desafíos los unos a los otros.

Cada contexto marca las condiciones e inercias a la hora de trabajar, y por eso nos parece importante contar con lugares de encuentro, donde podamos saber los unos de los otros, ya que ese es el modo de poder aunar conocimientos y compartir problemáticas comunes. Sin embargo, sabemos que no es trabajo fácil. Hasta ahora, hemos ido trabajando dentro de nuestra línea de trabajo y hemos desarrollado el Programa con el Profesorado, ofreciendo diversos cursos de formación y sesiones de trabajo con diferentes especialistas.

El profesorado y educadores que han participado en las sesiones ven necesarios este tipo de foros porque dan la oportunidad contactar con otros conocimientos, y también porque deja espacio para la experimentación. Sin embargo, hay que reconocer que es tremendamente difícil alejarse de los ritmos de producción y tomar el tiempo para reflexionar y la conversación, por lo que resulta muy complicado dar continuidad a este tipo de sesiones. A pesar de todo, podríamos decir que el proyecto de ARTikertuz ha conseguido respetar esos tiempos. Esta iniciativa ha ofrecido acompañamiento continuado a los profesores, con herramientas para la investigación, referencias y un foro para debatir las dificultades surgidas. Así, las participantes han tenido la posibilidad de poner en marcha las prácticas transformadoras.

En el anterior curso, Tabakalera ha pertenecido al grupo de trabajo de ARTikertuz. De cara al año 2017, y teniendo en cuenta nuestras características -la cultura contemporánea y la creación-, tenemos ganas de dar espacio a las investigaciones y discusiones que se puedan dar dentro del ámbito de la formación artística. La formación artística, como ámbito de conocimiento, tiene su propio recorrido teórico y son numerosas las tesis realizadas en universidades al respecto. Sin embargo, vemos necesario todavía dialogar sobre toda esa teoría con las prácticas diarias y las realidades de las maestras. Presentamos los proyectos, exposiciones, talleres y programas de formación de Tabakalera como espacios de experimentación, para que el profesorado tenga la oportunidad de desarrollar su capacidad de ser investigadores en el día a día, y puedan surgir así experiencias interesantes.

Por eso, reivindicamos mediante ARTikertuz la importancia de la formación artística como herramienta de creación de nuevos conocimientos. Eso quiere decir que estamos dispuestos a reflexionar, aprender, equivocarnos y a seguir poniendo patas arriba las cosas.

9.1.2 Relato desde Hazitegiak- Aintzane:

En mi opinión, para los que nos dedicamos a la mediación es muy interesante, diría que incluso necesario, contar con un espacio así para trabajar junto con el profesorado. Por un lado, porque ofrece la oportunidad de conocer las voluntades, ilusiones, dudas, preocupaciones, cargas de trabajo, relaciones, barreras que se deben afrontar a la hora de plantear diferentes formas de trabajo.

Por otro lado, yendo más allá, es realmente sorprendente darse cuenta de las diferentes formas de trabajo en los centros: empezando desde la propia organización institucional hasta la aportación, características, formas de ser cada docente y alumno. Así, incluso partiendo del mismo proyecto, se crean unos procesos totalmente diferentes, siendo también totalmente distintas tanto las necesidades como las reflexiones posteriores a los proyectos.

Por lo tanto, como ya se ha dicho anteriormente, este tipo de espacios son totalmente necesarios entre docentes, educadores y entre docentes y educadores. Y el haber podido encontrar junto con el mundo académico momentos y espacios para reflexionar y abordar todos estos temas ha sido una experiencia increíblemente enriquecedora.

9.1.3 Relato desde Hazitegiak- Andrea:

Desde Hazitegiak sentíamos la necesidad de trabajar con la universidad, de estrechar lazos con el ámbito académico. ARTikertuz nos ha ofrecido ese espacio de cruce necesario para compartir realidades, volcar nuevas miradas sobre nuestra labor, conocer la labor de otros y reflexionar sobre el sentido de lo que hacemos.

Además, Hazitegiak ha favorecido a través de este grupo la puesta en marcha de procesos que plantean otras maneras de hacer, de trabajar en conjunto. Lo que hoy tiene, en nuestro contexto, un cierto carácter experimental puede, con el tiempo, el esfuerzo de las personas y la implicación de las instituciones, convertirse en una gran herramienta que ayude a que las prácticas relacionadas con el arte y la educación sean propuestas acordes al momento en que vivimos y tengan un carácter crítico y transformador.

9.1.4 Relato desde la universidad- Estitxu:

Cuando comenzamos a reunirnos en ARTikertuz, partimos de una propuesta donde compartir las experiencias, vincularlas a lecturas al tiempo que nos acercábamos a obras de arte y de la cultura. Un lugar de encuentro donde tener la oportunidad de mejorar las actividades de plástica en el aula. Después de más de un año de trabajo, nos hemos constituido como comunidad creando entre todas/os un lugar de encuentro donde pensarnos pedagógicamente a partir de experiencias artísticas. Aquello que desde la individualidad nos resultaba demasiado complejo, desde la colectividad y el acompañamiento ha ido cogiendo forma y nos está permitiendo llegar a lugares que no hubiéramos podido alcanzar de otra forma.

9.2 Acompañamiento:

A lo largo de esta tesis, he ido nombrando el concepto de las “voces” de las maestras y de las problemáticas que estas suponen para representar las experiencias de las participantes del grupo.

Entendemos que cuando en investigación decimos que vamos a usar las “voces” de nuestros sujetos de investigación, lo que en realidad hacemos es dejarlos en una posición inferior a la nuestras (tal y como ha dicho Marrero en el punto de Comunidad de Práctica). Resulta paradójico que mientras estoy utilizando esta manera de referirme a lo que éstas aportan desde sus experiencias, no las haya delegado a un segundo plano durante el proceso de escritura de esta tesis. Dentro de esta investigación, me refiero a sus “voces” en vez a sus vivencias o narraciones, ya que esa ha sido la manera en las que las he recogido. He apuntado muchas veces durante esta tesis que mi rol en el grupo estaba muy relacionado con la grabadora, y que grababa todo lo que ocurría durante las sesiones, convirtiéndose ésta una extensión de mí misma. Sus “voces” quedaban dentro de esta herramienta, y yo, al oírlas para transcribir los encuentros, tenía el gusto de volverme a encontrar con ellas, para revivir lo ocurrido en las sesiones y en sus propias aulas.

Como ya he mencionado en el punto anterior, esta investigación ha sido una realidad creada mediante las interacciones y relaciones entre los agentes. Nace de las aportaciones que hacemos cada una de nosotras desde nuestras propias vivencias. Por eso sus “voces” son tan importantes. Me han acompañado a lo largo de esta investigación y a lo largo del proceso de escritura de la misma.

Por eso el acompañamiento es uno de los conceptos rescatados del conocimiento generado en esta relación entre la escuela y la universidad.

Ya he apuntado en la introducción del capítulo *¿Cuál es la experiencia de ARTikertuz?* que consideraba las entrevistas en esta investigación no como una dinámica en la que el investigador hace preguntas y el sujeto de investigación las va contestando. Considero las entrevista tal y como Kvale (2011) apunta, es decir, como una *entre-vista*. Un compartimiento de opiniones, de puntos de vistas sobre un tema en concreto, una

conversación entre los agentes de investigación. Recojo lo que Kvale define como *el entrevistador como viajero*:

El viajero de entrevista, en concordancia con el significado latino original de *conversaciones* como "recorrer en compañía", camina con los habitantes locales, les hace preguntas y los anima a contar sus propias historias de su mundo vivido. (...) El viaje puede llevar no sólo a un nuevo conocimiento; el viajero podría cambiar también. La travesía podría instigar un proceso de reflexión que condujera al viajero a nuevas formas de comprensión de sí mismo, así como a descubrir valores y costumbres dados antes por supuesto en su país de origen.

(...)

Una concepción de viajero lleva a la entrevista y al análisis como fases entrelazadas de construcción de conocimiento, con un énfasis en la narración que se contará a un público determinado. La concepción de extracción de datos (...) que tiene el viajero comprende el conocimiento como algo construido socialmente. (Kvale 2011:44)

Y eso es lo que se puede apreciar en esta investigación. No es tanto hacer un análisis de lo que ha ocurrido y contar los resultados de dicho análisis, sino contar lo ocurrido desde las perspectivas de los actores involucrados en la investigación. Es decir a partir de estas *entrevistas*, he podido dar cuenta de los procesos de aprendizaje de las maestras y de las investigadoras que formamos esta comunidad de práctica. He tenido en cuenta sus opiniones, las he respetado y he tratado de contar lo ocurrido de una manera leal al contexto del que parten sus historias, haciendo que me cuestione mi propia posición dentro de sus narrativas. Ya lo dijo Goodson “no hay que olvidar que la investigación basada en historias de vida es un camino por trazar plagado de decisiones éticas que han de ser siempre consideradas y nunca minusvaloradas” (Goodson, 2004:14).

Y es que ese ha sido una de los puntos más importantes en el proceso de escritura de esta tesis, ya que ¿Hasta que punto lo que me cuentan las maestras, y que yo interpreto y narro, contiene conocimiento sobre la realidad que pretendemos retratar?

The utility of this sort of research is thereby based on its capacity to fulfill a second important human need. This is indeed a need for surprise, for the kind of re-creation that follows from openness to the possibilities of alternative perspectives on the world. (Barone & Eisner, 2012:16)

Puede que el conocimiento que genera esta investigación, y que se da en la relación universidad-escuela, no sea más que una pequeña muestra de lo que queremos investigar. Puede que no estemos creando ningún cambio en el currículo (tal y como Joxemi ha dicho en el punto anterior ni tampoco estemos generando un cambio de paradigma educativo. Pero lo

que sí es verdad es que ha habido un cambio dentro de los agentes de investigación. Han cambiado las maneras que tenemos de contarnos; han cambiado las relaciones entre las comunidades educativas de las participantes; ha cambiado la manera de abordar esta tesis... por lo tanto, el hecho de que hayan habido tantos cambios me lleva a pensar que en realidad hemos aprendido algo. Hemos generado un conocimiento nuevo que ha cambiado la percepción de nuestra realidad. Nos hemos dado cuenta de que el aprendizaje que se ha dado en el grupo ha sido en relación y que sin todos los agentes que hemos participado en él, el resultado de esta tesis tampoco hubiese sido la misma. Ya lo dijo Joana Sancho en la defensa de la tesis de Margarita León (2015) “el conocimiento es un diálogo”.

El habernos juntado en ARTikertuz hace que nuestro aprendizaje se dé en ese acompañamiento mutuo. Tal y como apunta Fernando Hernández (2015):

Se aprende mejor si se actúa en comunidades de práctica donde se ponga el énfasis en el carácter situado del conocimiento y el aprendizaje de las maestras dentro de sus propias experiencias, de manera que faciliten la reflexión y la transferencia del conocimiento de una situación a otra. (Sancho & Hernández coord. 2015:172).

Dejo aquí los relatos escritos por las maestras que han formado parte de ARTikertuz. Los relatos están escritos por ellas mismas a partir de un ejercicio que realizamos el mes de mayo del 2016. En él, acompañamos a las maestras en sus procesos de escritura: escribiendo y leyendo juntas el día de la dinámica, o escribiéndonos mediante documentos compartidos.

He decidido situar estos relatos en este capítulo, y en este apartado en concreto, ya que entiendo que el acompañamiento que nos hemos hecho a lo largo de la investigación ha sido parte de estos relatos y de esta tesis. Y en vez de ser yo quien explique lo que la participación en este grupo ha supuesto para las maestras, serán ellas las que lo hagan. Pero tal y como he comentado en la introducción del capítulo *¿Cuál es la experiencia de ARTikertuz?*, y pese a que son ellas las que han escrito sus textos, yo he sido la persona que ha traducido dichos relatos, por lo tanto, y tal y como vengo apuntando a lo largo de esta investigación, puede que lo que se narra en estos relatos no sea lo que en realidad ha ocurrido en el aula. Yo solo hago una interpretación de lo que ellas dicen, ya que “interpretations can be faulty. Part of learning how to do qualitative research is learning how to minimize the flaws in our observations and assertions” (Stake, 2010:37)

9.2.1 Relato de las maestras- Ainhoa:

Esta experiencia me ha aportado una nueva manera o modos de trabajar más amplios. Alumnado de todas las edades, de diferentes cursos, el escucharlos y tener en cuenta sus opiniones... estar abiertas y flexibles ante estas cosas.

La relación con Angelika ha sido muy cercana y muchas veces intercambiábamos nuestras impresiones, ilusiones y deseos que sentíamos. La reacción del alumnado no fue muy positiva al principio ya que el tema no les resultó del todo atractivo, y el hacer que cada grupo realizara su parte, eliminó la sensación de globalidad o conjunto del proyecto.

A la vez que el proyecto iba para adelante, y a la vez que el alumnado entendía el proyecto como un conjunto, lo han sentido más cercano. La idea inicial del proyecto era la implicación familiar. En este caso el hecho de que mi bisabuelo fueran cerrajero fue lo que acabó decidiendo el montaje del tema. Cuando el proyecto de Atlas of Tremors se quedó colgado, decidimos seguir con el trabajo, pero cambiando algunas cosas. Pensamos que pasaríamos a explicar cómo era el trabajo en una fundición, convirtiéndolo en un trabajo más frío y sin tantas implicaciones personales. Cuando reflexionamos con Andrea y Aintzane nos dimos cuenta de una cosa que habíamos olvidado: el meter a la familia dentro del proyecto. Pedimos al alumnado que nos trajeran información sobre las profesiones que sus bisabuelos y bisabuelas tenían en aquella época y también fotografías familiares convirtiéndose en un aspecto importante de este proyecto.

El trabajo lo presentamos bajo este título: "Las profesiones perdidas en el tiempo y aquellas que sus memorias conocen". Este proyecto desarrollado a través de la educación artística ha sido muy positivo y como lo hemos trabajado a largo plazo, han habido muchos cambios y se han introducido nuevas ideas también, tanto por parte del alumnado como por nuestra parte. Y estamos seguras de que en el caso de que el proyecto siguiera adelante, seguiría habiendo cambios en él.

Proyecto Atlas of Tremors desde la perspectiva del alumnado:

Nosotras trabajamos la percusión porque nos tocó el sonido. Fuimos a una fundición y allí escuchamos muchos sonidos especiales, y cuando volvimos al centro, tratamos de representar estos sonidos con los materiales que teníamos. Y hemos tratado de reflejar eso.

En el proyecto hicimos también estas lámparas y luego en música hicimos una canción, primera eligiendo el sonido y luego la letra y luego se inventaron el baile.

Cogimos el tema de la fundición y trabajamos con los conceptos del agua, el viento y el fuego. Empezamos jugando con las texturas de los plásticos y materiales diferentes para crear esos efectos.

La música la fuimos componiendo entre todos. Cuando fuimos a ver la fundición aprendimos cómo se trabajaba en un lugar en el que hoy en día ya no se trabaja tanto.

Veo que todxs lo hemos pasado muy bien.

En mi opinión, todas las cosas han quedado muy bien. Porque cada cosa ya estaba muy bien por sí sola, una vez puestas todas a la vez quedan mucho mejor.

9.2.2 Relato de las maestras- Angelika:

A pesar de que el objetivo inicial del proyecto era decorar los pasillos del centro escolar, a medida que el proyecto iba adelante, nos hemos dado cuenta de que ha supuesto algo más que eso. Cuando empezamos a pensar en el proyecto, decidimos que teníamos que cambiar la manera de organizar el trabajo. Ese cambio vino dada después de las experiencias vividas en ARTikertuz. Las experiencias que escuchamos hicieron que incluyéramos al alumnado dentro de los procesos de aprendizaje, y también que planteáramos trabajos o proyectos abiertos. La manera de presentar las ideas también debían de ser diferentes, no queríamos plantear ni un trabajo cerrado.

Nuestra idea inicial (la de las profesoras) era hacer alas, pero esa idea no la compartimos con el alumnado, en vez de eso, jugamos con el sonido. Les pusimos los distintos sonidos del batir de alas de diferentes animales tapándoles los ojos y sin ninguna imagen para que lo adivinaran. Les dimos un tiempo para que lo escucharan tranquilamente y para que sacaran sus propias conclusiones. No todo el alumnado fue capaz de adivinar los animales a través de su sonido. Pero nosotras, sin decir nada, sacamos dos elementos de esa sesión: los pájaros y las mariposas.

Después al hablarlo con Mertxe, nos dimos cuenta de que fue un ejercicio muy interesante y que quedó, acaso, en algo anecdótico, y que podría ser una herramienta para trabajar otros proyectos. Aún así, la manera de plantearles el proyecto fue un paso hacia delante interesante para nosotras.

Después de terminar con el ejercicio de escucha, el alumnado se sentó en círculo y hicimos una lluvia de ideas. Como suele ocurrir a menudo, la participación de parte del alumnado fue escasa y eso siempre te crea una preocupación, pero en general fue un ejercicio muy abierto. Aunque no todas las ideas eran adecuadas, el hecho de ver cómo la idea inicial empezaba a seguir otros caminos fue muy enriquecedor.

Después de esa sesión, el alumnado eligió el nombre del tema y del título: mariposas.

Al hacer una reflexión en torno al proyecto con la ayuda de Mertxe, nos dimos cuenta de que en la elección del tema y a la hora de trabajarlo podríamos profundizar más. Esto lo hicimos en el trabajo que daría respuesta a la pregunta: ¿Por qué las mariposas?

La vida de las mariposas, sus procesos de creación, las imágenes, la variedad y no solo en el aspecto físico de las mariposas (el cual relacionamos con el concepto de belleza). Cuando decidimos que haríamos mariposas, enviamos al alumnado a analizar el espacio del proyecto. Organizar cuáles, cómo y cuántas mariposas pondríamos en ese espacio.

Aunque teníamos el proyecto más o menos definido, fuimos construyéndolo a medida que iba adelante, ya que las cosas se fueron cambiando y adecuando. El proceso mismo tenía más importancia que el resultado. También hay que decir que el proyecto se alargó durante un tiempo y fuimos mostrando el proyecto por momentos, aunque el mismo proyecto estuviera inacabado. Tomamos esta decisión para motivar al alumnado y el resultado fue positivo y tuvieron la oportunidad de observar de una manera más clara el camino que el proyecto estaba tomando.

Hemos tratado de mostrar la importancia de trabajar en grupo para que el alumnado sea capaz de ver que, aunque cada uno sea partícipe de una pequeña parte del proyecto, en realidad, todos son importantes dentro él. El mostrar lo que hemos hecho a los demás me parece una motivación extra y por eso, cuando este tipo de proyectos acaba, la sensación del alumnado suele ser muy positiva.

Y para terminar me gustaría decir que la experiencia de ARTikertuz ha tenido y tendrá una influencia muy fuerte en la manera de planificar y desarrollar el proyecto.

9.2.3 Relato de las maestras- Maider:

Desde hace unos años el colegio está queriendo innovar su metodología. Estamos dejando atrás los libros de texto en algunas asignaturas y hace unos cuatro años empezamos a crear proyectos de IIMM en primaria. Este cambio está conllevando mucho trabajo y formación del personal, pero sobre todo un importante cambio de mentalidad entre los profesores, equipo directivo, padres, etc..

Mi experiencia en el colegio ya cuenta con siete años. Hasta ese momento mi vida no estaba vinculada con el mundo de la educación pero sí con el arte: diez años trabajando de tatuadora y algunos trabajos de pintura, sobre todo realizados con el aerógrafo. Todo esto, y la experiencia de vivir en el extranjero (Australia, Irlanda, Escocia) desarrollaron mi personalidad.

Un gran día sentí que quería tener experiencia de aquello que había estudiado hace ya unos cuantos años con un gran deseo de aprender cosas nuevas. Al principio pensaba que lo que había hecho hasta entonces no tenía ninguna relación con la nueva vida que iba a emprender.

Empecé a trabajar en Jesuitinas con una gran sensación de ser una auténtica novata pero con unas ganas de aprender impresionantes. En el colegio, poco a poco les gustó mi manera de trabajar: las decoraciones que ponía

en el pasillo junto con el alumnado, los distintos trabajos de arte que realizábamos en clase, la manera de contar los cuentos (mayormente dibujando). Me empecé a sentir muy valorada y motivada y me apasionó la idea de educar a través del arte. Enseguida me adjudicaron asignaturas relacionadas con el inglés y el arte. Incluso me liberaban algunas horas bajo el nombre de “sormena” para decorar las fiestas del colegio, paredes, proyectos de arte... también me enviaban a formaciones relacionadas con la educación y la creatividad.

Toda esta trayectoria me llevó a conocer Artikertuz. Bueno, para ser sincera, la verdad es que fue de casualidad. La invitación de acudir a la charla de educación y arte le llegó al correo del profesor de música. Este profesor al estar ya bastante liado y ver que era algo relacionado con el arte me cedió su invitación. Desde el equipo directivo me animaron a acudir a este evento para crear lazos con DSS2016EU.

Artikertuz para mí es otra oportunidad para aprender de otros profesores de otros centros y el equipo de la UPV y compartir mis experiencias y mi trabajo con todos ellos. Este año hemos desarrollado con cierta inseguridad pero mucho entusiasmo el proyecto de “Altzoko Handia”. Me siento muy satisfecha con el trabajo realizado y la repercusión que ha tenido mis estudiantes. El alumnado me para por el pasillo para preguntarme cuándo vamos a seguir con el proyecto del gigante y eso me llena de felicidad y motivación para seguir trabajando, aprendiendo y desarrollando proyectos de arte relacionados con la educación.

9.2.4 Relato de las maestras- Rakel:

Este año, a la hora de organizar la asignatura de educación artística, el equipo docente del primer ciclo de Herri Eskola de Elgoibar nos agarramos a la oferta que Artikertuz nos hizo con el proyecto de Atzoko Handia.

El equipo docente de primer ciclo de Herri Eskola llevamos cuatro años reflexionando en torno a la educación artística y atreviéndonos a hacer pequeños cambios en nuestro centro. Cada docente ha pasado de trabajar manualidades con su grupo de tutoría, a trabajar con el alumnado del ciclo entero creando grupos más heterogéneos. Hemos pasado de hacer talleres de manualidades a hacer talleres de arte, tocando aspectos diferentes del arte desde un mismo tema: la creación, conocimiento de los artistas, técnicas, materiales, análisis de obras de arte. Para llevar todo esto a cabo, hemos tenido que coordinar nuestros horarios y nuestros trabajos. Cuando conocimos el proyecto de Altzoko Handia nos pareció interesante que su historia se convirtiese en ópera y que ésta fuera representada por marionetas, pero también porque suponía una innovación en el centro.

Cuando empezamos a hacer la planificación, aparecieron muchas dificultades. La misma ópera de Altzoko Handia ya es de por sí un proyecto desarrollado, así que nos tocó pensar cómo lo trabajaríamos en nuestra escuela. La organización de los grupos, los horarios... eso lo teníamos decidido y lo que teníamos que negociar era la manera de introducirlo. A parte de eso, teníamos la intención de repetir las dinámicas que llevamos a cabo durante los dos años anteriores en los talleres de arte. Porque por un lado lo teníamos preparado, y porque por otro lado, en su día nos quedamos muy satisfechos con los resultados obtenidos en esos proyectos.

Necesitamos muchas horas y muchas reuniones para poder planear toda la organización de los talleres de arte. Organizamos seis talleres de arte para trabajar aspectos diferentes del proyecto con diferentes grupos de alumnado: historias, sentimientos, música, ropa, paisaje y las marionetas. En la primera sesión vinieron los del grupo de títeres TOPIC y nos presentaron a los personajes de la ópera y nos contaron cómo se crearon esas marionetas.

Durante el curso, el alumnado trabajaron las seis secciones del proyecto en los talleres, y en todas estaba presente la historia y los personajes de Alzoko Handia. Al final, cada grupo de estudiantes (junto con sus respectivas tutoras) realizó una reflexión a cerca de lo que habían aprendido durante el curso en esa asignatura para más tarde crear un artefacto para colgarlo en el pasillo. Y para finalizar, el alumnado vio la ópera de Alzoko Handia.

Hoy en día, cuando nuestro proyecto de arte ya está acabado, el equipo docente que hemos sido parte de él, sentimos que podemos coger cualquier tema y llevar a cabo dentro de un proceso creativo. Se ha abierto nuestra punto de vista. Nos hemos dado cuenta de que no necesitamos a los autores para poder dar la asignatura de arte, nos hemos cuestionado muchas cosas, como que el concepto de conocimiento es cambiante, y que quizás es conveniente alargar los procesos de los proyectos. Nos ha puesto en duda muchas cosas, nos hemos dado cuenta de que el modelo de planificación utilizado hasta ahora se puede cambiar, y que sea conveniente alargar los procesos.

9.3 Aprendizaje

Los aprendizajes que hemos experimentado en el grupo se han dado en muchas direcciones y vienen dadas de diferentes acontecimientos.

Hemos aprendido a valernos y valorarnos en nuestras propias prácticas docentes. Hemos aprendido de los procesos de aprendizaje que se dan en los proyectos educativos de los centros y al compartir esas vivencias, hemos puesto nombre a esos acontecimientos que nos han formado.

Formarse desde el compartir se conoce en las perspectivas de formación docente como aprendizaje entre pares (...) Cada sujeto que intercambia, comunica y analiza con otros sus conocimientos, pone en juego sus habilidades y competencias, las que se incrementan producto de esa interacción (Sancho & Hernández coord., 2015:180).

He ido aprendiendo sobre la investigación y sobre mi misma no por qué he participado e investigado en el grupo de ARTikertuz, sino porque mi aprendizaje se ha visto construido y representado en el proceso de escritura de esta tesis.

Dar sentido a lo que narro, cuestionar mis propias interpretaciones y posiciones dentro de la tesis ha hecho que todo lo que he representado en ella esté relacionada con mi aprendizaje. Yo no lo he ido buscando, me refiero a que cuando escribía mis notas de campo y reflexiones a cerca de la investigación no era consciente de que posteriormente las utilizaría a lo largo de los relatos de la tesis, ni que estas mostrarían la evolución de mi rol en el mismo. Mi aprendizaje dentro de la tesis no ha sido planificado. Cuando empecé en este proceso como doctoranda, no tenía claro lo que iba a aprender con esta tesis, ni tampoco podía pensar en la manera en la que la investigación se desarrollaría. Ya lo dice Wenger “el aprendizaje no se puede diseñar. En última instancia, pertenece al ámbito de la experiencia y de la práctica” (Wenger, 2001:269).

Ha sido en estos último meses cuando he visto la manera de contar las experiencias que han dado forma a esta tesis, teniendo en cuenta que “expression must brake forms, encourage ruptures and new sproutings” (Deleuze & Guattari, 1975:28). Es decir, la manera que he tenido de mostrar esta investigación viene dada desde mi capacidad expresiva, mi uso del lenguaje y mi capacidad conceptual. La manera de expresar el conocimiento generado en la

investigación pone en cuestionamiento el concepto de conocimiento mismo, dividiendo el contenido de la investigación entre las partes más teóricas de las experienciales, pero manteniendo siempre su carácter narrativo.

A lo largo de las fases de esta investigación, sobre todo en la primera fase en la que no hacía más que leer textos relacionados con la educación y el arte, tuve la oportunidad de leer tesis de investigadores de mi mismo ámbito académico. De estas tesis recojo las definiciones que sus autores hacen del aprendizaje, para así definir entre todos el significado de este concepto.

Según Blotta (2014:235) “aprender supone compartir y encontrar un lugar para ser” a lo que sumo la definición que Porres (2012:21) hace del aprendizaje: “aprender es construir experiencias que nos involucran, porque hablan de nosotros o se dirigen a nosotros, a partir de una conversación entre sujetos”. Teniendo en cuenta estas dos aproximaciones a la definición del aprendizaje, diría que el aprendizaje generado a lo largo de estos años como estudiante de doctorado han sido quizás una mezcla de ambas. Ambas definiciones subrayan la importancia del compartimiento, de la implicación de los agentes en el acontecimiento que marca ese aprendizaje. No es algo que viene solo, es algo que se va construyendo a lo largo de nuestras interacciones con las personas, teorías u objetos que nos rodean. Se dan en las conversaciones, en el intercambio de perspectivas, en el darnos cuenta de que todos venimos de un contexto concreto y con un bagaje diferente al resto. Nuestras experiencias influyen en las construcciones de conocimiento que hacemos del campo de investigación. En mi caso, he querido dejar eso claro a lo largo de toda la investigación, ya que esta tesis, es simplemente una perspectiva, un punto de vista de una realidad que cada una de nosotras ha vivido de manera diferente. Y es por eso que en muchos casos he querido utilizar la perspectiva de los actores involucrados en el mismo, para contrastar o complementar mi perspectiva de esa realidad que nos conforma. Es por eso que ARTikertuz, como “lugar de ser” (Blotta, 2013), se ha convertido en un punto de apoyo fuerte tanto para mí como para mis compañeras del grupo.

Lo importante es lo que define el aprendizaje como tal (...) La diferencia reside en que el aprendizaje -sea cual sea su forma- modifica quienes somos modificando nuestra capacidad de participar, pertenecer, negociar significado. Y esta capacidad se configura socialmente en relación con las prácticas, las comunidades y las economías de significado donde conforma nuestra identidad. (Wenger, 2001:270) revisar cita

Mi identidad como investigadora y como persona se ha visto modificada gracias a esta tesis. Me he dado cuenta de que a pesar de mi inseguridad a hablar en público, por miedo a no aportar nada a los oyentes, se ha disipado. Mi identidad se ha ido reconstruyendo a medida que mi discurso crecía. Esta tesis ha generado cambios en mí, me ha posicionado dentro de la educación artística, me ha hecho ser consciente de los procesos de aprendizaje (no solo míos, sino de los demás) y me ha hecho estar más segura de mí misma. Pero sé que mi aprendizaje no acaba aquí. Sé que todo el conocimiento que he obtenido durante el camino no se queda aquí. “Terminar los estudios supone el inicio de un camino de aprendizaje que no va a terminar nunca” (Hernández en Sancho & Hernández coord., 2015:184), pues sí, yo también pienso así.

Ponerle el broche final a esta tesis que con tanto mimo y cuidado he escrito no es fácil. Sé que hay más maneras de representar esta investigación, y que quizás la forma en la que lo he hecho no resuelva del todo la pregunta que da título a esta tesis. La verdad es que no me importa. Esta ha sido solamente una manera entre mil de representar la experiencia de ARTikertuz, y la experiencia de formarse (continuamente) como docentes, y además es la mía. Puede que en otra situación, en otro contexto hubiese escrito esta tesis de otra manera, pero no creo que las reflexiones ni la implicación hubieran sido las mismas. Me da pena el pensar que ya acaba, que ya no tendré más esa preocupación o carga sobre mis hombros.

Ahora mismo me encuentro en la biblioteca pública de mi pueblo (Gernika). Es época de exámenes finales de instituto, de universidad, de selectividad y el último empujón para aquellos que como yo tienen que entregar su tesis antes del 2 de junio. Me duele la espalda de estar todo el día sentada y cargando con la mochila. Tengo sueño, aunque luego tampoco soy capaz de dormirme a la primera. Llevo encima una fatiga mental y física que espero que se disipe cuando haga entrega de la tesis. No sé lo que me deparará el futuro una vez la presente. No sé si trabajaré en la universidad o si por el contrario volveré a trabajar de camarera o niñera como hasta ahora. La verdad es que no me importa, he aprendido mucho estos años. Estoy segura de que podré desenvolverme en cualquier situación.

Por eso quiero dejar como cierre de esta tesis, y al igual que he cerrado los puntos anteriores, las reflexiones que escribí para el dossier de DSS2016EU, ya que pienso que resumen muy bien mis conclusiones sobre el proyecto de investigación.

9.3.1 Relato de la investigadora- Regina:

Las aportaciones de lo acontecido en las sesiones, y en la posterior reunión en la que se basa este texto, han sido muy diversas dependiendo de qué es en lo que se ha puesto la atención.

Somos conscientes de que la diversidad y la implicación de todos los agentes nos ofrece un campo heterogéneo y amplio en el que poder indagar, cuestionar y promover nuevas maneras de hacer, no sólo educación artística, sino también investigación con y sobre los fenómenos sociales. No es solamente una cuestión de introducir nuevas estrategias y metodologías en las aulas, sino una manera de posicionarse en la educación, parándonos a pensar sobre la práctica docente durante la misma práctica en las aulas y mediante reflexiones posteriores.

Gracias a la diversidad de los agentes involucrados, la generación y el intercambio de conocimiento se ha dado en todas las direcciones. El proceso de aprendizaje del grupo de ARTikertuz, pese a empezar con ritmo lento al principio, no sólo va cogiendo forma de contenido de conocimiento, sino que también del propio continente. Después de todo lo que se ha trabajado en el grupo antes de la reunión aquí narrada, hay una necesidad de partir de lo que tenemos hasta ahora y seguir, sabiendo que lo que importa no es el destino, sino lo que se aprende durante el camino.

Resulta paradójico que mientras hablamos de proyectos escolares abiertos basados en propuestas artísticas, la misma experiencia del grupo se asemeje tanto al carácter de este tipo de proyectos, y que algunos de los procesos de aprendizajes se repitan tanto en unos como en otros. Es un intercambio de experiencias que permiten poner el foco en las relaciones entre el profesorado y el entorno que les rodea. Se trata de generar conocimiento a partir de las experiencias, poniéndoles nombres y cuestionándolas, pero sobre todo de sacar los fantasmas y los miedos de toda una comunidad interesada en actualizar y renovar las prácticas educativas.

Sin nada más que añadir, muchas gracia por leer esta tesis.



Imagen 2: Plano de la película *Inception* (2010), del director Christopher Nolan

Referencias:

10. Referencias:

Bibliografía:

- Aberasturi, E., Correa, J.M., Guerra, R. (2016) ARTikertuz ¿qué conocimiento generamos a partir de la relación pedagógica entre profesorado? , En *EARI: educación artística Revista de Investigación*, n°7, pp. 19-58. ISSN: 1695-8403/e-issn 2254-7592. Universidad de Valencia: Valencia.
- Acaso, M. (1998) “La teoría de la elaboración como estrategia organizativa dentro del marco de la educación artística como disciplina”, *Arte, individuo y sociedad*, 10: 65-176
- Acaso, M. (2009) *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes visuales*. Madrid: Libros de la catarata.
- Acaso, M. (2014) *rEDUvolution: hacer de la enseñanza una revolución*. Barcelona: Espasa libros.
- Adams, T. E., Holman, S., y Ellis, C (2015) *Autoethnography. Understanding Qualitative Research*. New York: Oxford University Press.
- Banks, M. (2008) *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Barcelona: Morata.
- Barone, T y Eisner, E.W. (2012) *Arts Based Research USA*: Sage.
- Becker, H. S. (1986) *Doing things together: Selected Papers*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Berger, John. 1987. *Modos de ver*. Lisboa: Edições 70.
- Blotta, M. (2014) *Relaciones entre la Cultura Visual y la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo en un trayecto de formación* (Tesis Doctoral) Facultad de BB.AA de la UB: Barcelona
- Bolívar, A. (2007) *La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional*. En *Estudios sobre Educación* 2007, 12, 13-30. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, ISSN: 1578-7001
- Bruner, E. M. (1986) Experience and it's Expressions, pp.3-32 en Turner, V. W. y Bruner E. M. (eds.) *The Anthropology of Experience*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Bruner, J.(1991) Actos de significado, capítulo 4, *La autobiografía del Yo* pp. 101-133. Alianza Editorial, S.A Madrid (1991)
- Chang, B. G *Deconstructing communications: Representation, subject, and economies of exchange*. Minneapolis: University of Minnesota Press

- Chrzanowska, J. (2002) *Interviewing Groups and Individuals in Qualitative Market Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Correa, J.M., JZ De Aberasturi Apraiz, E., Gutierrez, L.P. (2010) Elkarrikertuz: indagar e innovar en la docencia Universitaria. La génesis y proyección de un equipo de universidad expandida. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 107-130.
- Correa, J.M., Aberasturi-Apraiz, E., Gutiérrez, L.P. (2015) *Maestras de Educación Infantil: Identidad y cambio educativo*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Creswell JW. (2007) Qualitative inquiry & research design. En *Choosing among five approaches*, 2nd edn, ed. JW Creswell, 53–84. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2013) *Rizoma: introducción*. 8ª edición. Valencia: PRE-TEXTOS
- Denzin, N. K. (1989b) *The Research Act (3ª ed.)* Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Denzin, N. K. (1997) *Interpretive Ethnography: Ethnographic Practices for the 21st Century*. California: Sage Publications
- Denzin, N. K. (2014) *Interpretive Autoethnography (2nd Edition)*. California: Sage Publications
- Duncum, P. (2002) *Clarifying Visual Culture Art Education*. *Studies of art education*, V. 55, nº3, may, 6-11.
- Dussel, I. (2006) *Los desafíos de las nuevas alfabetizaciones: las transformaciones en la escuela y en la formación docente*. Buenos Aires: Ministerio de Educación
- Dussel, I. (2010) *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Efland, E., Freedman, K., Sthur, P. (2003) *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Efland, A. (2004) Las artes y la cognición: un argumento cognitivo a favor de las artes. In: Efland, Arthur. 2004. *Arte y cognición: la integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona: Octaedro, 211-230.
- Ellis, C., & Bochner, A. P. (2000) Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 733-768). London: Sage
- Ellis, C. & Ellingson (2000) “Autoethnography as a qualitative research”. En Holstein, J. A., y Holstein, J.F. Gubrium (2008) “*Handbook of constructionist research*” pp. 445-465, Guilford Press.

- Ellsworth, E. (2005a) *Posiciones en la enseñanza: diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.
- Ellsworth, E (2005b) *Places of Learning: Media, Architecture, Pedagogy*. New York: Routledge.
- Felman, S. (1987) *Jacques Lacan and adventure of insight: Psychoanalysis in contemporary culture*, Cambridge: Harvard University Press.
- Ferrer, V. (1995) La crítica como narrativa de la crisis de formación, en J. Larrosa (ed.), *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Flick, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa (3ª ed.)* Madrid: Ediciones Morata.
- Freedman, K. (2006) *Enseñar la Cultura Visual: currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro
- Gergen K J. (2007) *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, CESO, Ediciones Uniandes.
- Gergen K. J. (2010) *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Goodson, I. (1981). Life histories and the study of schooling, *Interchange*, 11 (4), 6276. doi:10.1007/BF01810006
- Goodson F. I. (2004) *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: editorial Octaedro.
- Hernández, F. (1996-1997) *¿Cómo aprenden los docentes? Kikiriki. Cooperación educativa*, 42-43, 120-127.
- Hernández, F. (2004) Pasión en el proceso de conocer. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 332, 46-51.
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual: otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (coord.), Vidiella, J., Rifá, M., Moreno, J., Zielonka, L., Marçal, I. M. (2011) *Aprender a ser docente de secundaria*. Octaedro, Barcelona.
- Hooley, N (2007) Establishing Professional Identity: Narrative as Curriculum for Pre-Service Teacher education *Australian Journal of Teacher Education* 32 (1): 49-60. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2007v32n1.4>
- Jorgensen, D. L (1989) *Participant observation: a methodology for human studies*. London: Sage

- Knowles, J. G. & Cole, A. (2008) *Handbook of the arts in qualitative research: perspectives, methodologies, examples, and issues*. Los Angeles [etc.]: Sage.
- Kvale, S. (2011) *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Larrosa, J. (et. al) (1995) *Déjame que te cuente*. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 11-59.
- Lave, J. y Kvale, S (1995) “*What is anthropological research? An interview with Jean Lave by Steinar Kvale*”, *Qualitative Studies in Education*, 8: pp.219-228.
- Lieberman, A. y Miller, L. (eds.) (2003) *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Marín Viadel, R. (coord.) (2005) *Investigación en Educación Artística*. Granada: Universidad de Granada.
- Marina, J. A. (1998) *La selva del lenguaje*, Barcelona: Anagrama
- Marrero, J. (2010) *El pensamiento reencontrado*. Barcelona: Octaedro.
- Moustakas, C. (1994) *Phenomenological Research Methods.*, Thousand Oaks: Sage Publications
- Nieto, S. (2006) *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*. Barcelona, Octaedro.
- Nigel, B (2004) *El antropólogo inocente* Barcelona: Anagrama
- Padró, C. (edit.) (2011) *El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid: Libros de catarata.
- Phillips, N. & Hardy, C. (2002) *Discourse Analysis: Investigating Processes of Social Constructionism*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Porres, A. (2012) *Relaciones pedagógicas en torno a la Cultura Visual de los jóvenes*. Barcelona: Octaedro.
- Prats, M. A. (2014) *Nuevas tecnologías en la Educación Infantil: retos y posibilidades en la formación de maestros*. en *Tera 2.0*, 2, 110-116
- Putnam, R. Y Borko, H. (1998) Teachers Learning: Implications of New Views of Cognition. In B. Biddle (Ed.), *International Handbook of Teachers and Teaching* (pp. 1223-1296). London: Kluwer.
- Rieger, J. H (1996) Photographing Social Change. En *Journal of Visual Sociology*, Vol.11, 1996, pp.5-49.
- Riessman, C. K. (2008) *Narrative Methods for the Human Sciences* California: Sage Publications.

- Rivas, J.I. , Herrera, D., Jiménez, R. Leite, A. (2014) *Conocer la escuela a través de nuestras vidas*. La biografía escolar como estrategia de aprendizaje. En *Experiencias de innovación docente*.
- Rooney, E. (1989) *Seductive reasoning: Pluralism as the problematic of contemporary literary theory* Ithaca New York, Cornell University Press.
- Rose, G. (2001) *Visual Methodologies. An introduction to the interpretations of visual materials*. London: Sage Publications
- Sancho, J.M., Hernández, F., Carbonell, J. Tort, T., Simó, N., Y Sánchez-Cortés, E. (1998) *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*. Barcelona: Octaedro.
- Sancho, J. M. y Hernández, F. (2015) *Maestros al vaivén. Aprender la profesión docente en el mundo actual*. Barcelona: Octaedro.
- Schütz, A. (1962) *Collected Papers*. Vol 1-II. Den Haag:Nijhoff.
- Shulman, L. (1987) Knowledge and teaching. Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-21.
- Shulman, L.S. Y Shulman, J.H. (2004) How and What Teachers Learn: A Shifting Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271.
- Spradley, J. P. (1979) *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stake, R. E. (2010) *Qualitative Research USA: The Guilford Publications*.
- Storey, J. (2002) *Teoría cultural y cultura popular*. Barcelona: Octaedro.
- Tadeu da Silva, T. (2001) *Espacios de identidad*. Barcelona: Octaedro.
- Tardif, M. (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Van Maanen, J. (1979a) The fact of fiction in organizational ethnography. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 539-550.
- Wenger, E (2001) *Comunidad de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wetherell, M. 2001. Debates in discourse research. In M. Wetherell, S. Taylor, & S. J. Yates (Eds.), *Discourse theory and practice: A reader*: 380–399. Thousand Oaks,CA: Sage

Webgrafía:

- Alcoff, L. (1991) *The Problem of Speaking For Others* Consultado en <http://alcoff.com/content/speaothers.html> recuperado el 21/05/2017 a las 19:05
- Bedano, M. V. (2008) El simbolismo del Andrógino en la alquimia renacentista, en *Revista Borradores*- Vol. VIII-IX- Año 2008, Universidad Nacional de Rio Cuatro-I.S.S.N. N° 1851-4383. Consultado en <http://www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Vol8-9/pdf/El%20simbolismo%20del%20Androgino%20en%20la%20alquimia%20renacentista.pdf> y recuperado el 04/02/2014
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. Cahiers de Recherche du GIRSEF, 10(mars). Extraído el 15 de abril de 2005, de <http://www.girsef.ucl.ac.be/cahier10.pdf>
- Cattonar, B. (2006). Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants du secondaire en communauté française de Belgique: Tensions entre le vrai travail et le sale boulot. *Éducation et Francophonie*, 34(1), 193-212. Extraído el 25 junio de 2006 de <http://www.acelf.ca/c/revue/resume.php?id=240>
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *How Teachers Learn* Volume 66, Number 5 Pages 46-53 Consultado en <http://outlier.uchicago.edu/computerscience/OS4CS/landscapestudy/resources/Darling-Hammond-and-Richardson-2009.pdf> y recuperado el 23/05/2017 a las 12:51.
- Ellis, C., Adams, T. E. & Bochner, P. (2011). "Autoethnography: An Overview", *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, Volume 12, No. 1, Art. 10 – January 2011 . Consultado el 3-V-2011 13:53 pm. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1589/3095> y recuperado el 3/05/2011 13:53
- Gómez E. y Ardévol, E. (2011). Imágenes revueltas. Los contextos de la fotografía digital (pp.89-102). En: *QuAderns-e*. N° 16(1-2) ISSN:1696-82-98. Institut Catalá d'Antropologia. [en línea] Recuperado de [http://www.antropologia.cat/files/Quaderns-e16\(1-2\)_Gómez-Ardévol.pdf](http://www.antropologia.cat/files/Quaderns-e16(1-2)_Gómez-Ardévol.pdf) el 25 de enero de 2013.

- Jones, M. y Alony I. (2011) Guiding the Use of Grounded Theory in Doctoral Studies – An Example from the Australian Film Industry. En Yair Levy (Editor) (2011) *International Journal of Doctoral Studies Volume 6*. Consultado en <http://ijds.org/Volume6/IJDSv6p095-114Jones322.pdf> y recuperado el 19/12/2016 a las 12:51
- Pensamiento y Gestión (Editorial) (2015) La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica. *En Pensamiento & Gestión, 39*. Universidad del Norte, 119-146. ISSN 1657-6276. Consultado en www.scielo.org.co/pdf/pege/n39/n39a01.pdf y recuperado el 19/12/2016 a las 12:52.
- Wenger, E. Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. Consultado en <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/09-10-27-CoPs-and-systems-v2.01.pdf> y recuperado el 30/03/2016 a las 12:14pm

Referencias de las imágenes de Internet:

Imagen 1:

The Entertainment Blur (2010) *Inception05*, imagen. Recuperado el 20/04/2017 en <https://entertainmentblur.wordpress.com/2010/07/22/inception-explained/>

Imagen 2:

Lucas Filmes (2010) *inception-4*, imagen. Recuperado el 28/05/2017 en <https://lucasfilmes.files.wordpress.com/2010/08/inception-4.jpg>

Imagen utilizada en el mapa conceptual:

Identidades Híbridas (05/02/2014) "¿Que yo me contradigo? Pues sí, me contradigo. Y, ¿qué? (Yo soy inmenso, contengo multitudes.) Me dirijo a quienes tengo cerca y aguardo en el umbral: ¿Quién ha acabado su trabajo del día? ¿Quién terminó su cena? ¿Quién desea venirse a caminar conmigo? ¿Os vais a hablar después que me haya ido, cuando ya sea muy tarde para todo?" Walt Whitman. Recuperado de la página <https://www.facebook.com/identidadeshibridas/photos/pb.106131876201464.-2207520000.1443481549./307033346111315/?type=3&theater>

Referencias del vídeo de Internet:

Abersaturi, E. & Barber, M. [ARTikertuz]. (30/05/2017). *ARTIKERTUZ - Ikus-artean oinarritutako ikasketa eta ikerketa*. Recuperado de <https://vimeo.com/219446788> el 30/05/2017

