

B-LEARNING Y ARTE CONTEMPORÁNEO EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA: CONSTRUYENDO IDENTIDADES PERSONALES Y PROFESIONALES



ALICE BAJARDI

TESIS DOCTORAL

2015

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autora: Alice Bajardi

ISBN: 978-84-9125-427-0

URI: <http://hdl.handle.net/10481/41757>



UGR | Universidad
de Granada

Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica de la Expresión
Musical, Plástica y Corporal

B-LEARNING Y ARTE CONTEMPORÁNEO EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA:
CONSTRUYENDO IDENTIDADES PERSONALES Y PROFESIONALES

*B-LEARNING E ARTE CONTEMPORANEA IN EDUCAZIONE ARTISTICA:
CONSTRUENDO IDENTITÀ PERSONALI E PROFESSIONALI*

Tesis Doctoral presentada por:

Alice Bajardi,

Doctoranda de la Universidad de Granada,

Programa Oficial de Doctorado en Ciencias de la Educación.

Tesis Doctoral dirigida por:

Dr.a María Dolores Álvarez Rodríguez,

Profesora Titular de la Universidad de Granada.

Granada, 2015

Este trabajo ha sido posible gracias a una beca del Plan Propio de la Universidad de Granada (FPU 2012)

La doctoranda ALICE BAJARDI y el director de la tesis MARIA DOLORES ÁLVAREZ RODRÍGUEZ garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección del director de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Granada, 26 de Octubre 2015

Director/es de la Tesis

Doctorando

Fdo.:

Fdo.:



AGRADECIMIENTOS

Quisiera mostrar mi más sinceros agradecimientos a todos los que han intervenido directa o indirectamente en el desarrollo de esta investigación haciéndola posible.

Un agradecimiento especial va a mi directora de tesis, Dr. Dolores Álvarez Rodríguez, sin quien esta investigación no hubiera podido desarrollarse, y al Dr. Ricardo Marín Viadel; gracias por vuestro inmenso apoyo, por vuestra confianza en mí y por vuestras enseñanzas.

Gracias a todos los profesores y doctorandos del área de didáctica de la expresión plástica del departamento de didáctica de la expresión musical, plástica y corporal de la Universidad de Granada y a las profesoras Virtudes Martínez Vázquez y Ventura Ramirez, ahora en jubilación, que me han acogido con mucho cariño.

Gracias al profesor José Miguel García Ramírez de la Universidad de Granada y de la Trent University por incluirme con tanto entusiasmo en proyectos multidisciplinares.

Un especial agradecimiento va a la profesora Cristina Francucci gracias a la cual pude tener acceso al proyecto Didart y realizar dos estancias de investigación en la Facultad de Bellas Artes de Bolonia, el departamento educativo del Museo MAMbo y las escuelas públicas de educación secundaria de Reggio Emilia.

Quiero también mostrar mi agradecimiento a las profesoras Aida Elisenda Sanchez De Serdio Martin y Judit Vidiella, con las que realicé una estancia de investigación en el Departamento de Dibujo de la Universidad de Barcelona y a Joan Vallès Villanueva y Anna Fàbregas Orench de la Universidad de Girona por el apoyo y por enseñarme nuevos puntos de vista en el ámbito de la educación artística.

A mi familia por el apoyo que siempre me ha dado y especialmente a Flavio por haberme animado y ayudado enormemente desde el principio hasta el final de este largo recorrido de tesis. A todos los amigos y las amigas de la “familia granadina”, a Stefania y Oriana per esserci sempre e rappresentare uno dei piú grandi doni della mia vita, e a Michele per accogliermi sempre con grande cuore e simpatia a Reggio Emilia.

A los miembros del Tribunal agradezco la dedicación para analizar esta investigación.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

ÍNDICE DE FIGURAS	XIII
RESUMEN	XVII
RIASSUNTO	XXI
ESTRUCTURA DE LA TESIS	XXV
PARTE I– INTRODUCCIÓN	
1.1 INTRODUZIONE	2
1.1 INTRODUCCIÓN	3
1.2 DEFINIZIONE DEL PROBLEMA E DEGLI OBIETTIVI	8
1.2 DEFINICIÓN DEL PROBLEMA Y DE LOS OBJETIVOS	9
2.3 DOMANDE DI RICERCA	10
2.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	11
PARTE II – METODOLOGÍA	
2.0 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	15
2.1 INVESTIGACIÓN EDUCATIVA BASADA EN LAS ARTES Y EN LA CULTURA AUDIOVISUAL: UNA INVESTIGACIÓN DE TIPO CUALITATIVO	15
2.2 LA CULTURA (AUDIO)VISUAL	19
2.3 MÉTODOS DE RECOGIDA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS FUNDAMENTALES PARA LA INVESTIGACIÓN Y LA EVALUACIÓN	22
2.4 LA TRIANGULACIÓN DE LOS DATOS	26
2.5 PERSONAS PARTICIPANTES Y CONTEXTOS DE ESTUDIO	27
3.0 METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA.	31
EDUCACIÓN ARTÍSTICA: EXPERIENCIA Y LABORATORIO	31
3.1 LA DIDÁCTICA DE LA EXPERIENCIA	31
3.2 EL LABORATORIO COMO MÉTODO EDUCATIVO	39
3.3 LA RELACIÓN ENTRE PEDAGOGÍA Y ARTE	43
3.4 EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	44
3.5 EDUCACIÓN ARTÍSTICA BASADA EN LA CULTURA VISUAL	51
3.6 HACIA UNA EDUCACIÓN ARTÍSTICA INCLUSIVA	53

3.6.1 La Educación Inclusiva	54
3.6.2 Educación Artística Inclusiva	55

PARTE III – IDENTIDAD PERSONAL Y PROFESIONAL DOCENTE

4.0 LA IDENTIDAD PERSONAL EN RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN: CARACTERÍSTICAS Y FORMACIÓN DEL CONCEPTO	61
4.1 INTRODUCCIÓN	62
4.2 EL SÍ MISMO Y LA IDENTIDAD	63
4.3 LA IDENTIDAD PERSONAL	65
4.4 INVESTIGACIONES PREVIAS SOBRE EL TEMA DE LA IDENTIDAD PERSONAL	66
4.5 LA IDENTIDAD PERSONAL EN RELACIÓN CON EL CUERPO Y EL ENTORNO	69
4.6 EL PROCESO DE FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD	70
4.7 CONCLUSIONES	71
5.0 EL CUERPO DOCENTE Y EL PROCESO DE CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL	75
5.1 INTRODUCCIÓN	76
5.2 ASPECTOS DE LA PROFESIONALIDAD Y DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE	76
5.3 INVESTIGACIONES PREVIAS SOBRE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE	78
5.4 LA IDENTIDAD PROFESIONAL Y LA RELACIÓN ENTRE PERSONA Y CONTEXTO	80
5.5 INTEGRACIÓN DE LOS ASPECTOS PERSONALES Y PROFESIONALES DE LA IDENTIDAD DOCENTE	81
5.6 CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE	82
5.7 CONDICIONES DE TRABAJO QUE INFLUYEN EN LA IDENTIDAD DOCENTE	84
5.8 PRACTICA DE REFLEXIÓN	85
5.9 CUERPO Y CORPORALIDAD DOCENTE	87

PARTE IV – APORTACIONES DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS BÁSICAS: COMPETENCIAS COMUNICATIVAS Y SOCIO-EMOCIONALES

6.0 CONTRIBUCIONES DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA A LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE: COMPETENCIAS BÁSICAS Y COMUNICATIVAS	93
6.1 INTRODUCCIÓN	94
6.2 LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL DOCENTE	94
6.3 CONTRIBUCIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD	97
6.4 LA RELACION ENTRE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y LA IDENTIDAD	98
6.5 TIC COMO FORMA DE COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN	99
6.6 CONCLUSIONES	100
7.0 APORTACIONES DE LAS DISCIPLINAS ARTÍSTICAS AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIO-EMOCIONALES Y A LA CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD	103
7.1 LAS EMOCIONES Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN UNA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DE TIPO HOLÍSTICO	104
7.2 LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES Y LA EDUCACIÓN EMOCIONAL	106
7.3 LA EDUCACIÓN EMOCIONAL	109
7.4 INCLUSIÓN DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LOS CURRÍCULOS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA	112
7.5 DISCUSIONES	114
7.6 CONCLUSIONES	115
PARTE V – PROYECTOS	
8.0 ID@RT EXPERIENCE: A TRANSNATIONAL BLENDED-LEARNING PROJECT FOUNDED ON VISUAL CULTURE	119
8.1 INTRODUCCIÓN	121
8.2 EL MÉTODO EDUCATIVO <i>E-LEARNING</i>	122
8.3 EL MÉTODO EDUCATIVO <i>BLENDED LEARNING</i>	124
8.4 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA MEDIANTE <i>E-LEARNING</i>	124

8.5 EL PROYECTO DIDART	128
8.6 <i>ID@RT EXPERIENCE</i> . UN PROYECTO MULTIMODAL SOBRE LA IDENTIDAD EN EL ARTE CONTEMPORÁNEO	131
8.7 OBJETIVOS Y CONTENIDOS DE <i>ID@RT EXPERIENCE</i>	132
8.8 METODOLOGÍA	133
8.9 <i>ID@RT EXPERIENCE</i> EN COLABORACIÓN CON LOS ARTISTAS BARTOLINI, MARISALDI Y TESI	134
8.9.1 La Propuesta <i>Id@rt experience</i> del artista Massimo Bartolini	134
8.9.2 La Propuesta <i>Id@rt experience</i> del artista Eva Marisaldi	138
8.9.3 La Propuesta <i>Id@rt experience</i> del artista Alessanda Tesi	140
8.10 RESULTADOS DEL PROYECTO <i>ID@RT EXPERIENCE</i> EN COLABORACIÓN CON A. TESI	146
8.11 DISCUSIONES	153
8.12 CONCLUSIONES	154
9.0 LA PERFORMANCE COMO EXPERIENCIA EDUCATIVA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA: UN MEDIO PARA FOMENTAR LA MOTIVACIÓN Y LA CREATIVIDAD	157
9.1 INTRODUCCIÓN	159
9.2 PERFORMANCE	160
9.3 PERFORMANCE COMO MÉTODO EDUCATIVO	161
9.4 EL ESPEJO, REFLEJO DE LA IDENTIDAD	163
9.5 OBJETIVOS	167
9.6 FASES DEL PROYECTO	168
9.7 RESULTADOS	170
9.8 DISCUSIONES Y CONCLUSIONES	172
10.0 CONSTRUYENDO IDENTIDADES EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA BASADA EN LAS ARTES	179
10.1 INTRODUCCIÓN	180
10.2 OBJETIVOS	182
10.3 METODOLOGÍA	182

10.4 RESULTADOS	187
10.5 DISCUSIONES Y CONCLUSIONES	190
11.0 EN BUSCA DE IDENTIDAD: PROYECTO DE INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN BASADA EN LAS ARTES EN SECUNDARIA	195
11.1 INTRODUCCIÓN	196
11.2 EL PATRIMONIO COMO CONCEPTO EN RELACIÓN CON LA IDENTIDAD	197
11.3 EL PROYECTO EN BUSCA DE LA IDENTIDAD, DE INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES Y LA AUTO-ETNOGRAFÍA	198
11.4 OBJETIVOS	200
11.5 METODOLOGÍA	201
11.6 LAS SESIONES Y SUS RESULTADOS	202
11.7 DISCUSIONES Y CONCLUSIONES	204
12.0 ARTE COLABORATIVO E IDENTIDAD EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO	211
12.1 INTRODUCCIÓN	212
12.2 CONTRIBUCIONES DE LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS COLABORATIVAS Y DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO A LA IDENTIDAD DOCENTE EN FORMACIÓN	213
12.3 EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA	214
12.4 RESULTADOS Y CONCLUSIONES	217
PARTE VI – CONCLUSIONES	221
13.0 CONCLUSIONES	223
13.0 CONCLUSIONI	227
REFERENCIAS	231
ANEXOS	249
ANEXO I: ARTÍCULO “LA IDENTIDAD PERSONAL EN RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN: CARACTERÍSTICAS Y FORMACIÓN DEL CONCEPTO”	251
ANEXO II: ARTÍCULO “EL CUERPO DOCENTE Y LOS PROCESOS DE CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL”	263

ANEXO III: ARTÍCULO “CONTRIBUCIONES DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA A LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE: COMPETENCIAS BÁSICAS Y COMUNICATIVAS”	283
ANEXO IV: CAPÍTULO “LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN SECUNDARIA”	299
ANEXO V: ARTÍCULO “ID@ RT EXPERIENCE: A TRANSNATIONAL BLENDED-LEARNING PROJECT FOUNDED ON VISUAL CULTURE”	307
ANEXO VI: CAPÍTULO “BUILDING IDENTITIES IN ARTS-BASED EDUCATIONAL RESEARCH”	317
ANEXO VII: ARTÍCULO “PATRIMONIO E IDENTIDAD EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA BASADA EN LAS ARTES DESDE UN ENFOQUE MULTIMODAL”	331
ANEXO VIII: ARTÍCULO “ARTE COLABORATIVO E IDENTIDAD EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO”	353
ANEXO IX: EVALUACIÓN DEL PROYECTO ID@RT EXPERIENCE: CUESTIONARIO Y RESPUESTAS	363
ANEXO X: CUESTIONARIO Y RESPUESTAS DEL GRUPO BILINGÜE DE DOCENTES EN FORMACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA	381

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 1. Bajardi, A. (2015). <i>Dewey</i>	32
Fig. 2. Bjardi, A. (2015). <i>Maria Montessori e l'Italia</i>	34
Fig. 3. Unknown author. <i>Montessori teaching materials: "trinomial cube"</i>	35
Fig. 4. Bajardi, A. (2015). <i>Bruno Munari's looks</i>	40
Fig. 5. Property of Reggio Children, <i>images of the web page of the institution</i>	42
Fig. 6. Giorgione (1502). <i>Doppio Ritratto</i>	67
Fig. 7. Paci, A. (2007). <i>Temporary Stay Center</i>	68
Fig. 8. Leite Méndez, A. E. (2011). <i>Mapa de Territorio</i>	79
Fig. 9. Bajardi, A. (2015). <i>The Emotions: From the past non-recognition to the current stereotypes</i>	105
Fig. 10. Bajardi, A. (2015). <i>The socio-emotional competenci y map</i>	108
Fig. 11. Okuciejewski, A. and Czarnowski, S. (2012). <i>Street art graffiti</i>	111
Fig. 12. Bajardi, A. y Norambuena Vivallo, J. (2013). <i>Map of emotional competencies in art education of secondary school</i>	114
Fig. 13. Bajardi, A. (2014). <i>Mind map of the emotional competencies that can be developed through art education</i>	115
Fig. 14. Property of Tate Modern (2015). <i>Screenshot of the TATE website ("Learn"- "Young people")</i>	126
Fig. 15. Property of Tate Modern (2015). <i>Screenshot of the TATE website ("TATE KIDS")</i>	126
Fig. 16. Didart Property. <i>The artists' houses</i>	129
Fig. 17. Didart Property. <i>Identikit</i>	130
Fig. 18. Bartolini, M. (2005). <i>Square Angle in Black Well</i>	135
Fig. 19. Bartolini, M. (2008). <i>Impressions</i>	137
Fig. 20. Marisaldi, E. (2000). <i>Base</i>	138
Fig. 21. Bajardi, A. (2015). <i>Eva Marisaldi's artistic research</i>	141
Fig. 22. Tesi, A. (2002). <i>El color rojo</i>	142
Fig. 23. Tesi, A. (2002). <i>Dettaglio</i>	144
Fig. 24. Tesi, A. (2002). <i>L'influenza del luogo</i>	145

Fig. 25. Didart Property. <i>Performance</i>	147
Fig. 26 Didart Property. <i>Isolation</i>	148
Fig. 27 Didart Property. <i>The ordinary experience</i>	149
Fig. 28. Didart Property. <i>Inspired by a day spent in hospital</i>	150
Fig. 29. Didart Property. <i>The house and body isolation</i>	151
Fig. 30. Bajardi, A. (2014). <i>The meeting of two lines extended to infinity</i>	152
Fig. 31. Bajardi, A. (2012). <i>Performance class</i>	158
Fig. 32. Mundet Bolós, A. et al. (2015). <i>Benefits of corporal activity</i>	162
Fig. 33. Bajardi, A. (2015). <i>Convex mirrors</i>	165
Fig. 34. Bajardi, A. (2015) <i>Verme mientras veo</i>	166
Fig. 35. Grandi, D. (2008). <i>Next Floor</i>	167
Fig. 36. Bajardi, A. (2012). <i>Chocolatinas</i>	168
Fig. 37. Bajardi, A. (2012). <i>Exploring the ordinary</i>	169
Fig. 38. Bajardi, A. (2012). <i>Apples</i>	170
Fig. 39. Bajardi, A. (2012). <i>A group of students gathered to plan a performance</i>	171
Fig. 40. Bajardi, A. (2012). <i>The students and their performance “Sleeping in class”</i>	172
Fig. 41. Bajardi, A. (2015). <i>Aesthetic vs. anesthesia</i>	173
Fig. 42. Bastidas Perales, P. (2011). <i>Performance de Isidro López Aparicio</i>	174
Fig. 43. Bajardi, A. (2015). <i>Ping Pong Caterva Performance</i>	175
Fig. 44. Bajardi, A. (2014). <i>Students, artist and teachers</i>	183
Fig. 45. Bajardi, A. (2014). <i>Personal objects</i>	184
Fig. 46. Bajardi, A. (2014). <i>Circle Toys</i>	185
Fig. 47. Bajardi, A. (2014). <i>Out-of-place Dreams</i>	186
Fig. 48. Bajardi, A. (2009). <i>Students Portrait and Self-Potrait</i>	187
Fig. 49. Bajardi, A. (2014). <i>Hanging Photos</i>	188
Fig. 50. Bajardi, A. (2014). <i>Status</i>	189
Fig. 51. García Roldán, A. (2013). <i>Toten Hasen</i>	190
Fig. 52. Bajardi, A. (2014). <i>Final exposure</i>	192

Fig. 53. Bajardi, A. and Álvarez Rodríguez, D. (2014). <i>Session I: experiencing visual languages</i>	201
Fig. 54. Bajardi, A. (2014). <i>Sobreponiendo Selfies</i>	202
Fig. 55. Álvarez Rodríguez, D. (2014) <i>Video screenshot</i>	203
Fig. 56. Bajardi, A. (2014). <i>Cuentame</i>	203
Fig. 57. Bajardi A., (2014). <i>La identidad y sus problemáticas: descubriendo la investigación artística de Christenberry</i>	203
Fig. 58. Lucia (2014). <i>Lucia's photo essay</i>	204
Fig. 59. Paula (2014). <i>Paula's photo essay</i>	205
Fig. 60. Bajardi, A. (2014). <i>PIISA Congress</i>	206
Fig. 61. Property of the Project En Busca de la Identidad – PIISA (2015). <i>Experience with portraits and self-portraits in various sessions in which the research has been developed with the participants</i>	207
Fig. 62. Bajardi, A. (2015). <i>Intercambio</i>	216
Fig. 63. Bajardi, A. (2015). <i>Portrait Exhibition</i>	217
Fig. 64. Bajardi, A. (2015). <i>Portraits</i>	218
Fig. 65. Bajardi, A (2015). <i>Visual conclusions</i>	224

RESUMEN

Esta tesis presenta una investigación, realizada con el apoyo del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada, sobre el tema de la identidad personal y la identidad profesional docente. A través de un estudio de las investigaciones previas afrontamos estos conceptos ilustrando varios puntos de vista (artísticos, pedagógicos, psicológicos, sociales y filosóficos). Además, se analizan las varias fases de formación de la identidad personal y de la identidad docente argumentando su fundamental relación con el cuerpo, el entorno, la imagen, el objeto, la sociedad, y, sobre todo, el arte y la educación.

Se aporta una contribución personal acerca de las características de la identidad, subrayando la necesidad de proponer y desarrollar el tema de la identidad a partir de la planificación de los proyectos escolares y los programas de formación de los enseñantes. Se discuten caracteres de la profesionalidad docente, de la identidad personal y de la identidad docente y se analiza la relación entre aspectos profesionales y personales, vidas privadas y públicas. Se observan los elementos que influyen en la configuración de la identidad personal y la identidad docente. Además, se investigan las contribuciones de la práctica reflexiva y de la educación artística al desarrollo de las identidades. Se profundizan los papeles de la educación artística y de la educación artística basada en la cultura visual y se aclara la importante relación entre educación artística e identidad.

Los contextos formales y no formales donde desarrollamos nuestra investigación fueron la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, el museo CajaGranada - Memoria de Andalucía y el Centro de Arte José Guerrero de Granada, varias escuelas de educación secundaria de Reggio Emilia, la Facultad de Bellas Artes de Bolonia, la plataforma digital Didart y otros recursos en línea.

Se utiliza una metodología de Investigación Educativa Basada en las Artes y en la Cultura Audiovisual. Los métodos de recogida, análisis e interpretación de datos fundamentales para la investigación y la evaluación se basan sobre todo en los proyectos realizados con los estudiantes y con los docentes, en la fotografía y en la observación, pero también en los grupos focales, el diario, los mapas mentales, el vídeo y los cuestionarios.

Se ha favorecido un tipo de enfoque a la enseñanza y al aprendizaje significativo basado en la experiencia y el laboratorio, promoviendo dinámicas educativas inclusivas, de socialización y de comunicación, así como de reflexión y de investigación.

Como parte empírica, se presentan los resultados de los proyectos desarrollados, en España y en Italia, durante el periodo del doctorado. En concreto, se analizan e interpretan los datos conseguidos por el proyecto *blended-learning Id@rt experience* sobre la identidad en el arte contemporáneo. Este proyecto europeo, desarrollado

simultáneamente en España y en Italia en colaboración con artistas, estudiantes y educadores procedentes de ámbitos y países diferentes, tiene el objetivo de comprender la identidad del artista contemporáneo desarrollando una propia investigación artística e identidad creativa. Además, a través de este proyecto se experimenta el método blended learning para la educación al arte contemporáneo como solución sinérgica entre los métodos tradiciones de educación artística y los métodos basados sobre las TIC, proponiendo una didáctica multimodal.

Además, se presentan los resultados y las reflexiones relativas a las experiencias educativas basadas en la performance, propuestas a varios grupos de estudiantes de educación secundaria con el fin de promover la reflexión sobre la propia identidad en relación con el cuerpo/corporeidad, con el ambiente y con los demás. Para este proyecto que propone la performance como método educativo - poco común para las instituciones escolares de nivel secundario - se mira al desarrollo de las competencias socio-emocionales y comunicativas de los estudiantes, estimulando el espíritu crítico y promoviendo la inclusividad. Además, se avanzan reflexiones sobre los potenciales de las prácticas performativas en la formación del docente.

Sucesivamente, se muestran los resultados conseguidos por “La identidad a través del objeto”, un proyecto educativo basado en las artes que trata el tema de la identidad personal, social y profesional, usando el retrato y el autorretrato según lenguajes simbólicos y metafóricos. Este proyecto se basa en elementos formales y estéticos, memorias y emociones, y sobre la didáctica del objeto. El proyecto contribuyó a superar los estereotipos de la representación y auto-representación promoviendo una profunda reflexión sobre la identidad propia y del otro.

Además, se presentan los resultados de “En Busca de la Identidad”, un proyecto de iniciación a la investigación basada en las artes en el que han participado alumnos de educación secundaria de la provincia de Granada. Este proyecto tiene el objetivo de extender la relación entre Secundaria y Universidad, encaminar los estudiantes al proceso de investigación basada en las artes, promover la reflexión sobre la identidad y desarrollar las competencias comunicativas y socio-emocionales. En este proyecto se vuelve a experimentar la performance y la simbología del objeto como método artístico educativo de búsqueda de identidad, pero esta vez con particular referencia al patrimonio como concepto que hay que valorar como base de la identidad.

Finalmente, presentamos nuestra experiencia en la formación inicial del profesorado llevada a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación y en algunos museos de Granada, desarrollando un programa basado en las prácticas artísticas colaborativas y el aprendizaje cooperativo. Pensamos que prácticas de este tipo son especialmente interesantes e importantes para la formación artística y pedagógica de los futuros docentes. Las varias actividades propuestas miran a promover la reflexión sobre el tema de la identidad personal y profesional docente. A modo de conclusión de esta

experiencia organizamos una exposición colectiva durante la cual se realizó una práctica de intercambio entre el profesorado en formación y el grupo de estudiantes de secundaria que participaban al proyecto “En Busca de Identidad”, un proyecto de iniciación a la investigación basada en las artes en secundaria. Este intercambio permitió a los futuros docentes enfrentarse de manera dialógica a la temática de la identidad y enfrentarse de manera concreta con alumnado real.

RIASSUNTO

Questa tesi presenta una ricerca, realizzata con l'appoggio del Dipartimento di Didattica dell'Espressione Musicale, Plastica e Corporale dell'Università di Granada, sul tema dell'identità personale e dell'identità professionale docente. Attraverso uno studio delle ricerche precedenti, questi concetti vengono affrontati illustrando diversi punti di vista artistici, pedagogici, psicologici, sociali e filosofici. Inoltre, si analizzano le varie fasi di formazione dell'identità personale e dell'identità docente argomentando la loro fondamentale relazione con il corpo, l'ambiente, l'immagine, l'oggetto, la società, e, soprattutto, l'arte e l'educazione.

E' fornito un contributo personale sulle caratteristiche dell'identità, sottolineando la necessità di proporre e sviluppare il tema dell'identità a partire dalla pianificazione dei progetti scolastici e dei programmi di formazione degli insegnanti. Si discutono caratteri della professionalità docente, della identità personale e dell'identità docente e si analizza la relazione tra aspetti professionali e personali, privati e pubblici. Si approfondiscono gli elementi che influiscono nella configurazione dell'identità personale e dell'identità docente. Inoltre, si discutono gli apporti della pratica riflessiva e dell'educazione artistica allo sviluppo delle identità. Si approfondiscono i ruoli dell'educazione artistica nonché dell'educazione artistica basata sulla cultura visiva e si chiarisce l'importante relazione tra educazione artistica e identità.

I contesti formali e non formali nei quali abbiamo sviluppato la nostra investigazione sono stati la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università di Granada, il museo CajaGranada - Memoria d'Andalusia ed il Centro di Arte José Guerriero di Granada, varie scuole di educazione secondaria di Reggio Emilia, l'Accademia di Belle arti di Bologna, la piattaforma digitale Didart ed altre risorse on-line.

La metodologia di ricerca utilizzata è quella della Investigazione Educativa Basata nelle Arti e nella Cultura Audiovisiva. I metodi di raccolta, analisi ed interpretazione dei dati, fondamentali per l'investigazione e la valutazione, sono basati soprattutto sui progetti realizzati con gli studenti e coi docenti, sulla fotografia e sull'osservazione, ma anche sui gruppi focali, il diario, le mappe mentali, il video ed i questionari.

Si è favorito un tipo di approccio all'insegnamento e all'apprendimento significativo, fondato sulla esperienza e il laboratorio, promuovendo dinamiche educative inclusive, di socializzazione e di comunicazione, oltre che di riflessione e di ricerca.

Come parte empirica si presentano i risultati dei progetti svolti, sia In Spagna che in Italia, durante il periodo del dottorato. In concreto, si analizzano e interpretano i dati ottenuti dal progetto blended-learning Id@rt experience sull'identità nell'arte contemporanea. Questo progetto europeo, svolto simultaneamente in Spagna e in Italia in collaborazione con artisti, studenti ed educatori provenienti da ambiti e paesi diversi, ha l'obiettivo di comprendere l'identità dell'artista contemporaneo sviluppando

una propria ricerca artistica e identità creativa. Inoltre, mediante questo progetto si sperimenta il metodo blended learning per la educazione all'arte contemporanea come soluzione sinergica tra i metodi tradizioni di educazione artistica e i metodi basati sulle TIC, proponendo una didattica multimodale.

Inoltre, si presentano i risultati e le riflessioni relative alle esperienze educative basate sulla performance, proposte a vari gruppi di studenti delle scuole di educazione secondaria con lo scopo di promuovere la riflessione sulla propria identità in relazione con il corpo/corporeità, con l'ambiente e con gli altri. Attraverso questo progetto che propone la performance come metodo educativo poco comune per le istituzioni scolastiche di livello secondario si mira allo sviluppo delle competenze socio-emozionali e comunicative degli studenti, stimolando lo spirito critico e promuovendo l'inclusività. Inoltre, si avanzano riflessioni sulle potenzialità delle pratiche performative nella formazione del docente.

Vengono, successivamente, esplicitati i risultati ottenuti con un progetto educativo basato sulle arti che tratta il tema dell'identità personale, sociale e professionale, usando il ritratto e l'autoritratto secondo linguaggi simbolici e metaforici. Questo progetto si basa su elementi formali ed estetici, memoria ed emozioni, e sulla didattica dell'oggetto. Il progetto ha contribuito a superare gli stereotipi della rappresentazione e dell'atto-rappresentazione promuovendo una profonda riflessione sull'identità propria e dell'altro.

Inoltre, si presenta "En Busca de Identidad", un progetto di iniziazione alla ricerca basata nelle arti al quale hanno partecipato studenti di educazione secondaria della provincia di Granada. Questo progetto ha l'obiettivo di estendere il rapporto tra Secondaria ed Università, avviare gli studenti al processo di ricerca basata nelle arti, promuovere la riflessione sull'identità e sviluppare le competenze comunicative e socio-emozionali. In questo progetto si torna a sperimentare la performance e la simbologia dell'oggetto come metodo artistico educativo di ricerca di identità, ma questa volta con particolare riferimento al patrimonio come concetto da valorizzare come base della identità.

Infine, presentiamo la nostra esperienza nella formazione iniziale docente realizzata nella Facoltà di Scienze dell'Educazione di Granada, sviluppando un programma basato nelle pratiche artistiche collaborative e sull'apprendimento cooperativo. Pensiamo che pratiche di questo tipo sono specialmente interessanti ed importanti per la formazione artistica e pedagogica dei futuri docenti. Le varie attività proposte mirano a promuovere la riflessione sul tema dell'identità personale e professionale docente. A conclusione

delle suddette attività è stata organizzata un'esposizione collettiva durante la quale si è realizzata un'esperienza di intercambio tra i docenti in formazione ed il gruppo di studenti di educazione secondaria che avevano partecipato al progetto "En Busca de Identidad" di iniziazione all'investigazione basata nelle arti in secondaria. Questo intercambio ha permesso ai futuri docenti di affrontare in maniera dialogica la tematica dell'identità e di confrontarsi in maniera concreta con un gruppo reale di alunni.

ESTRUCTURA DE LA TESIS

Esta tesis doctoral consiste en un reagrupamiento de trabajos de investigación publicados por la doctoranda en medios científicos relevantes en su ámbito de conocimiento. Los capítulos que configuran esta tesis doctoral se basan en artículos publicados con fecha posterior a la obtención del título de del máster universitario. En conformidad con las normas de elaboración de las tesis indicadas por la Escuela de Posgrado de la Universidad de Granada, todo el material publicado se presenta en su formato original en los anexos de la tesis.

La tesis se subdivide en seis partes:

La **Parte I** consta de una Introducción con las motivaciones personales y profesionales, la definición del problema, los objetivos y las preguntas de la investigación.

La **Parte II** está formada por las metodologías, tanto de investigación como de enseñanza, incluyendo también las personas participantes y los contextos de estudio, las teorías de los autores que están a la base de nuestras metodologías, y nuestras visiones del papel de la educación artística.

La **Parte III** presenta las temáticas base de esta investigación, o sea la identidad personal y la identidad docente, analizando estos conceptos y las investigaciones previas bajo varios aspectos tales como el cuerpo y el entorno, la formación de la identidad, la relación entre persona y contexto, la integración de los aspectos personales y profesionales, y la práctica reflexiva.

La **Parte IV** está formada por dos capítulos sobre las competencias básicas con especial atención a las competencias comunicativas y a las competencias socio-emocionales. En estos dos capítulos se investigan las aportaciones de la educación artística en la configuración/desarrollo de las identidades y en la adquisición de susodichas competencias.

La **V** es la parte empírica, que es la más amplia porque incluye todos los proyectos de educación artística basados en el tema de las identidades experimentados y los relativos resultados obtenidos a lo largo del periodo de doctorado tanto con estudiantes de educación secundaria como con docentes en formación inicial (pre-servicio) en Italia y en España.

Las conclusiones representan la **Parte VI** de la tesis, seguidas por las referencias bibliográficas y los anexos. En estos últimos se encuentran los artículos publicados (o aceptados y ya en prensa), que representan el cuerpo de la tesis, en sus versiones originales tales y como fueron publicados por las revistas.

Parte I– Introducción

1.1 INTRODUZIONE

Secondo Baumeister (1999) per gli esseri umani nessun tema è più importante ed interessante delle persone stesse e, in particolare, del sé. Attivare questo processo di conoscenza è essenziale per dare senso e significato alle proprie azioni e le proprie vite.

Trattare il tema dell'identità comporta prendere coscienza della sua multidimensionalità e della sua complessità e del fatto che non è possibile fissarla, delimitarla ed isolarla per analizzarla (Álvarez-Munárriz 2011; Bajardi 2015).

L'identità comincia a prendere forma dalla nascita attraverso il rapporto con il proprio corpo, con le persone e con l'ambiente (Branda and Porta 2012). L'identità può essere descritta come la coscienza dei modi di essere, di pensare e di agire, modi che danno senso alla vita di ciascuno. A livello individuale e anche in rapporto alla società, il concetto di identità è associato ai gusti, preferenze e credenze (Huerta 2013). Poiché viviamo in interazione con gli altri e con l'ambiente fisico, l'identità si riferisce a una struttura dinamica e creativa, quindi non può essere un'essenza immutabile (Álvarez-Munárriz 2011).

Una parte importante del concetto di identità è rappresentato dal concetto di sé che trae il suo significato da varie teorie riguardanti i ruoli sociali (che cosa implica ad esempio per me l'essere figlia, professoressa, italiana, etc.). Esiste una gran varietà di quello che le persone credono di sé e ogni concetto di sé si forma nella vita sociale e, anche all'interno di una stessa società o cultura, ogni individuo si definisce in modo diverso.

Secondo Neisser (1997) l'origine dei processi di autoconsapevolezza, coscienza e rappresentazione di sé sono collegati alla rappresentazione degli altri perchè gli aspetti che definiscono la rappresentazione di sé derivano dall'immagine che gli altri hanno e che rendono di noi. Inoltre Neisser ritiene che noi rappresentiamo qualunque oggetto per identità (cioè identificandone le caratteristiche costitutive) e per differenza (cioè vedendo e conoscendo ciò che l'oggetto non è). Neisser basa l'origine dei diversi aspetti del sé nella interazione tra le persone e il loro ambiente, sia esso fisico, interpersonale o sociale. Quindi il sé diventa un oggetto privilegiato nell'esperienza quotidiana di una persona, divenendo un punto di riferimento al quale ricondurre ogni esperienza (Russo 2005).

Dalla fine degli anni ottanta docenti e ricercatori hanno mostrato interesse a trasformare l'identità professionale degli insegnanti in un campo specifico di studio, un'area di ricerca separata, per es. (Beijaard, Meijer et al. 2004); (Bullough 1997); (Connelly and Clandinin 1999); (Knowles 1992); (Kompf, Bond et al. 1996) in quanto si ritiene che la questione della identità non solo è significativa, ma è sostanziale in professioni come l'insegnamento (Nias, 1989). Il concetto di identità professionale è stato utilizzato in diversi modi; alcuni studi hanno collegato l'immagine di sé degli insegnanti, per es. (Nias 1989; Knowles 1992), affermando che questa immagine determina la maniera di

1.1 INTRODUCCIÓN

Según Baumeister (1999) para los seres humanos ningún tema es más importante e interesante de las personas mismas y, en particular, del “sí mismo”. Activar este proceso de conocimiento es esencial para dar sentido y significado a las propias acciones y a las propias vidas.

Tratar el tema de la identidad comporta tomar conciencia de su multidimensionalidad y su complejidad y del hecho que no es posible fijarla, delimitarla y aislarla para analizarla (Álvarez-Munárriz 2011; Bajardi 2015)

La identidad comienza a configurarse desde que nacemos gracias a la relación con el propio cuerpo, con las personas y con el ambiente (Branda and Porta 2012). La identidad se puede describir como la conciencia de los modos de ser, pensar y actuar que aportan significado y sentido a la vida de cada uno. A nivel individual y también en la relación con la sociedad, la idea de la identidad viene asociada a los gustos, las preferencias y las adscripciones (Huerta 2013). Puesto que vivimos en la interacción con los demás y con el medio físico, la identidad se remete a una estructura dinámica y creativa, por lo que no puede ser una esencia inmutable (Álvarez-Munárriz 2011).

Una parte importante del concepto de identidad está representado por el concepto de sí mismo que extrae su significado de varias teorías relativas a los roles sociales (lo que significa, por ejemplo para mí, ser hija, profesora, italiana, etc.). Hay una amplia variedad de lo que las personas piensan de sí mismas y cada concepto de sí se forma en la vida social e, incluso dentro de una misma sociedad o cultura, cada individuo se define de manera diferente.

Según Neisser (1997) el origen de los procesos de autoconocimiento, conciencia y auto-representación se relaciona con la representación de los demás porque los aspectos que definen la representación de sí mismo derivan de la imagen que los demás tienen de nosotros y que nos comunican. Además, Neisser considera que representamos todos los objetos por identidades (es decir, la identificación de las características constitutivas) y por diferencia (es decir, viendo y conociendo lo que el objeto no es). Neisser basa el origen de los diferentes aspectos del sí en la interacción entre la persona y su entorno, sea eso físico, interpersonal o social. Así el sí deviene un objeto privilegiado en la experiencia cotidiana de una persona, convirtiéndose en un punto de referencia al que reconducir cada experiencia (Russo 2005).

Desde finales de los años ochenta profesores e investigadores han mostrado interés por convertir la identidad profesional de los docentes en un campo específico de estudio, un área separada de investigación, e.j.(Beijaard, Meijer et al. 2004); (Bullough 1997);(Connelly and Clandinin 1999);(Knowles 1992);(Kompf, Bond et al. 1996) en cuanto se considera que el tema de la identidad no solo es significativo sino que es substancial en profesiones como la docente (Nias 1989). El concepto de identidad

insegnare, di crescere come docente e le loro attitudini verso i cambiamenti educativi. Altri studi evidenziano la importanza de ruolo degli insegnanti, ad es. (Goodson and Cole 1994; Volkmann and Anderson 1998), come un elemento determinante per lo sviluppo dell'identità professionale, per es. (Kerby 1991; Cooper and Olson 1996), anche in relazione alla riflessione o all'autovalutazione. Un altro elemento che condiziona l' identità professionale è la concezione e le aspettative degli altri, come l'immagine ampiamente accettata dalla società di ciò che un insegnante dovrebbe sapere e fare o ciò che gli insegnanti ritengono importante nel loro lavoro professionale nella vita a partire dalle loro esperienze pratiche e caratteristiche personali (Tickle 2000).

Fare ricerca sul tema dell'identità docente vuol dire riflettere su un lungo processo che si delinea durante la vita tanto come studente che come professionista, riflettere sull'autopercezione e la autoimmagine, la dimensione sociale, il corpo, le condizioni di lavoro (Penalva Buitrago2008).

C'interessa riflettere sul concetto di identità personale e dell' identità professionale del futuro corpo docente non come qualcosa di statico o unitario bensì come un equilibrio complesso, dinamico e poliedrico, (Cooper and Olson 1996; Coldron and Smith1999), relazionato con l'ambiente che ci circonda e con vari aspetti personali e professionali.

Ci interessa investigare anche sul "sé interpersonale" che viene individuato grazie a segnali specifici riguardanti relazioni emozionali e comunicative. Ci interessa investigare sul tema dell'identità in relazione all'ambiente fisico, a partire dalla coscienza, anche e soprattutto all'interno dei sistemi educativi, dell'esistenza del un corpo, che percepiamo con tutti i sensi, e di tutto ciò che si percepisce come parte del sé (inclusi gli oggetti).

Dallari (1990; 2000), parlando della costruzione della conoscenza di sé, si concentra sulla strutturazione dell'identità cinestetica. Con "consapevolezza cinestetica", l'autore capisce la percezione del corpo e il modo in cui si manifesta in termini emotivi (sensazione di benessere, malessere), il risultato di una complessa interazione tra forma fisica e condizione emotiva-affettiva. Il corpo e la corporeità dello studente e ancor più, del docente raramente sono presi in considerazione nei programmi educativi e nella formazione degli insegnanti. Bresciani (2008) nota come indagini di solito preferito concentrarsi quasi esclusivamente sulla mente e trasferimento delle conoscenze del docente. Discipline artistiche, sia nella formazione degli studenti, e la formazione degli adulti, che trattano il corpo, identità, immagine e immagine di sé e il linguaggio del corpo attraverso attività come il ritratto, autoritratto, pratiche performativo, ecc (Bajardi e Alvarez Rodriguez 2012; Bajardi 2014)

L'arte, nel suo rapporto con la (configurazione della) identità, indaga i ruoli socialmente acquisiti al fine di proporre alternative utili per la riflessione personale e il cambiamento sociale. L'identità di arte dovrebbe essere considerata non come fine, ma come un processo in cui la cosa più importante è pensare, analizzare e mettere in discussione

profesional ha sido utilizado de distintas maneras; algunos estudios lo han relacionado con la imagen de sí de los docentes ej. (Nias 1989; Knowles 1992) afirmando que esta imagen determina la manera de enseñar, de crecer como docente y sus actitudes hacia los cambios educativos. Otros estudios destacan la importancia del papel de los docentes ej. (Goodson and Cole 1994; Volkmann and Anderson 1998) como elemento condicionante del desarrollo de la identidad profesional ej. (Kerby 1991; Cooper and Olson 1996), también en relación con la reflexión o la autoevaluación. Otro elemento que condiciona la identidad profesional docente es la concepción y las expectativas de los demás, como la imagen ampliamente aceptada por la sociedad de lo que un docente debe saber y hacer o lo que los docentes consideran importante en sus trabajo profesional y en la vida a partir de sus experiencias prácticas y sus rasgos personales (Tickle 2000).

Investigar sobre la identidad docente es reflexionar sobre un largo proceso que se configura a lo largo de la vida tanto como estudiante que como profesional, reflexionar sobre la autopercepción y autoimagen, la dimensión social, el cuerpo, las condiciones de trabajo (Penalva Buitrago 2008).

Nos interesa reflexionar sobre los conceptos de identidad personal e identidad profesional docente concebidos no como algo estático o unitario sino como un equilibrio complejo, dinámico y multifacético (Cooper and Olson 1996; Coldron and Smith 1999) relacionado con el ambiente que nos rodea y con varios aspectos personales y profesionales. Nos interesa también investigar en el “sí interpersonal” que se define mediante las señales específicas vinculadas a las relaciones emocionales y comunicativas. Nos interesa investigar sobre el tema de la identidad en relación con el entorno físico, a partir de la conciencia, también y sobre todo dentro de los sistemas educativos, de la existencia del un cuerpo, que percibimos con todos los sentidos, y de todo lo que se percibe como parte del sí (incluidos los objetos).

Dallari (1990; 2000) hablando de la construcción del conocimiento de uno mismo, se centra en la estructuración de la identidad cinestética. Por “conciencia cinestética” el autor entiende la percepción del propio cuerpo y la forma en que se manifiesta también en términos emocionales (sentimiento de bienestar, malestar), el resultado de una compleja interacción entre la condición física y la condición emocional-afectiva. El cuerpo y la corporalidad del alumno y, aún más, del profesor casi nunca se tienen en cuenta en los programas educativos y en la formación docente. Bresciani (2008) señala cómo habitualmente se prefiere enfocar las investigaciones casi por completo en la mente del profesor y la transmisión del conocimiento. Las disciplinas artísticas, tanto en la formación de los estudiantes, como en la educación de adultos, se ocupan del cuerpo, de la identidad, de la imagen y autoimagen y del lenguaje corporal a través de actividades como el retrato, el autorretrato, las prácticas performativas, etc. (Bajardi and Álvarez Rodríguez 2012; Bajardi 2014)

i nostri ruoli, piuttosto che l'identificazione con un particolare ruolo sociale (bianco Mosquera 2013). Secondo questo approccio l'educazione artistica è un'esperienza fondamentale per la formazione di una persona e della sua identità piuttosto che un elemento complementare. Read (1958) e Eisner (Eisner 1995; Eisner 2004) sostengono che l'arte è essenziale nell'educazione e molto importante per lo sviluppo cognitivo di una persona dato che le funzioni cognitive dell'arte favoriscono l'osservazione e la riflessione su noi stessi e gli altri attraverso la nostra immaginazione, i nostri sensi e la nostra creatività. Oltre all'arte, anche l'universo visivo in generale condizioni e configura le identità per la sua costante presenza e il suo potere di persuasione (Hernandez 2002). In modo che l'educazione artistica ha un ruolo molto importante nel plasmare l'identità perché più di altre discipline, incoraggia la riflessione e auto-riflessione. Inoltre, l'arte è un riflesso delle identità delle persone che si esprimono attraverso di essa. L'educazione artistica può farci avvicinare e soprattutto comprendere le identità, la società, e aiutarci ad esplorare e sviluppare la nostra stessa identità. Quindi, più si sviluppa la conoscenza dell'arte e della cultura visiva più si è in grado di capire il concetto di identità, parimenti più si accresce la conoscenza dell'identità di un gruppo migliore sarà la comprensione della cultura visiva. Un riconoscimento delle nostre identità culturali e dei nostri pregiudizi rende più facile comprendere le molteplici identità. Partendo dalle "arti" si propone un processo di riflessione, (ri) vivere il percorso personale e professionale, in modo tale da individuare, scoprire e perfezionare, attraverso un processo di attribuzione di significato, la propria identità personale e professionale.

Inoltre, l'istruzione è essenziale per promuovere una buona comunicazione e una espressione globale della personalità di ogni individuo e la comunità, il che implica utilizzare più forme di comunicazione caratterizzata da diversi codici. Con il contributo di una migliore formazione delle "arti", gli insegnanti cominciano a prendere coscienza: dell'importanza di sviluppare una comunicazione efficace, verbale e non verbale, dell'utilizzo di sistemi audio-video, dell'importanza di avvalersi delle TIC, di pensare a scelte progettuali di contenuti, di espressione e produzione significativa in un ambiente di apprendimento collaborativo. Quanto sopra valorizzerà, innegabilmente, e la dimensione comunicativa tra gli studenti e le interazioni sociali e le trattative per la costruzione della conoscenza. E' fondamentale la competenza a gestire queste possibilità, perché strumenti sociali che consentono da un lato all'individuo di capire il mondo e, dall'altro, aiutano a raggiungere l'autonomia psicologica, emotiva e sociale, in altre parole a costruire la propria identità (Bajardi e Alvarez Rodriguez 2013).

Per attivare una riflessione sull'identità personale e sull'identità professionale e per investigare sugli apporti dell'educazione artistica alla costruzione e lo sviluppo di queste identità, abbiamo ideato e realizzato alcuni progetti educativi, basandoci sulla metodologia investigativa educativa imperniata nelle arti e nella cultura audio-visiva. Questi progetti sono stati proposti a studenti di educazione secondaria obbligatoria e

El arte, en su relación con la (configuración de la) identidad, investiga los roles socialmente adquiridos a fin de proponer alternativas útiles para la reflexión personal y en definitiva el cambio social. La identidad en el arte debe considerarse no como un fin sino como un proceso en el que lo importante es pensar, analizar y cuestionar nuestros roles, más que la identificación con un determinado papel social (Blanco Mosquera 2013). Según este enfoque la educación artística es una experiencia fundamental para la formación de una persona y de su identidad más que un elemento complementario. Read (1958) y Eisner (Eisner 1995; Eisner 2004) sostienen que el arte es esencial en la educación y muy importante en el desarrollo cognitivo de una persona ya que las funciones cognitivas del arte fomentan la observación y reflexión sobre nosotros mismos y a los demás mediante nuestra imaginación, sentidos y creatividad. Además del arte, también el universo visual en general condiciona y configura las identidades por su presencia constante y por su poder persuasivo (Hernández 2002). De manera que la educación artística tiene un papel muy importante en la configuración de la identidad porque, más que otras disciplinas, estimula la reflexión y autorreflexión. Además, el arte es reflejo de las identidades de los individuos que se expresan a través de él. La educación artística puede hacer que nos acerquemos y entendemos a estas identidades, la sociedad, y que exploremos y desarrollemos nuestras propias identidades. De manera que cuanto más se aprende sobre el arte y la cultura visual mejor se puede comprender el concepto de la identidad, y, al revés, cuanto más se aprende sobre las identidades de un grupo más se puede entender su cultura visual. Un reconocimiento de nuestras propias identidades socioculturales y prejuicios hace que sea más fácil de entender las identidades multifacéticas de los demás. Desde las disciplinas artísticas proponemos procesos de reflexión para (re)vivir el propio camino personal y profesional e identificar, descubrir y redefinir, a través de un proceso de atribución de significado, la propia identidad personal y profesional.

Por otra parte, en la educación es fundamental promover una comunicación fluida y una expresión global de la personalidad de cada individuo y en la colectividad, lo que lleva implícito utilizar múltiples formas de comunicación caracterizados por varios códigos. La aportación a la formación docente desde las disciplinas artísticas empieza por tomar conciencia sobre la importancia de desarrollar una comunicación eficaz, verbal y no verbal, emplear sistemas audio-visuales y valernos de las TIC, reflexionar sobre las elecciones de diseño, de contenidos, de expresión y sobre la producción de significantes en un entorno de aprendizaje colaborativo que valoriza tanto la dimensión comunicativa entre los estudiantes como las interacciones sociales y la negociación en la construcción del conocimiento. Se trata de manejar competentemente estas posibilidades, que son herramientas sociales y que permiten al individuo, por un lado relacionarse con el mundo y entenderlo y, por otro, lograr su autonomía psicológica, emocional y social, en definitiva construir su propia identidad (Bajardi and Álvarez Rodríguez 2013).

Para activar la reflexión sobre la identidad personal y la identidad profesional e

docenti in formazione iniziale (in Italia e in Spagna) in contesti educativi formali, non formali e informali (scuole, università, musei, il web, la piattaforma digitale, il blog).

1.2 DEFINIZIONE DEL PROBLEMA E DEGLI OBIETTIVI

Definiamo per la nostra ricerca, l'identificazione del seguente problema:

Nei contesti accademici di formazione iniziale degli insegnanti e negli ambiti scolari di Educazione Secondaria, normalmente non si tratta il tema dell'identità personale e dell'identità professionale docente in maniera continuata, creativa e riflessiva e che favorisca realmente il processo di configurazione dell'identità personale e professionale dell'individuo ed il suo sviluppo culturale e socio-emozionale. L'obiettivo principale di questa ricerca è sperimentare, analizzare ed interpretare i contributi dell'educazione artistica allo sviluppo dell'identità personale e professionale degli studenti di educazione secondaria e dei docenti in formazione iniziale.

Inoltre, in questa ricerca ci prefiggiamo i seguenti obiettivi:

- Incoraggiare la riflessione di ricercatori, artisti ed educatori su come il loro lavoro influisce sulla costruzione dell'identità della persona;
- Promuovere la riflessione sul corpo e la corporeità dello studente e del docente come parte fondamentale dell'analisi e lo sviluppo dell'identità personale e professionale;
- Presentare una riflessione centrata sulla necessità di situare le competenze comunicative e socio-emozionali al centro della discussione sulla richiesta delle competenze del docente;
- Analizzare le contribuzioni dell'educazione artistica allo sviluppo delle competenze comunicative e socio-emozionali;
- Ricercare attraverso la pratica, "dall'interno" delle istituzioni - scuole secondarie, università, musei, le contribuzioni dell'educazione artistica allo sviluppo dell'identità personale e professionale;
- Proporre agli studenti di educazione secondaria e agli docenti in formazione iniziali metodologie e progetti educativi basati sulle discipline artistiche, sull'arte contemporanea e sulla cultura audiovisiva;
- Sperimentare l'uso creativo e critico delle TIC nell'educazione all'arte contemporanea;
- Favorire la realizzazione e lo scambio di esperienze, basate sull'arte e la cultura audiovisiva e col comune obiettivo di riflettere su identità, tra differenti attori del campo dell'arte e dell'educazione provenienti da contesti e culture differenti.

investigar las aportaciones la educación artística para la construcción y desarrollo de estas identidades, hemos diseñado y realizado varios proyectos educativos usando metodologías investigación cualitativas basadas en las artes y la cultura audiovisual. Se han propuesto estos proyectos a los estudiantes de educación secundaria obligatoria y a los profesores en formación inicial (en Italia y España) en contextos educativos formales, no formales e informales (escuelas, universidades, museos, la web, la plataforma digital, el blog).

1.2 DEFINICIÓN DEL PROBLEMA Y DE LOS OBJETIVOS

Definimos para nuestra investigación, la identificación del siguiente problema:

En los contextos académicos de formación inicial de los enseñantes y en los ámbitos escolares de Educación Secundaria, no se suele abordar el tema de la identidad personal y de la identidad profesional docente de manera continuada, creativa y reflexiva y que favorezca realmente el proceso de configuración de la identidad personal y profesional del individuo y su desarrollo cultural y socio-emocional. El objetivo principal de esta investigación es experimentar, analizar e interpretar las contribuciones de la educación artística al desarrollo de la identidad personal y profesional de los estudiantes de educación secundaria y del profesorado en formación inicial.

Además en la investigación se persiguen los siguientes objetivos:

- Favorecer la reflexión en investigadores, artistas y educadores sobre la forma en que su trabajo influye en la construcción de la identidad de la persona;
- Promover la reflexión sobre el cuerpo y la corporalidad del estudiante y del docente como una parte fundamental del análisis y desarrollo de la identidad y el personal profesional
- Presentar una reflexión centrada en la necesidad de situar las competencias comunicativas y socio-emocionales en el centro de la discusión sobre las demandas competenciales del docente;
- Analizar las contribuciones de la educación artística al desarrollo de las competencias comunicativas y socio-emocionales;
- Investigar a través de la practica “desde dentro” de las instituciones - escuelas secundarias, universidades, museos – las contribuciones de la educación artística al desarrollo de la identidad personal y profesional;
- Proponer a los estudiantes de educación secundaria y a los educadores en formación inicial metodologías y proyectos educativos basados en las disciplinas artísticas, en el arte contemporáneo y en la cultura audio-visual;

2.3 DOMANDE DI RICERCA

A causa della natura preminentemente qualitativa di questo lavoro non proponiamo ipotesi, più tipiche dei lavori di tipo positivista, ma domande di ricerca come interroganti iniziali che guidano il lavoro di indagine qualitativa, e che durante il processo possono anche essere modificati.

A partire dal tema e gli obiettivi esposti sorge la fondamentale domanda di ricerca che è stata l'asse centrale del nostro lavoro di tesi dottorale di ricerca. Possiamo definire questa domanda di ricerca nella seguente maniera:

Quali sono i possibili contributi dell'educazione all'arte e alla cultura audiovisiva nel processo di analisi e sviluppo dell'identità personale e dell'identità professionale docente?

Questa è la domanda fondamentale alla quale ha risposto questo lavoro di ricerca.

Seguendo questa linea che guida il nostro lavoro sorge un nuovo punto interrogativo che ci proponiamo in maniera addizionale:

Che potenziale hanno i linguaggi artistici come metodi di ricerca in educazione?

Infine, il lavoro di ricerca ha perfino risposto ad alcune domande che inizialmente non avevamo previsto ma che nello sviluppo dei differenti progetti, sia a livello teorico che pratico, sono sorte e hanno a che vedere con lo sviluppo di competenze di base, soprattutto comunicative e socio-emozionali.

- Experimentar el uso creativo y crítico de las TIC en la educación al arte contemporáneo;
- Favorecer la realización y el intercambio de experiencias, basadas en las artes y la cultura audiovisual y con el común objetivo de reflexionar sobre identidades, entre diferentes actores del campo del arte y de la educación procedentes de contextos y culturas diferentes.

2.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Debido al carácter preeminente cualitativo de este trabajo no se plantean hipótesis, más propias de trabajos de corte positivista, sino preguntas de investigación como interrogantes iniciales que guían el trabajo de indagación cualitativa pero que durante el proceso pueden incluso sufrir modificaciones.

A partir del tema y de los objetivos planteados surge la pregunta fundamental de investigación que ha sido el eje vertebrador de todo el trabajo que ha supuesto la investigación de esta tesis doctoral. Esta pregunta queda definida de la siguiente manera:

¿Cuáles son las posibles aportaciones de la educación al arte y a la cultura audiovisual en el proceso de análisis y desarrollo de la identidad personal y de la identidad profesional docente?

Esta es la pregunta fundamental a la que ha respondido este trabajo de investigación.

Siguiendo esta línea que guía nuestra investigación surge nuevo interrogante que de manera adicional nos planteamos:

¿Qué potencial tienen los lenguajes artísticos como métodos de investigación en educación?

El trabajo de investigación, finalmente, incluso ha venido a responder a unas preguntas que inicialmente no estaban previstas pero que en el desarrollo de los diferentes proyectos (a nivel teórico y práctico) han surgido y tienen que ver con el desarrollo de competencias básicas, sobre todo comunicativas y socio-emocionales.

Parte II – Metodología

2.0 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Las artes podrían ser utilizadas de un modo productivo para ayudarnos a comprender más imaginativamente y más emocionalmente los problemas y las prácticas que merecen atención en las escuelas (Eisner 2008)

El término “metodología” se usa en varios sentidos tanto en investigación como en educación (Marín Viadel 2012). Este término se refiere al conjunto de métodos o procedimientos empleados para el desarrollo de una tarea o actividad. Hablaremos de una “metodología de enseñanza” o de una “metodología de investigación” en función del ámbito de desarrollo de dicha actividad, respectivamente educación e investigación. Una metodología de investigación es una estructura que define como se formulan las preguntas y las hipótesis, los tipos de datos y observaciones que se realizan así como los instrumentos de investigación (Marín Viadel 2012). Con el término “metodología de enseñanza” nos referimos al conjunto de fundamentos teóricos, técnicas, instrumentos y organizaciones empleadas en la práctica educativa para promover la adquisición de competencias específicas y particulares y la transmisión cultural que tienen lugar (no únicamente) en la escuela.

Para el desarrollo de esta tesis hemos aplicado ambos tipos de metodologías ya que se investiga sobre como diferentes métodos y técnicas de enseñanza basadas en las artes pueden contribuir en la reflexión y configuración de la identidad personal y profesional mediante la aplicación de estos métodos y técnicas. El trabajo de campo de esta investigación consiste en la implementación de proyectos e intervenciones educativos dirigidos a estudiantes de educación secundaria y docentes en formación inicial, y en la recogida de datos y experiencias construidas con los alumnos, los profesores, los investigadores, los artistas y los educadores de museos en Italia y en España.

2.1 INVESTIGACIÓN EDUCATIVA BASADA EN LAS ARTES Y EN LA CULTURA AUDIOVISUAL: UNA INVESTIGACIÓN DE TIPO CUALITATIVO

Hemos optado por seguir una metodología de investigación de tipo cualitativo principalmente porque el ámbito temático de nuestra investigación, la identidad personal y profesional, no se puede abarcar y descifrar por medio de ecuaciones matemáticas u otros métodos cuantitativos sino a través de la observación, la interacción y el dialogo con las personas, propias de la investigación de tipo cualitativo (Savater 1997; Rodríguez-Quiles 2000). De hecho mientras las ciencias experimentales

investigan sobre cosas y sus procesos midiéndolos a través de experimentos, las ciencias humanas y sociales se ocupan de los seres humanos y para comprenderlos usan la interacción, el diálogo y la autoreflexión (Marín Viadel 2012). Igualmente, en la metodología de tipo cualitativo el investigador percibe las personas y su contexto desde una perspectiva holística que es la que tenemos en cuenta en nuestra concepción de identidad. Además, la metodología cualitativa permite seguir un diseño de investigación flexible lo cual ha sido muy útil porque nuestra investigación abarca unas temáticas bastante amplias e implica a numerosos actores de diferentes contextos, ámbitos y países, desarrollándose además a lo largo de varios años.

Taylor and Bogdan describen la investigación cualitativa como un arte y el investigador como un artífice alentado a crear su propio método, porque los métodos sirven al investigador como líneas guías, pero no se tienen que convertir en reglas sino el investigador deviene esclavo de una técnica (Taylor and Bogdan 1987).

Entre los numerosos métodos que la investigación cualitativa propone hemos usado los de la “Investigación Educativa Basada en las Artes” (*Arts-Based Educational Research* – ABER) y en la cultura audio-visual. Esta metodología es capaz de combinar las cualidades de la creación artística con los requerimientos de la investigación científica para abordar problemáticas de la escuela, del aprendizaje y de la transformación hacia una sociedad mejor para todas las personas, permitiendo la superación de la dicotomía entre las ciencias y las artes. Además, mediante estas metodologías de investigación se pueden usar las emociones que nos permiten tener una comprensión más profunda de los problemas educativos y sociales (Martins 2013).

Ya Dewey (1934) afirmaba que el arte y la ciencia comparten las mismas características en cuanto al proceso de investigación y Eisner (1991), usando la metáfora del ojo iluminado, subrayó la función central de los sentidos en la investigación y amplió la concepción de las formas legítimas de investigación englobando las formas visuales y las expresiones poéticas que facilitan la participación empática en las realidades estudiadas y la presa de conciencia de importantes fenómenos socio-culturales. Esta metodología se centró inicialmente en las artes literarias (Barone and Eisner 2006) pero pronto los investigadores mostraron interés por las otras formas de representación más allá de las verbales (Bresler 2005; Barone and Eisner 2006; Sanders 2006; Blumenfeld-Jones 2008; Siegesmund and Cahnmann-Taylor 2008; Bresler 2011; Barone and Eisner 2012).

Las investigaciones educativas basadas en las artes forman parte de las metodologías artísticas de investigación que utilizan los conocimientos de la creación artística en cualquiera de sus especialidades (música, teatro, poesía, pintura, escultura, performance, vídeo, fotografía, etc.) para investigar los problemas educativos.

La investigación educativa basada en las artes es usada sobre todo por los investigadores/docentes del ámbito de Educación y de Humanidades, cuyo propósito

es investigar los problemas educativos por medio de la creación artística, mientras que los investigadores/docentes del ámbito de Bellas Artes, de Música, de Teatro, de Danza suelen usar más a menudo la “investigación artística” (“*artistic research*”) con el propósito de investigar los problemas artísticos por medio de los propios lenguajes artísticos (Martins 2013).

Como artista procedente dos Facultades de Bellas Artes, he experimentado durante dos ciclos de estudios la “investigación artística” y, al matricularme en un curso de doctorado de Educación y teniendo la posibilidad de entrar en las aulas de los docentes en formación inicial y en las aulas de los estudiantes de educación secundaria como profesora, me pareció más conveniente seguir las metodologías de “investigación educativa basada en las artes” respecto a las de “investigación artística”.

La metodología de la Investigación Educativa Basada en las Artes se basa en el concepto de que los procesos y productos de las artes pueden contribuir a la investigación. Esta metodología congrega las características y cualidades de las investigaciones basadas en las imágenes visuales (*Visual Methodologies*), las investigaciones educativas (*Educational Research*) y las investigaciones basadas en las artes (*Arts based Research*) (Marín Viadel 2005).

La Investigación Educativa Basada en las Artes solicita enfoques y estrategias interdisciplinarios que permitan tratar la enseñanza y el aprendizaje de las artes y de la cultura (audio)visual estableciendo trayectorias intelectuales que conduzcan a enfoques artísticos de investigación (Marín Viadel 2005; García Roldán 2012).

De hecho, los investigadores interesados en las metodologías basadas en las artes usan géneros tan diversos como la autobiografía, la narrativa, la poesía, las artes visuales, las artes performativas para grabar o analizar sus datos, o para llevar a cabo sus enteras investigaciones (Agra 2005; Marín Viadel 2005; Knowles and Cole 2008; Leavy 2009).

Irwin y sus colegas (2004), por ejemplo, expanden la Investigación Basada en las Artes usando una modalidad metodológica llamada A/r/tografía [en inglés las iniciales de las tres palabras artista (*artist*), investigador (*researcher*) y docente (*teacher*) coinciden con las tres letras de “arte” (*art*)] para afrontar una indagación relacional en la que se mezclan las figuras del artista, del investigador y del docente. El complejo, intersubjetivo e intrasubjetivo diálogo entre estas tres figuras genera una experiencia estética integrada tanto por el conocimiento, como por la acción reflexiva, como por la propia creación (Irwin and Cosson 2004; Abad Molina 2009; García Roldán 2012). Es de interés para nuestra investigación esa modalidad metodológica porque se basa en la práctica y hace referencia a las artes como forma de investigar el mundo, reconociendo el potencial educativo de la enseñanza y el aprendizaje como actos de investigación. Además, nos parece que la modalidad metodológica a/r/tográfica es útil para interpretar creativamente la biografía propia y de los demás, construyendo y de-construyendo identidades.

Así que los diversos grupos de investigadores que se basan en las metodologías artísticas de investigación se identifican y usan diferentes modalidades (a/r/tografía, investigación artística; la investigación creativa, etc.) para definir y describir sus trabajos. Cada grupo tiene su propio énfasis, territorio y su propia comunidad de investigadores que de vez en cuando se reúnen y se confrontan a través de conferencias nacionales e internacionales (como las tres *Conferencias sobre Investigación basada en las Artes e Investigación Artística* que celebramos en Barcelona, en Granada y en Porto durante los últimos tres años).

Aunque los problemas de legitimación de la Investigación Educativa Basada en Artes (ABER) aún permanecen en relación con la comunidad de investigación educativa, no puede haber supuestos de homogeneidad dentro de la comunidad internacional ABER. Muchos estudiosos comparten el deseo de definir, aclarar y evaluar las investigaciones basadas en las artes para establecer criterios que puedan legitimar el trabajo académico, validar los proyectos basados en las artes y obtener financiaciones.

En la Revista "*Qualitative Inquiry*" encontramos una animada discusión entre las profesoras Piantanida, McMahon y Garman (2003; 2003) de la Universidad de Pittsburgh y el profesor Slattery (2003) de la Universidad de Texas A&M sobre confines de la comunidad internacional ABER. Las profesoras Piantanida, McMahon y Garman escriben que las personas que se sienten atraídas por la idea de la investigación educativa basada en las artes son propensos a tener múltiples y superpuestos intereses y les surge entonces la pregunta de si puede/debe la comunidad de investigación educativa basada artes abrazar todos intereses y discursos tales como los que quieren explorar cuestiones sobre el arte, la creación artística, la educación artística, el usos pedagógicos del arte y los planes de estudio de formación docente. Según estas profesoras están disponibles otras comunidades discursivas para aquellos que tienen los susodichos intereses y defienden la necesidad de dar a la comunidad de investigación educativa basada artes una identificación distintiva. Dicen que no quieren defender una visión estrecha o hegemónica de lo que constituye la investigación educativa basada en las artes pero quieren "esculpir los contornos de este paisaje" (Piantanida, McMahon et al. 2003). En la misma revista el profesor Slattery contesta a las profesoras Piantanida, McMahon y Garman un artículo intitulado "*Troubling the Contours of Arts-Based Educational Research*" (2003). El profesor pregunta "¿Cómo podemos distinguir entre "buenos" ABER y "malo" ABER?" considerando importante problematizar estos contornos que sugieren sus colegas. Slattery, que se define una persona holística y tiene varias funciones entrelazadas entre sí como profesor, artista, investigador, escritor y activista por la justicia social, no comparte las ideas de sus colegas, que aluden en hacer unas distinciones entre los roles de investigador, educador y artista, debido a posibles limitaciones que cada categoría crea. Slattery defiende que uno de los resultados trágicos de la creación de fronteras artificiales sería la perpetuación de estereotipos y la marginación de las personas que no se ajustan a las teorías o géneros

dominantes. Las categorías, dice, son construcciones sociales que no sólo sirven para organizar y clarificar la realidad, sino para excluir a las personas y dar forma a las ideologías, y cuando el propósito de examinar estos límites es “aclarar la naturaleza y los fundamentos de nuestro trabajo” (Piantanida, McMahon et al. 2003) podrían crearse límites nuevos y potencialmente más restrictivos. Compartimos la convicción de Slattery que apoya la multiplicidad en la investigación educativa para garantizar nuevas ideas y subvertir fronteras excluyentes.

El mismo SIG (Special Interest Group que aglutina investigadores relacionados con cuestiones específicas) del grupo ABER, el grupo de mayor interés relacionado con la educación artística, concibe la Investigación Educativa Basada en las Artes como una forma transdisciplinaria, incluyente, democrática y participativa (Association 2015).

Sostenemos una ABER que apunta a una renovación constante, que no tiene marcos metodológicos estrictos o métodos rígidos y cerrados, que no se opone a la utilización de procedimientos ya probados pero que tiene el potencial para ampliar aún más los límites de la investigación cualitativa (Suominen Guyas and Keys 2009; Leitch 2010).

Por consiguiente, nos parece que la Investigación Educativa Basada en las Artes puede resultar eficaz para mejorar la percepción y la comprensión, desarrollar el área cognitiva y afectiva, expresando de manera directa y subjetiva los resultados de las investigaciones de estudiantes, profesores, artistas e investigadores. Este carácter subjetivo a veces se ve criticado, pero cualquier investigación que tome en cuenta aspectos humanos, sociales o culturales debe considerar la experiencia humana como punto de partida (Griffiths 2010), donde las emociones juegan un papel significativo tanto en la práctica artística como en la investigadora (Leavy 2009).

Hemos hablado de la metodología que hemos adoptado y de nuestra visión de la Investigación Educativa Basada en las Artes como método transdisciplinario, incluyente, democrático, participativo y subjetivo donde con el término “Artes” no es nuestra intención crear un confin o limitar el interés a las celebres obras de arte de los famosos artistas sino abrirlo a un amplio campo de interés que es el de la cultura (audio) visual, por lo cual de aquí a adelante para ser más precisos y no crear equivocaciones nos referiremos a una Investigación Educativa Basada en las Artes y en la Cultura (audio)visual.

2.2 LA CULTURA (AUDIO)VISUAL

Comúnmente y inexactamente la historia del arte se concibe como la historia de la belleza y de las grandes obras vinculándola a lo excepcional y separándola en definitiva de lo cotidiano, es decir del paisaje de imágenes que nos rodean y de su interpretación cultural (Vitta 2003; Juanola and Calbó 2004; Vallès Villanueva 2005). A partir de esta exigencia de incluir lo cotidiano surgió el término trans-disciplinar de “cultura visual”

que según autores como Eisner (2001) se ha convertido en el centro de la educación artística. Sin embargo nuestra postura frente al concepto de arte incluye ya en sí mismo el dominio de estudio de la cultura visual, aun así creemos que es importante precisar que se entiende con el término de cultura visual y su relación con la noción clásica de historia del arte como historia de las grandes obras.

Debido a una reconocida dificultad en definir la cultura visual, existe una amplia variedad de formas de conceptualizar y comprender este campo de estudio. Para algunos autores se define como la cultura específica y exclusiva de la imagen, como por ejemplo Evans y Halls (1999) y Mirzoeff (2002). Dobbs (1998) amplía el rango de interés de la cultura visual incluyendo pinturas, dibujos, esculturas, arquitectura, cine. Sin embargo, aparte de estas formas de artes, Duncum (2002) destaca el interés de la cultura visual para las experiencias culturales contemporáneas, televisión, internet, los centros comerciales, los videojuegos, los parques temáticos de atracciones, precisando que la cultura visual está relacionada con representaciones visuales, y no imágenes meramente funcionales. En esta misma dirección otros dos autores destacan la importancia de no limitar la cultura visual a las imágenes. Rogoff (2002) concibe la cultura visual como el estudio de las formas en que lo visual produce valores y significado. En esta misma dirección Freedman (2001) y Freedman y Stuhr (2004) no se limitan a definir la cultura visual como un concepto muy amplio que incluye obras de arte, la publicidad, el arte popular, la televisión y otras artes escénicas, el diseño y otras formas de producción visual y de comunicación, sino que remarcan la importancia de la influencia de la cultura visual en nuestras vidas. Además, estos autores destacan el poder educador de la cultura visual y su capacidad de inducir en nosotros cambios, deconstrucción y reconstrucción de nuestra conciencia social e identidad. Freedman (2003) nos proporciona un ejemplo que nos permite comprender con claridad la diferencia entre el arte y la cultura visual: una instalación dentro de un museo que consiste en un cúmulo de basura se considera como obra de arte, mientras que la basura en la calle no se considera como arte sino como un importante reflejo visual de la intención humana.

A pesar de estos rasgos muy claro de la cultura visual, Bal (2003) sostiene que la cultura visual no se puede definir como una disciplina ya que no se pueden usar los paradigmas disciplinares para el estudio de sus objetivos. Según esta autora la cultura visual se puede definir más bien como un movimiento que una disciplina ya que, a pesar de la falta de claridad respecto el dominio del objeto de estudio, al igual que una disciplina tiene un objeto específico y concreto de estudio. De manera que esta autora propone que el dominio de estudio de la cultura visual se defina respecto al efecto que producen los elementos visuales que se estudian y no en función de los elementos incluido en este dominio de estudio. A propósito de la relación entre la cultura visual y la historia del arte, Bal (2003) destaca la inadecuación de esta última relativamente a la reflexión sobre la visualidad de sus objetos de estudio a causa de su posición dogmática frente a la historia y la escasa apertura de la noción de objeto artístico. Sin embargo, esta autora

sostiene que aun que la cultura visual no puede fundarse en la historia del arte tampoco puede prescindir de ella, ya que el campo de estudio de la cultura visual incluye la antropología, la psicología, la sociología, y los estudios de medios de comunicación, estudios de cine y ciencias de la comunicación audiovisual.

En la intrínseca problematicidad que supone el carácter interdisciplinar de la cultura visual Mitchell (2002) reconoce una oportunidad para diferenciarla y relacionarla con otras áreas de estudio como la historia del arte y la estética. Según este autor la cultura visual se dedica a las cuestiones relativas a los aparatos visuales y su experiencia incluyendo imágenes de todo tipo (científica, técnicas, cine, televisión y medios de comunicación digitales), así como cuestiones filosóficas sobre la epistemología de la visión, el estudio semiótico de las imágenes y los signos visuales, estudios fenomenológicos, fisiológicos y cognitivos de procesos visuales, el estudio sociológico de la mirada y de lo que se ofrece al ojo, antropología visual, óptica física, visión animal y otras cuestiones en relación con lo visual. Símilmente, como podemos deducir del número especial 10 (2) de Agosto de 2011 sobre Artes Sonoras y Audio Culturas del *Journal of Visual Culture*, el área de los estudios visuales abarca cuestiones científicas que son marginales para la educación artística como el sueño, la ceguera, lo microscópico, las cartografías y las topografías.

Otro elemento a tener en consideración de la cultura visual es su relación y postura frente al sonido ya que está íntimamente asociado al contexto visual contemporáneo. De hecho, si en un primer momento, la cultura visual tenía como centro de atención los fenómenos de circulación, creación de significados, valores éticos y culturales de lo visual y su influencia en nuestras vidas (Giroux 1996; Freedman 2001; Mitchell 2002; Rogoff 2002; Duncum 2003), progresivamente la cultura visual ha desarrollado un interés siempre mayor por el sonido. De manera que algunos autores han cuestionado la validez del nombre del campo de estudio proponiendo un nuevo término, “cultura audiovisual” (Schedel and Uroskie 2011). Schedel y Uroskie (2011) destacan la importancia del sonido y la necesidad de incluirlo en la cultura visual ya que definen el sonido como el tejido invisible de nuestro medio ambiente, yendo a veces más allá de nuestra percepción consciente. Símilmente, en nuestra opinión, al día de hoy resulta inadecuado hablar de artes y cultura visual sin incluir el sonido ya que éste es un elemento cada vez más presente en el arte contemporáneo, como por ejemplo las instalaciones, las videoinstalaciones, el video-art y la performance que muchas veces se basan en el sonido, así como la cultura visual de la televisión, del cine, de los videojuegos, entre otros, donde el sonido tiene una importancia sustancial.

2.3 MÉTODOS DE RECOGIDA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS FUNDAMENTALES PARA LA INVESTIGACIÓN Y LA EVALUACIÓN

Los principales métodos de recogida de datos que se han empleado para el desarrollo de esta tesis doctoral fueron la observación directa y continuada de la acción educativa y las técnicas grupales como el *brainstorming* (lluvia de ideas), el *role-playing* (juego de rol), el *focus group* (grupos focales) y los grupos de discusión. Sin embargo también han sido utilizados otros métodos de recogida de datos que se describen aquí abajo.

Grupo de discusión y grupo focal (focus group)

Estas técnicas consisten en la reunión de persona que se proponen de obtener informaciones mediante la conversación, el debate y la confrontación. Este método produce datos cualitativos como objeto de análisis de contenidos y del discurso (Íñiguez Rueda 1999). El focus group es, al igual del grupo de discusión, se basa en la discusión entre un grupo de personas, sin embargo en este caso hay la figura de una moderador que garantiza el correcto desarrollo de la discusión sobre un argumento de interés común (Corrao 2000). Este método resulta muy eficaz cuando hay la necesidad de estudiar y entender problemas complejos de carácter social, ya que comporta el uso del confrontación entre las personas como medio para comprender y expresar las motivaciones que determinan ciertas acciones (Corrao 2000). Además, el papel de mediator es crucial ya que permite activar y guiar la discusión sobre el tema de interés, motivar las personas a expresar sus comentarios y opiniones, y finalmente controlar las dinámicas de grupo.

La observación

Consiste en una evaluación informal que se desarrolla mediante un examen riguroso que un sujeto realiza sobre otro sujeto, objeto o hechos para llegar un conocimiento cuanto más profundo posible de los mismos. Este método permite obtener una serie de datos que son inalcanzables por otros medios ya que constituye la mayor fuente de datos que puede poseer la persona, y se utiliza especialmente para los procesos de evaluación, aun que se puede emplear en cualquier estudio experimental o no. Además, los métodos de observación permiten revisar expresiones no verbales de sentimientos, determinar los actores de las interacciones incluso comprender cómo los participantes se comunican entre ellos, y finalmente permiten verificar cuánto tiempo emplean en determinadas actividades (Schmuck 1997). Sin embargo para que este método sea válido y fiable debe satisfacer unas ciertas características: una planificación, un objetivo bien definido, un registro de datos, y finalmente se necesita una triangulación de las observaciones.

Dentro del mismo método de observación se diferencian dos tipos, la observación participante y la no participante, según si el observador es integrado o no en las actividades del grupo de personas que se observan. La observación más frecuente y continuada es la participante que ve como autor base de su teoría R. Bersson y que se

considera como el primer método empleado por los antropólogos (DeMunck and Sobo 1998; Kawulich 2006) ya que este método permite a los investigadores aprender acerca de las actividades de las personas en estudio participando en ellas (DeWalt and DeWalt 2002). De hecho la observación participante se define como el proceso de aprendizaje de la sociedad mediante la exposición y el involucrarse del investigador en las actividades habituales de los participantes (Íñiguez Rueda 1999; Schensul, Schensul et al. 1999). Este método de observación permite obtener descripciones de los eventos, las personas y las interacciones entre ellas, pero también la experiencia, la sensación y las emociones del observador (Íñiguez Rueda 1999). Además, la observación participante permite observar comportamientos y también elementos que los participantes no declararían verbalmente por ejemplo en una entrevista (Marshall and Rossman 1995). Sin embargo, se sugiere de emplear la observación participante como una herramienta para incrementar la validez del estudio y como ayuda al investigador para alcanzar una mayor comprensión del contexto y del fenómeno en estudio. La validez del estudio se puede incrementar mediante el empleo de estrategias adicionales a la observación, como por ejemplo entrevistas, análisis de documentos o encuestas y cuestionarios (DeWalt and DeWalt 2002; Kawulich 2006).

El cuaderno de anotaciones o diario

Se trata de un registro acumulativo y permanente que permite al docente y/o investigador de recoger periódicamente la evolución del trabajo de investigación o del trabajo de los estudiantes, valorando por ejemplo la conducta y las actitudes individual y colectiva del estudiante. El diario permite una detección en directo de los acontecimientos en el aula proporcionando al docente una información periódica más completa y explícita de las relaciones, interacciones y del clima psicológico de los estudiantes. En el caso del investigador el diario permite destacar las estrategias tanto exitosa como inadecuada del proceso de aprendizaje e investigación analizables posteriormente, convirtiéndose en un herramienta de auto comprensión (Altricher, Feldman et al. 2005).

Los Mapas Mentales

Se usaron los mapas mentales como método gráfico creativo útil para la clasificación de ideas y estudios, para la solución de problemas y la creación/organización de nuevas ideas. Se prefirió usar mapas mentales antes que mapas conceptuales por su naturaleza predominantemente subjetivas y por la inclusión de imágenes que estimulan la memoria y la imaginación más que las palabras, tal como el empleo de los colores que refuerza las asociaciones y estimula la creatividad (Buzan 2005).

La fotografía

Las fotografías se utilizan ampliamente en las investigaciones educativas basadas en las artes visuales (Marín Viadel and Roldán 2010). Marín Vidael y Roldán (2010)

diversifican el uso de la fotografía mediante marcos organizativos como la fotografía independiente, las series fotográficas, los ensayos fotográficos, los discursos fotográficos, los resúmenes fotográficos, las foto-conclusiones y las citas fotográficas. En nuestro estudio utilizamos la fotografía durante nuestras acciones educativas, invitando a las personas participantes a hacerlo, para tomar conciencia, decisiones y reorganizar de una manera más efectiva, estética y creativa el proceso educativo y para lograr interpretaciones visuales de los problemas educativos.

Para esta investigación usamos algunas series fotográficas, o sea secuencias de fotografías congruentes, varias citas visuales que tienen una función parecida a las citas textuales (comprendiendo las citas visuales indirectas incluidas o proyectadas, o sea citas visuales presentes dentro de fotografías) y numerosos fotoensayos. Los fotoensayos de esta tesis presentan y argumentan ideas o conceptos y están compuestos por dos o más imágenes de la doctoranda y de las personas involucradas en esta investigación y por citas visuales.

Además, en esta tesis se encuentran tres fotodiscursos; dos creados por la artista Alessandra Tesi para el proyecto *Id@rt experience* (Bajardi, Della Prota et al. 2015) y el otro realizado por la doctoranda y presente en las conclusiones. El fotodiscurso es una secuencia de imágenes que establece una disertación elaborada y compleja que se compone por dos o más fotoensayos/ series fotográficas/ citas visuales en conexión para formar un argumento.

Grabaciones audio y video

Aun que las grabaciones audio o video no se pueden usar de forma permanente, estas técnicas representan unos métodos de recogida y análisis de datos y unos instrumentos de evaluación del proceso de enseñanza y de aprendizaje que pueden ayudar a valorar las actividades en el aula permitiendo un análisis de la evolución de la investigación y de los comportamientos de los participantes que sería difícil de registrar con otros medios (Secrist, de Koeyer et al. 2002). Sin embargo Marta Madrid (2014) señala que la cámara con la que se graban los acontecimientos en el aula podría en alguna medida afectar los comportamientos y las interacciones entre los participantes, ya que el instrumento de grabación puede tener un efecto de distracción o inducir timidez o protagonismo en los participantes. Por esta razón nosotros hemos utilizado la grabación audio (muy pocas veces) cuando queríamos un instrumento solamente para documentar, mientras que hemos empleado el video de manera puntual y con el consentimiento de los participantes con el objetivo de fomentar el desarrollo de las competencias emocionales y comunicativas de los participantes. De hecho en estas ocasiones hemos utilizado a propósito el video para que los participantes tuvieran que centrarse en el uso de los tiempos y de las modalidades comunicativas relacionadas al video y gestionar sus propias emociones y posible estrés.

El portafolio

Consiste en un dossier de documentos y trabajos desarrollados a la largo de un periodo educativo. En educación artística, y no solamente, es un instrumento esencial para la evaluación cualitativa permitiendo evaluar el grado de interiorización de los conocimientos artísticos y la evolución de las habilidades del estudiante.

Los Proyectos

Los proyectos ofrecen a los estudiantes la posibilidad de ejercer la autonomía y la creatividad, sobretodo en campo artístico donde los procesos de aprendizaje son lentos. En estos proyectos es fundamental una buena planificación por parte del docente que tiene además el papel de orientar los estudiantes en el planteamiento y desarrollo de su trabajo.

La Entrevista

Consiste en una técnica que se desarrolla mediante el dialogo como instrumento para fomentar la comunicación y el razonamiento con el objetivo de conocer las adquisiciones y las capacidades cognitivas de los estudiantes. Los elementos que definen los tipos de entrevistas son el número de los participantes (individual o grupal), el nivel de estructuración (abierta, estructurada o semiestructurada) y el grado de implicación del entrevistador. En la investigación cualitativa normalmente se prefiere un entrevistador que participe en la entrevista más que una actitud neutral. Esta técnica se emplea en educación con el objetivo de obtener informaciones para evaluar al alumnado permitiendo obtener datos confidenciales que no serian alcanzables con otros métodos. Además, esta técnica garantiza la fiabilidad de los datos, permite evaluar la actitud del entrevistado frente al tema y obtener respuestas no superficiales. Sin embargo, este método presenta también algunos inconvenientes como el tiempo que necesita la preparación y la ejecución de la entrevista, la preparación previa del entrevistador para la correcta ejecución y la parcialidad de la información obtenida por el entrevistado debido a un conocimiento anterior de la situación. Otros inconvenientes son el de la preocupación del entrevistado por una buena valoración, la influencia de su visión personal y la ausencia del anonimato. Además, las entrevistas tienen que cumplir con unos requisitos, como la definición de los objetivos, la delimitación de la información que se quiere obtener, el conocimiento previo del tipo de relación entre el entrevistador y el entrevistado, la garantía para el entrevistado de confidencialidad, y finalmente un registro completo de las conversaciones.

Encuestas y cuestionarios a respuesta abierta o semiabiertas

Consisten en un conjunto de preguntas orales o escritas para obtener información del alumnado relativa al proceso de enseñanza y aprendizaje, como por ejemplo informaciones sobre los objetivos y los contenidos alcanzados, sus opiniones y su

agradamiento sobre algunos argumentos y temas, así como problemáticas relativas a la programación de la acción educativa.

Coloquio

Consiste en un intercambio oral entre varias personas sobre un tema preestablecido con el objetivo de compartir impresiones, ideas y valoraciones sobre el tema que se trata. El coloquio debe ser informal y poco dirigido para que pueda facilitar y garantizar una comunicación espontánea. En campo educativo puede utilizarse este instrumento en situaciones de evaluación o diagnóstica del alumnado por ejemplo para conocer las ideas previas sobre un argumento, organizar el planteamiento de un tema a partir de estas ideas previas, así como técnica de interacción evaluadora.

Trabajo del alumnado y su exposición final

Estos métodos de obtención de datos son muy valiosos ya que permiten adquirir informaciones precisas sobre los procesos de evaluación. Sin embargo las actividades relacionadas con los trabajos y su exposición final tienen que ajustarse a la madurez del alumnado de manera que es de fundamental importancia un diseño apropiado de las mismas. A propósito de la exposición en nuestro caso hemos preferido usar la exposición colectiva como método basado en las artes, inclusivo y colaborativo. Consideramos este tipo de exposición más adecuada de la exposición individual porque fomenta la reflexión y la auto-reflexión, y al mismo tiempo desarrolla las competencias comunicativas mediante la expresión y el intercambio de opiniones y puntos de vista. De manera que este método de exposición participa positivamente en el desarrollo de la identidad personal, profesional y colectiva. Además, en muchas ocasiones hemos optado para la deconstrucción y la transformación de los trabajos de la exposición con el objetivo de fomentar un proceso creativo continuo y evitar la dogmatización de las obras de arte y la producción de estereotipos.

2.4 LA TRIANGULACIÓN DE LOS DATOS

La triangulación de datos es importante para validar las informaciones obtenidas por los métodos de recogida de datos empleados. Este tipo de triangulación consiste en la comparación de datos recogidos en tiempos, contextos y situaciones diferentes, de manera que si los datos conducen a una misma conclusión se incrementará su validez. Otro tipo de triangulación es la de los métodos que se basa en el empleo de varios métodos de recogida de datos, de manera que si las conclusiones son las mismas los métodos se podrán considerar válidos. En nuestro caso ambos tipos han sido realizados utilizando las observaciones, entrevistas-coloquios-focus group, los cuestionarios a respuestas abiertas, la colección de los materiales, las anotaciones- diario y los mapas mentales, las grabaciones audio-video, las fotografías. Las fotografías fueron realizadas, organizadas, interpretadas, durante y después de las experiencias, tanto por mí como por

los estudiantes y por una segunda profesora/investigadora casi siempre presente durante cada experiencia. Tanto a través de las fotografías como a través de los otros métodos (ej. la observación, la grabación de video, la anotaciones, la colección de materiales, los métodos grupales y las exposiciones colectivas) hemos podido realizar una triangulación de investigadores que se basa en la comparación entre los resultados por lo menos de dos investigadores relativos a un mismo fenómeno de estudio y empleando los mismos métodos y técnicas. Finalmente, existe otro tipo de triangulación, la de las teorías que se basa en la comparación de las conclusiones obtenidas por dos investigadores que estudian un mismo fenómeno pero desde dos marcos teóricos y puntos de vista distintos, de manera que si llegan a las mismas conclusiones los marcos teóricos se pueden considerar validos.

2.5 PERSONAS PARTICIPANTES Y CONTEXTOS DE ESTUDIO

Los contextos formales y no formales donde desarrollamos nuestra investigación fueron la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, el museo CajaGranada - Memoria de Andalucía y el Centro de Arte José Guerrero de Granada, varias escuelas de educación secundaria de Reggio Emilia, la Facultad de Bellas Artes de Bolonia, la plataforma digital Didart y otros recursos en línea.

Durante el primer año de mi doctorado, a pesar de que aún ni tenía una beca ni dominaba perfectamente la lengua española, mi directora de tesis Dolores Álvarez Rodríguez me permitió realizar el proyecto Id@rt experience durante parte de sus horas de la asignatura “Enseñanza y Aprendizaje de las Artes Plásticas y Visuales” que compartía con Ángel García Roldan. Trabajé en este proyecto en colaboración a distancia con la educadora de museo Giulia Serena Della Porta de Bolonia; ambas fuimos respaldadas por la profesora Cristina Francucci, responsable científica del departamento educativo del museo MAMbo de Bolonia y directora del Departamento de Educación y Comunicación del Arte de la Facultad de Bellas Artes de Bolonia.

Durante aquellos primeros años los profesores de nuestro Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal me invitaron a asistir a congresos nacionales e internacionales y a sus clases, especialmente aquellas impartida en el Máster “Artes Visuales y Educación: un enfoque constructorista” que fueron muy valiosas para el avance de esta investigación y en particular modo para desarrollo de la metodología, en primer lugar las de Ricardo Marín Viadel, catedrático de la Universidad de Granada. Entre los cursos que he tenido la posibilidad de seguir y que han sido de particular importancia e interés por el desarrollo de esta tesis destacamos “La fotografía como estrategia de investigación educativa basada en las artes visuales” impartido por el profesor Joaquín Roldán Ramírez de la Universidad de Granada y “Photographic Inquiry and Image-Based Learning” impartido por Anne Whiston Spirn del Instituto

Tecnológico de Massachusetts (MIT) que fueron muy útiles para enmarcar los usos y las funciones de la fotografía en la investigación.

También han sido de interés para esta tesis las clases de la profesora Virtudes Martínez Vázquez de la Universidad de Granada y de la profesora Aida Sanchez de Serdio de la Facultad de Bellas Artes de Barcelona, y de la profesora Roser Juanola Terradellas de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Girona, sobre todo para reflexionar sobre una educación artística realmente inclusiva, multicultural, transversal, polivalente e interdisciplinar y tomar conciencia de que educar es compromiso social. En esta misma línea – la educación artística inclusiva como compromiso social – fue muy interesante poder dialogar y compartir ideas sobre el patrimonio vivido como (identidad) personal, sobre el patrimonio-objeto, su narrativa y su vinculación emocional, durante una estancia en Girona, con Roser Juanola Terradellas, con Joan Valles Villanueva, con Ana Fábregas Orench y con Amir Parsa, responsable del Departamento Educativo del Museo de Arte Moderno (MOMA) de New York.

Como becaria del Plan Propio de la Universidad de Granada (FPU), tuve nuevamente la posibilidad de dar clases en la Facultad de Ciencias de la Educación durante los dos últimos años de beca (seis créditos por año) y se me propuso compartir con mi directora Dolores Álvarez Rodríguez la asignatura de Aprendizaje y Enseñanza de las Artes Visuales y Plásticas, “*Teaching and Learning of Visual Arts*”, dirigida a unos 70 estudiantes del grupo bilingüe de primer curso. Entre estos contábamos con unos seis estudiantes en estancia Erasmus que enriquecieron nuestra aula no sólo a nivel lingüístico sino también a nivel socio-cultural, personal y profesional.

En la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada no solamente pude investigar y proponer proyecto al profesorado en formación inicial sino que también elegimos llevar a cabo dos proyectos de Iniciación a la Investigación Basada en las Artes y en la Cultura (Audio)Visual con alumnos de 4º de ESO y 1º de Bachillerato. Estos proyectos fueron desarrollados durante los cursos 2013-2014 y 2014-2015 con dos grupos de 15 estudiantes que venían de varias escuelas de Granada. Con estos estudiantes trabajamos en varios espacios de nuestra Facultad y también fueron de central importancia para la investigación nuestras sesiones en el Centro de Arte Contemporáneo José Guerrero. Durante estas sesiones contamos con la valiosa ayuda de Pablo Ruiz Luque, responsable de difusión del Museo.

El papel educativo del museo, sobre todo del museo CajaGranada - Memoria de Andalucía, también resultó fundamental trabajando con los docentes en formación inicial.

Finalmente hay que subrayar que de central importancia para esta tesis han sido mi experiencia personal y profesional como profesora de secundaria, las interacciones con los otros docentes y con los estudiantes de las varias escuelas públicas secundarias de Reggio Emilia donde he enseñado educación artística.

3.0 METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA: EXPERIENCIA Y LABORATORIO

3.1 LA DIDÁCTICA DE LA EXPERIENCIA

En este subcapítulo se trata la didáctica de la experiencia y otros enfoques didácticos afines justificando su implementación como metodología de enseñanza a lo largo de las experiencias didácticas que se presentan en esta tesis. Además se resumen las características fundamentales y los principales teóricos que han contribuido a la formulación y el empleo de estos enfoques didácticos que constituyen las bases de la metodología que se ha implementado a lo largo de nuestra investigación. En particular resulta fundamental para esta investigación presentar aunque brevemente las teorías/enfoques de Dewey y Montessori por sus aportes fundamentales al proceso de modernización y de democratización de la escuela y la importancia que han dado a lo afectivo-relacional. Además, ambos autores inspiran su pedagogía al concepto de experiencia práctica como momento esencial para el desarrollo de la personalidad, un concepto clave de esta investigación.

El término “didáctica”, consiguiente del griego “didáskein” que significa enseñar, indica el sector de la pedagogía que estudia los métodos para la enseñanza. Este término es asumido por primera vez, a mediados del siglo XVII, de manera específica dentro del discurso pedagógico de Comenio, que en su obra más importante, titulada *Didáctica Magna*, la define como “el arte de enseñar todo a todos.” A menudo el término aparece combinado con el de metodología, originalmente concebido como “modo y arte de enseñar”, como un actuar intencional y ordenado para alcanzar resultados educativos establecidos.

De manera que con el término didáctica nos referimos a la organización de la enseñanza (estrategias) técnicas, instrumentos, que tienen lugar, sobre todo pero no únicamente, en la escuela como sitio privilegiado de transmisión cultural. La necesidad de una didáctica entendida como el conjunto de técnicas de enseñanza y aprendizaje es intrínseca al concepto mismo de Educación entendido como proceso cultural, históricamente y socialmente condicionado, específico y exclusivo del hombre. Por este motivo no se puede considerar sencillamente la didáctica como teoría de la educación sino como el sistema de las técnicas empleadas en la relación educativa para promover la adquisición de competencias específicas y particulares.

La didáctica de laboratorio se diferencia del resto de los métodos para la enseñanza del sistema escolar. De hecho, en vez de imponer a los niños que alcancen todos los objetivos predeterminados por los adultos a través de metodologías, instrumentos y

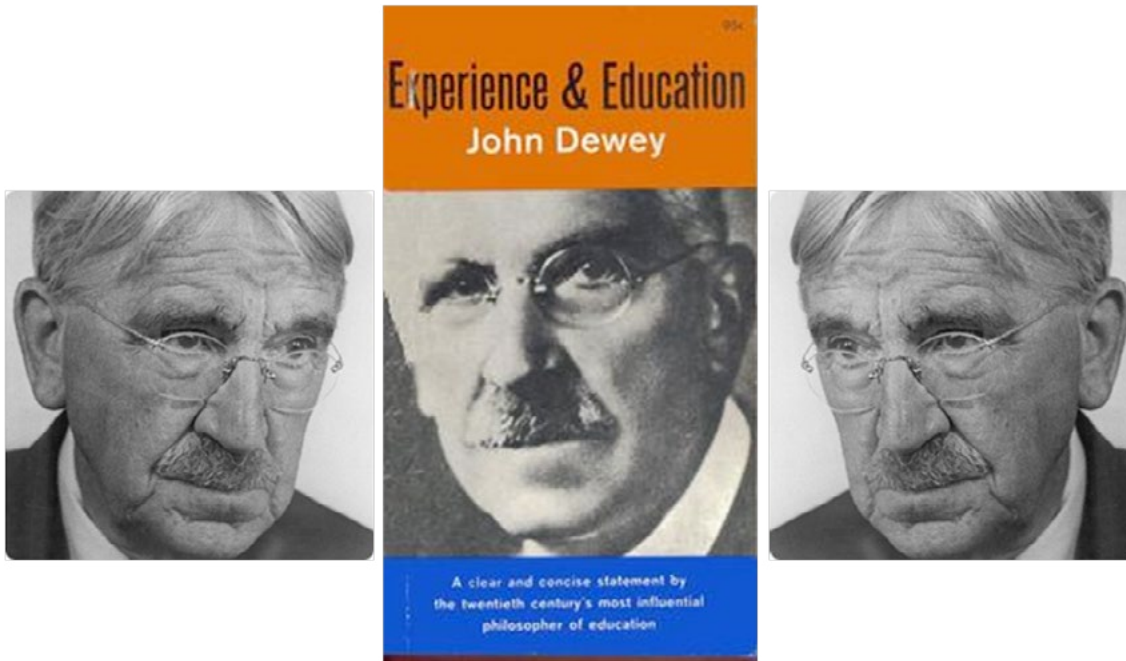


Fig. 1. Bajardi, A. (2015). *Dewey*. Phoessay composed by the cover of John Dewey's book "Experience and Education" (1938) and two (the same image) portraits of John Dewey.

tiempos establecidos, la didáctica de laboratorio sustenta y favorece el desarrollo del individuo, de su autonomía, de su creatividad, de su espíritu crítico y de su abertura hacia el entorno circunstante y hacia los demás a través de un intercambio de estímulos que no conciernen solamente el lenguaje verbal sino también el lenguaje multi-sensorial.

La didáctica del aprendizaje ha tenido un desarrollo notable en el siglo XX gracias a los avances de la psicología cognitiva, introduciendo elementos muy novedosos en la educación que hemos usado en las experiencias didácticas que se presentan en esta tesis. Entre ellos se destacan la importancia de la experiencia, la práctica, y del contexto social, la necesidad de migrar hacia una educación inclusiva y de usar la iniciativa del alumno y el aprendizaje cooperativo como herramientas didácticas y finalmente la introducción del aprendizaje por competencias para una formación completa y continua.

A propósito de la práctica y de la experiencia, el activismo pedagógico de John Dewey (Burlington, 1859 – New York, 1952), propone una metodología didáctica capaz de estimular el aprendizaje a través de actividades prácticas capaces de suscitar el interés del alumno. El pensamiento filosófico y pedagógico de Dewey se basa en una concepción de la Experiencia como relato entre hombre y entorno, donde el hombre no es un espectador involuntario pero interacciona con lo que lo circunda. Según Dewey, el pensamiento del individuo nace de la Experiencia, entendida como una experiencia social y la educación debe abrir el camino a nuevas experiencias y al fomento de todas las oportunidades por un desarrollo ulterior. En esta concepción de la educación y de la didáctica las experiencias no son impuestas por el profesor, sino que surgen de los impulsos naturales de los alumnos y la tarea del educador es acompañar estos impulsos

para desarrollar en el alumno una experiencia nueva. En tiempos más modernos otro autor que ha puesto énfasis en la experiencia es David Boud, actualmente profesor de Educación en la University of Technology Sydney, considera que la experiencia de aprendizaje surge de la interacción entre el estudiante y el entorno social, psicológico y material (Boud and Walker 1990). El estudiante crea y vive la experiencia sobre la que reflexiona durante y posterior a la misma. Esta reflexión determina el aprendizaje y se basa en la experiencia, los objetivos del estudiante y su entorno (Docky, Gijbels et al. 2011). Este entorno, el ambiente de aprendizaje (*milieu*), no solo es un espacio físico en el que tiene lugar el aprendizaje, sino un entorno que abarca una serie de elementos personales, formales, culturales, sociales, de procedimiento y de objetivos y expectativas de los individuos que forman parte de la experiencia.

Para nuestra manera de ver y aplicar la educación artística la filosofía de Dewey resulta fundamental por su concepción de la experiencia educativa que cambia al individuo. La experiencia revela una nueva verdad que es la superación de la mera opinión y que deja caer la verdad anterior. La conciencia se modifica de cara a la nueva realidad, la nueva verdad, que antes parecía extraña. En todos los proyectos que hemos experimentado durante esta investigación incitamos a los estudiantes y a los profesores en formación inicial a hacer experiencias, ir más allá de la mera opinión o estereotipo, volver a mirar con nuevos ojos y con creatividad la realidad que nos rodea. Dewey afirmó la idea de que el arte era el medio más adecuado para usar, de manera constructiva, la energía creativa contenida en el individuo (El arte como experiencia, 1934). Además, de acuerdo con la filosofía de Dewey, en nuestra experiencias didácticas el fin último de la actividad creadora del estudiante no deben ser los “artefactos” que produce, sino más bien la capacidad de observación, la memoria y la imaginación, que el arte ayuda a desarrollar y que dan al individuo habilidades críticas y de resolución de problemas.

Otro elemento que hemos adoptado a lo largo de nuestra investigación es la necesidad de tener en cuenta los intereses y los impulsos de los alumnos y de migrar hacia una educación inclusiva avanzada por Ovide Decroly (Ronse, 1871 – Ukkel, 1932) que propone una enseñanza por “áreas de interés”, que se refieren a los instintos primarios individuales, teniendo en cuenta la tendencia globalizadora de la mente infantil (método global). Decroly criticó los métodos de enseñanza de las escuelas tradicionales, en cuánto estos no ayudaban las capacidades recepción y elaboración del alumno, que además se desarrollaban separadamente. Según este autor, el aula como lugar de enseñanza se reemplaza por el entorno externo al edificio, un nuevo espacio en que el alumno puede cultivar todos los aspectos de su individualidad y facilitar la adaptación natural y social. Además Decroly no distingue entre la enseñanza de los niños “anormales” y los niños “normales” y declara que la educación es un fenómeno único y que puede diferenciar sólo con respecto al método en relación con las necesidades del alumno.



Fig. 2. Bjardi, A. (2015). *Maria Montessori e l'Italia*. Photoseries composed by two Stamps (left) issued by the Italian Post Office to celebrate the centenary of the birth of Maria Montessori and the centenary of the opening of the Children home in the San Lorenzo district (Rome), and (right) Italian banknote (1000 lire: approximately € 0.52) representing on one side the portrait of Maria Montessori and on the other a detail of Armando Spadini's painting "Bambini allo studio".

Con un enfoque similar a Decroly, Maria Montessori (Chiaravalle, 1870 - Noordwijk aan Zee, 1952) pone a punto un método didáctico basado sobre la libertad de iniciativa del niño que, adecuadamente estimulado por el docente aprende en relativa autonomía. El pensamiento pedagógico montessoriano parte del estudio de los niños con problemas psíquicos, sucesivamente se expande al estudio de la educación para todos los niños. Ella argumentó que el método aplicado con personas "subnormales" tenía un efecto estimulante, incluso cuando se aplicaba a la educación de los niños "normales". Su pensamiento identifica al niño como ser completo, capaz de desarrollar energías creativas y poseedor de disposiciones morales, que el adulto ya ha comprimido dentro de sí haciéndolas inactivas. El adulto tiene la tendencia a reprimir la personalidad del niño y a menudo lo obliga a vivir en un entorno de otra medida con ritmos de vida innatural. El principio fundamental tiene que ser la libertad del alumno, ya que sólo la libertad favorece la creatividad que, según Montessori, está ya presente en la naturaleza del niño. Según esta autora a lo largo del período infantil la mente del niño absorbe las características del entorno circunstante haciéndolas propias, creciendo a través de ellas, de modo natural y espontáneo, sin deber cumplir ningún esfuerzo cognitivo. De hecho, Maria Montessori critica de la escuela tradicional el hecho que, en ella, todo el entorno sea pensado a medida de adulto. En un entorno así concebido el niño no se encuentra cómodo y por lo tanto no está en las condiciones para poder actuar espontáneamente.

Con el pensamiento montessoriano muchas reglas de la educación consolidadas en los primeros años del siglo cambiaron. Los niños “subnormales” fueron tratados con respeto y se organizaron para ellos actividades didácticas. Los niños tenían que aprender a cuidar de sí mismos y fueron animados a tomar decisiones autónomas.

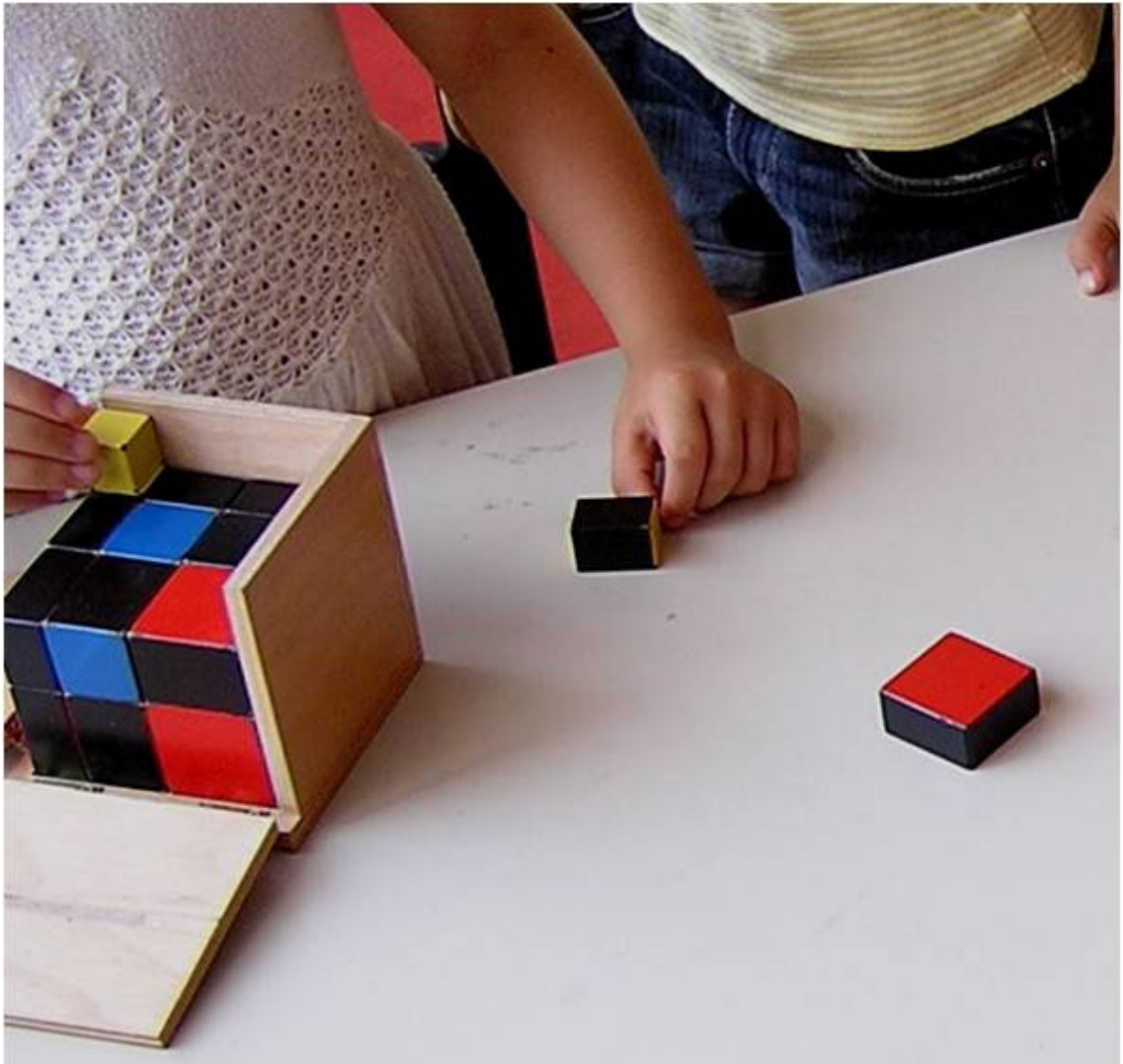


Fig. 3. Unknown author. *Montessori teaching materials: “trinomial cube”*, a cubic three-dimensional representation (can be decomposed into various geometric solids).

Photography extracted from https://it.wikipedia.org/wiki/Maria_Montessori in 2015.

Maria Montessori desarrolla todo su pensamiento pedagógico partiendo de una constructiva crítica de la psicología científica, corriente de pensamiento afirmada durante los primeros años del siglo. Según esta autora la equivocación de base de la psicología científica, se encuentra en su ilusión de fondo según la cual eran suficientes una observación pura y simple y una medición científica para crear una escuela nueva, renovada y eficiente. El pensamiento pedagógico montessoriano toma de la pedagogía científica la introducción del método científico en el campo de la educación (observación y medición), pero en este caso el objeto de la observación no es el niño en si sino el descubrimiento del niño en su espontaneidad y autenticidad.

Montessori, fue la pedagoga que, por la fuerza y determinación de su camino personal y científico, me inspiró con mayor potencia al principio de mi carrera profesional antes de llegar a ser profesora. Sus teorías nos sirvieron como base de nuestra forma actual de concebir el espacio educativo, el papel del profesor y de reconocer la centralidad del alumno en el proceso educativo. Montessori, de manera innovadora para su época, reconocía el potencial creativo y moral de los estudiantes. El concepto de experiencia, clave del proceso educativo, como para Dewey, es condición esencial para el desarrollo del estudiante. El papel del profesor debe ser el de favorecer el proceso educativo, preparando el ambiente en el que la experiencia tiene lugar. Como el niño, cuyo aprendizaje mejor ocurre cuando está listo para aprender, también el enseñante tiene que estar listo a su vez, siempre atento a las señales que recibe, para presentar nuevos materiales didácticos y favorecer la interacción del niño con la realidad circunstante. La siguiente frase del libro “Formazione dell’uomo” nos parece particularmente acertada en relación a nuestra investigación: *“E’ la personalità umana e non un metodo di educazione che bisogna considerare”* (Montessori 1949).

Otro elemento de novedad en la didáctica del aprendizaje, que hemos adoptado en nuestra investigación, lo introdujo Célestin Freinet (Gars, 1896 - Vence, 1966) planteando una didáctica de “clase cooperativa”, basada sobre la individualización de la enseñanza en su dimensión social. Según este enfoque deben ser privilegiados el trabajo de grupo, la exploración del entorno natural y social, el juego, las actividades expresivas y manuales. “La tipografía en la escuela” es el proyecto más importante de Freinet, que consiste en emplear en las clases un pequeño equipo de imprenta, cuyo manejo lleva a la producción de otros elementos y técnicas: textos libres, correspondencia interescolar, dibujos libres, aplicación de cálculos, ficheros, biblioteca y lo que llama “el libro de la vida” en el cual, los alumnos narran sus vidas y la de la clase. Todo es útil para expresarse, hacer y comunicarse de forma espontánea y democrática. Es decir, cambiar las relaciones entre la escuela y la vida, adaptándolas progresivamente a las necesidades comunitarias y al uso de las tecnologías en vigencia.

Otro autor que pone énfasis sobre el papel central del estudiante en la educación es el psicólogo estadounidense Jerome S. Bruner (New York 1915). Según Bruner el aprendizaje consiste en una acción creadora: lo que es producido no es una competencia específica, sino nuevos estilos y modalidad de pensamiento. Este proceso de autoformación del individuo queda activo por todo el curso de la vida y tiene como objetivo el desarrollo de procedimientos de pensamiento cada vez más complejo, capaz de dar respuestas autónomas a los problemas concretos. Bruner considera que la escuela debe conducir a descubrir caminos nuevos para resolver los problemas viejos y a la resolución de problemáticas nuevas acordes con las características actuales de la sociedad. Algunas implicaciones pedagógicas de la teoría de Bruner, llevan al docente a considerar elementos como la actitud estudiante, compatibilidad, la motivación, la práctica de las habilidades y el uso de la información en la resolución de problemas,

y la capacidad para manejar y utilizar el flujo de información en la resolución de los problemas.

Burrhus Frederic Skinner (Pensilvenia, 1904 — Cambridge, 1990) psicólogo y principal exponente en Estados Unidos de la escuela comportamentista, explica el comportamiento humano en términos de respuestas fisiológicas a estímulos externos. Skinner ha sido el inventor de las técnicas didácticas de la instrucción programada, que consisten en subdividir los programas de estudio en unidad, cuya solución de cada una de ellas es necesaria para proceder a la siguiente. Por último, hay que recordar las “tecnología de la educación” que se refieren a la optimización de los procesos de aprendizaje: la programación curricular, los nuevos procedimientos de aprendizaje individualizado y la organización del trabajo escolar por grupos de aprendizaje en vez de por grupo-clase.

Las más recientes adquisiciones de las ciencias de la formación y la educación enfatizan el proceso de enseñanza-aprendizaje desplazando la atención de la transmisión de contenidos disciplinares a los procesos de producción de conocimiento que ven cada vez más protagonistas las figuras del educador, del alumno y la calidad de la relación didáctico-educativa. El aprendizaje, desde un carácter de actividad predominantemente cognitiva, se ha abierto a las áreas de las capacidades y las competencias solicitando la organización de contextos privilegiados donde las personas tienen la posibilidad de interactuar y participar activamente en la construcción del saber. Así prácticas de organización de espacios, de gestión de tiempos, de empleo de códigos y de manipulación de objetos, educan cuerpos, elaboran significados, producen y manifiestan cultura.

Finalmente, otro concepto pedagógico que hemos tenido en cuenta a la hora de diseñar e implementar nuestras experiencias didácticas es el aprendizaje significativo, concepto formulado por David Ausubel (Nueva York 1918 - 2008). Según este autor el estudiante alcanza un aprendizaje significativo cuando una nueva información o conocimiento se relaciona de manera no arbitraria con la estructura cognitiva del estudiante. De manera que la estructura de los conocimientos previos condiciona el aprendizaje de los nuevos que a su vez modifican y reestructuran los previos. Así que el aprendizaje significativo se diferencia del aprendizaje mecánico, que es la conexión arbitraria y no sustantiva entre los nuevos conocimientos y los previos de la estructura cognoscitiva del que aprende, porque determina la modificación y evolución del nuevo conocimiento y de la misma la estructura cognoscitiva del individuo. Este concepto y teoría pertenecen al ámbito de la psicología constructivista cuyo mayores exponentes son Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotski (1896-1934), John Dewey (1859– 1952) y Maria Montessori (1870–1952). El constructivismo se ve influenciado por el construccionismo social que se formaliza en el 1996 gracias a Peter L. Berger y Thomas Luckmann como una teoría sociológica y psicológica del conocimiento que considera cómo los fenómenos sociales y los conocimientos se desarrollan a partir de los contextos sociales mediante las

interacciones. Esta influencia social aparece reflejada en el constructivismo de Vygotski que introdujo un enfoque social destacando la importancia de las relaciones sociales en el desarrollo mental, y concretamente la cultura y el lenguaje en la educación. A raíz de esta influencia surge el constructivismo social gracias a los teóricos del aprendizaje cognoscitivo y social Albert Bandura y Walter Mischel. La diferencia principal entre el constructivismo social y el construccionismo es que el construccionismo social se refiere al desarrollo de los fenómenos relativos a los contextos sociales afirmando que las ideas, los conocimientos y los recuerdos surgen de las relaciones sociales mediante el lenguaje, que evolucionan en el espacio entre las personas y que el individuo desarrolla un sentimiento de identidad mediante la reflexión social. Mientras que el constructivismo social, aun que se refiere a la creación de sentido individual y de sus conocimientos en relación con el contexto social preocupándose por sus implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje, su postura sigue promoviendo el papel central del sistema nervioso del individuo como una máquina cerrada de manera que las percepciones y los conocimientos se configuran a medida que el individuo se enfrenta a su entorno (Hoffman 1996).

Según la pedagogía contemporánea el aprendizaje significativo tiene como objetivo principal el de hacer autónomo el sujeto en sus propios procesos y experiencia de aprendizaje desarrollando de esta manera su capacidad para resolver problemas, el espíritu crítico, la metareflexión y en definitiva su capacidad para transformar sus conocimientos en competencias. De esta manera para que se produzca un aprendizaje significativo es necesario que el proceso de aprendizaje sea el producto de una construcción activa por parte del sujeto, que esté íntimamente relacionado con el contexto en el que se produce aprendizaje, y finalmente que nazca de la colaboración social y de la comunicación interpersonal.

Resumiendo las características principales del aprendizaje significativo que tiene que contemplar el entorno de aprendizaje son las que permiten un aprendizaje activo, constructivo, colaborativo, autentico e intencional. Por aprendizaje activo se entiende aquel proceso que suponga un esfuerzo concreto del estudiante por medio del uso de objetos, de la observación y de la interpretación de los resultados obtenido mediante la experiencia. Con el adjetivo constructivo se identifica aquel aprendizaje que produzca una integración de los conocimientos nuevos con los previos y una consecuente adaptación reciproca de los dos, haciendo referencia a los subprocesos de aprendizaje de asimilación y acomodación que han sido teorizados por Piaget. El carácter cooperativo del aprendizaje significativo determina un entorno conversacional y colaborativo para favorecer la comprensión mediante el contraste y el intercambio de ideas, el dialogo y la negociación de posturas con los demás. Con el adjetivo autentico se refiere a un aprendizaje que se basa e inspira a problemas complejos de la vida real para favorecer el grado de involucración y participación de los estudiantes. Finalmente el aprendizaje significativo incluye el carácter intencional del proceso destacando la necesidad para el

estudiante de tener una razón para alcanzar el objetivo de aprendizaje propuesto por el docente, que tiene el papel de fomentar esta razón necesaria para el aprendizaje. En definitiva estos son los aspectos que el docente tiene que fomentar y conseguir para que sus estudiantes puedan desarrollar un aprendizaje significativo en el que el significado lógico del material de aprendizaje se transforma en significado psicológico para el sujeto.

3.2 EL LABORATORIO COMO MÉTODO EDUCATIVO

En este capítulo se presenta brevemente el marco teórico y práctico en el que me he formado como profesora de educación artística y por el que he sido influenciada en el desarrollo del trabajo de clase de esta investigación coincidiendo con en el método Reggio Emilia y el enfoque didáctico de Bruno Munari centrado en la práctica de laboratorio.

En educación artística, la didáctica de aula basada en la lección frontal y en el método expositivo de transmisión del saber, desde el enseñante que posee los conocimientos al alumno que sólo los recibe, es un método superado por la didáctica de laboratorio que propone un modelo de innovación escolar total: organizativo, pedagógico y didáctico al mismo tiempo. En sede organizativa, el laboratorio propone un nuevo modelo de espacios educativos, en ámbito pedagógico dilata las dinámicas de socialización y en ámbito didáctico favorece una enseñanza basada sobre la investigación, en vez de la lección frontal.

Características básicas de un laboratorio son la objetividad, la espacialidad y la actividad. El objetividad consiste en dar una clara intención, una especificidad objetual al laboratorio que como escribe Dallari “tiene que ser necesariamente laboratorio de..” (Dallari and Francucci 1998). El espacio es un elemento importante de un laboratorio; debe ser adecuado a las necesidades del proyecto-objeto de laboratorio y debe tener un equipo adecuado y específico para el tipo de trabajo que se pretende llevar a cabo. Finalmente la actividad (elemento intrínseco en la etimología del término laboratorio) se refiere a un “trabajo” activo (*poiesis* y *praxis*), a un aprendizaje activo, al aprender haciendo.

Sin embargo, más allá de las tres características presentadas el laboratorio tiene una naturaleza más compleja y polisémica. El término laboratorio se utiliza de diferentes maneras y con diferentes significados. En un sentido más amplio se puede definir como “laboratorio” cualquier situación de enseñanza que tiene las características de un aprendizaje activo, del aprender haciendo. En este caso el término laboratorio tiene valencia programática acerca de la calidad pedagógica de la actividad que se lleva a cabo, por lo que puede convertirse en un laboratorio, debido a la calidad de la actividad, también un espacio que originalmente tenía otras finalidades. En este caso

el “laboratorio” define una espacialidad de situación más que de posición, el sentirse en una “situación de laboratorio” más que el estar en un laboratorio. El espacio físico, material y espacio mental, la propensión activa y reflexiva, deben conciliarse. Examinar la dimensión de la espacialidad del laboratorio significa esencialmente considerar la proxémica del laboratorio, o sea el lenguaje del espacio. Dewey había intuido que desde las proxémicas de las instalaciones escolares es posible reconstruir las funciones didácticas implícitas.

“Como el biólogo con un hueso o dos puede reconstruir el entero animal, así nosotros, si revivimos en nuestra mente un aula escolar ordinaria [...] podemos reconstruir la única actividad educativa que se puede desarrollar en semejante espacio. Todo está hecho para escuchar” (Dewey 1949).

En contraposición con el laboratorio, el aula tiene una proxémica diseñada para la transmisión cultural, basada en la dinámica del profesor que explica y de los estudiantes que escuchan. De hecho, se puede argumentar que el laboratorio tiene configuraciones proxémicas “alternativas” donde todo está hecho para actuar e interactuar; no sólo, por lo tanto, un contexto para escuchar sino un contexto para la acción. La enseñanza de laboratorio promueve la enseñanza basada en la investigación y la experimentación donde aprendemos a través del descubrimiento, la curiosidad se despierta y se fomenta la motivación y la participación activa de los estudiantes, teniendo en consideración y dando sentido a sus conocimientos previos. Es un ambiente de aprendizaje que construye el conocimiento a través de la comparación y la resolución de nuevos problemas y permite respetar los diferentes estilos cognitivos y diversificar los



Fig. 4. Bajardi, A. (2015). *Bruno Munari's looks*. Photoseries composed by an elaboration of 4 fragments of 1 photo by Atto, Top left (1988), Bruno Munari nel suo studio, Milano, and 3 photographs by Ada Ardessi.

aprendizajes. Una modalidad que promueve la didáctica colaborativa y el aprendizaje cooperativo, educa a la experiencia de grupo e implica la dimensión corpórea en el proceso de aprendizaje, referida no sólo a la manipulación de materiales y herramientas sino también a la vivencia y a la participación emotiva.

La enseñanza de laboratorio debe mucho al padre de la fenomenología, Edmund Husserl (1859-1938). El término “fenomenología” fue utilizado por el filósofo alemán para describir el análisis de la relación entre los objetos y su descripción o interpretación por la conciencia. Este estudio pide una “reducción fenomenológica”, es decir, una suspensión, una *epoché*, de cualquier creencia o suposición de la existencia: ya que la conciencia puede contemplar objetos tanto reales como imaginarios, la “reflexión fenomenológica” no presupone la existencia de entes, más bien implica una suspensión de la creencia en la existencia real del objeto. Dallari (1998) escribe sobre la concepción fenomenología de Husserl en relación al fenómeno artístico y las actitudes caracterizadas por intencionalidad. De hecho, una de las ideas fundamentales de la fenomenología es la intencionalidad. La intención es, según Husserl, el carácter a priori de la esencia fenomenológica de la conciencia, la típica e invariante estructura de la experiencia. Las experiencias psíquicas, en la fenomenología de Husserl, no se conciben como fenómenos en sí mismos, sino como “formas de presentación” de sus objetos intencionales. Por ejemplo, la experiencia de la percepción visual es una de las formas de presentación característica de los objetos materiales. Lo que aparece (el fenómeno) y se experimenta en ciertas maneras (perceptiva, imaginativa, emocional, etc.) es, precisamente, el objeto de la fenomenología, que se define como la investigación de las regularidades

Bruno Munari (Milan, 1907-1998) fue el fundador de los laboratorios didácticos de los museos Italianos donde, inspirándose al Manifiesto del Tactilismo futurista de Martinetti (1921, Paris) e integrando sus experiencias de artista y pedagogo con sus recuerdos de infancia diseñó sus juegos y laboratorios para el desarrollo de la creatividad infantil.

El primer laboratorio que se fundó fue el “Jugar con el arte” del 1977, en la Pinacoteca de Brera en Milan y concretamente en el contexto de la exposición “Proceso para el museo”. Hoy en día, treinta años después, esta experiencia artística sigue siendo, en la historia del museo del arte italiana, un modelo que constituye una importante referencia para la didáctica de museo y para la didáctica del arte.

Las actividades que se desarrollaban en los laboratorios tenían que ser interactivas y, al mismo tiempo, caracterizadas por la máxima libertad de actividad y participación de los niños para poder estimular su creatividad y pensamiento proyectual. La creatividad a la que se refiere Munari es una calidad especial de la inteligencia, una búsqueda de lo esencial, una mezcla de artes como el “*teche*” griego, el arte del saber hacer con pericia, y como el “*asobi*” japonés, el arte del gusto por el juego. Además, a partir de

la constatación del escaso interés de niños en edad pre-escolar para los libros, produjo una enciclopedia, los “Prelibros”, constituida por volumen sin texto con el objetivo de despertar la curiosidad y los sentidos de los niños para acercarlos gradualmente al objeto libro.

Otro pedagogo y psicólogo que introdujo los *ateliers* y los laboratorios en la escuela fue Loris Malaguzzi, muy famoso en Italia y en el extranjero por haber inspirado el actual método Reggio Emilia. Este método didáctico se funda en la idea que el aprendizaje de los niños no se origina necesariamente de lo que se les enseña sino, en gran medida, del empleo de los recursos a ellos dispuestos. Según este enfoque, el aprendizaje es un proceso “auto-constructivo” y los niños son parte activa de sus propios procesos de crecimiento. El laboratorio, según el enfoque de Malaguzzi, es un lugar de intercambio y de dialogo entre la materialidad del “hacer” y los procesos cognitivos de la mente. Malaguzzi pensaba que centrando la atención sobre el niño, más que sobre las enseñanzas, valorizando el proceso que se realiza más que el producto final y favoreciendo la transversalidad cultural es posible generar una espiral de evolución y enriquecimiento individual. Con este objetivo, las escuelas infantil y preescolar que acogen el enfoque malaguzziano, se centran en valorizar las potencialidades (de pensamiento, expresión, comprensión y relacional) del niño, atribuyendo la misma dignidad a todos los lenguajes expresivo, sean verbales o no verbales. Mediante la capacidad de cooperación y de interacción entre lenguajes diversos, los niños son capaces de desarrollar autónomamente su propia habilidad y su estrategia para resolver problemas de la vida cotidiana.



Fig. 5. Property of Reggio Children, images of the web page of the institution,
<http://www.reggiochildren.it/>

Además de la presencia de un atelier, en las escuelas que adoptan el método Reggio Emilia, se fomenta la participación de las familias y el trabajo colaborativo y cooperativo de todo el personal y un coordinamiento pedagógico y didáctico, con el propósito de producir condiciones de aprendizaje. En el 1994, bajo la iniciativa de Malaguzzi y de la ciudadanía de Reggio Emilia, nace la Reggio Children s.r.l. (Fig. 5) con el objetivo de gestionar y favorecer el intercambio pedagógico y cultural entre las escuelas de la infancia de la ciudad de Reggio Emilia y los docentes e investigadores de todo el mundo.

3.3 LA RELACIÓN ENTRE PEDAGOGÍA Y ARTE

Antes de profundizar la relación entre la pedagogía y la estética es imprescindible introducir, aun que brevemente, los orígenes y los significados de ambas para evitar estereotipos y observaciones superficiales.

La pedagogía se define como la ciencia que estudia las problemáticas teóricas y metodológicas de los procesos educativos. En la Grecia antigua, se le llamaba “pedagogo” a los esclavos que acompañaban los niños a la escuela. Más tarde, el mismo término se utilizó para indicar aquellas personas que desarrollaban la labor educativa. En la *Repubblica*, Platón destaca como el problema del estado es íntimamente relacionado con la búsqueda de un modelo educativo capaz de formar ciudadanos que actúan según justicia (Vegetti 2002). El término “pedagogía” nace más tarde en Francia y en Alemania entre el siglo XV y XVI.

También el término “aesthetica”, estética, nace más tarde, acuñado en el 1735 por el filósofo alemán Alexander Baumgarten a partir de la raíz “aisth”, sensación, y del verbo “aisthanomai”, que significa percepción mediata por los sentidos. De hecho, originariamente la estética no era una rama de la filosofía, sino que era simplemente el aspecto del conocimiento relacionado con el uso de los sentidos. La identificación entre estética y el bello llega más tarde con el romanticismo y el idealismo. De hecho, antes se trataba la noción del bello en metafísica entendiéndola como una calidad del ser, mientras que las artes (que entonces incluyen las “técnicas”) se encontraban subordinadas a los objetivos didácticos, morales, religiosos o de otro tipo, y aun no se entendían como “desinteresadas” y basadas en el valor autónomo del bello. Solamente más tarde, al principio del siglo XX Benedetto Croce recupera y reinterpreta la idea de Baumgarten, rechazada por el Romanticismo (a pesar que hubiese influenciado muchos aspectos de la gnoseología de Kant), que identificaba la experiencia estética con un momento de actividad espiritual y desvinculada de cualquier subordinación a contenidos de carácter conceptual o ético. Según este autor, el momento elaborador de la intuición no tiene nada que ver con la dimensión sensorial, sino que tiene solamente una naturaleza ideadora. De manera que afirmar que el arte es una intuición corresponde a una concepción del arte como una actividad del conocimiento que prescinde de la

distinción entre realidad e irrealidad, y que además esta actividad no es pasiva sino que una actividad mental. Por consiguiente, el grado de intensidad de la intuición-expresión es la clave que permite distinguir entre arte y no arte. Según este enfoque todos podemos intuir, pero el artista se distingue porque es capaz de experimentar y expresar adecuadamente una intuición más intensa y profunda. Después de Croce, se vuelven a recuperar las diversas formas de reflexión filosóficas sobre el arte, con el objetivo de proporcionar una impostación metodológica completamente distinta de la de Croce. Además, no se utiliza, como en el caso de Croce, un método “de arriba hacia abajo” en el que se formula un idea de arte y luego se aplica a la realidad, sino que “de abajo hacia arriba”, o sea se empieza de la experiencia artística para individuar su esencia. De esta manera la definición de arte es unívoca ya que, derivando de la experiencia, puede justificar su carácter poliédrico y multiforme.

A propósito de la relación entre pedagogía y estética, la definición de Baumgarten nos ayuda a entender la importancia del arte y del hacer arte, elementos muy valiosos para el desarrollo y búsqueda de la identidad de todos individuos, más que del aprender arte. También, el pedagogo Marco Dallari y el esteta Luciano Anceschi remarcan la importancia de la dimensión dinámica y operativa del hacer arte más que del aprender arte (Dallari 2005). De esta manera, hacer educación estético-artística quiere decir adquirir un método educativo que permea la totalidad de las actividades educativas. La experiencia estética, así como la del juego, a menudo se experimenta como un trauma que caracteriza todo lo que es emoción, sentimiento nuevo, extraordinario y aventurero mediante las categorías de estupor, vértigo y riesgo (Dallari and Francucci 1998). También Bruno Munari consideraba el juego y la experiencia directa del hacer para entender y aprender como elementos fundamental no solamente para divertirse sino sobre todo para dar desahogo a la fantasía y a la espontaneidad. Otro elemento fundamental de los laboratorios de Munari consiste en la superación de los estereotipos, hoy en día aun mas importante ya que vivimos en una época en la que estamos diariamente expuestos a una ingente cantidad de estímulos audio-visivos que a menudo no permiten adoptar un papel activo físico y mental en el proceso de construcción de nuestra identidad y espíritu crítico, ni tampoco permiten superar los estereotipos para poder afinar la capacidad de interpretativa y creativa. Enseñar y aprender por medio de las artes, sus materiales y sus metáforas significa, entonces, aprender a ver el mundo con ojos diversos, más críticos, creativos y curiosos por hacer nuevos descubrimiento, abrirse a varios aspectos de la vida y a las identidades múltiples y multidimensionales.

3.4 EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

La educación artística como disciplina nace en los años setenta en Estados Unidos con el objetivo de reorganizar las enseñanzas artísticas llevando al desarrollo del proyecto Educación Artística basada en las Disciplinas (DBAE). La educación artística siempre

ha sido asociada con “la concepción academicista del arte” (Aguirre 2000) que concibe el arte como un saber, sin embargo la educación artística incluye varios saberes como la estética, la crítica, la historia del arte y la producción artística. El término, educación artística, aun que fue concebido por Dwaine Greer (1984), antiguo presidente del Paul Getty Institute for Educators on the Visual Arts, surge a raíz de los trabajos de Wilson, Barkan o Eisner, sobre el estado de la enseñanza en la escuela. Acaso (2002) sostiene que la educación artística como disciplina no es un currículum, sino una tendencia, una manera de entender la educación artística sujeta a varias interpretaciones. El elemento más significativo e innovador de su concepción de educación artística es que la enseñanza artística no se basa solamente en la creación o producción artística sino que debe enseñar la crítica artística, es decir el análisis e interpretación de la información visual, además de la historia, como conocimientos de las diferentes manifestaciones y contextos históricos, y la estética como capacidad para disfrutar del arte entendiendo las bases de su pensamiento. Según Arthur Efland, Freedman Kerry y Patricia Stuhr (1996), mediante la educación artística los artistas pretendían mediar entre el distanciamiento de las nuevas formas de arte y el público. así que Muchos profesores de arte se sintieron motivados a dedicarse a la enseñanza del arte con el objetivo de crear un puente para recuperar el vacío cultural entre la vanguardia y el público ya que estas nuevas formas de arte sobrepasaban el alcance del público (Efland, Freedman et al. 1996). Luis Camnitzer (1999), coincidiendo con este planteamiento, indica que los artistas dedicados a la enseñanza se responsabilizaron frente a la incapacidad artística de comunicar y de llegar al espectador sirviendo de intérprete entre el arte contemporáneo y el público que manejaban idiomas diferentes. Además del término educación artística también se usa “didáctica de la expresión plástica” que, según Imanol Aguirre, posee una concepción restringida del currículum excluyendo los aspectos del arte contemporáneo. Este autor argumenta que la educación artística es mucho más y que debe tratar no sólo la actividad sino también la percepción e interpretación artística. De hecho la plástica se limita a la maleabilidad y al efecto estético de las artes, excluyendo otros puntos no materiales de gran importancia como la decisión, las emociones y la motivación que son centrales en los procesos creativos (Aguirre 2000).

Durante nuestra investigación hemos preferido utilizar el término “educación artística” o el término mas específico “educación al arte y a la cultura visual” o, mejor, “audio-visual” como explicamos en el capítulo de metodología y como profundizaremos, más adelante, en este mismo capítulo.

Una entidad clave para el fomento de la educación artística desde una perspectiva mundial es InSEA *International Society for Education through Art* (www.insea.org), cuya presidenta es Teresa Torres Pereira de Eça. InSEA es una asociación que tiene como objetivo principal estimular y promocionar, en todos los países, la educación creativa por medio de arte y artesanía, así como fomentar la comprensión internacional. Los miembros de InSEA representan a todos los niveles de la enseñanza, así como a

administradores de la educación artística con responsabilidades desde un nivel local hasta un nivel nacional. InSEA cuenta con 1.200 miembros procedentes de 80 países. Actualmente, es una sociedad internacional y no-gubernamental que tiene relaciones consultivas con la UNESCO.

La UNESCO promueve básicamente dos principales enfoques para la enseñanza de las artes, que se puede usar al mismo tiempo; Aprendiendo a través del arte y la cultura y el aprendizaje en las artes y la cultura. El primer enfoque muestra cómo podemos utilizar las expresiones artísticas y culturales como herramienta de aprendizaje, con el fin de promover el conocimiento y las habilidades para un enfoque interdisciplinario para el aprendizaje en una serie de áreas temáticas. El enfoque del aprendizaje en el arte y la cultura hace hincapié en la importancia de las perspectivas interculturales y multiculturales, fomentando la comprensión de los valores de la diversidad cultural con el fin de reforzar la cohesión social.

Según la UNESCO los beneficios obtenidos introduciendo artes en ambientes de aprendizaje son varios, por ejemplo el desarrollo intelectual, el equilibrio emocional y psicológico de los individuos.

Por otra parte, la educación artística no sólo fortalece el desarrollo cognitivo y la adquisición de habilidades para la vida, tales como el pensamiento innovador y la creatividad, el pensamiento crítico, las habilidades sociales y emocionales y comunicativas, pero también aumenta la capacidad de adaptación social y conciencia cultural, lo que permite a la gente a construir sus propias identidades personales y colectivas, ejercer una cierta apertura, a continuación, la tolerancia, la comprensión y el aprecio de los demás. Esto entonces tiene un impacto positivo en el desarrollo de la sociedad, desde la promoción de la cohesión social y la diversidad cultural para promover el desarrollo sostenible y evitar la estandarización (www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education).

Por lo que educar al arte y a la cultura visual no solo es enseñar a leer imágenes, sino también aprender a comunicarse y expresarse con los demás. Sería coherente enseñarles a ver, criticar, juzgar y elegir, toda información que los medios audiovisuales les proporcionan; hay que enseñar al estudiante cómo leer las imágenes que cotidianamente se presentan en su entorno, a darles forma, y sentido para él mismo.

Además las disciplinas artísticas implican todos los sentidos y refuerzan las competencias cognitivas, socio-emocionales y multisensoriales. Durante el crecimiento del individuo, el arte influencia el desarrollo del cerebro, la creatividad y la autoestima, favoreciendo además la interacción con el mundo externo y proveyendo una serie de habilidades que facilitan la expresión de sí y la comunicación (Bazzanini 2013).

Erik Erikson (1950), subdivide el desarrollo del individuo en ocho fases, de que los primeros cuatro es relativas al período de la infancia, y utiliza las nociones de desarrollo cognitivo, emocional, social y motor. El autor considera que los niños tienen que poder cumplir numerosas experiencias en cada uno de estos cuatro ámbitos para convertirse en adultos “sanos, felices y productivos”.

Eisner desarrolla las teorías de Erikson mediante sus investigaciones, profundizando el tema del papel del arte dentro de los recorridos educativos escolares (Eisner 1995). Según Eisner (2004) el arte puede proveer importantes enseñanzas en referencia a la evolución del niño.

Podemos resumir el pensamiento de Erikson y de Eisner mediante las cuatro macro-áreas cognitiva, emocional, social y motora.

Por lo que concierne el área cognitiva, la educación artística favorece el desarrollo de una perspectiva múltiple, que influye en la manera de observar e interpretar la realidad. Asimismo la educación artística ayuda a pensar “con” y “a través” de los materiales, a ser consciente de que a través de los materiales se pueden convertir las ideas en realidad.

Además, la educación artística promueve el desarrollo de habilidades para resolver problemas, y entender que los problemas pueden ser más una solución y que cada pregunta puede tener más de una respuesta. La mayoría de los problemas abordados en las escuelas tienen una única respuesta correcta (y quiero hacer hincapié en que los maestros generalmente son los que tienen la respuesta correcta y los estudiantes son los que tienen que tratar de encontrarla) y esto no aumenta la creatividad y la resolución de problemas. La enseñanza y el aprendizaje del arte y de la cultura audio-visual tiene diferentes enfoques, favorece la proliferación de muchas y variadas respuestas posibles, desarrolla la capacidad de reflexión y de pensamiento crítico. Es muy importante que nuestros estudiantes desarrollen estas habilidades, ya que, en nuestra vida diaria, las mayorías de los problemas, tanto pequeñas como grandes, no tienen una única solución. El arte proporciona a las personas la oportunidad de pensar en nuevas formas y formular nuevos objetivos y nuevos significados.

Por lo que concierne el área emocional, educar al arte y a la cultura audiovisual fomenta la creatividad y la auto- expresión, y, experimentando una amplia gama de emociones, insta a buscar la propia poética adecuada para expresar los propios sentimientos. Del mismo modo permite desarrollar las propias habilidades comunicativas.

Por cuánto concierne el área del desarrollo social, la educación artística enseña a elaborar opiniones sobre las relaciones cualitativas y no sólo cuantitativas. Como dijimos anteriormente, generalmente las dinámicas educativas son basadas sobre las respuestas correctas, mientras que en la educación al arte y a la cultura audio-visual prevalecen el análisis, las apreciaciones, los juicios y las opiniones.

La educación artística favorece el desarrollo de habilidades socio-emocionales. De hecho fomenta la comprensión de nosotros mismos y del mundo que nos rodea, el fomento de la inclusión y la integración de quién y lo que aparece como “diferente”.

Finalmente, el arte también puede ser una eficaz herramienta terapéutica (Bazzanini 2013) (Tessa 1987; Martínez Díez and López Fernández Cao 2008).

En cuanto al desarrollo motor, es posible afirmar que la actividad artística mejora la función motora y sensorial y la expresión corporal. De hecho las actividades artísticas permiten explorar las propias capacidades expresivas corporales, estimulando la conciencia y el conocimiento del espacio y del cuerpo, y aumentando la autoestima de las personas (Abad Molina 2007; De Pablo 2007).

Por lo que concierne los objetivos principales de la educación artística, Taggart y coautores (2004) encontraron que, de los 21 Estados del estudio internacional que realizaron, muchos tenían objetivos análogos para la enseñanza artística, como: desarrollar las competencias artísticas, el conocimiento, la comprensión y la práctica de las varias formas de arte, aumentar la comprensión cultural, compartir experiencias artísticas y convertirse en consumidores y participantes del mundo del arte. Además de estos resultados artísticos, en la mayoría de los países, se esperaba que la educación artística obtuviera resultados en la esfera personal y sociocultural, como el desarrollo holístico de la persona, el acrecimiento de la confianza y de la autoestima, el desarrollo de la imaginación y de la creatividad, la capacidad de expresar sentimientos personales, el trabajo en equipo, la comprensión intercultural y la participación cultural. En particular se aprecia patentemente un enfoque sobre la creatividad y sobre la educación cultural en relación tanto con la identidad individual como con la promoción de la comprensión intercultural.

El desarrollo de la creatividad puede definirse como el desarrollo de la capacidad de un individuo para participar en una actividad imaginativa, cuyo producto se caracterizará por la originalidad y el valor (Robinson 1999). El valor de la educación artística en el desarrollo de la creatividad fue reconocido por la Comisión Europea que propuso una Agenda Europea para la Cultura aprobada por el Consejo de la Unión Europea en 2007 (Eurydice 2009). Además, el marco estratégico de la UE para la cooperación europea en materia de educación y formación destaca la importancia de la sensibilidad cultural y la creatividad como competencias transversales clave. La declaración de 2009 como Año Europeo de la Creatividad y la Innovación es un reconocimiento adicional de los vínculos que existen entre sensibilidad cultural y creatividad. Las investigaciones sobre el potencial de la educación artística para aumentar la creatividad de los jóvenes subrayan la necesidad de una continua mejora de su calidad.

Otros objetivos principales de la educación artística indicados por casi todos los países del estudio (Taggart, Whitby et al. 2004) son la competencia artística, el conocimiento y

la comprensión de las artes y del patrimonio cultural, la apreciación crítica, la expresión y la identidad personal, la diversidad cultural y la creatividad. Sin embargo, solo 15 currículos mencionan el aprendizaje/interés permanente por las artes, o sea el incitar a los estudiantes a participar en actividades artísticas extracurriculares y mantener estos intereses durante toda la vida.

Se señalan también vínculos transversales entre las artes y otras áreas del currículo, como la adquisición de competencias básicas tales el desarrollo de competencias sociales y comunicativas y la creación de un lazo entre las artes y otras materias.

El lenguaje artístico se basa en la competencia, el conocimiento y la comprensión de las artes, como la comprensión de los colores, las líneas y las formas en las artes visuales o, en la música, la escucha y la interpretación musicales. La adquisición de las competencias artísticas normalmente incluye el aprendizaje de los distintos estilos y géneros artísticos. La comprensión artística centra su atención en los conceptos artísticos como la comprensión de las características de las distintas expresiones artísticas, o la relación entre el artista, su obra y su entorno cultural y físico. A este propósito varios estudios (Robinson 1999; Sharp and Le Métails 2000; Bamford 2006) recomiendan la participación de artistas profesionales en la educación artística para incrementar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje artísticos, fomentar la creatividad y el desarrollo de la competencia de los docentes, además de proporcionar acceso a una amplia gama de recursos culturales. Bamford (2006) sostiene que se puede establecer una relación y colaboración entre calidad de la educación artística y participación de artistas profesionales afirmando que “Una educación artística de calidad tiende a caracterizarse por una fuerte asociación entre los centros, por un lado, y el ámbito artístico exterior y las organizaciones que representan a la comunidad, por el otro”. La experiencia de los artistas profesionales y de las instituciones artísticas solo puede aportar beneficios a los centros educativos permitiendo convertir las artes no solo en una materia fascinante para los estudiantes, sino también en una intensa experiencia de la vida real. La apreciación crítica o valoración estética, que es uno de los objetivos más comunes, consiste en la sensibilización del alumnado respecto a las características esenciales de una obra o una interpretación y en el desarrollo de su capacidad para valorar críticamente su propia obra o la de los demás.

Otras finalidades de la educación artística son la de promover los procesos artísticos productivos y apreciativos, y al conocimiento del patrimonio fomentando su comunicación e incluyéndolo de forma significativa en el currículo artístico a todos los niveles educativos (Gutiérrez Pérez 2012). La comprensión y la valoración del patrimonio cultural es un objetivo que en algunos casos se asocia con la creación de la identidad cultural donde el aprendizaje de formas culturales pretende desarrollar en los estudiantes la conciencia propia como ciudadano o miembro de un grupo. El contacto con obras de arte, así como el aprendizaje de las características de las obras de arte

producidas en distintos periodos históricos y de las obras de ciertos artistas son practicas didácticas que permiten alcanzar el objetivo de fomentar la comprensión y la valoración del patrimonio cultural.

Un objetivo que se encuentra en 20 currículos artísticos de los países estudiados por Taggart y coautores (2004) es el desarrollo la conciencia medioambiental. El logro de este objetivo supone la apreciación del entorno físico, la comprensión de los orígenes de los materiales utilizados en el arte y la responsabilidad de la conservación ecológica.

Otro objetivo común a la mayoría de los currículos de educación artística es la comprensión y promoción de la diversidad cultural a través de las artes y el patrimonio cultural, sobre todo los géneros específicos de los distintos países y grupos culturales (Eurydice 2009).

Entre los objetivos específicos relacionados con las artes, la exposición a diversas experiencias y diversas formas de expresión artística y la competencia para interpretar o presentar una obra son los que aparecen más en los currículos, y son comunes a todas las formas de arte. También se menciona la identificación del potencial artístico/talento de los estudiantes.

El desarrollo de la expresión individual a través de las artes es otro objetivo muy nombrado, estrechamente relacionado con el bienestar emocional de los estudiantes. Este tipo de objetivo está vinculado con todas las formas de arte, pero en especial con las artes visuales.

El objetivo general (no necesariamente específicos de las artes) al que con más frecuencia se hace referencia es el desarrollo de las competencias sociales. Este objetivo suele relacionarse con la educación a las artes escénicas y dramáticas.

El objetivo menos señalado es el desarrollo de la confianza en sí mismo o la autoestima por medio de la participación en actividades artísticas.

El placer y la satisfacción son objetivos bastante mencionados y comunes a todas las formas de arte.

El desarrollo de las competencias comunicativas mediante las artes en cambio está especialmente asociado a las artes escénicas (música, arte dramático y danza) y a las artes mediáticas. Muchos estudios (Sharp and Le Métais 2000; Taggart, Whitby et al. 2004; Bamford 2006) han destacado la importancia de ampliar el currículo de educación artística con el fin de incluir el estudio de nuevos medios (como el cine, la fotografía y las artes digitales) y encorajar el uso de las TICs como parte del proceso creativo.

Por otra parte, nos parece interesante como Vertecchi, De Mauro y Oliverio (Testa 2005) destacan la necesidad de dejar espacio a la aparente pérdida de tiempo, que genera “conocimientos e imaginaciones, basados en la experiencia y la observación”,

la creación de una cultura llena de elementos simbólicos que se construye a través de la “inutilidad”. En este sentido, estos autores destacan las artes como expresiones de una inutilidad “útil para desarrollar capacidades no sólo de minorías favorecidas, sino de toda la población” (Testa 2005).

Consideramos, además, el papel de la educación al arte y a la cultura audio-visual central en el desarrollo del individuo para ver lo extraordinario en lo ordinario y, sobre todo, para vivir mejor y más felices en general (Francucci 2005; Díaz-Obregón Cruzado 2006), para “lograr un mayor goce, placer, disfrute, felicidad y emoción, tanto del mundo como de la cultura, y conseguir un mejor conocimiento de la experiencia humana”(Marín Viadel 2000).

La educación artística resulta ser crucial en la evolución interior del individuo porque contribuye, desde los primeros años de vida, a mejorar sus capacidades expresivas, a fortalecer la conciencia de sí mismo, a liberar su potencial creativo y a comprender “los mundos sociales y culturales” (Efland, Freedman et al. 1996). Por tanto, podemos afirmar que la educación artística juega un papel fundamental en el desarrollo de habilidades útiles para hacer frente a la vida cotidiana, para configurar nuestra identidad y comprender a los demás, y para ayudar a construir una sociedad mejor.

Cada persona debería tener la oportunidad de educarse artísticamente y desarrollar su creatividad, de tener espacio para expresar libremente su individualidad. Arte y creatividad son conceptos que no deben limitarse a “ser artista”, sino que deben ayudar al individuo en la “creación”, en el sentido más amplio del término, la capacidad de resolver problemas en modos diversos e innovadores. Por lo tanto sería necesario reservar un papel importante en los currículos educativos a la enseñanza y la práctica de las artes. Para ello también es esencial pensar en la formación inicial de los docentes para que estos puedan realizar una investigación artística personal con el fin de entenderse mejor a sí mismos y a los demás, y estimular su propia creatividad y la de sus futuros alumnos.

3.5 EDUCACIÓN ARTÍSTICA BASADA EN LA CULTURA VISUAL

La evolución de las nuevas tecnologías y del arte contemporáneo, sobre todo desde finales del siglo XX con el arte que difunde lo popular y lo marginado, tiene una importante influencia en la educación artística. Aumenta el interés por acercarse a la realidad social y comunicar sus aspectos subjetivos, se incorporan los nuevos medios y las nuevas tecnologías para acercarse al público (Díaz-Obregón Cruzado 2006). En la educación basarse en la cultura visual implica incorporar la crítica de representaciones visuales y emplear los medios y las tecnologías actuales y habituales para los estudiantes, los mismos con los que producen sus propias imágenes y se relacionan con los demás (Miranda and Vicci 2011).

La cultura y el arte se hacen cada vez más híbridos y sus límites más indefinidos y adquieren un carácter “más humano y cercano a la cotidianeidad” (Díaz-Obregón Cruzado 2006). La educación adopta una postura más flexible, tomando en cuenta las nuevas propuestas artísticas contemporáneas, los actuales contextos sociales y, sobre todo, el perfil tanto del estudiante como del profesor y sus diferentes perspectivas (Aguirre 2002).

Freedman (2002) subraya la importancia que la cultura visual tiene en la educación artística, considerando los objetivos artísticos y educativos como unidos en un mismo espacio temporal y a un nivel internacional. Cambian las maneras de pensar la enseñanza, el aprendizaje, el currículo, y el concepto y relación del estudiante y del docente. El nuevo concepto de currículo se acerca a un proceso creativo, un espacio conceptual en el cual los estudiantes desarrollan sus ideas con la ayuda de los educadores, quienes no actúan solamente como guías, como en otros precedentes modelos de educación, sino como compañeros críticos. Además, se abandona la idea de genio como autor y de obra de arte, para centrarse en la interpretación, en la persona y en la participación plural (Díaz-Obregón Cruzado 2006). Así la educación artística basada en la cultura visual se diferencia de los precedentes modelos de educación artística, como el basado en la auto-expresión (Lowenfeld 1961) y la educación artística basada en la disciplina (Eisner 1987; Dobbs 1998), pero, como señala Villar Alé (2013) el arte es parte de la cultura visual porque toda imagen pertenece a la cultura visual y no solamente las imágenes producidas en una cultura determinada. De todo modo seguramente para la educación artística basada en la cultura visual es necesario un lenguaje que no dependa únicamente de los discursos de bellas artes sino que abarque a todos los discursos sobre las artes visuales, como los estudios de medios de comunicación, el diseño, la crítica cultural y la antropología visual (Freedman and Stuhr 2004).

Para una educación artística basada en la cultura visual hay que promover un enfoque educativo que estimule la responsabilidad de los estudiantes, la investigación, el descubrimiento de significados complejos y que se enriquezca a través de múltiples conexiones, posibilidades, temas y opiniones. De hecho, la educación artística basada en la cultura visual implica pasar de la lectura semiótica a la fenomenología de la experiencia vivida de las personas (Duncum 2002; Duncum 2002). Duncum plantea que para desarrollar el pensamiento crítico a través de la educación artística hay que organizar el currículo basado en la cultura visual a través de preguntas, en vez de reproducir el estudio separado de los medios artísticos (como el dibujo, la escultura, el video, etc.). Además, las representaciones y artefactos deben interpretarse de diferentes formas y comprenderlos como elementos culturales que afectan directamente a la vida cotidiana del alumnado, superando el análisis únicamente formal (Marín Viadel 2002). De esta manera se pretende dotar a los estudiantes de las herramientas para comprender y criticar la información audiovisual de la cultura de la globalización, haciendo de

ella un consumo informado y menos vulnerable e ingenuo (Acaso 2006), y buscando “visiones sobre el mundo y sobre nosotros mismos”, identificando diferentes posiciones en la interpretación de la realidad y sensibilizando sobre la desigualdad social (Díaz-Obregón Cruzado 2006).

Actualmente, la enseñanza de la cultura visual ya está incorporada en los currículos de la educación artística, pero tiene una relevancia menor en comparación con las actividades de laboratorio y la enseñanza de la historia del arte. Por lo tanto, sería necesario con el fin de darle una importancia y dedicación adecuada, rediseñar el programa curricular. En este sentido, a algunos profesores les preocupa el hecho de que, si no aumentan las horas dedicadas a la educación artística, estas tres partes de la asignatura (cultura visual, actividades de laboratorio y la historia del arte) puedan tratarse de manera superficial. Subrayamos que no obligatoriamente estas tres partes de la asignatura deben permanecer separados en la fase educativa, sino, al contrario, es deseable que sean tratados de forma simultánea o por lo menos sean colocados uno en relación con el otro. Además, se cuestiona si el mejor medio educativo es el más potenciado, es decir lo visual, o si por el contrario se tendría que potenciar otros medios comunicativos menos desarrollados, como la información sensorial no exclusivamente visual. Marín Viadel (2002) en este sentido señala que “visual” es solo un espejismo y que la mayoría de las imágenes actuales se presentan indisolublemente unidas a elementos sonoros, verbales, corporales, enlazados en un aglomeración de códigos semióticos.

3.6 HACIA UNA EDUCACIÓN ARTÍSTICA INCLUSIVA

“Nunca hubo en el mundo dos opiniones iguales, de la misma manera que no hay dos cabellos ni dos granos de trigo iguales: la cualidad más universal es la diversidad

Michel de Mointaignè

(1533-1592)

La sociedad hodierna se caracteriza principalmente por su pluralidad, en la que cada uno de los miembros pertenece a un grupo y a una clase social, y se caracteriza por una herencia étnica y una condiciones físicas, psicologías y culturales bien definidas (Juanola and Calbó 2004). De manera que la diversidad es un elemento de la sociedad con la que tenemos que enfrentarnos como individuos y como educadores.

La diversidad se define como la diferencia en gustos, ideologías, costumbres, formas de actuar, relacionarse y pensar frente a una misma situación de dos seres humanos. Según la UNESCO (2002) estas diferencias, que definen la pluralidad de identidades y que constituyen los grupos y las sociedades de la humanidad, constituyen una manifestación cultural que muta en el tiempo y en el espacio. La diversidad es una característica peculiar de la vida en comunidad, en la que las relaciones y las diferencias entre los miembros son los elementos que aseguran y potencian la vida de la comunidad misma, además de enriquecer las relaciones entre los miembros (Meléndez Rodríguez). De manera que es imprescindible que la institución educativa se proponga de ofrecer propuestas que fomenten un ambiente escolar basado en la aceptación, respeto y valoración de las diferencias entre los miembros de la comunidad escolar (docentes, estudiantes, padres y demás miembros) convirtiendo cualquier discriminación en respecto y valoración de las diferencias (Arnaiz Sánchez 1999 ; Corrales Saldarriaga and López Ruíz 2012).

Se definen tres tipos de diversidad en el ámbito de la educación:

- La diversidad por diferencias generales en relación a la manera de percibir, procesar e interpretar la información y la realidad que cada individuo tiene. En educación se hace referencia a los estilos cognitivos y de aprendizaje, así como la motivación, las necesidades y los intereses personales de los estudiantes.
- La diversidad por condición de vulnerabilidad característica de los grupos de individuos que están expuesto a exclusión o discriminación por razones distintas, como por ejemplo particularidades personales, condiciones sociales o económicas, así como la pertenencia a minorías étnicas y culturales, y la identidad sexual.
- La diversidad por necesidades educativas especiales por diferencias en factores de las dimensiones del desarrollo humano, como factores cognitivos, físicos, sensoriales, comunicativos, emocionales, psicosociales, talento o por condición de discapacidad.

3.6.1 La Educación Inclusiva

Una educación que fomenta el respeto y la valoración de las diferencias integrándola en su programación didáctica es la que se define de tipo inclusivo. Una educación de este tipo es necesaria por motivos morales y también educativos, ya que todas las tradiciones culturales modernas son multiculturales y cambiantes en el tiempo (Chalmers 2003). Terzi (2005) defiende la necesidad de una educación inclusiva ya que atender las diferencias entre el alumnado y las limitaciones que a veces suponen, es un asunto de justicia social. La educación inclusiva trae origen desde la crítica a la estandarización de la educación y al principio de normalización proponiéndose la inclusividad como herramienta para la justicia social y considerando las discapacidades

como elementos legítimos del ser humano (Michalko 2002; Madrid Manrique 2014). La estandarización y la normalización son elementos que todavía caracterizan los currículos y las prácticas educativas escolares como resultado del enfoque racional y formal de la educación contemporánea que necesita resultados medibles y predecibles, objetivos cumplibles, así como encajar en secuencias ordenadas (Kind 2006). Santacana Mestre y sus colegas (2014) critican la estandarización de la escuela que ha tenido la pretensión de convertirnos a todos en iguales intentando eliminar las diferencias y, por consiguiente, convirtiendo lo diferente en motivo de exclusión. Robinson (2010) también mueve su crítica a la estandarización de la educación afirmando la necesidad de cambiar los paradigmas educativos como la división de los estudiantes en grupos o clases en función de su edad poniendo en duda la exclusividad de la edad como elemento para agrupar los estudiantes y haciendo un paralelismo entre los sistemas educativos y los sistemas estandarizados de fábrica. Según este autor, el sistema educativo pone al margen las necesidades personales de cada estudiante porque vincula al profesorado a seguir propuestas educativas prediseñadas y espera resultados similares de los estudiantes. Mientras que la educación inclusiva debe entenderse como un proceso abierto y dinámico, en lugar de circunscribirlo a unas prácticas específicas y prediseñadas (Kind 2006). El obstáculo principal a la aplicación de la educación inclusiva son los paradigmas educativos cuya estructuración crea y reproduce desigualdades entre el alumnado, además de no facilitar el apoyo y los recursos necesarios para la participación de los estudiantes a las actividades en un régimen de igualdad (Kind 2006). Hansen (2012) reconoce en el profesorado la clave que determina el proceso de inclusión o de exclusión, ya que es el que define las diferencias y la línea fronteriza entre la inclusión y la exclusión.

Dentro del dominio de la educación inclusiva también se sitúa otro tipo de educación que se centra en las diferencias culturales, la educación multicultural. Este tipo de educación no se centra solamente en los alumnos procedentes de culturas étnicas minoritarias sino que en todos los estudiantes fomentando el conocimiento de un amplio abanico de tradiciones culturales y no imponiendo una inmersión exclusiva en los valores y las perspectivas de una sola cultura (Chalmers 2003). La educación multicultural no se puede alcanzar con una simple actualización de los actuales currículos escolares sino que hay que revisar aspectos como las políticas educativas, la contratación personal y el desarrollo profesional, los textos y materiales de estudio, y finalmente la evaluación.

3.6.2 Educación Artística Inclusiva

En el ámbito de la educación artística, Montessori, Munari, Malaguzzi y Eisner constituyen la base de la educación inclusiva ya que ellos, con sus estudios sobre educación artística, expandieron las visiones cognitivas, creativas y estéticas y las

funciones de la educación artística desarrollando criterios para valorar la globalidad, la inclusividad y la holisticidad de la educación artística. Además, otros autores proponen modelo y destacan la importancia de educación artística inclusiva y multicultural; entre ellos recordamos Rachel Mason (1988), Ana Mae Barbosa y Galvão Coutinho (2008), Graeme Chalmers (2003) y Efland, Freedman i Stuhr (1996). Chalmers (2003) afirma que todo tipo de programación educativa tiene que basarse en una concepciones de los valores que condicionan tanto la elección de los medios como de los fines, y que la educación multicultural no debe concebirse como una solución técnica a un problema sino que más bien como un fundamento moral imperativo, y sobre esta base el autor mueve su crítica a la educación monocultural.

El docente de educación artística debe conocer las principales categorías de diferencias que ocurren en la acción artística para que pueda ayudar, interpretar y finalmente evaluar los resultados producidos por los estudiantes. Además, el docente debe tener la habilidad de deducir los conocimientos previos del alumnado y proponer actividades significativas para ellos. Sin embargo el potencial de cada estudiante es distinto en función de las diferencias que antes se han definido. De manera que cada alumno debe tener la posibilidad de recibir una propuesta educativa adecuada con sus potencialidades que le permita de mejorar y seguir su propio ritmo de desarrollo de su identidad personal y cultural. Estas son las características principales en la que se tienen que fundamentar los modelos de educación artística integradores y globales (Juanola and Calbó 2004).

MacFee (1977), un estudioso de la educación artística desde una perspectiva antropológica global incluyendo cultura, el ambiente y las diferencias individuales, trató de sistematizar los rasgos que caracterizan los seres humanos como seres diferentes y lo contextualizó en el ámbito de la educación artística. Según este autor los elementos que definen y caracterizan la diversidad del alumnado son: las ideas previas y el potencial del estudiante ente el aprendizaje, el contexto psicocultural, el contexto físico-ambiental, las oportunidades para aprender, y finalmente los estímulos y las motivaciones para aprender arte.

Parte III – Identidad Personal y Profesional Docente

4.0 LA IDENTIDAD PERSONAL EN RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN: CARACTERÍSTICAS Y FORMACIÓN DEL CONCEPTO

Resumen:

El siguiente capítulo se basa en el artículo publicado en la Revista electrónica de Investigación y Docencia Creativa (ReiDoCrea) para el monográfico sobre Identidad y Educación (Anexo I). En este capítulo se trata el tema de la identidad personal y se proporciona un *excursus* bibliográfico ilustrando varios puntos de vista tanto filosóficos como psicológicos y pedagógicos. Además, se analizan las distintas fases de la formación de la identidad personal argumentando su relación fundamental con el cuerpo, el espacio, la imagen, la familia, la sociedad, el arte y la educación. Finalmente se proporciona una opinión personal sobre las características de la identidad personal poniendo de manifiesto la necesidad de proponer y desarrollar el tema de la identidad a partir de la planificación de los proyectos escolares y de los programas de formación docente.

Abstract:

This chapter is based on the article published in the Electronic Journal of Creative Research and Creative Teaching (ReiDoCrea) for the special issue on Identity and Education (Annex I). This chapter deals with the topic of the personal identity and provides a bibliographic *excursus* describing various points of view as the philosophical, psychological and pedagogical ones. In addition, we analyze the different phases of the personal identity formation arguing its fundamental relationship with the body, the space, the image, the family, the society, the art and with the education. Finally, a personal opinion is provided on the characteristics of personal identity pointing out the need to propose and develop the identity theme in school projects and teacher training programs.

Riassunto:

Il seguente capitolo si basa sull'articolo pubblicato nella Rivista elettronica di Ricerca e Docenza Creativa (ReiDoCrea) per il numero monografico Identità ed Educazione (Annesso I). In questo capitolo si tratta il tema della identità personale e si fornisce

un *excursus* bibliografico sull'identità, illustrando diversi punti di vista (filosofici, psicologici e pedagogici) sull'argomento. Inoltre, si analizzano le varie fasi di formazione dell'identità personale argomentando la sua fondamentale relazione con il corpo, lo spazio, l'immagine, la famiglia, la società, l'arte e l'educazione. Infine, si espone una opinione personale circa le caratteristiche dell'identità personale, sottolineando la necessità di proporre e sviluppare il tema dell'identità a partire dalla pianificazione dei progetti scolastici e dei programmi di formazione degli insegnanti.

4.1 INTRODUCCIÓN

Hay algo de lo que todos los seres humanos tienen una necesidad indiscutible desde que aparecieron en este planeta, la búsqueda de una respuesta a la pregunta: “¿Quién soy yo?”.

Según Baumeister (1999), de hecho, para las personas ningún tema es más importante e interesante de las personas mismas y, en particular, el Sí mismo. Activar este proceso de conocimiento es esencial para dar sentido y significado a las propias acciones y a las propias vidas.

Tratar el tema de la identidad comporta tomar conciencia de su multidimensionalidad y complejidad. Pero la heterogeneidad y la relatividad de los numerosos trabajos realizados sobre este tema no nos eximen del estudio y de la observación, e indican que la identidad del individuo no puede ser definida de manera completa, definitiva e inmutable. Por eso los autores distinguen diferentes tipos de identidad, como la cultural (Berry 2001), social (Tajfel 2010), nacional (Edensor 2002), religiosa (Mardones, Beriain et al. 1996), sexual (Córdoba García 2003), de género (Litosseliti and Sunderland 2002).

Gere y Crawford (1998) ya habían afirmado que podemos ser caracterizados por diferentes identidades, dependiendo del contexto social, y que existen relaciones entre estas identidades.

Es mejor entonces reconocer que en la definición de identidad existe una pluralidad de sub-identidades. Para expresar este concepto, Mishler (1999) utilizó la metáfora de “nosotros mismos como un coro de voces, no sólo como un tenor o soprano solista.”

Los enfoques enumerados anteriormente para definir la identidad se refieren a aspectos objetivos tales como: la identidad social, la identidad física y la identidad psicológica (el estilo de comportamiento y la personalidad de un individuo). “Al igual que todo el mundo tiene una identidad para los demás, también tiene una identidad para sí mismo. La identidad para los demás es la identidad objetiva, la identidad para sí mismo es la identidad subjetiva. La identidad subjetiva es el conjunto de mis características por como las veo y las describo en mí mismo” (Jervis 1998).

El objeto de estudio de este artículo de apertura del número monográfico “Identidad y Educación” es la identidad personal, tomando en consideración la identidad subjetiva y tratando también aspectos de la identidad objetiva porque el modo de vernos es en parte el reflejo de la manera en que nos ven los demás, o que sabemos/ creemos que nos ven los demás.

Como investigadora y docente me parece que este tema es de interés fundamental para la educación que ciertamente no puede evitar de abordarlo, de lo contrario se correría el “riesgo de promover y evaluar la apropiación de aprendizaje en el que los individuos no comparten un sentido, no viven como capaces de añadir algo a su identidad personal y valorizarla” (Dallari 2000). Además es totalmente “incongruente la transmisión del conocimiento separado de la posibilidad de verlo y utilizarlo de manera crítica”, por lo que necesitamos hacer nuestros los conocimientos y las habilidades adquiridas a través de nuestro propio estilo de aprendizaje, enriqueciendo así nuestra propia identidad cultural (Dallari 2000).

4.2 EL SÍ MISMO Y LA IDENTIDAD

Al igual que en literatura no encontramos un sentido único y determinado del concepto de identidad, de la misma manera las definiciones atribuidas al concepto del sí mismo son numerosas y no son unívocas. Acercarse al estudio de la identidad y del sí mismo es, sin duda, un camino complejo y orientarse en la búsqueda de un denominador común entre los autores es arduo. En todo caso este tema ha sido tratado ampliamente desde la psicología y el psicoanálisis pero aún antes desde la filosofía.

Según algunos autores del campo de la psicología los términos identidad y sí mismo deben permanecer conceptos distintos (Alsaker and Kroger 2006). Por ejemplo, Baumeister (1986) diferencia estos dos términos especificando que el sí mismo es la descripción de quien uno es, mientras la identidad es la definición de quién uno es. Otros autores, en cambio, afirman que los dos conceptos están estrechamente interconectados (Leary and Tangney 2003) y no siempre son distinguibles (Castiglioni 1994).

Algunos autores prefieren utilizar el término sí mismo, cuando se hace referencia a la persona como un ser consciente y con capacidad de auto-reflexión, mientras que otros emplean el término identidad para indicar a la persona en su totalidad y unicidad. Según Olson (2003) no podría ser aceptado el empleo del término sí mismo como sinónimo de persona en su totalidad, en cuanto no deberíamos decir “que la persona es el sí mismo sino más bien que la persona tiene un sí mismo”. McCormick y Pressley (1997) afirman que nuestro concepto de sí mismo puede ser definido como una representación organizada de nuestras teorías, actitudes y creencias sobre nosotros mismos. En

literatura también encontramos los términos yo y mí, que a menudo se refieren respectivamente al sí que conoce como sujeto y el sí conocido como objeto.

Es interesante notar que en el campo de la filosofía ya los presocráticos se habían enfrentado al problema de la unicidad del ser en devenir y, el propio Sócrates, el del conocimiento del sí mismo. En particular Heráclito, entre el VI y el V siglo a. C., partiendo de la idea homérica de *psychè* buscó el principio que uniera la vida del cuerpo con la vida mental comprensiva de sensaciones y emociones. Pero los filósofos posteriores no desarrollaron esta intuición y la dirección fue considerar la psique de manera incorpórea, luego identificándola definitivamente con el alma, que quedó la categoría de referencia para entender nuestro ser y el sentido de la vida de cada individuo.

Sólo a partir del Renacimiento podemos encontrar algunas corrientes de pensamiento que comenzaron a desacreditar la creencia de un núcleo sustancial y permanente de la identidad subjetiva identificable con el alma, por ejemplo la teoría cartesiana de *res cogitans* y de *res extensa* y el espiritualismo de Berkeley, aunque se mantuvo constante el pensamiento de considerar el centro del ser del sujeto una cosa espiritual, un yo dado e idéntico a sí mismo incluso en situaciones cambiantes.

Kant en sus postulados de la *Crítica de la Razón Práctica* (1788) escribe sobre el yo sustancial que debe ser reemplazado por las actividades del yo-pienso, como función lógica de auto-conciencia, gracias a la cual conocemos y sabemos de conocer. Kant a diferencia de Descartes, postula que no es la razón la que lo lleva a sus conclusiones sino que es la fe y la necesidad de la existencia de la moral humana absoluta y universal para que el hombre tenga un alma inmortal. Kant argumenta que el límite de nuestra razón podemos explicarlo cuando, por ejemplo, contemplamos una obra de arte y nos acercamos a ella “sintiéndola”; en este caso, superaríamos los límites de nuestra razón y de lo que podemos saber.

Posteriormente, los románticos usaron expresiones como “alma del mundo o “espíritu del mundo” que se puede encontrar tanto en la naturaleza como en nuestra alma, como un “yo” que crea las cosas del mundo. Hegel desarrolló la dialéctica del “en sí” y del “por sí” con el poder autoreflexivo del espíritu. Antes el espíritu se pone consciente de sí en el individuo (espíritu subjetivo) y luego alcanza una mayor conciencia en la familia, en la sociedad y en el Estado (espíritu objetivo). Es con el espíritu absoluto (que incluye en sí mismo toda la evolución de los seres humanos) que el espíritu alcanza la más alta forma de auto-conciencia, como en el arte, en la religión y, sobre todo, para Hegel, en la filosofía. Si, según Hegel, el ser humano llega a la conciencia de sí mismo a través del conflicto y la contradicción, según Feuerbach, lo consigue a través de las relaciones de amistad, de amor y de todas las formas de interacción basadas en el diálogo.

Después de esta sumaria exposición sobre la búsqueda del sí basada sobre una parte de la filosofía dónde principalmente el sí correspondía al alma entendida como núcleo

central e indivisible, es oportuno volver a recordar que también la psicología ha contribuido a aumentar nuestro conocimiento ejerciendo con la introspectiva búsqueda del sí una notable influencia sobre la cultura del siglo XX en adelante. La psicología, en todo caso, nos proporciona una definición poco exhaustiva de los conceptos de sí mismo y de identidad, confundiendo y/o sobreponiendo a menudo los dos términos. Podemos sintetizar los diferentes puntos de vista sobre el sentido del sí en dos grandes escuelas de pensamiento: quien cree que el sí esté presente ya desde el nacimiento y quién, en cambio, afirma que se trate de una construcción social (Bombi and Pinto 2000).

4.3 LA IDENTIDAD PERSONAL

John Locke (1632-1704), en su “Ensayo sobre el entendimiento humano” (1690), fue el primero en hablar de la identidad personal, justo cuando entró en crisis la idea metafísica y religiosa del alma, entendida como sustrato unitario que garantiza la continuidad de las experiencias. Acabada la idea de un yo inmutable (del alma inmortal) la continuidad del yo se reduce a un “hilo de la memoria”. David Hume (1711 -1776) evidencia aún más este elemento de fragilidad considerando la identidad una cosa construida, ficticia o, más bien, un “fetiche” (Bodei, Cantillo et al. 2004), no más que una colección de diferentes y veloces percepciones en continuo movimiento.

En la actualidad el concepto de identidad tiene en literatura diferentes significados y definiciones, aunque éstos tienen en común la idea de que la identidad no es un atributo fijo de una persona, sino un fenómeno relacional. La psicóloga Erikson (1968), de hecho, explica que la identidad no es algo que se tiene, sino algo que se desarrolla durante toda la vida. En este contexto, entonces, la identidad puede figurarse como una respuesta a la pregunta recurrente: “¿quién soy yo en este momento?” (Beijaard, Meijer et al. 2004).

El pedagogo Marco Dallari (2000), escribe que “la identidad no es el sujeto y tampoco está en el sujeto. La identidad está delante, detrás y alrededor de nosotros, está en la relación y en el intercambio”. No podemos ver la identidad, sino observar “los modos de manifestarse de la identidad y, a través de esta, tratar de entender/construir algo de nosotros mismos” (Dallari 2000).

Según Giovanni Jervis (1998), la identidad es reconocerse y ser reconocidos, es lo que caracteriza a cada uno como individuo único e inconfundible. También Núñez Ladezève (2005), define la identidad personal como el conjunto de condiciones que le permiten a una persona de considerarse un ser humano par y diferente de los otros, un ser de una especie diferente de todas las otras. Según Alvarez Munárriz (2011), en cambio, podríamos describirla como la conciencia y la asunción de modos de ser, de pensar y de actuar que da sentido y objetivo a la vida de un individuo.

Por último, creo que habría que reconocer en la definición de identidad la existencia de una pluralidad de sub-identidades. Explica muy bien este concepto Mishler (1999), utilizando la metáfora de “nosotros mismos como un coro de voces, no sólo como tenor o soprano solista”. También Gee y Crawford (1998), han afirmado que podemos ser caracterizados por identidades diferentes según el contexto social y que existen relaciones entre estas identidades.

4.4 INVESTIGACIONES PREVIAS SOBRE EL TEMA DE LA IDENTIDAD PERSONAL

Dada la importancia y el interés del tema de la identidad, muchas investigaciones han sido realizadas en diferentes ámbitos de estudio como la filosofía, la psicología, la sociología, la educación y el arte. Presentamos aquí una selección de las investigaciones previas que han sido de interés para esta investigación.

Por lo que concierne el tema de la identidad personal la tesis doctoral de J.C. Revilla Castro (1996) en Psicología Social ha sido analizada durante nuestra investigación especialmente durante la escritura de este capítulo sobre la identidad personal, término que J.C. Revilla Castro prefiere a otros que se utilizan con similar contenido, como yo, ‘self’, persona, etc.

J.C. Revilla Castro define la identidad personal como el autorreconocimiento reflexivo de una persona que toma forma en unos relatos de identidad en los que se apropia de una serie de significantes y significados y en los que construye su propia individualidad como sujeto único a la vez que parcialmente similar a otros.

Otro trabajo que fue de interés para esta investigación fue “La compleja identidad personal” de Luis Álvarez-Munárriz (2011), profesor del Área de Antropología Social de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Murcia. En este trabajo Álvarez-Munárriz pone de manifiesto la relevancia teórica que tiene la identidad personal y su importancia en la vida de las personas. Además, el autor explica cómo en el campo de la antropología social la identidad personal ha sido diluida en la estructura sociocultural.

Otros autores cuyos trabajos han sido de especial importancia para esta investigación fueron los profesores italianos Giovanni Jervis y Marco Dallari. Los principales intereses de investigación del pedagogo Dallari – que a menudo menciona los estudios de Jervis - incluyen la estructuración de la identidad personal, con especial referencia a la relación entre los modelos de conocimiento y representación de la identidad y la enseñanza del arte. Entre sus numerosas publicaciones nos centramos en “I saperi e l’identità. Costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé”, “Carissima Alice: epistolario prevalentemente pedagogico sul problema del sé e dell’identità”, “L’esperienza pedagogica dell’arte” que escribió con la profesora Francucci, y “Lo

specchio e l'altro. Riflessioni pedagogiche sull'identità personale" (Dallari 1983 ; Dallari 1990; Dallari and Francucci 1998; Dallari 2000).

Además, dos exposiciones inspiraron esta investigación. La primera fue "La ricerca dell'identità. Da Antonello a De Chirico" cuyo objetivo era la reflexión sobre la identidad personal y social, en la comparación entre las esferas pública y privada.

Esta exposición, concebida y comisariada por Vittorio Sgarbi, fue el primer intento de arrojar luz sobre el análisis del yo, en la pintura italiana, como búsqueda de identidad. A través del retrato, y siguiendo la evolución y los cambios que ha visto este género en el tiempo, presentó el cambio de la concepción de la identidad humana.

La exposición comienza por los primeros retratos psicológicos, como el doble retrato de Giorgione (Fig. 6), retratos de Tiziano, personajes melancólicos de Lotto y pinturas de Bronzino, Parmigianino, Moroni y Tintoretto. a continuación, cambiar de retratos oficiales, retratos con expresiones robadas y actitudes informales, en un proceso de la pintura del '500 y' 800 con obras de Carracci, Artemisia, Crespi, Ribera, Preti, Solimena, Ceruti, Boldini, Corcos, Pelizza da Volpedo y alusiones, en unas emblemáticas vanitas, al destino del ser humano; hasta el '900, siglo de Freud, en el que la proyección de las pesadillas y los sueños, la interpretación de las ansiedades y preocupaciones, también muestran la condición humana en la metáfora de la ausencia en los espacios vacíos y desolados. A continuación la exposición presenta las imágenes tormentadas del ser humano representadas por Boccioni, Morandi, Guidi, De Chirico,



Fig. 6. Giorgione (1502). *Doppio Ritratto*. Oil painting on canvas, 80×75 cm. Palazzo Venezia. Roma

Savinio, Viani, Biasi, Sironi, Scipione, Leonor Fini, Guttuso, Ligabue y Pirandello; y los artistas con tendencia a una visión existencial como Gnoli, Ferroni, Moreni, De Dominicis, Music, Sughì, Guarienti, Fieschi y Fioravanti.

En la sección final, la investigación sobre las razones de la existencia, se presenta en la insistencia de la experimentación psicológica sobre el tema del retrato realizada por jóvenes artistas contemporáneos como Vaccari, Bottoni, Frongia, Papetti, Crocicchi, Martinelli, Demetz y Russo Maresca.

La otra exposición que inspiró esta investigación fue “Shifting Identities” (Suiza, 2008), comisariada por Mirjam Varadinis, que reunió a más de 50 artistas suizos e internacionales con sus obras de fotografía, pintura, instalación, escultura, video y performance.

Esta exposición hace reflexionar sobre los límites de la identidad cada vez más imprecisos y claros. Esta es una realidad que ha llevado a un creciente número de artistas jóvenes a preguntas como “quiénes somos, dónde estamos, qué nuestros valores”.

Esta exposición es un espacio para la reflexión sobre el tema de la identidad desde un punto de vista actual y móvil. Los artistas abordan este movimiento, estas “identidades cambiantes” de diferentes maneras; hay algunos que se centran en los conflictos que se crean con la globalización, y otros que se centran en la cuestión de la migración, de la cultura cambiante. Por ejemplo Adrian Paci, artista albanés que vive en Milán, presenta un video, “Centro di Permanenza” (2007; Fig. 7), que enseña algunos inmigrantes a la espera en lo que parece ser la escala de un avión. La escalera se llena de gente, pero el avión no llega. Los protagonistas se encuentran atrapados en un estado de transición y de inercia total.

También hay artistas que desarrollan de una manera más personal y psicológica el tema de la exposición, trabajando la búsqueda de identidad o incluso la pérdida de la seguridad, como Karin Hueber que con una gran escultura de madera, “Lonesomeness” (2008), con superficie brillante reflectante, se interroga sobre el límite entre las identidades reflejadas.



Fig. 7. Paci, A. (2007). *Temporary Stay Center*. Video

En las habitaciones reservadas para pinturas contemporáneas, entre las obras de Baselitz, Polke y Kiefer colocaron la escultura de Isabelle Krieg titulada “Milchstrasse” (2005) compuesta por una serie de pechos blancos de diferentes medidas sobre los que el público podía sentarse.

4.5 LA IDENTIDAD PERSONAL EN RELACIÓN CON EL CUERPO Y EL ENTORNO

A lo largo de la vida conocemos el mundo a través del cuerpo, pero esta dimensión natural de la identidad que está vinculada a la adquisición de la conciencia del cuerpo, en realidad, es profundamente arraigada en la cultura de pertenencia, los hábitos, los modelos e las ideologías compartidas. La relación entre el cuerpo y la identidad es “extraña, frágil y compleja” (Dallari 2000) y cambia en el tiempo. El niño toma lentamente conciencia del propio cuerpo y del espacio, de su imagen refleja en el espejo o refleja en la mirada de los demás. Luego, llega el momento en que pregunta al cuerpo de ser imagen identitaria del contexto cultural e histórico en que vive y al que quiere identificarse. De aquí la importancia de la familia, de la escuela y de los encuentros en la sociedad. “La identidad crece y se consolida a través de contratos e instituciones que nos ofrecen la oportunidad de llegar a un acuerdo con los demás y de negociar el reconocimiento del sí”, (Dallari 2000). Así, incluso antes de tomar conciencia de la propia sexualidad, el niño aprende su nombre, con el que se reconoce y se hace reconocer (Quién eres? ¿Cómo te llamas?) y, luego, el apellido, con el que coge conciencia de pertenecer a un grupo familiar pero no sólo desde el punto de vista afectivo, sino también como vínculo institucional y simbólico. También la envoltura externa como los vestidos y los accesorios que llevamos hablan de nuestra identidad y sirven para hacernos reconocer (Bajardi 2014).

La identidad no es un objeto que es posible aislar y definir con seguridad, y el ambiente es un elemento que indudablemente la influencia como el contexto histórico y socio-cultural en el que la gente vive y afirma su identidad. Álvarez-Munárriz (2011), explica la diferencia entre identidad social e identidad personal, donde la primera se refiere a una sensación de similitud con los demás, mientras que la segunda se refiere a un sentimiento de diferencia con respecto a los demás. Se destaca, sin embargo, que ambos tipos de identidad forman parte de un conjunto unitario, que son partes inseparables y que se combinan y se mezclan, en el sistema dinámico y relacional que es la persona. Hablando de la persona como sujeto contextual (no puede existir sino en relación con los demás), Bateson (1979) explica este concepto utilizando la metáfora del leñador que acepta un árbol. El autor señala que la acción de un solo componente del sistema (el leñador que golpea el tronco con el hacha) modifica todos los componentes implicados. Así, el hombre cambia su posición en el espacio reforzando su musculatura y desgastando sus articulaciones, el hacha consume su filo y el árbol cae al suelo

partiéndose. El concepto de sujeto contextual, en fin, nos recuerda como una relación sea capaz de modificar y también influenciar a todos sus participantes, incluso cuando la acción empieza a partir de sólo uno de ellos; ésta es la base para afirmar que el individuo construye su propia identidad en la relación e interacción con los demás y con su entorno.

4.6 EL PROCESO DE FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD

El desarrollo de la identidad se produce en un campo intersubjetivo y puede ser definido como un proceso continuo, un proceso de interpretación de sí mismos como un cierto tipo de persona y de reconocimiento como tal en un determinado contexto (Gee 2001).

Pérez de Lara Ferré (2001) señala que las personas son seres definidos y en constante construcción y cambio y que debemos tener en cuenta varios factores de la dimensión pública o social en la construcción de la identidad, en cuanto elemento llave de la realidad subjetiva y, como tal, en relación dialéctica con la sociedad.

La formación de la identidad está relacionada con diferentes procesos de desarrollo basados en la evolución progresiva de la imagen de sí o de la representación de sí durante toda la vida de un individuo, lo que le permite sentir un “sentido de identidad consigo mismo” (Aleni Sestito 2004) y teniendo en cuenta los muchos cambios relacionados con sí mismos y con los demás. Estos diferentes procesos de la evolución de la identidad están caracterizados por cuatro componentes, o sea la identificación, la individuación, la imitación y la internalización.

La identificación es un proceso por el cual el individuo forma su personalidad asimilando y modelado sobre sí algunos rasgos de otra persona al que se siente parecido y con la cual comparte algunos caracteres. Eso produce un sentido de pertenencia a una entidad colectiva definida como “nosotros”, por ejemplo, en sentido creciente de lo micro a lo macro, la familia, un grupo de pares, la comunidad local, la nación hasta la entera humanidad. Esta fase de identificación se relaciona con el proceso de inclusión.

El proceso de individuación nos permite localizar a las características que nos distinguen de otras personas ya sean internas o externas al grupo al que se siente pertenencia. La persona siente que puede detectar la diferencia entre sí y los demás a través de sus propias características y su historia personal. Se relaciona esta fase de individuación para el proceso de exclusión.

A través de la imitación, comportamiento, antes instintivo y luego reflejo, de reproducción de modelos conductuales, el individuo se mueve de manera distinta en la sociedad según el contexto social en que se encuentra. El concepto de imitación constituye el núcleo de la psicología social del criminólogo, sociólogo y filósofo Gabriel

Tardos (1843–1904) que consideró este fenómeno fundamental en la constitución de las relaciones sociales.

Finalmente, el proceso de la interiorización permite al individuo crear una imagen de sí mismo gracias a la importancia que tienen las actitudes, las opiniones, los valores y los comportamientos de los demás sobre sí.

Según Erikson (1968) las fases de la adolescencia y la juventud de una persona representan períodos naturales fundamentales en los que es posible “afrontar y solucionar positivamente uno de los conflictos vitales que caracteriza el desarrollo a lo largo del curso de la vida, del nacimiento al vejez” (Aleni Sestito 2004). Además Erikson, que define la identidad del yo como un estado interior del individuo resultante de la función de síntesis del yo, cree que esta se desarrolla a partir de la conciencia de coherencia y continuidad del propio sentido por sí mismo y por los demás. De hecho, Erikson, creyendo que el desarrollo del yo está relacionado con las variables socio-culturales, analiza las posibles interacciones entre el microcosmos individual y el macrocosmos social.

Cada momento del desarrollo se compara con las características, modelos y objetivos culturales del grupo social de pertenencia así que el proceso de maduración individual termina coincidiendo con el proceso de socialización. Por tanto, el modelo eriksoniano de la maduración prevé que la evolución individual sólo pueda conseguir resultados armónicos si los continuos cambios determinados por el impulso innato al desarrollo encuentren en el grupo de referencia esquemas de comportamiento actos a inscribir en la cultura común las urgencias individuales, que las diversas etapas y las crisis del desarrollo implican.

4.7 CONCLUSIONES

Este trabajo pone de manifiesto como la identidad sea un tema fundamental en diferentes campos, como la filosofía, el arte, la psicología, la sociología y finalmente la educación que es nuestro campo de investigación. Mientras que antiguamente se relacionaba la identidad con el alma entendida como núcleo central, un elemento estático e indivisible, actualmente la identidad se concibe como muy complejidad, dinámica y sobre todo multidimensional. Además se ha introducido la concepción de la identidad como un fenómeno relacional y no como un atributo fijo de una persona. De hecho, se cree que el individuo construya su propia identidad a partir de su integración y relaciones con los demás y el ambiente.

El filósofo francés Gilles Deleuze, a partir de la teoría de Hume de que la identidad era una mera ficción, apoyó la idea de variación continua de la identidad, es decir, que nadie es el mismo sí mismo del instante anterior o del instante después. Sin embargo

esta visión muy dinámica de la identidad en mi opinión supone un cambio considerable de los puntos de vista y de las normas de nuestra sociedad actual; en caso contrario llevaría a grandes incongruencias. De hecho, siguiendo el punto de vista deleuzeiano un asesino que ha cometido un acto criminal hoy, mañana no podría ser juzgado en un tribunal por aquel acto porque ya no sería el mismo individuo que lo cometió. En efecto, aunque coincido en pensar que la identidad está en constante cambio, creo que existe una pluralidad de sub-identidades y una relación importante entre estas.

Esto me recuerda el trabajo de un alumno con discapacidad muy grave que enfrentándose a un ejercicio de educación artística sobre la identidad realizó un trabajo compuesto por una poesía y una imagen que describían el estado (alegre y esperanzado) de transformación de un oruga en mariposa. La etapa del ser oruga y la del ser mariposa representarían dos identidades distintas, pero probablemente la una no podría existir sin la otra, o una contiene la otra y viceversa.

El tema de la identidad es tratado tanto en la educación formal como en la educación no formal e informal. Sin embargo, considero importante hacer hincapié en la necesidad no sólo de abordar este tema durante breves y ocasionales momentos educativos, sino también de planificar y desarrollar el tema de la identidad a partir del diseño de los proyectos y de los programas educativos para promover la apropiación de aprendizajes significativos, con sentido para los estudiantes. Esto hace que ellos vivan los aprendizajes con capacidad de desarrollar y valorizar su identidad personal.

Esto se aplica no sólo a los estudiantes sino también a los docentes. De hecho lo que el docente cree acerca de la enseñanza y del aprendizaje, y sobre todo de su imagen como educador es de gran importancia; es la base para la producción de sentido / significado y para el proceso de toma de decisiones. Por lo tanto, como profesores e investigadores universitarios, así como educadores de cualquier nivel y contexto educativo, debemos tener en cuenta que la formación docente debería iniciar explorando el sí como educador, con el fin de facilitar los varios procesos de evolución de la identidad docente y prepararnos a la importante tarea de guiar a los estudiantes en su proceso de formación de la identidad personal.

5.0 EL CUERPO DOCENTE Y EL PROCESO DE CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL

Resumen:

Este capítulo se basa en el artículo, publicado en el Especial n° 3 del año 2015 de la Revista de Ciencias Humanas y Sociales “Opción” (Anexo II), que trata el tema de la identidad profesional con particular atención a la identidad docente. Además, se analizan los aspectos que influyen en la configuración de la identidad docente y se argumenta la importancia de la práctica de la reflexión, de la atención hacia los aspectos socio-emocionales y comunicativos y hacia el cuerpo y la corporalidad del docente. Finalmente se pone de manifiesto la necesidad de proponer y desarrollar el tema de la identidad docente a partir de la planificación de los programas de formación del profesorado.

Abstract:

This chapter is based on the article that will be published in the 2015 Special Issue n°3 of the Journal of Human and Social Sciences “Opción” (Annex II). It deals with the topic of the professional identity, especially teacher identity. In addition, we analyze the aspects that influence the configuration of teacher identity and we argue the importance of the reflection practice, the attention to socio-emotional and communicative aspects and to the body and the corporeality of the teacher. Finally, is pointing out the need to propose and develop the teacher identity theme in teacher training programs.

Riassunto:

Il seguente capitolo si basa sull'articolo pubblicato nello Speciale n° 3 dell'anno 2015 della Rivista di Scienze Umane e Sociali “Opción” (Annesso II), che tratta il tema della identità professionale con particolare attenzione all'identità del docente. Inoltre, si analizzano gli aspetti che influenzano la configurazione dell'identità docente e si argomenta l'importanza della pratica della riflessione, dell'attenzione verso gli aspetti socio-emozionali e comunicativi e verso il corpo e la corporeità del docente. Infine, si sottolinea la necessità di proporre e sviluppare il tema dell'identità docente a partire dalla pianificazione dei programmi di formazione degli insegnanti.

5.1 INTRODUCCIÓN

Desde finales de los años ochenta profesores e investigadores han mostrado la necesidad de convertir la identidad profesional de los docentes en un campo específico de estudio, un área separada de investigación, e.j.(Beijaard, Meijer et al. 2004); (Bullough 1997);(Connelly and Clandinin 1999);(Knowles 1992);(Kompf, Bond et al. 1996) en cuanto se considera que el tema de la identidad no solo es significativo sino que es substancial en profesiones como la docente (Nias 1989).

Como escribimos anteriormente en relación con la identidad personal (Bajardi 2015) señalamos que estamos reflexionando sobre un concepto de identidad profesional docente concebido no como algo estático o unitario sino como un equilibrio complejo, dinámico y multifacético (Cooper and Olson 1996; Coldron and Smith 1999) relacionado con el ambiente que le rodea y con varios aspectos profesionales pero también personales.

El concepto de identidad profesional ha sido utilizado de distintas maneras; algunos estudios lo han relacionado con la imagen de sí de los docentes ej. (Nias 1989; Knowles 1992) afirmando que esta imagen determina la manera de enseñar, de crecer como docente y sus actitudes hacia los cambios educativos. Otros estudios destacan la importancia del papel de los docentes ej.(Goodson and Cole 1994; Volkmann and Anderson 1998) como elemento condicionante del desarrollo de la identidad profesional ej. (Kerby 1991; Cooper and Olson 1996), también en relación con la reflexión o la autoevaluación. Otro elemento que condiciona la identidad profesional docente es la concepción y las expectativas de los demás, como la imagen ampliamente aceptada por la sociedad de lo que un docente debe saber y hacer o lo que los docentes consideran importante en sus trabajo profesional y en la vida a partir de sus experiencias practicas y sus rasgos personales (Tickle 2000).

5.2 ASPECTOS DE LA PROFESIONALIDAD Y DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE

A continuación presentamos varios aspectos de la profesionalidad de los docentes y de la identidad profesional del profesor, dos conceptos que consideramos distintos entre sí, pero que tienen muchos elementos en común, probablemente porque uno es parte del otro.

Según Penalva Buitrago (2008) la profesionalidad del docente se define en la programación de proyectos curriculares elaborados con atención a la diversidad de los estudiantes y con la colaboración del cuerpo docente y de los especialistas psicopedagógicos. Esta visión hace referencia a una concepción técnica de la profesionalidad del docente, pero se abre a una visión relacional interdisciplinaria. Además de tener una buena base de conocimientos técnicos, la profesionalidad está

asociada con el compromiso profesional, con la autonomía en el cumplimiento del trabajo y con la ética profesional. (Larson 1977; Talbert and McLaughlin 1994; Day 2002). A esta última, la ética profesional, Bolívar (2005) da especial importancia considerándola fundamental para alcanzar un compromiso activo y moral con el servicio a la ciudadanía.

Sin embargo, no podemos dar una definición unívoca de lo que es la profesionalidad docente, porque, desde el punto de vista colectivo se perfilan nuevas exigencias, como la necesidad de poseer una variedad de competencias vinculadas a las contemporáneas transformaciones culturales, sociales, organizacionales y comunicativas, y desde el punto de vista individual la identidad profesional y personal evolucionan con el tiempo.

Analizando el yo profesional, los autores no consiguen llegar a una definición común, sin embargo muchas investigaciones comparten algunas ideas de base fundamentales como por ejemplo la imagen de sí mismo como docente, el papel del docente, la imagen del docente que tiene la sociedad, y las experiencias de vida como elementos que condicionan la identidad profesional. En este sentido, Kelchtermans (1993) establece cinco aspectos que caracterizan la identidad profesional docente, la imagen de sí mismo como docente, la autoestima relacionada con el juicio propio y de los demás, la motivación que llevó a elegir este trabajo y que luego hace continuar o menos, la percepción del trabajo / satisfacción y las expectativas futuras del desarrollo del trabajo.

A propósito de la variedad de estudios sobre la identidad profesional docente Beijard y coautores (Beijaard, Meijer et al. 2004) nos proporcionan una esquematización muy útil para poder resumir las diferentes definiciones que ha sido avanzadas pudiendo destacar algunos elementos comunes entre ellas. Entre ellos destacamos: la identidad profesional docente (1) como el resultado de un proceso continuo de integración entre dimensiones personales y profesionales, (2) como condicionada por las percepciones del docente de su identidad profesional (ej. su papel y su características), y finalmente (3) la identidad como narración y como reconstrucción de si mismo e de las historias profesionales, de manera que por medio de esta historia los docente consigue dar un significado a su propia identidad profesional y finalmente a si trabajo.

Entonces podemos deducir que la identidad de los profesores no sólo está compuesta por los aspectos más técnicos de la enseñanza, sino que es el resultado de una interacción entre las experiencias personales de los docentes y sus cotidianos entornos culturales, sociales e institucionales Van den Berg (2002). Así, el docente desarrolla su identidad profesional mediante una transacción entre sus historias, experiencias y proyectos (proceso biográfico), y la identidad que los demás, el entorno, le atribuye y el asume por sí (proceso social/relacional) (Dubar 1992; Dubar 2000; Bolívar 2007), por lo que la identidad profesional sería al mismo tiempo una identidad individual y una identidad colectiva (Lopes 2007). Podemos deducir entonces que la identidad de los profesores no es un ente fijo, sino que la derivación de múltiples dinámicas identitarias.

La identidad profesional docente está influenciada tanto por las experiencias que cada profesor vive como estudiante antes y como profesional en formación inicial después, como por las experiencias y las relaciones educativas durante el servicio. Además, se reconoce que el complejo proceso de desarrollo de la identidad profesional de los docentes es también muy ligado a la esfera personal (pre-servicio y en servicio), tanto que hoy en día muchos estudios (sobre todo de tipo cualitativo) sobre identidad profesional docente utilizan como metodología las historias personales, los diarios, las narrativas y las biografías. Entre ellas se encuentran las historias de dos maestros deconstruidas y reconstruidas en la tesis doctoral de Leite Méndez (2011), el diario y la narración mediante cómic de M. Madrid Manrique (2014) sobre el proceso de docente, investigadora y artista, y las narrativas personales contada en “Reflexiones sobre entrevistas personales a mujeres maestras. Un proyecto abierto de educación en artes visuales” por R. Huerta (2012). A partir de todas estas narraciones podemos deducir que el estado emocional influye en la identidad personal y en la identidad profesional, que están directamente relacionadas entre sí (Hernández Hernández 2010), así como en la motivación y en el estado de atención durante el servicio (Day 2002).

Finalmente, otro aspecto a tener en cuenta a propósito de la identidad profesional docente es la dimensión emocional, de hecho muchos docentes encuentran sentido en sus labor gracias al progreso y al “reconocimiento en las miradas” de sus estudiantes (Bolívar, Gallego et al. 2005). Entonces el estado emocional influencia concretamente la percepción del trabajo, la satisfacción, la motivación del docente, y, sucesivamente, la autoestima que hemos mencionado anteriormente (Kelchtermans 1993) ser partes fundamentales del yo profesional. En el caso de que el docente percibe a su ojos y los de los demás una falta de dicho progreso y reconocimiento es expuesto a una crisis de identidad, en la que por lo general el individuo se siente solo y se ampara en sus raíces, volviendo a sus “identidades primarias” (Dubar 2002). Esta falta de reconocimiento que lleva a una crisis de identidad en los últimos años es muy frecuente sobre todo porque las expectativas sociales con respecto a la profesión docente son muy altas en comparación con la visión de la profesionalidad docente que paradójicamente es muy baja. Al mismo tiempo habría que recordar que lo que rodea al docente, lo que los demás esperan de él y lo que el docente permite impactar sobre sí es lo que afecta en gran medida su identidad profesional.

5.3 INVESTIGACIONES PREVIAS SOBRE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE

Por lo que concierne la identidad docente ha sido de interés para esta investigación la tesis doctoral “La Identidad del Educador: Referentes de identidad constitutivos de la profesión educativa” de José Penalva Buitrago (2008) del Dpto. de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Murcia. Penalva Buitrago en su investigación expone los “núcleos fundamentales” que constituyen la identidad del educador agrupándolos en cuatro ejes principales, o sea el profesor como mediador moral en el proceso de

enseñanza; el problema antropológico y axiológico del proceso de enseñanza; la cuestión de la profesionalidad del educador; la relación entre educador y sociedad y la función social del educador. El principal propósito de la investigación de Penalva Buitrago es clarificar los fines de la educación y reconstruir la identidad de la educación, intentando ir más allá de las tres perspectivas (psicología, economía o política) que más influencia tienen en el discurso pedagógico hoy en día.

Otra tesis doctoral que fue de interés para esta investigación respecto al ámbito de la identidad profesional docente y las competencias docente fue la de Ana Cristina Márquez Aragonés (2009), “La Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica”, y especialmente su capítulo IV sobre la formación inicial de los docentes de enseñanza secundaria y sus relativas aportaciones/obstáculos al desarrollo de la identidad profesional. Según esta autora si queremos mejorar la calidad de la educación, adaptándola a la sociedad contemporánea y a las necesidades de formación de los estudiantes, es fundamental modificar y mejorar la formación inicial del profesorado.

Una tesis que de una manera interesante subraya la importancia de la identidad profesional docente en relación con la autoimagen y con lo que los docentes sienten (que no puede ser separado de su trabajo) es la de Leite Méndez (2011; Fig. 8) del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de Universidad de Málaga. Su

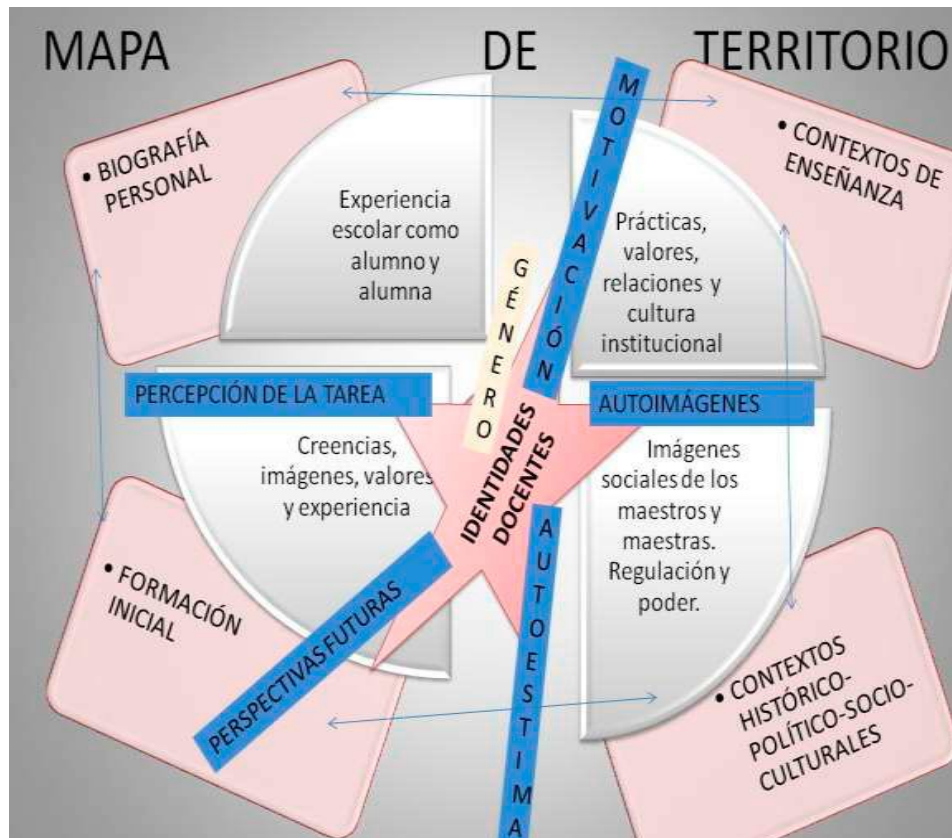


Fig. 8. Leite Méndez, A. E. (2011). *Mapa de Territorio*. Territory map of teaching identities resulting from the theoretical-, research- and historical-political-confluence that presents several interdependent levels in shaping the teaching identities.

investigación intitulada “Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional” se focaliza en la de-construcción de las identidades docentes mediante la re-construcción de dos historias de vida de una maestra y de un maestro que han vivido y trabajado en varios contextos sociales, políticos, ideológicos, culturales y educativos. Desde estos marcos la doctora Leite Méndez intenta desentrañar los significados del ser, estar y hacer docente.

Por último, pero no menos importante, han sido fundamentales para esta investigación los trabajos de Antonio Bolívar, especialmente “Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencia” (2004), “Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la Educación Secundaria en España” (2005), “La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción” (2006) y “La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional” (2007).

5.4 LA IDENTIDAD PROFESIONAL Y LA RELACIÓN ENTRE PERSONA Y CONTEXTO

Berger y Luckmann (1999) hablan de la identidad profesional como un “fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad” por lo que la profesionalidad debería pensarse desde los procesos sociales que configuran la identidad y están determinados por dinámicas sociales históricas y desde el “contexto histórico en el cual viene definida no solo como proceso público, sino también como proceso institucionalizado, históricamente explicable en relación con determinadas condiciones sociales y políticas”(Arnaus 1999).

Algunos estudios, entre estos el de Coldron y Smith (1999), señalan que existe una tensión entre la dimensión personal en la enseñanza y la dimensión que le proporciona la sociedad, por lo que la identidad docente sería “en parte dada y en parte conseguida por lugares activos en el espacio social”. Con el término “espacio social” se entiende un conjunto de posibles relaciones intencionales o no intencionales que una persona puede tener con los demás. De manera similar Connelly y Clandinin (1999) usan la metáfora del “paisaje profesional” para recordar que los docentes forman parte de este “paisaje”, así como otros profesionales (como los directores de escuela, los investigadores, los formadores del profesorado y los políticos) que representan diferentes aspectos del “paisaje”. Así que no podemos pensar en la identidad profesional como un estereotipo generalizable, sino más bien como proceso - de un individuo en un “espacio social”- observable a lo largo de las experiencias cotidianas, un proceso sujeto a frecuentes cambios relacionados con el contexto que nos rodea (Jervis 1998; Hernández 1999). Por ejemplo, las grandes transformaciones que los docentes están viviendo – pienso en el actual contexto profesional docente italiano que está viviendo la aplicación de la Reforma “*La Buona Scuola*” (Ley de 13 de julio de 2015, n 107.) (Governo-Italiano

2015)- imponen cambios en el contexto social, cambios en las identidades individuales y, sin duda, cambios en las identidades profesionales de los docentes, porque como escribe Day (2002) las reformas tienen un impacto sobre las identidades del profesorado así como las maneras en que las reformas se adoptan, apoyadas o no apoyadas por el profesorado, está influenciada por las identidades.

A este respecto Sayago Quintana y sus colegas (2008), escribiendo sobre la construcción de la identidad docente en el contexto venezolano, explican que no se puede hablar de cambios individuales independientemente de la idea de cambio social; De hecho, por lo general la crisis de la identidad individual y la crisis del desarrollo histórico se explican juntos y se influyen mutuamente.

5.5 INTEGRACIÓN DE LOS ASPECTOS PERSONALES Y PROFESIONALES DE LA IDENTIDAD DOCENTE

La mayoría de los estudios sobre identidad profesional docente hacen referencia a un proceso continuo de integración de los aspectos personales y profesionales considerando los docentes “como personas y profesionales cuya vida y trabajo son influenciados y hechos significativos por factores y condiciones dentro y fuera del aula y de la escuela”(Goodson and Cole 1994; Beijaard, Meijer et al. 2004). Así que los aspectos profesionales y personales, privados y públicos se conjugan. De otra parte, los ambientes de trabajo y las personas que los viven ocupan una gran parte de la vida de un docente y tienen una notable influencia sobre su esfera personal. En efecto los lugares de trabajo son espacios en que se hacen experiencias personales más allá (o al mismo tiempo) que profesionales, además, a menudo algunos colegas comparten espacios y tiempos extralaborales.

Además el proceso de configuración de la identidad personal favorece la posibilidad de identificarse con una profesión, visualizarse en aquella condición y sobre todo interrogarse sobre quien se quiere ser, que se quiere hacer y por/para que (Olins 1991). La elección llevará a una identificación, siempre en relación con el contexto político, social, histórico y económico. También para el docente en servicio la percepción que él tiene de sí mismo, basada en la práctica cotidiana y en valores personales, contribuye en el desarrollo de su identidad personal y profesional. Por lo cual la docencia es “una profesión unificadora de las identidades personales y profesionales”. (Fernández 2006; Sayago Quintana, Chacón Corzo et al. 2008). Sobre todo ahora que las reformas de la escuela están aportando muchos cambios, los aspectos personales y emocionales del profesorado (y de los otros actores del ámbito educativo) se convierten aún más en componentes fundamentales en el desarrollo y transformación de la identidad profesional (Hargreaves 1997; Clandinin and Connelly 1998). En un contexto profesional incitado por importantes reformas aún más los aspectos profesionales

pueden entrar en conflicto con lo que los enseñantes desean y experimentan como útil y beneficioso a nivel personal.

Por eso es importante tomar medidas para mejorar las condiciones laborales de los docentes con el fin de influir de manera positiva y provechosa en la percepción de sus identidades profesionales (Gaziel 1995).

5.6 CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE

Hoy en día la identidad no concibe como un lugar adscrito a una posición en un orden establecido por una institución, sino como un largo proyecto a realizar consigo mismo y con los demás. En campo educativo la identidad profesional docente procede en gran medida de preconcepciones de la enseñanza y del aprendizaje heredado de la historia escolar, de manera que los docentes empiezan a asimilar la labor educativa antes de comenzarla (Tardif 2004). De hecho los procesos individuales de maduración de la identidad profesional empiezan antes de la formación docente y siguen desarrollándose a lo largo de la labor educativa de manera que la configuración y la reconfiguración de la identidad permiten la adaptación o el rechazo de la profesión (Aristizábal Fuquene and García Martínez 2013).

En este proceso de configuración de la identidad profesional la formación inicial universitaria tiene un papel crucial ya que este proceso depende de cómo se aprenden los conocimientos teóricos y los métodos didácticos y en definitiva de cómo se visualiza la práctica docente. Además, en este estadio se desarrolla el proceso de proyección de sí mismo en el futuro y concretamente en la figura de docente mediante la adquisición de conocimiento y práctica profesional.

En este proceso de configuración de la identidad profesional docente interviene también la sociedad mediante las interacciones de socialización y los mecanismos de identificación y de atribución de identidades, ya que, al igual de la identidad personal, en este proceso de configuración la identidad de uno mismo se construye bajo el reconocimiento de otros (Cooper and Olson 1996; Reynolds 1996; Bolívar 2005). Etkin y Schvarstein (1992) escriben “la identidad se entiende en una dimensión antropológica por estar enmarcada en la atmósfera cultural del medio social global y en una dimensión sociológica por tratarse de una construcción que emerge de las relaciones entre individuos y grupo”.

A propósito de la identidad profesional docente, su configuración ocurre mediante la integración entre la identidad adquirida por uno mismo y la que la comunidad educativa le atribuye (Bolívar, Fernández et al. 2004; Veiravé, Ojeda et al. 2006; Lopes 2008; Sánchez Asín and Boix 2008). Además, otro factor que interviene en la configuración de la identidad docente es el tiempo de manera que los factores culturales, históricos, sociológicos y psicológicos, que varían en el tiempo, afectan y condicionan la identidad

docente dándole un sentido cada vez diferente (Mishler 1999).

El desarrollo de la identidad profesional docente está condicionado por la experiencia que se puede hacer tanto durante la formación inicial como a lo largo de la actividad docente, como dijo Eisner “lo que las personas llegan a ser está, en gran medida, en función de lo que tienen oportunidad de experimentar” (Eisner 1981). Además, el mismo proceso de formación de la identidad implica una continua interpretación, evaluación y reflexión sobre sí mismo como profesional (Beijaard, Verloop et al. 2000) (Kerby 1991) (Cooper and Olson 1996). Esta visión de la identidad profesional docente está en línea con la perspectiva constructivista que la define no como un elemento asumido por el docente sino que el resultado de una acción personal que mira hacia su construcción como enseñante. Clement (1995) nos proporciona una definición muy completa de la relación que hay entre la identidad profesional docente y la experiencia, o sea una combinación de habilidades por un lado - las herramientas de conocimiento del contexto, de los sujetos, de las normas, de las teorías educativas y de la organización escolar - y por el otro, de competencias - el control, la responsabilidad y la flexibilidad.

Luehmann (2007) a parte de los factores experiencia y contexto (social, cultural e histórico) indica otros dos elementos que caracterizan el desarrollo de la identidad profesional docente, o sea el proceso formado por sub-identidad que responde a múltiples contextos y la interacción con los alumnos que se relaciona con el grado de auto-confianza.

Veiravé, Ojeda, Núñez y Delgado (2006) a partir de las narrativas de unos profesores afirman la confluencia del plano individual y el plano colectivo y afirman que los elementos intrínsecos que caracterizan la identidad docente son:

- Los motivos por los que se elige la carrera;
- Las personas significativas y valoradas positivamente o, a veces, negativamente, (los familiares, los docentes de la escuela y de la formación inicial, el personal de los centros donde se trabaja);
- Las elecciones laborales;
- Las experiencias de formación inicial, especialmente las prácticas de enseñanza;
- Las experiencias educativas vividas a lo largo del oficio;
- Los contextos nacionales históricos, sociales, políticos y económicos durante formación inicial;
- Los cambios en el sistema educativo, especialmente las reformas.

La identidad profesional docente es el resultado de un largo proceso que integra diferentes experiencias caracterizadas por cambios (Bolívar 2006; 2007) como aquellos en el rol y función profesional, los cambios en las estrategias de enseñanza,

y los cambios en la generación e interpretación de las emociones que hacen vivir la profesión de manera satisfactoria o adversa (Monereo, Weise et al. 2013) (Lansky 2005) (Sutherland, Howard et al. 2010) . La formación del profesorado tanto la inicial como la permanente tiene un rol muy importante en suportar los docentes en manejar estos cambios. Sin embargo, La formación del los enseñantes, nos señala Montero (2002), tiene varios problemas y obstáculos tanto a nivel epistemológico como estructural. Unos de los principales problemas a nivel epistemológico es que aunque la figura del educador se asocia con la de un investigador reflexivo, se forma en un contexto en el que las actividades de formación y de trabajo están separadas, así como las diversas disciplinas. Además, se considera al profesorado como un grupo homogéneo y despersonalizado contra un individualismo cada vez más evidente. A nivel estructural, entre los obstáculos que Montero (2002) señala subrayamos la jerarquización de la formación y de los conocimientos disciplinares, la organización de las instituciones de formación en departamentos/áreas que dificultan el desarrollo de proyectos educativos completos e interdisciplinares, la escasa formación específica de los que instruyen a de los futuros enseñantes, y la insuficiente continuidad entre las distintas fases de la formación y la falta de una fuerte relación entre universidades y colegios.

Para muchos de los docentes en formación inicial enfrentarse a la realidad práctica de enseñanza significa adaptarse a las dificultades debidas al considerable aumento de nuevas responsabilidades y a la complejidad de las tareas y de las funciones docente, y conlleva un “choque” con la visión idealizada que se tenía de la profesión, por lo que hace falta configurar una “segunda identidad” docente (Veenman 1988). Así que la identidad profesional se configura mediante un proceso relacionado a la consecución de normas y valores profesionales de conexión entre aquella visión idealizada que se tenía de la profesión y lo que en la práctica resulta ser la profesión (Bolívar 2007).

Por lo tanto, la formación del profesorado debería potenciar el desarrollo profesional desde la adquisición de conocimientos, competencias y habilidades, apoyando la práctica reflexiva y crítica, el conocimiento de sí mismo y el desarrollo personal y profesional centrado en el contexto escolar (Fullan and Hargreaves 1992; Montero Mesa 2003; Montero Mesa 2006)

Entonces, la profesionalidad no es solo una cuestión de técnicas, sino que depende de la identidad, por tanto, la formación del educador debe comenzar de la exploración del sí mismo como docente y de la configuración de la identidad.

5.7 CONDICIONES DE TRABAJO QUE INFLUYEN EN LA IDENTIDAD DOCENTE

La construcción y el desarrollo de la identidad profesional son procesos en los que influyen tanto factores internos y personales, como factores relativos a aspectos

puramente relacionados a las condiciones de trabajo (Aguilar Ramírez 2002). Es conveniente que los docentes, los formadores del profesorado y el personal administrativo y gubernativo que se ocupan de educación conozcan cuales son estos factores que influyen en la identidad docente y, dependiendo como son administrados, pueden llevar al bienestar, satisfacción y buen rendimiento del docente o, al revés, al malestar o el abandono de la profesión de parte del docente.

González, Peiró y Bravo (1996) señalan entre las condiciones de trabajo diversas variables, tanto físicas como temporales, relacionadas con el ambiente en el que se realiza el trabajo. Estos autores puntualizan y resumen lo que se puede considerar como “condiciones de trabajo” proponiendo la siguiente categorización:

- Condiciones de empleo: condiciones de contratación, salario, estabilidad.
- Condiciones ambientales: ambiente físico (temperatura, ruido, iluminación, limpieza), variables geográficas y del territorio, diseño espacial-arquitectónico y equipo necesario.
- Condiciones de seguridad: prevención de riesgos laborales y enfermedades (incluyendo factores de bienestar/malestar psicológico).
- Características de la tarea: conflictos laborales, ambigüedad del rol, sobrecarga de trabajo, grado de autonomía, responsabilidad sobre personas o cosas, expectativas de promoción y desarrollo, participación en la organización, interés.
- Procesos de trabajo: duración de la jornada laboral, ritmo, presiones, fechas límites, exigencias de calidad y supervisión, carga física/psicológica/emocional.
- Condiciones sociales y organizacionales: relaciones interpersonales, clima laboral, disposición hacia la formación, la innovación y la creatividad, accesibilidad de recursos, autopercepción de eficacia, nivel de participación en las decisiones de la institución, incentivos.

5.8 PRACTICA DE REFLEXIÓN

El concepto de practica reflexiva fue introducido por Donald Schön en el 1987 definiéndolo como un proceso critico de perfeccionamiento de la propia práctica profesional obtenido por medio de la comparación entre las practicas individuales y las de los profesionales (Ferraro 2000). Concretamente esta práctica consiste en meditar cuidadosamente en su propia actividad docente y en la aplicación de los conocimientos en dicha actividad, aunque esté siendo asesorada por profesionales de la disciplina (Schon 1996).

Después de que el concepto de práctica reflexiva fue introducido por Schön, se empezaron a diseñar programas de formación del profesorado y programas de desarrollo

profesional con el objetivo de fomentar el procesamiento y la reelaboración de la propia actividad docente, como por ejemplo las dificultades encontradas o los métodos empleados, mediante momentos de reflexión y comparación tanto individuales como colectivos basados en el intercambio de experiencias. De manera que estos momentos puedan favorecer el intercambio constructivo, el manejo de conflictos, la conciencia, el reconocimiento y la valoración de la propia profesionalidad aportando en definitiva un desarrollo significativo de la propia identidad profesional. En el tentativo de encontrar soluciones o mejoras de la propia actividad profesional y hacer una verdadera discusión sobre ella el docente no puede actuar individualmente sino que necesita un diálogo y un intercambio con sus colegas y en definitiva alcanzar una verdadera práctica de reflexión.

La formación y los procesos relacionados, entendidos como procesos de desarrollo individual y de construcción de la persona del profesor, deben articularse con la propia trayectoria biográfica (Bolívar 2007). Concretamente se trata de un proceso personal y reflexivo que consiste en meter la formación en la trayectoria biográfica y asentar la identidad profesional en la personal (Goodson 2004; Bolívar 2005; Bolívar 2007). De manera que la práctica de reflexión es importante no solamente para la formación permanente y continua del docente sino también para la formación inicial del mismo. De hecho, mientras que el docente en formación inicial puede emplear la práctica de reflexión sobre las teorías y los métodos para una aplicación futura o inminente y en el desarrollo del sí como futuro docente, el docente en servicio aplica esta práctica para mejorar su actividad docente. Además, en este último caso la práctica de reflexión sobre dificultades encontradas y la eficacia de los métodos empleados tienen una recaída directa en dos aspectos de la identidad profesional docente muy importantes como la autoestima y la motivación en su propia actividad profesional.

La práctica de reflexión también ha sido contextualizada en el ámbito de la investigación-acción como herramienta muy valiosa. La investigación-acción se define como una herramienta de desarrollo curricular colectiva en régimen retroalimentación continua que se dirige a dificultades o a problemas específicos relativos a un contexto escolar concreto con el objetivo de una mejora significativa de la práctica docente y de la racionalidad en el aula (Hopkins and Antes 1990). En esta práctica el docente como investigador usa las actividades desarrolladas en el aula con los alumnos como herramientas para analizar sus estrategias de enseñanza tanto con los alumnos como con los otros docentes. De manera que la práctica reflexiva que se implementa con la investigación-acción enriquece las reflexiones personales de los alumnos sobre su trabajo y al mismo tiempo proporciona a los docentes sugerencia sobre como refinar sus métodos de enseñanza (Syrjala 1996).

Estas consideraciones nos llevan a definir la formación de la identidad profesional docente como un proceso en continua evolución que implica una interpretación y re-interpretación de las experiencias docentes (Kerby 1991), de manera que mediante la autoevaluación la identidad profesional docente está constantemente informada,

formada y reformada como desarrollo individual, mientras que mediante la interacción con los demás viene constantemente modificada (Montero 1987; Cooper and Olson 1996). En la misma dirección Conway (2001) define la identidad profesional como un proceso continuo de interpretación y re-interpretación de las experiencias relacionado no solamente con la dimensión presente ¿Quién soy ahora? sino también futura ¿Quién quiero ser?. Según este autor la identidad profesional representa el cruce entre “memoria e imaginación” como fulcro de las practicas formativa de los futuros docentes. De hecho este autor considera que los docentes que forman a los futuros enseñantes no deberían centrarse solamente en la autobiografía o en las herramientas de análisis retrospectivo, sino que deberían proponer discusiones y actividades dirigidas hacia reflexiones imaginativas y orientadas hacia el futuro (Conway 2001).

5.9 CUERPO Y CORPORALIDAD DOCENTE

Desde una enfoque holístico la persona se considera formada por tres núcleos: el cognitivo, el emocional y el corporal de manera que entender la persona sin una de esas partes es negar su totalidad (Rossi 2006). La corporeidad forma parte de nuestra identidad, haciéndonos únicos como personas y como grupo (Grasso and Arraumospe 2005), y su percepción y la forma en la que se manifiesta, también a nivel emocional, es el resultado de una compleja interacción entre la condición física y la condición emocional. De esta manera no se puede prescindir de la corporalidad en la definición de nuestra propia identidad. Además, hay que tener en cuenta que las personas para relacionarse con el entorno no usan exclusivamente las palabras, ni para expresar sus sentimientos y emociones, sino que mediante su propio cuerpo son capaces de construir procesos comunicativos igual o más efectivos que la misma expresión oral (Schinca 2000).

De hecho, en campo educativo, los docentes actúan sobre la atención y el comportamiento de la clase no solo mediante el lenguaje verbal sino también mediante el lenguaje corporal como los movimientos, las posturas, la mímica, el contacto visivo o el tono y la manera de hablar. De manera que, en la profesión docente, es fundamental ser consciente de la comunicación que ocurre mediante el lenguaje corporal (Bajardi and Álvarez-Rodríguez 2014).

Sin embargo, aun que se habla mucho de “cuerpo docente”, casi nunca se trata el tema del “cuerpo del docente” en su acción educativa, sobre todo en ámbito formativo de los futuros profesores. Incluso algunas veces cuando su acción educativa se desarrolla en el ámbito de áreas musicales, plásticas o corporales que se ocupan especialmente del cuerpo, de la identidad, de la imagen y autoimagen y del lenguaje corporal (Bajardi and Álvarez Rodríguez 2012). De manera que muchas veces los profesores tienen que vivir esta dicotomía entre cuerpo y mente. Por ejemplo en el libro “Registro di classe” (Onofri 2000), el autor escribe que al entrar en la escuela tenía que olvidarse de quien

era para asumir la figura burocrática, organizativa y didáctica que le competía como docente, lamentando en definitiva la dicotomía de pertenecer al “cuerpo docente” y tener un cuerpo real con sus historia personal e individual, un cuerpo que tenía que quedar fuera de la institución escuela.

Por tanto, en el ámbito de los currículos de los cursos de formación docente, es conveniente contemplar y definir los tiempos, las modalidades y los espacios por los que se prevé el desarrollo de competencias socio-emocionales y comunicativas, tales como la capacidad de manejar el lenguaje verbal y no verbal, de tomar conciencia de sí mismo y de los demás, de controlar el estrés, la ansiedad y las emociones negativas (como cólera, tristeza, miedo y aversión), en definitiva, de aprender de la experiencia, que favorece la calidad de las relaciones interpersonales, que son básicas en la acción docente.

**Parte IV – Aportaciones de la
Educación Artística al Desarrollo
de Competencias Básicas:
Competencias Comunicativas y
Socio-emocionales**

Capítulo basado en el artículo publicado en el 2013 en la revista *Historia y Comunicación Social*, Vol. 18, No Especial Noviembre, http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44266, Anexo III de esta tesis

6.0 CONTRIBUCIONES DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA A LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE: COMPETENCIAS BÁSICAS Y COMUNICATIVAS

Resumen:

Este capítulo, que se basa en un artículo que publicamos en la Revista *Historia y Comunicación Social* (18, 615-626) (Anexo III), trata la identidad profesional docente y como las disciplinas artísticas contribuyen a su desarrollo. Se analizan las competencias docente y la importancia de la comunicación y sus métodos y tecnologías, enfatizando la relevancia de la práctica reflexiva y del aprendizaje significativo en un entorno colaborativo que pone en valor las interacciones sociales y la negociación de los conocimientos. Las disciplinas artísticas favorecen el uso de instrumentos que permiten a los individuos desarrollar sus competencias socio-comunicativas y transversales, facilitando el proceso de desarrollo de su identidad.

Abstract:

This chapter, which is based on the article published in the Journal *Historia y Comunicación Social* (18, 615-626) (Annex III), deals with the teaching professional identity and how the arts contribute to its development. We analyze the teaching competencies and the importance of communication and its methods and technologies, emphasizing the importance of reflective practice and meaningful learning in a collaborative environment that places value on social interaction and negotiation skills. The arts disciplines promote the use of instruments that allow individuals to develop their socio-communicative and transversal competences, facilitating the development process of their identity.

Riassunto:

Questo capitolo, che si basa nell'articolo pubblicato nella Rivista *Historia y Comunicación Social* (18, 615-626) (Annesso III), tratta il tema dell'identità professionale del docente e di come le discipline artistiche contribuiscono al suo sviluppo. Si analizzano le competenze del docente e l'importanza della comunicazione e dei suoi metodi e tecnologie. Inoltre, si sottolinea l'importanza della pratica riflessiva e dell'apprendimento significativo in un ambiente collaborativo che faciliti l'interazione sociale e la negoziazione dei saperi. Le discipline artistiche favoriscono l'uso di

strumenti che permettono agli individui di sviluppare le proprie competenze socio-comunicative e trasversali, facilitando il processo di sviluppo della propria identità.

6.1 INTRODUCCIÓN

La identidad profesional en la docencia se presenta como un proceso de aprendizaje complejo que hay que considerar siempre en formación y que tiene que ver tanto con la experiencia individual como con el contexto social. Para la construcción de la identidad personal y profesional es fundamental la oportunidad de reconocer y promover el valor de la persona, por lo tanto, es necesario el reconocimiento y la valorización del docente. Según Jervis (1986) la identidad es reconocerse y ser reconocidos.

En los procesos mencionados la educación artística supone una base para el desarrollo de la identidad personal y profesional, a través de experiencias que son vías de formación eficaces enfocadas hacia el desarrollo de la educación emocional y la educación para la comunicación, esenciales para la formación tanto individual como profesional (Bajardi and Norambuena Vivallo 2014).

Los docentes de cualquiera disciplina y nivel educativo deberían tener presente la importancia de las competencias comunicativas en el ejercicio profesional. Los educadores de las disciplinas artísticas, que tratan de contenidos relacionados con los lenguajes para la comunicación y la expresión, tendrían que ser especialmente conscientes de su relevante papel en la sociedad actual definida por Arena (1990) como “cultura de la comunicación”, como una evolución de la idea de la “cultura de la imagen”. La comunicación, de hecho, tiene un valor básico conectado no sólo con el aprendizaje de los conocimientos disciplinares, sino también con el aprendizaje en el sentido más amplio del término, como conocimiento del mundo, de sí mismos y de los demás.

6.2 LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL DOCENTE

Se considera cada vez más importante la renovación profesional del docente a través del aprendizaje basado en la experiencia en la práctica (Dallari 1998; Dewey 2007). “lo que las personas llegan a ser está, en gran medida, en función de lo que tienen oportunidad de experimentar” (Eisner 1981). Este concepto también fue tratado por Fortunati y Tognetti (1994), que destacaron la importancia de la experiencia, el “hacer”, en la construcción de la profesionalidad como parte, o incluso previo, a la adquisición y actualización de los conocimientos, o sea, el “saber”. Esta idea progresiva del “saber”, “saber hacer”, “hacer” y “ser” se considera la esencia del concepto de competencia aplicado, en este caso, a la profesión docente. Estas habilidades no se adquieren solo a través de la formación, sino a través de la experiencia socio-laboral.

La enseñanza requiere que haya un intercambio constante entre las distintas formas de conocimiento, de los saberes: disciplinar, pedagógico, educativo, socio-cultural. Estos saberes se manifiestan, para el profesor, en diferentes momentos; “antes de la clase”, o sea la fase de la planificación, “en el aula”, donde se muestran y transmiten los diferentes tipos de conocimientos y finalmente un momento “después de la clase”, que Schön (1993) define “reflexión en acción”, mediante la cual es posible atribuir significado a todas las fases.

Hacemos énfasis en la práctica reflexiva porque en la sociedad en la que vivimos, en continua transformación, la capacidad de ser flexible, de innovar y regular la propia práctica es decisiva. La reflexión sobre la experiencia es la que favorece la construcción de nuevos saberes.

Marczely (1996) señala que los docentes, vistos como “profesionales reflexivos”, no son todos iguales, tienen un crecimiento no lineal, “un flujo y reflujo dinámico”, entran y salen de fases profesionales en reacción a influencias ambientales procedentes tanto de la esfera personal como de la esfera organizativo-administrativa. Además, la autora identifica diversos factores que influyen en la progresión profesional de los docentes, tales como la familia, las experiencias, el estado de salud, la edad, la autoestima, el tipo de contrato, el estado jurídico.

Sin embargo, aunque partimos de la diversidad que los distintos factores pueden generar, resulta orientativo establecer las competencias prioritarias que un docente debería poseer, también considerando la continua transformación de la profesión y las constantes nuevas políticas educativas que se suelen suceder. Por ejemplo, para tratar de establecer esta base competencial Perrenoud (1999) considera diez grandes grupos de competencias profesionales del docente entendiéndolas como “capacidades para movilizar los diferentes recursos cognitivos que permiten hacer frente a un determinado tipo de situación”, en constante construcción y formación. El recorrido por las competencias nos proporciona un punto de partida reconocido en la comunidad profesional docente y para nuestro trabajo es especialmente interesante tener presente el contenido de cada grupo.

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje: conocer los contenidos y su concreción en objetivos de aprendizaje, el trabajo a partir de la representación de los estudiantes y de los errores y obstáculos del aprendizaje, construir y planear dispositivos y actividades didácticas, involucrar a los estudiantes en la investigación.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes: concebir y manejar situaciones problemáticas apropiadas para el nivel y la capacidad de los alumnos para adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la educación, establecer vínculos con las teorías subyacentes a las actividades de aprendizaje, observación y evaluación de los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo, elaborar informes periódicos de competencias y tomar decisiones para la progresión.

3. Concebir y promover la evolución de dispositivos de diferenciación: hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase. Compartimentar, extender la gestión de clase a un espacio más amplio. Practicar el apoyo integrado, trabajar con alumnos con grandes dificultades. Desarrollar la cooperación entre alumnos y algunas formas simples de enseñanza mutua.
4. Implicar al alumnado en sus aprendizajes y su trabajo: suscitar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño. Instituir un consejo de alumnos y negociar con ellos varios tipos de reglas y de obligaciones. Ofrecer actividades de formación con opciones. Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno.
5. Trabajar en equipo: elaborar un proyecto de equipo, representaciones comunes. Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones. Formar y renovar un equipo pedagógico. Confrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas personales. Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.
6. Participar en la gestión de la escuela: elaborar, negociar un proyecto institucional. Administrar los recursos de la escuela. Coordinar, fomentar una escuela con todos sus componentes. Organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos.
7. Informar e implicar a los padres: fomentar reuniones informativas y de debate. Conducir reuniones. Implicar a los padres en la construcción de los conocimientos.
8. Utilizar nuevas tecnologías: la informática en la escuela: ¿disciplina de pleno derecho, habilidad o simple medio de enseñanza? Utilizar programas de edición de documentos. Explotar los potenciales didácticos de los programas en relación con los objetivos de enseñanza. Comunicar a distancia mediante la telemática. Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza. Competencias basadas en una cultura tecnológica.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión: prevenir la violencia en la escuela y en la ciudad. Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales. Participar en la aplicación de reglas de vida en común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones y la apreciación de la conducta. Analizar la relación pedagógica, la autoridad y la comunicación en clase. Desarrollar el sentido de las responsabilidades, la solidaridad y el sentimiento de justicia. Dilemas y competencias.
10. Gestionar la propia formación continua: saber explicitar sus prácticas. Establecer un balance de competencias y un programa personal de formación continua propios. Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela,

red) Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo. Acoger y participar en la formación de los compañeros. Ser actor del sistema de formación continua.

Monarca, García y Martínez (2013) realizan un cuadro comparativo de competencias profesionales, con el objetivo de reflexionar sobre una práctica de trabajo conjunta y colaborativa entre orientadores y los otros profesores. Los autores, analizando varias propuestas de clasificación de competencias, definen tres grandes ámbitos comunes a casi todos los estudios previos y que nos permiten llegar a un marco teórico sobre la esencia del “ser” docente:

- “Competencia cognitiva/saber”. Esta competencia incluye la preparación y la selección de los contenidos disciplinares. Además comprende la conciencia del desarrollo evolutivo de los estudiantes y el conocimiento de la organización del centro y del grupo-clase para poder proponer programas y metodologías adecuadas a los varios contextos y necesidades. Conjuntamente prevé la promoción del aprendizaje riguroso, activo, autónomo y compartido del alumnado.
- “Competencia procedimental/hacer e instrumental/actuación/exploración”. Esta competencia se refiere al saber hacer y al aprendizaje significativo. Por lo que se prevé que el profesor tenga la capacidad de emplear las técnicas básicas de comunicación, de trabajar en equipo, de reconocer el proyecto educativo del centro donde enseña, la gestión efectiva de la clase y el uso instrumental de idiomas, informática y documentación.
- “Competencia actitudinal/interpersonal/ser/afectivas /personales”. Esta competencia está relacionada con las capacidades comunicativas y socio-emocionales, y con el uso de metodologías que fomenten el desarrollo de estas capacidades en los estudiantes como el trabajo cooperativo- participativo y la asunción de liderazgos.

6.3 CONTRIBUCIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD

Una vez revisado el planteamiento competencial general destacamos el hecho de que las actividades artísticas y creativas contribuyen a desarrollar y conectar entre sí capacidades emocionales, intelectuales, imaginativas, estéticas, perceptivas y sociales. Estas funciones se adaptan a los objetivos pedagógicos de la enseñanza: desarrollo global de la personalidad, del espíritu constructivo, del sentido crítico, del espíritu de cooperación, responsabilidad, solidaridad y tolerancia (Arnal Moreno 2001). Entonces la práctica de actividades artísticas favorece el desarrollo de la personalidad entera, aunando la actividad sensorial a la actividad intelectual e integrándolas en el proceso creador (Alcaide Spirito 2001).

A través de la educación artística se desarrollan competencias comunicativas relacionadas con las imágenes visuales, que es el lenguaje de comunicación de la sociedad actual, puesto de manifiesto en la proliferación del uso de redes sociales, la creación, obtención, elaboración, organización de material (texto, imagen, audio, video), el intercambio rápido e inmediato y la agilidad en la relación entre culturas (Bajardi and Álvarez Rodríguez 2012; Bajardi and Álvarez Rodríguez 2012). Se trata de competencias comunicativas desarrolladas a través de la expresión artística.

Por lo tanto la formación de los docentes ha de tener presente estas capacidades que contribuyen de manera poderosa al desarrollo de competencias para la comunicación en los aspectos artísticos tanto en la formación inicial como en la continua. El interés de la educación artística en la educación integral se basa en tres funciones. La primera es la instrumental relacionada con el “hacer”, al emplear en la acción los diferentes lenguajes expresivos, o sea, visuales, musicales, verbales y corporales. La segunda funcionaría como estrategia de aprendizaje, es decir, como medio de desarrollo de estrategias cognitivas y creativas, que ofrecen al alumno oportunidades de investigación para resolver problemas. Por último la función expresiva en la que la educación artística cumple un papel expresivo con un objetivo intrínseco: “ser”, “sentir” y “expresar” (Valdés 2001). Además de este carácter como herramienta para los procesos en la educación general conviene no olvidar las ventajas de una formación artística esencialista, como han defendido numerosos autores (Eisner 1995; Efland 2004; Eisner 2004), basada en el conocimiento epistemológico del arte y su aportación a la formación integral del individuo, la sociedad y la cultura.

6.4 LA RELACION ENTRE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y LA IDENTIDAD

El arte, en su relación con la (configuración de la) identidad, investiga los roles socialmente adquiridos a fin de proponer alternativas útiles para la reflexión personal y en definitiva el cambio social. La identidad en el arte debe considerarse no como un fin sino como un proceso en el que lo importante es pensar, analizar y cuestionar nuestros roles, más que la identificación con un determinado papel social (Blanco Mosquera 2013). Según este enfoque la educación artística es una experiencia fundamental para la formación de una persona y de su identidad más que un elemento complementario. Read (1958) y Eisner (Eisner 1995; Eisner 2004) sostienen que el arte es esencial en la educación y muy importante en el desarrollo cognitivo de una persona ya que las funciones cognitivas del arte fomentan la observación y reflexión sobre nosotros mismos y a los demás mediante nuestra imaginación, sentidos y creatividad. Además del arte, también el universo visual en general es condiciona y configura las identidades por su presencia constante y por su poder persuasivo (Hernández 2002). De manera que la educación artística tiene un papel muy importante en la configuración de la identidad porque más que otras disciplinas, estimula la reflexión y autorreflexión. Además, el

arte es reflejo de las identidades de los individuos que se expresan a través de ella. La educación artística puede hacer que nos acerquemos y entendamos a estas identidades, la sociedad, y que exploremos y desarrollemos nuestras propias identidades. De manera que cuanto más se aprende sobre el arte y la cultura visual mejor se puede comprender el concepto de la identidad, y, al revés, cuanto más se aprende sobre las identidades de un grupo más se puede entender su cultura visual. Un reconocimiento de nuestras propias identidades socioculturales y prejuicios hace que sea más fácil de entender las identidades multifacéticas de los demás.

Los estudios y las consideraciones presentadas fundamentan las propuestas educativas de esta tesis doctoral que han sido implementadas, tanto con los alumnos de educación secundaria como con los docentes en formación inicial, precisamente con el objetivo de reflexionar sobre su propia identidad personal y profesional mediante el uso de los lenguajes artísticos con especial atención a los cuerpos, a los objetos personales, a la imagen y a la autoimagen mediante actividades como el retrato, el autorretrato, las instalaciones y las prácticas performativas (Bajardi and Álvarez Rodríguez 2012; Bajardi 2014; Álvarez Rodríguez and Bajardi 2015; Álvarez Rodríguez and Bajardi 2016).

6.5 TIC COMO FORMA DE COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN

Hoy día la comunicación en los procesos docentes se produce a menudo a través de las tecnologías tanto entre profesor-alumno como entre pares, profesores y estudiantes. El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación aumenta la dimensión de la comunicación entre los alumnos y fomenta la negociación en la construcción del conocimiento. Estos medios no sólo sirven para la comunicación y la para la creación artística sino que es creación en sí misma, ya que tiene que ver con sistemas de representaciones formales, espaciales y temporales que conllevan conceptos y significados, es constructora, creadora de “realidad”. Es a la vez medio y mensaje y tiene un importante componente estético. La fragmentación, la estructura no lineal del contenido, la disolución de los individualismos, las concepciones pluridimensionales de las experiencias afectan necesariamente a los procesos de enseñanza y aprendizaje. La cantidad de información y contenido accesible favorece que la enseñanza se diseñe no sólo exclusivamente como un dominio disciplinar para transmitir, sino en que se desarrolle en su función como gestión de conocimiento. Además estos medios nos permiten trabajar de forma colaborativa para la construcción de significados compartidos.

Teniendo en cuenta que la dinámica de la educación es relacional y, por lo tanto, se basa en la comunicación, el conocimiento de ciertos fenómenos relacionados con la comunicación actual puede favorecer las relaciones educativas. Las connotaciones del concepto de comunicación están vinculadas al de la educación entendida como

formación, continua y de gestión de los saberes, confrontación con uno mismo y con los demás y entre profesor y alumno, y no como simple transmisión de contenidos.

Según Álvarez Rodríguez (2005) el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación aumenta la dimensión de la comunicación entre los alumnos y fomenta la negociación en la construcción del conocimiento.

Sosa Sosa et al. (2010) hablan de comunicación educativa como “un proceso de interacción entre profesores, estudiantes y estos entre sí y de la escuela con la comunidad, que tiene como finalidad crear un clima psicológico favorable, para optimizar el intercambio y recreación de significados que contribuyan al desarrollo de la personalidad de los participantes”.

En la acción docente se debería fomentar un clima de comunicación abierto al diálogo, al entendimiento mutuo, a la construcción de una red social sólida, propiciando un contexto útil para la reflexión, la socialización, la comparación entre puntos de vista y la definición común de las reglas. Además no hay que subestimar la importancia de la comunicación no verbal, que se manifiesta en el contacto directo, los movimientos del cuerpo, los movimientos oculares y la mirada, el tono y el ritmo de voz, la proxémica, el paralenguaje. Además, la comunicación no verbal permite expresar emociones, clarificar las actitudes interpersonales, apoyar, sustituir o modificar la comunicación verbal y fortalecer la presentación de nosotros mismos (Zani, Selleri et al. 1994; Selleri 2004)

Una comunicación efectiva y funcional utiliza tanto el código verbal como el código no verbal (Fabio, Mecenero et al. 2003). Para que las formas de comunicación verbal y no verbal activen las habilidades cognitivas específicas de los alumnos, el profesor diseña cuidadosamente su intervención no sólo en relación al contenido, los tiempos y los entornos o contextos educativos, sino también en la forma de comunicación y en el uso adecuado de las tecnologías. La educación artística puede constituir una contribución inestimable a la comunicación y la expresión en los entornos digitales ya que las competencias necesarias para ello pasan por la utilización de las imágenes visuales conectando capacidades emocionales individuales y sociales que aportan significados y capacidad simbólica, además del desarrollo de la capacidad creativa fundamental en la profesión docente.

6.6 CONCLUSIONES

La formación del docente, además del “saber”, del “saber hacer” y del “saber cómo hacer” tiene que concretarse en el proceso de construcción de la identidad donde el aprendizaje basado en la experiencia práctica tiene un papel fundamental. Otros procesos eficaces para desarrollar la propia identidad profesional son la auto-reflexión y la comparación individual y colectiva de experiencias. Estos procesos sirven para revivir las experiencias profesionales y atribuirles significado, favoreciendo

el manejo de conflictos, la conciencia, el reconocimiento y la valoración de la propia profesionalidad.

La comunicación es otro elemento clave en la construcción de la práctica profesional docente. La comunicación, verbal y no verbal, conllevan una vinculación emocional y provocan cambios tanto en el alumno como en el profesor. Hoy en día los nuevos medios utilizados en nuestra sociedad y, cada vez con más frecuencia, en los sistemas educativos, llevan a cabo procesos cognitivos basados en la conectividad y la colaboración, fomentando la función de la enseñanza como gestión de conocimiento en vez de transmisión de contenidos y la creación colectiva de significados.

La educación artística contribuye al desarrollo de de las competencias cognitivas, instrumentales y, sobre todo, de las competencias socio-emocionales, fundamentales para la construcción de la identidad personal y profesional. De hecho, las actividades artísticas fomentan el desarrollo de capacidades emocionales, intelectuales, imaginativas, estéticas, perceptivas y sociales. Estas funciones se adaptan a los objetivos pedagógicos de la enseñanza como el desarrollo global de la personalidad, del espíritu constructivo, del sentido crítico, de la creatividad, del espíritu de cooperación, de la responsabilidad, de la solidaridad y de la tolerancia. Resulta ahora necesario definir las modalidades para el desarrollo de las competencias socio-emocionales y comunicativas que favorecen la calidad de la acción docente.

Basado en el capítulo del libro Las Competencias Básicas. La Competencia Emocional (2014), I.S.B.N.: 978-84-695-9612-8, Anexo IV de esta tesis

7.0 APORTACIONES DE LAS DISCIPLINAS ARTÍSTICAS AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIO-EMOCIONALES Y A LA CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD

Resumen:

Este capítulo trata las competencias emocionales y la educación emocional en relación con la identidad profesional docente y la identidad personal de los alumnos. Además, se reflexiona sobre como las disciplinas artísticas pueden contribuir al desarrollo emocional del individuo y se proponen ideas mediante el sistema grafico de mapas mentales sobre cómo se podrían trabajar algunas competencias básicas socio-emocionales en el ámbito artístico de enseñanza secundaria. Pretendemos aclarar la necesidad de desarrollar las competencias emocionales como básicas en la formación inicial (y también continua) de los docentes con el fin de promover su bienestar y mejorar su rendimiento laboral, así como los de sus futuros estudiantes.

Abstract:

This chapter deals with the emotional competencies and emotional education in relation to teacher professional identity and the student identity. In addition, it reflected on how art can contribute to the emotional development of the person and we propose ideas by the mental maps graphics system of how we could work on social and emotional competencies in the artistic field of secondary education. We wish to clarify the need to develop emotional competencies as basic competencies in the initial (and continuous) teachers training, in order to promote their well-being and improve their job performance, as well as those of their future students.

Riassunto:

Questo capitolo tratta la competenze emotive e l'educazione emotiva in relazione all'identità professionale docente e l'identità personale degli studenti. Inoltre, si riflette su come l'arte possa contribuire allo sviluppo emotivo della persona e si propongono delle idee mediante il sistema grafico delle mappe mentali su come si potrebbe lavorare sulle competenze socio-emozionali nell'ambito artistico di educazione secondaria. Desideriamo chiarire la necessità di sviluppare le competenze emotive come basilari

nella formazione iniziale (e continua) degli insegnanti, al fine di promuovere il loro benessere e migliorare le loro prestazioni di lavoro, così come quelle dei loro futuri studenti.

7.1 LAS EMOCIONES Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN UNA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DE TIPO HOLÍSTICO

El propósito de este capítulo es presentar una reflexión centrada en la necesidad de destacar la importancia de formar en las “competencias emocionales” poniéndolas en los currículos de formación inicial docente y de secundaria (especialmente en educación artística). Apoyar el desarrollo de un cambio sociocultural “desde dentro” de la institución, puntualizando situaciones/dinámicas problemáticas encontradas en las instituciones educativas.

Además, proponemos reflexionar sobre como las disciplinas artísticas pueden contribuir al desarrollo emocional del individuo y a la configuración de su identidad.

Las emociones son experiencias complejas que implican a la persona a nivel fisiológico, cognitivo, motivacional, relacional y subjetivo. Varios autores han demostrado que hay una estrecha relación entre los procesos cognitivos y emocionales (Frijda 1986; Jenkins and Oatley 1996; Mestre Escrivá, Samper García et al. 2002). La pluralidad de los aspectos involucrados demuestra que la emoción constituye un importante puente entre la mente y el cuerpo, la motivación, la decisión y la acción, entre el yo y el otro, entre el yo y la cultura.

Salovey y Mayer (1990) utilizan el término inteligencia emocional que se refiere a un conjunto de habilidades que se asumen para contribuir a una evaluación precisa de las emociones en sí mismos y en los demás y el uso de los sentimientos de motivar, planificar y lograr resultados en la vida. Tener este tipo de habilidades fomenta la adaptación personal y la salud mental, e influye profundamente en las otras habilidades que se poseen. Las personas que tienen una inteligencia emocional desarrollada son capaces de utilizar las emociones para gestionar las responsabilidades, tomar decisiones, lograr sus objetivos, superar obstáculos, desarrollar relaciones sociales, y mantener un estado de bienestar.

Aunque la educación artística por su propia naturaleza debería implicar un modelo de formación holística de la persona, no siempre se usa este modelo y se encuentran lagunas a nivel social y educativo a tal propósito (Vallès Villanueva 2005). Según el modelo de educación holística se enriquece la formación de los estudiantes usando el arte para el desarrollo de las inteligencias múltiples. En este proceso es de prioritaria importancia reconocer y tomar conciencia de estas inteligencias múltiples en nuestro sistema mental y corporal para crear entornos inteligentes que promuevan el desarrollo humano (Gardner 1995). En el pasado, la inteligencia se concebía como una estructura

que permanecía inmodificable (Tobón 2006). A esta concepción de la inteligencia Gardner (1995) se contrapuso con su teoría de las inteligencias múltiples en la que se plantea que el desarrollo de una persona en lo cotidiano implica muchas capacidades y varios tipos de inteligencia y no solamente una. Gardner demuestra empíricamente y teóricamente la existencia de por lo menos ocho tipos de inteligencia que pueden interactuar de forma dinámica: la lógico-matemática, lingüística, musical, espacial, cinética-corporal, interpersonal, intrapersonal y naturista. Esta teoría destaca el carácter cultural de la inteligencia considerando errónea la práctica de evaluación de la inteligencia de las personas con los mismos criterios o pruebas ya que no tienen



Fig. 9. Bajardi, A. (2015). *The Emotions: From the past non-recognition to the current stereotypes*. Photo essay composed by an Intervention on a black and white photo (top) of a group of children with their teacher from St Thomas's school in Preston (1910) by Norambuena Vivallo, J. and Bajardi, A. and a Visual Quotation of *Inside Out* (Docter 2015) a 3D computer-animated comedy-drama adventure film, produced by Pixar Animation Studios and released by Walt Disney Pictures.

en cuenta las diferentes realidades en las que se han desarrollado estos individuos (Gardner 2001). En relación a la cultura, Gardner define la inteligencia como la aptitud o capacidad para resolver problemas o idear objetos que son valorados dentro de una o más culturas. A partir de este enfoque Gardner planteo la existencia de los ocho tipos de inteligencia determinadas y valoradas en función del contexto en el que las diversas culturas las aplican.

Las diversas áreas artísticas ofrecen un amplio abanico de posibilidades para enriquecer la formación de las personas. En el modelo de formación holística la inteligencia claves son intrapersonal e interpersonal, entre los ocho tipos de inteligencia definidos por Gardner. La inteligencia interpersonal se construye a partir de la capacidad para establecer diferencias entre las personas distinguiendo matices en sus estados de ánimo, motivaciones, e intenciones con objetivo final de promover conductas útiles las relaciones sociales. La inteligencia intrapersonal se dirige hacia el autoconocimiento para entender y controlar el comportamiento, y hacia la vida emocional mediante de la identificación, reflexión, discriminación y evaluación de la infinita gama personal de sentimientos. De manera que la inteligencia interpersonal permite comprender y trabajar con los demás mientras que la inteligencia intrapersonal tiene un carácter reflexivo, permite comprenderse y trabajar consigo mismo (Bisquerra 2006). En definitiva el modelo educativo holístico se propone abordar una educación emocional como parte integrante del proceso de aprendizaje continuo a lo largo de todo el currículum.

7.2 LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES Y LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

El interés por las competencias emocionales en la educación ha crecido mucho en los últimos dos decenios (Mariani and Schiralli 2002; Bisquerra Alzina and Pérez Escoda 2007; Palomera Martín, Fernández Berrocal et al. 2008; Martínez González 2009). Sin embargo, aunque crezca este interés y las competencias emocionales se incluyen en el diseño curricular de la mayoría de los centros de manera transversal, no se ha garantizado una real, completa y eficaz educación socio-emocional. Investigamos sobre el concepto de la competencia emocional tanto en el campo de la profesionalidad docente como en el desarrollo del estudiante. Nos preguntamos desde la educación artística si tenemos docentes preparados en educación emocional y como poder trabajar las competencias socio-emocionales en la enseñanza secundaria.

Las competencias, según Sladogna (2000), son capacidades complejas que se manifiestan en una diferentes situaciones en los varios ámbitos, tanto personales como sociales, de la vida de un individuo. Desde el ámbito de la educación y la formación se subraya la necesidad de poner en discusión el concepto de competencia para que “trascienda su dimensión puramente funcionalista, ampliando su horizonte de estudio y de investigación más allá de los límites de la formación profesional y del aprendizaje de un trabajo para considerarlo un aspecto constitutivo del aprender a pensar, de aprender

no sólo un trabajo específico sino a trabajar, de aprender a vivir, a ser, en el sentido de confluencia entre saberes, comportamientos, habilidades, entre conocer y hacer, que se realiza en la vida de los individuos, en el sentido de saber actuar en los distintos contextos de forma reflexiva y con sentido” (Alberici, Serreri et al. 2005).

Como aclaramos en el capítulo anterior (Bajardi and Álvarez-Rodríguez 2014), las competencias comunicativas son fundamentales en el desarrollo individual y social, sobre todo viviendo en un mundo saturado de múltiples informaciones que circulan a través de los diferentes medios.

Sin embargo, hay otro tipo de competencias que consideramos esenciales en la educación, especialmente en la educación artística, y en el desarrollo de identidades personales, profesionales y sociales; estas son las competencias emocionales, o socio-emocionales. Estas competencias forman parte de las que Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) llaman competencias “socio-personales” que conllevan competencias tanto de carácter personal como interpersonal, y se diferencian de las competencias técnico-profesionales o funcionales tales como el dominio de las tareas y técnicas requeridas en la profesión y la capacidad de organización, gestión y coordinación.

Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) definen las competencias emocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”. Las competencias emocionales según Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) pueden agruparse en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar.

La conciencia emocional consiste en la habilidad de percibir y comunicar las emociones propias, de los demás y el clima emocional de un contexto determinado, y en la habilidad de tomar conciencia de la estrecha relación entre emociones, cognición y comportamientos.

La regulación emocional es la habilidad para manejar las emociones de manera adecuada. En los adultos, supone también el entendimiento del impacto que la expresión de las emociones tiene en los demás. También incluye el hábito para tener esto en cuenta en el momento de relacionarse con otras personas. La regulación emocional incluye la regulación de la impulsividad, la tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos, perseverar en la consecución de los objetivos, gestionar el propio bienestar emocional con el fin de mejorar la calidad de vida.

La autonomía emocional incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima (tener una imagen positiva de sí mismo), actitud positiva ante la vida, responsabilidad de las propias decisiones y actos, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, la autoeficacia emocional y la

resiliencia (capacidad para la superación de condiciones de vida fuertemente adversas).

La competencia social es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, por ejemplo la capacidad de comunicar de manera efectiva tanto verbal como no verbalmente, el respeto por los demás-aceptar y apreciar las diferencias, las actitudes prosociales y de cooperación, la asertividad, y la prevención o solución de conflictos sociales y problemas interpersonales.

Las habilidades de vida y bienestar son capacidades para hacer frente positivamente a los retos cotidianos personales, profesionales, sociales, etc. Permiten organizar la vida proporcionando experiencias satisfactorias y bienestar. Por ejemplo, la capacidad para fijar objetivos positivos y realistas, la responsabilidad por las propias decisiones, la capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia, la capacidad de fluir, la capacidad para gozar de forma consciente de bienestar emocional y con ello contribuir activamente al bienestar del entorno y la ciudadanía activa, participativa, crítica (Bisquerra Alzina 2008).

Sería conveniente que en los procesos de formación se tenga en cuenta el desarrollo de las competencias socio-emocionales integrándolas en los currículos porque los conocimientos académicos se aprenden mejor si el alumnado tiene estas competencias, aspirando a una integración sinérgica de conocimientos académicos y competencias socio-emocionales (Bisquerra Alzina and Pérez Escoda 2007; Fig. 10).



Fig. 10. Bajardi, A. (2015). The socio-emotional competency map. Modified from Bisquerra Alzina and Pérez Escoda (2007).

7.3 LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Según Bisquerra (2005; 2006), la educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo integral de la persona. Los conocimientos y las habilidades sobre las emociones adquiridas mediante este proceso de aprendizaje le permiten al individuo mayores y mejores capacidades para enfrentarse a los retos de la vida cotidiana, consiguiendo el objetivo final de mejorar el bienestar personal y social. El desarrollo humano en las esferas personal y social es el objetivo del proceso de adquisición y del potenciamiento de las inteligencias múltiples mediante el arte según el Modelo de Educación Holística. Este proceso de desarrollo de las inteligencias múltiples y su implementación en el Modelo de Educación Holística constituye un desafío a la visión del coeficiente intelectual como un factor genético que no puede modificarse por el aprendizaje experiencial. De manera que cabe la posibilidad de demostrar que la inteligencia se aprende, y también que la enseñanza de las artes tiene un impacto en el desarrollo del aprendizaje.

Goleman, en *Emotional Intelligence* (1995), dijo: *”Los docentes están empezando a entender que hay otro tipo de laguna, muy peligrosa:” “El analfabetismo emocional”.* *“Los signos de esta deficiencia pueden ser convoy en la violencia, los síntomas más o menos graves de depresión, la frecuencia de trastornos de la alimentación, dificultades en la atención y la reflexión.” “Estos problemas son un signo de un cambio de atmósfera, de un nuevo tipo de toxicidad que se infiltra y envenena la experiencia misma de la infancia y la adolescencia que revela lagunas impresionantes de la competencia emocional. Este malestar parece un precio que la vida moderna exige que todos los niños del mundo”.*

Brackett y Caruso (2007), sostienen que las emociones y las habilidades para gestionarlas influyen en los procesos de aprendizaje afectando a la salud mental y física además de las relaciones sociales y al rendimiento laboral en su calidad. A tal propósito, Brotheridge y Grandey (2002) afirman que la docencia se puede considerar como una de las profesiones más estresantes y desgastante ya que implica un trabajo diario que comporta y se basa en las interacciones sociales donde el docente tiene que regular y gestionar, además de sus propias emociones, también las de los alumnos, incluso padres y compañeros de trabajo. Además otras investigaciones han puesto de manifiesto que los docentes experimentan y sufren con más frecuencia emociones negativas, mientras que las emociones positivas mejoran claramente no solamente el bienestar docente sino también el ajuste a los alumnos (Emmer 1994; Birch and Ladd 1996). De hecho estudios en el campo de la Psicología positiva ponen de manifiesto la urgencia de generar en el aula un clima de seguridad caracterizado por emociones positivas para permitir un mejor desarrollo y el bienestar de los alumnos (Seligman 2005).

A pesar de que varias investigaciones han puesto de manifiesto una creciente conciencia docente sobre la necesidad de incluir la educación emocional en las aulas, sin embargo, a los docentes no se les ha proporcionado la formación necesaria para la implementación de la educación emocional y el desempeño de su labor con una competencia emocional al par de la que han desarrollado en las relaciones sociales cotidianas (Hué 2007; Palomero 2009). Las instituciones de formación del profesorado que tienen establecido en sus currículos contenidos y actividades para promover la educación emocional y el desarrollo de las habilidades relacionadas son muy pocas así como las investigaciones sobre estos temas (Cases 2001; Extremera and Fernández-Berrocal 2004), mientras que en los estudiantes de la carrera educación se reportan emociones negativas como ansiedad, baja autoestima y relaciones interpersonales deficientes (Rangel 2004). Esta falta de educación emocional en la formación docente no solo afecta la formación inicial sino también la formación continua, recordamos por ejemplo que para los profesores universitarios no se prevé ningún tipo de formación pedagógica obligatoria. La mayoría de las propuestas de desarrollo y potenciamiento de las competencias relativas a la Inteligencia Emocional, aparte de limitarse a la simple difusión de material y herramientas para trabajar en el aula, contemplan como único beneficiario el alumnado excluyendo el profesorado (Bisquerra 2005; Muñoz de Morales 2005; Obiols 2005; López Cassà 2007). Estas propuestas ignoran que hay un paso previo y fundamental en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado, es decir desarrollar las competencias emocionales en el profesorado para favorecer su bienestar personal y social, y para que pueda implementar en el aula estrategias que le permitirá afrontar aquellas situaciones y eventos generadores de estrés para poder garantizar a sus alumnos el aprendizaje y el desarrollo de la Inteligencia Emocional en un clima positivo y seguro (Cabello, Ruiz-Aranda et al. 2010). De manera que la integración de la educación emocional en la formación docente formaría futuros profesores con las suficiente habilidades emocionales que le permitan enfrentarse positivamente y con éxito a los desafíos que le supone la actividad docente (Vivas, Chacón et al. 2010).

Además, la educación emocional, tanto en general como en el caso de los docentes, constituye una herramienta para prevención y minimizar la vulnerabilidad del individuo a determinadas disfunciones como por ejemplo ansiedad, estrés, agresividad y depresión. Cuando el individuo todavía no presenta tales disfunciones, la prevención primaria se implementa mediante la formación enfocada hacia maximizar los comportamientos constructivos y minimizar los destructivos (Bisquerra 2005; Bisquerra 2006). La educación socioemocional es un proceso continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como elemento complementario e indispensable del desarrollo cognitivo, ambos esenciales para el desarrollo integral de la personalidad. En el caso del profesorado se debe cuidar la dimensión socioemocional tanto o incluso

más que su dimensión cognitiva. Solamente un profesor emocionalmente competente tiene buenas probabilidades de alcanzar el éxito de una buena enseñanza con un buen nivel de autoestima, una actitud positiva, menos problemas de disciplina y capacidades para superar las dificultades de la actividad docente. En el caso concreto del docente y de su labor didáctica cubren un papel crucial tanto las competencias socioemocionales intrapersonales como las interpersonales. Entre las competencias intrapersonales destacamos la automotivación, la autoestima, el autocontrol, el autoconocimiento, el estilo atribucional de los éxitos/fracasos y la resiliencia como capacidad para superar y salir de las adversidades reforzado. Entre las competencias interpersonales reconocemos como fundamentales para el docente la comunicación, la empatía, así como la gestión y la negociación de conflictos. Araceli de Tezanos (2012) propone replantear la formación docente tomando en consideración ante de todo la experiencia profesional que deberían de experimentar como parte del proceso formativo mismo, además de tener en consideración los repentinos cambios que se dan hoy en día en el modo de producir, compartir y transformar los conocimientos que contribuyen al proceso de formación de la identidad profesional docente. Finalmente otras cuestiones importantes a tener en cuenta en la formación docente desde un enfoque socioemocional son la crisis de vocación docente y las nuevas necesidades y expectativas sociales y formativas que la sociedad exige al colectivo docente y las instituciones formativas.



Fig. 11. Okuciejewski, A. and Czarnowski, S. (2012). *Street art graffiti*. Olsztyn, Poland.

7.4 INCLUSIÓN DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LOS CURRÍCULOS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Las artes involucran todos los sentidos, el fortalecimiento de las habilidades cognitivas, socio-emocional y multisensorial. Durante el crecimiento del individuo, que siguen influyendo en el desarrollo del cerebro, las habilidades, la creatividad y la autoestima, a la vez que favorece la interacción con el mundo exterior y proporcionar las habilidades que facilitan la auto-expresión y la comunicación. De hecho, la educación artística fomenta la creatividad y la expresión personal, estimulando a buscar en sus propias palabras poéticas interiores que son adecuados para expresar sus sentimientos. Por otra parte, como ya hemos comentado, la educación artística le permite desarrollar sus habilidades de comunicación (Bajardi y Álvarez-Rodríguez 2014). Puesto que el lenguaje verbal tiene muchas limitaciones, que no permiten limitar los límites de nuestro conocimiento, el arte nos permite expresar emociones que de otro modo no pueden expresar. Además, la educación artística permite experimentar diversas y nuevas situaciones, sensaciones y emociones, controlar los propios esfuerzos y apreciar los esfuerzos de los demás, favoreciendo un mejor conocimiento de uno mismo y entendimiento de los demás. La educación artística tiene un gran potencial para trabajar bien las habilidades socio-emocionales.

En los currículos italianos de la escuela secundaria (de primer grado y de segundo grado) no hay un desarrollo mayor de las competencias emocionales, más bien se habla de competencias de naturaleza metacognitiva, relacional y aptitudinal, pero indicando que ellas se conseguirán de manera indirecta. Dentro de las indicaciones nacionales relativas a cada ámbito disciplinar no hay referencia alguna a competencias emocionales. También en los currículos de materias artísticas, incluso en el bachillerato artístico, no se toman en consideración las competencias emocionales.

Las competencias emocionales, en cambio, son reputadas relevantes en la formación de los alumnos de las escuelas de la infancia y primaria italianas, sin embargo a menudo falta la organización y la formación docente para desarrollarlas de la mejor manera. En el Plan de la oferta formativa (POF) de cada escuela y en la programación curricular anual de cada enseñante siempre se incorporan elementos dirigidos a seguir el estudiante en el desarrollo de su personalidad, de su conciencia de sí y de los demás, y de su crecimiento humano y cultural. Sin embargo, éstas competencias son definidas como transversales y a menudo no está claro el cómo sean desarrolladas a nivel práctico en la actividad didáctica cotidiana.

Solo hace unos meses se ha publicado en Italia un diseño de ley (Repubblica 2015) de introducción de educación emocional en los programas escolares de las escuelas secundarias de primer y segundo grado. La educación emocional se insertará, según el susodicho diseño de ley, en la escuela secundaria de primer grado dentro de los cursos de ciencias, y en la escuela secundaria de segundo grado dentro de los cursos de italiano.

Por lo cual, no se habla de incorporar la educación emocional a los currículos de educación artística en ningún nivel educativo ni se habla de cómo formar a futuros docentes emocionalmente competentes.

De hecho, para que el estudiante aprenda y desarrolle las competencias socio-emocionales se necesita un “educador emocional” y el entorno escolar se configura como un espacio privilegiado de socialización emocional donde el educador es su referente muy importante (Extremera and Fernández-Berrocal 2004).

Además, educar emocionalmente a los docentes significaría dotarles de las capacidades para reconocer, analizar, comprender y gestionar las emociones, y para desarrollar procesos de regulación emocional que ayudarían a moderar y/o prevenir los efectos negativos del estrés a los que los educadores están expuestos cotidianamente (Extremera and Fernández-Berrocal 2004; Palomera Martín, Fernández Berrocal et al. 2008).

Estimamos que los currículos de las enseñanzas artísticas tengan una responsabilidad importante en la formación socioemocional, en cuanto la formación artística educa la mirada, las emociones y los sentimientos, nos permite configurar un estilo de pensamiento flexible, abierto y sólido, capaz de comprender e interpretar las distintas realidades que conforman el entramado de la cultura y del patrimonio (Álvarez Domínguez 2014). Sin embargo, en la mayoría de los casos no se incluyen las competencias emocionales en los currículos de educación artística, e incluso cuando se incluyen de manera transversal a menudo no está claro el cómo sean desarrolladas a nivel práctico en la actividad didáctica cotidiana.

Cada docente tendría que reflexionar sobre la posibilidad de introducir las competencias básicas dentro del currículo y de sus propuestas didácticas diarias. Como educadores de disciplinas artísticas proponemos a continuación dos mapas con el objetivo de aportar algunos ejemplos para pensar el cómo se podrían trabajar algunas competencias socio-emocionales en el ámbito artístico de enseñanza secundaria (Fig.s 12 y 13), basándonos en el modelo pentagonal de competencias emocionales de Bisquerra Alzina (2009).



Fig. 12. Bajardi, A. y Norambuena Vivallo, J. (2013). *Map of emotional competencies in art education of secondary school.*

7.5 DISCUSIONES

La formación emocional que resulta desarrollada de manera más eficaz y satisfactoria en las escuelas italianas, casi siempre es una formación propuesta por expertos externos y a menudo los estudiantes muestran interés por continuar aquella formación no dejándola como un acontecimiento puntual. Esta línea podría ser seguida y desarrollada por las/los docentes de la escuela pero a menudo esto resulta complicado. Esta carencia suele estar justificada por la falta de tiempo, pero pensamos que más probablemente pueda estar relacionada a la falta de preparación de los enseñantes en el ámbito de las competencias emocionales, que, sin embargo, debería proporcionarse tanto en la formación inicial que en la permanente.

Creemos que educar artísticamente es más que formar con el fin de expresar emociones a través de la plástica, es también situar, controlar, medir y asignar la educación artística como un espacio de aprendizaje de las competencias emocionales, usándolas como herramientas sociales que permitan por un lado relacionarse con el mundo y por otro significarlo, lograr que con estas herramientas el individuo constituya su autonomía psicológica, emocional y social, contribuyendo para que un adolescente se transforme en un adulto y tenga las herramientas para construir su propio ser.

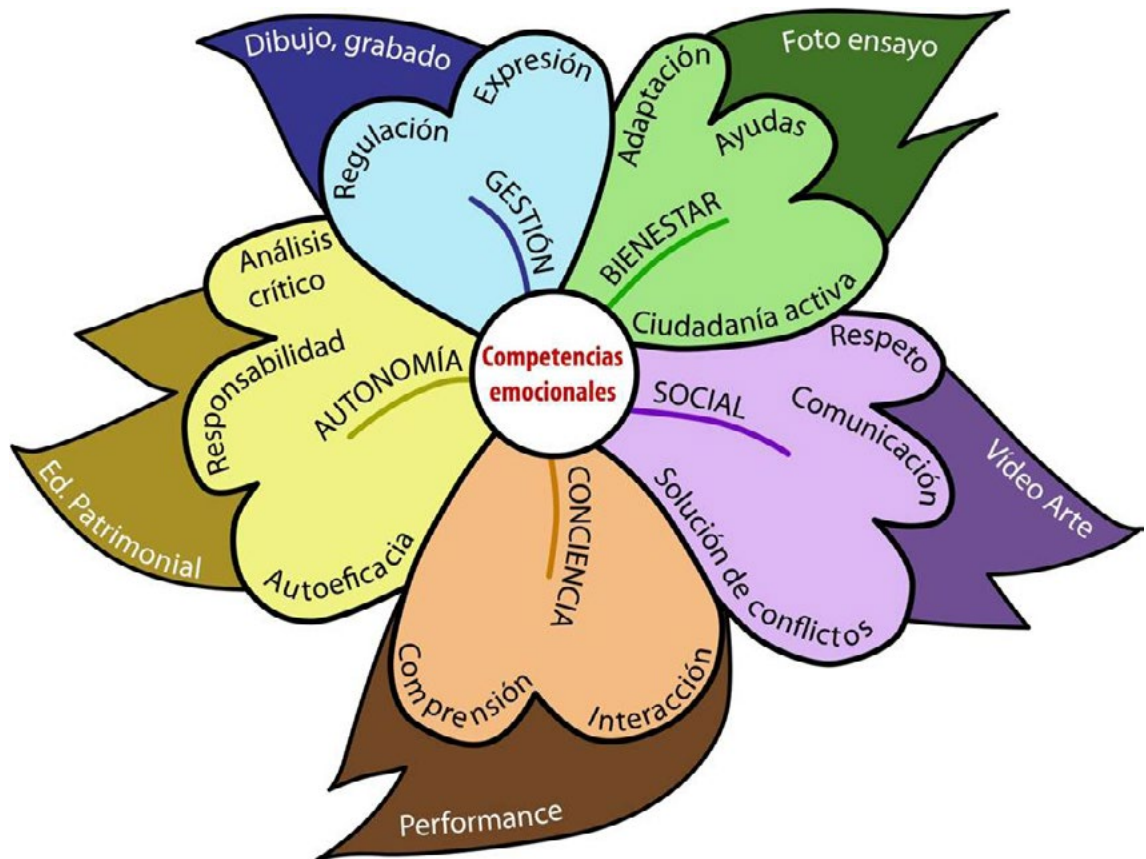


Fig. 13. Bajardi, A. (2014). *Mind map of the emotional competencies that can be developed through art education.*

7.6 CONCLUSIONES

Se hace necesario establecer las competencias emocionales como una prioridad en la formación de los estudiantes y de profesionales emocionalmente inteligentes tanto a nivel teórico como a nivel práctico-investigativo. Tratamos de hacer explícita la forma en que la inteligencia emocional puede ser más realista y apropiada integrado en la profesión y sugerimos un modelo de aprendizaje transformador para la formación en disciplinas artísticas.

En nuestra opinión la educación emocional tendría que incorporarse en los currículos, integradas en las indicaciones de cada disciplina y no solamente en plan general o entre las competencias transversales. Además, planteamos la necesidad de pensar en cómo los docentes y los estudiantes puedan evaluar y autoevaluar estas competencias (Bajardi and Norambuena Vivallo 2014).

Sería útil establecer unas líneas que guíen a los docentes para trabajar las competencias emocionales dentro del aula y para que puedan dar sugerencias a los estudiantes para seguir desarrollándolas fuera del aula. Por esto pensamos sería fundamental trabajar las competencias emocionales en la formación inicial y permanente del profesorado.

Parte V – Proyectos

8.0 ID@RT EXPERIENCE: A TRANSNATIONAL BLENDED-LEARNING PROJECT FOUNDED ON VISUAL CULTURE

Resumen:

En este capítulo, sintetizado en un artículo publicado en “*International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*” Vol. 10, 2 (2015) (Anexo V), se presentan los resultados del proyecto *Id@rt experience*, un intercambio de experiencias entre artistas, educadores y estudiantes de diferentes países y contextos que comparten el concepto de identidad como tema clave para los procesos de investigación educativa y artística. Introducimos el capítulo hablando de los métodos de educación a distancia y presentando otros proyectos de educación artística *on line*. Sucesivamente presentamos la plataforma digital *Didart*, o sea el proyecto en el que se inserta *Id@rt experience*, y el marco metodológico utilizado, o sea la combinación de la educación artística basada en la cultura visual, enfocada en crear e interpretar la realidad visual, y el *blended-learning*, como método para transformar y mejorar el proceso de aprendizaje. Propusimos *Id@rt experience* a un grupo de sesenta profesores en formación inicial de la Universidad de Granada (España), a los estudiantes del Master de Comunicación y Didáctica del Arte la Academia de Bellas Artes de Bolonia (Italia) y a los alumnos de una escuela pública de educación secundaria de Reggio Emilia (Italia). El propósito de este proyecto es acercar al arte contemporáneo, fomentar la creatividad y las habilidades sociales que estimulan nuevas formas de comunicación y de creación. A través de este proyecto se pretende crear una sinergia entre el uso de los métodos tradicionales de la educación artística y los métodos basados en las nuevas tecnologías (TIC y el *e-learning*). Los resultados de evaluación de *Id@rt experience*, que se obtuvieron mediante la observación, los grupos de discusión y cuestionarios abiertos, indican que los participantes aumentaron su creatividad y han desarrollado su habilidades socio - comunicativas, y han aprendido a vivir las artes y la cultura visual mediante lenguajes tecnológicos y descubrir la identidad creativa de los artistas contemporáneos y de sí mismos. Proyectos como *Id@rt experience* abren el camino a una nueva comprensión y enseñanza de las artes y a nuevas interpretaciones del arte contemporáneo y de la cultura visual.

Abstract:

This chapter, synthesized in an article published in “International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)” Volume 10, Issue 2 (2015) (Annex V), presents the results of interchanging experiences, the Id@rt experience, among artists, educators and students from different countries and contexts that share the concept of identity as a subject matter for the artistic and educational research processes. We introduce the chapter talking about the methods of distance education and other projects presenting art education online. Subsequently, we present Didart, the project in which it is inserted Id @ rt experience, and the methodological framework used that combines the visual culture art education, as an approach to make and interpret the visual reality, and the blended-learning, as a method to transform and improve the learning process. We proposed the Id@rt experience to teacher in training at the Granada University (Spain), and to student of communication and art education course at the Bologna Fine Arts Academy (Italy). The aim of this project is to develop a closer look at contemporary art, promote creativity and foster the social skills promoting new ways of communication and creation. Through this project we propose to create a synergy between the use of traditional art education methods and the new-technologies based-methods (ICT and e-learning). The evaluation results of the Id@rt experience, obtained from our observation together with focus-groups and open-end questionnaires, indicate that the participants increased their creativity and developed their social/communicative competencies, experiencing art and new technology languages and discovering the creative identity of the contemporary artist and of themselves. Projects like Id@rt experience pave the way for a new understanding and teaching of the art education and new interpretations of the contemporary art and the visual culture.

Riassunto:

Questo capitolo, sintetizzato in un articolo pubblicato in “*International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*” Volume 10, 2 (2015) (Annesso V), presenta i risultati del progetto *Id@rt experience*, una esperienza di intercambio tra artisti, educatori e studenti provenienti da diversi paesi e contesti che condividono il concetto di identità come tema chiave per i processi di ricerca educativa ed artistica. Introduciamo il capitolo parlando dei metodi di educazione a distanza e presentando altri progetti di didattica dell’arte *online*. In seguito presentiamo la piattaforma digitale *Didart*, ossia il progetto nel quale é inserita *Id@rt experience*, e il quadro metodologico utilizzato che unisce l’educazione artistica basata sulla cultura visuale, come approccio per creare e interpretare la realtà visiva, e il *blended-learning*, come metodo per trasformare e migliorare il processo di apprendimento. Abbiamo proposto *Id@rt experience* a un gruppo di sessanta insegnanti in formazione iniziale presso l’Università di Granada (Spagna), agli studenti del Master in Comunicazione e Didattica dell’arte

dell'Accademia di Belle Arti di Bologna (Italia) e agli alunni di una scuola pubblica di educazione secondaria di Reggio Emilia (Italia). Lo scopo di questo progetto è quello di avvicinarsi all'arte contemporanea, promuovere la creatività e le competenze sociali che stimolano nuove forme di comunicazione e di creazione. Attraverso questo progetto ci proponiamo di creare una sinergia tra l'uso dei metodi di educazione artistica tradizionali e i metodi basati sulle nuove tecnologie (TIC e *e-learning*). I risultati della valutazione di *Id@rt experience*, ottenuti attraverso l'osservazione, i *focus-group* e questionari aperti, indicano che i partecipanti hanno accresciuto la loro creatività e hanno sviluppato le loro competenze sociali - comunicative, ed hanno imparato a vivere l'arte mediante linguaggi tecnologici e a scoprire l'identità creativa dell'artista contemporaneo e di loro stessi. Progetti come *Id@rt experience* aprono la strada a una nuova comprensione e insegnamento dell'educazione artistica e a nuove interpretazioni dell'arte contemporanea e della cultura visiva.

8.1 INTRODUCCIÓN

La tecnología de la información y la comunicación (TIC) y la cultura visual son dos elementos importantes de la vida social que influyen y forman la identidad profesional y personal. Por esta razón, estos elementos deben tenerse en cuenta tanto en el currículo escolar como en la formación docente. Aunque la educación artística está introduciendo lentamente diversas experiencias basadas en las TIC (e.g. forums, web pages, social networks, databases, proyectos multimedia que conectan diversos entornos educativos), en comparación con otras disciplinas hay cierta reticencia a desarrollar proyectos *e-learning* (Álvarez-Rodríguez 2008; Gómez 2010; Bajardi and Álvarez-Rodríguez 2014). Observamos que en el campo de la educación artística, especialmente en las instituciones educativas de Italia y España, como museos, universidades y colegios, aún está presente una dicotomía. De hecho, hay una parte de los educadores de arte que defienden las metodologías y herramientas tradicionales, a diferencia de otros que consideran el uso de los medios tecnológicos y la metodología *e-learning* como una alternativa viable y positiva a los modelos educativos tradicionales, ya que potencian las competencias comunicativas y aumentan la motivación para aprender y participar directamente en la construcción del conocimiento (Di Marco, Fasciani et al. 2011). Entre los docentes que no integran las nuevas tecnologías en sus programas de educación artística, hay algunos que están interesados y están motivados para usar las nuevas tecnologías y metodologías, pero no se sienten adecuadamente preparados para hacerlo, o los centros donde trabajan no cuentan con los recursos adecuados. Otros educadores de arte rechazan categóricamente el uso de nuevas tecnologías y metodologías porque creen que el uso de herramientas de bellas artes y metodologías tradicionales es más apropiado para estimular la creatividad de los estudiantes y consideran que la experiencia práctica presencial promueve el desarrollo de importantes competencias socioemocionales (Manca 2000). Consideramos que estos dos enfoques

no deberían considerarse como opuestos y exclusivos, y proponemos una sinergia entre estos enfoques que además tienen muchos objetivos comunes. Con el fin de explorar la eficacia y validez de esta integración, se llevó a cabo una investigación que consiste en la creación y presentación de una propuesta educativa. En este capítulo presentamos los resultados de este proyecto y nuestras interpretaciones. Los temas claves del proyecto educativo, intitulado *Id@rt experience*, son la identidad, el uso de Internet y las nuevas tecnologías, el arte contemporáneo y la experiencia como método educativo. *Id@rt experience*, que forma parte de un proyecto más amplio llamado *Didart*, se ha propuesto a los docentes en formación inicial de la Universidad de Granada (España) y a los estudiantes de un master de Comunicación y Didáctica del Arte de la Facultad de Bellas Artes de Bolonia (Italia) y consiste en un proyecto *e-learning* de educación artística que utiliza una plataforma en línea, pero ofrece también una experiencia estética práctica presencial.

8.2 EL MÉTODO EDUCATIVO *E-LEARNING*

Desde el nacimiento de Internet hemos tenido una crecida exponencial de las páginas web así como de los contenidos multimodales y de los usuarios de manera que Richard Stallman (1985), programador y fundador del movimiento por el software libre en el mundo, pudo afirmar que el “*World Wide Web tiene el potencial de convertirse en una enciclopedia universal que cubra todas las áreas del conocimiento y en una biblioteca completa de cursos de aprendizaje*”. El web a diferencia de una biblioteca y de una enciclopedia ofrece al usuario, además de buscar informaciones y contenidos, la posibilidad de producir contenidos y de compartirlo con todo el mundo. De manera que además el usuario puede usar de forma activa el web produciendo, intercambiando y compartiendo contenidos (Rigutti and Paoletti 2009). A diferencia de los primeros tiempos del web hoy en día se presta mucha atención a la optimización de usabilidad (*usability*) del web entendida como facilidad en el uso y calidad (Nielsen and Loranger 2006; Fernandez, Abrahão et al. 2012).

El avance tecnológico de los sistemas informativos del web y de las aplicaciones y el nacimiento del *social network* han modificado las relaciones sociales y la manera de adquirir informaciones y producir conocimientos. Estas modificaciones de la sociedad han permitido el afirmarse en el dominio de la formación contemporánea del *e-learning*, o sea el uso de internet para adquirir informaciones, construir conocimientos con el objetivo de formarse y de intercambiar contenidos y experiencias entre los usuarios. El método *e-learning* no se implementa solo en contexto escolástico sino que se presta a utilizarse en cualquier contexto donde los usuarios tengan acceso a internet y a un dispositivo informático. Con este enfoque la Unión Europea a partir del 2004 ha fomentado y financiado los programas *e-learning* mediante un plan de acciones con el objetivo de integrar y mejorar la calidad y la accesibilidad de las tecnologías de

información y de la comunicación (TIC) en los sistemas educativos y de formación de los varios países Europeos. El objetivo específico principal de estas acciones es el de fomentar el uso de las TIC y el aprendizaje online para reforzar la cohesión social, el desarrollo personal y el dialogo intercultural, además de poner en practica el paradigma de la educación europea de la formación permanente. Además, estas acciones se proponen de promover la alfabetización digital y el uso de las TIC en educación, así como la creación de campus virtuales europeos y de hermanamientos electrónicos entre institutos de primaria y de secundaria para potenciar y desarrollar la interconexión entre estudiantes e instituciones. Congruentemente con este enfoque y estos objetivos, nace la plataforma europea “*Opening up Education*” que permite el acceso alla formación en cualquier lugar y en cualquier momento por medio de todos tipos de dispositivos y que en el 2014 alcanza los 770 cursos online masivos abiertos (MOOC – *Massive Open Onlin Courses*) representando el 23% de la oferta mundial. Con esta plataforma y las acciones relacionadas la Comunicada Europea pretende proporcionar oportunidades de formación e innovación para las organizaciones, los docentes y los estudiantes, además de favorecer el acceso a los recursos educativos abierto garantizando que el material didáctico producido con financiación pública sea asequible a todos, así como aportar una mejora a las infraestructuras relativas a las TIC y la conectividad de las escuelas.

El *e-learning* puede considerarse como uno de los métodos de enseñanza centrados en el alumnado ya que proporciona una formación síncrona y/o asíncrona a los estudiantes a la que acceden mediante internet en cualquier momento y en cualquier, y un diseño de las actividades y del material que cada alumno puede implementar y usar a su manera personal. De hecho el alumnado se convierte en el director de su propio aprendizaje, remplazando el modelo de aprendizaje clásico vertical en uno horizontal mediante su acción e intercambio con los demás. De esta manera, el *e-learning* se caracteriza por su interactividad, dinamicidad y modularidad, es decir proporciona al alumnado la posibilidad de organizar contenidos de un curso según los objetivos didácticos y sus necesidades. Se trata de un sistema de aprendizaje y enseñanza “auto-gestionado” que privilegia la construcción de la identidad personal y de grupo mediante internet.

Aquí abajo se resumen las características fundamentales que definen y validan el método o plataforma *e-learning* (Eletti 2002):

- El uso de un ordenador (u otro dispositivo) y una conexión a internet para el acceso a la plataforma tecnológica (LMS - *Learning Management System*), entendida como el conjunto de material didáctico y de actividades formativas basadas en una tecnología específica.
- Un alto grado de independencia de vínculos físicos o de horario en el desarrollo de las actividades.
- La supervisión continua del nivel de aprendizaje mediante el seguimiento de las actividades y momentos de evaluación y de autoevaluación.

- Una integración efectiva entre los varios tipos de materiales multimodales para mejorar la comprensión de los contenidos.
- Un elevado nivel de interactividad con los materiales para favorecer la personalización del aprendizaje y su optimización.
- Estrategias para promover la interacción con los docentes/tutores y con los demás estudiantes para subsecuentemente fomentar la creación de contextos colectivos de aprendizaje.

8.3 EL MÉTODO EDUCATIVO *BLENDED LEARNING*

El *blended-learning* (también *b-learning*) se define como proceso o método de aprendizaje misto o híbrido en el que se integran la componente online del *e-learning* con los métodos didácticos frontales, como las intervenciones en clase, los *workshops* o los seminarios. Las soluciones híbridas normalmente permiten superar los inconvenientes de las nuevas tecnologías conservando sus ventajas e incrementando su sostenibilidad y eficiencia. El método *b-learning* permite solucionar una de las mayores críticas que se hacen al *e-learning* que es la ausencia de un docente no virtual tanto en las actividades como en la acción de intercambio de contenidos y experiencias que normalmente es la causa del alto porcentaje de abandono del proceso de aprendizaje. En el *b-learning* se compensa la ausencia del docente con un tutor que desarrolla la tarea de soporte a la formación de los estudiantes. Las funciones principales del tutor es la de colaborar y acompañar al estudiante en su aprendizaje y de suportarle comunicándose con el personalmente o mediante chat, fórum y correo electrónico, favoreciéndole el material didáctico, haciendo de tramite con los expertos de los contenidos para ayudar los estudiantes en las actividades, y también haciendo de moderador a lo largo de las actividades de intercambio. Además, el tutor tiene que asegurarse que el *b-learning* no se convierta en una simple alternancia de momentos *e-learning* y frontales, sino de una efectiva integración de los dos métodos.

8.4 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA MEDIANTE *E-LEARNING*

El *e-learning* utilizado en el campo de la educación artística se fundamenta en la teoría del constructivismo, ya que se conciben los procesos cognitivos como el resultado de procesamiento de significados en la interacción con el ambiente y los demás. Además, el *e-learning* fomenta la actividad autónoma del estudiante en un ambiente de aprendizaje donde puede aprender y adquirir habilidades y contenidos según modalidades personales y colaborativas. Otra característica del *e-learning* muy valiosa para la enseñanza del arte es la posibilidad para el alumnado de intercambiar y producir

informaciones, contenidos y material audio-visual ágilmente y rápidamente así como la posibilidad de interactuar con varios profesionales del campo como artistas, educadores de museos y profesores. Otro elemento clave del *e-learning* para la educación artística es la posibilidad para el alumnado de experimentar la sensorialidad condición fundamental para la experiencia estética. De hecho la aproximación estética a la educación artística exige un conocimiento tanto intelectual como sensorial que produzca un trauma o un choque y sensaciones de asombro, vértigo y riesgo que acomunan todas las experiencias significativas relacionadas con los sentimientos y con las emociones (Dallari and Francucci 1998). En la experiencia estética estas sensaciones se convierten en el punto de partida para el descubrimiento y la interpretación de la obra de arte o de la cultura visual y subsecuentemente.

Las plataformas *e-learning* más valiosa y mejor diseñadas en términos de propuestas y materiales didácticos han nacido en contexto de museos para promover el arte y atraer visitantes sean adultos o niños. Un ejemplo muy significativo es el museo *Tate Modern* de Londres por su carácter altamente interactivo y multimedial, la variedad de estímulos proporcionados, la amplia oferta de propuestas didácticas además de una pagina web (<http://www.tate.org.uk/>; Fig. 14) con muchas propuestas *e-learning*, cursos temáticos, mapas interactivos, podcast y estudios específicos sobre las obras y las colecciones. Además, hay secciones específicas dedicadas a estudiantes, docentes, niños que tienen también la posibilidad de mostrar su arte y sus ideas, crear un portfolio, compartir sus trabajos y ser inspirados por otros. En la seccion “*TATE KIDS*” (Fig. 15) los usuarios pueden cambiar el fondo de la página web, escribir un blog, seguir una indicaciones para realizar elaboratos divertentes, averiguar qué eventos se celebran para familias en la Tate, crear una galeria virtual, participar a juegos interactivos y ver breves videos para divenir protagonistas de una investigación sobre la identidad y las obras de los artistas contemporáneos.

Otros ejemplos de plataforma *e-learning* son el *Museum on line* y *Net-music.at* en el marco del programa austriaco *FutureLearning* que se propone de fomentar el desarrollo de acciones y proyectos educativos. El *Museum on line*, financiado directamente del Ministerio Federal de la Educacion, de las Artes y de la Cultura, y gestionado por el *KulturKontakt*, existe desde 11 años con el objetivo de proporcionar a los estudiantes y a los docentes la posibilidad de desarrollar un estudio detallado del arte y de la cultura visual a nivel regional, nacional e internacional. De esta manera el *Museum on line* propone actividades didácticas mediante TIC con un enfoque interdisciplinar en el que se integran elementos de la innovación tecnológica, de la historia del arte y de la museología. De hecho en estas actividades los alumnos, los docentes obtienen y reelaboran contenidos con la ayuda de representantes cualificados del ámbito de museo, artístico y de las instituciones culturales que subsecuentemente se presentan en internet en distintos idiomas.

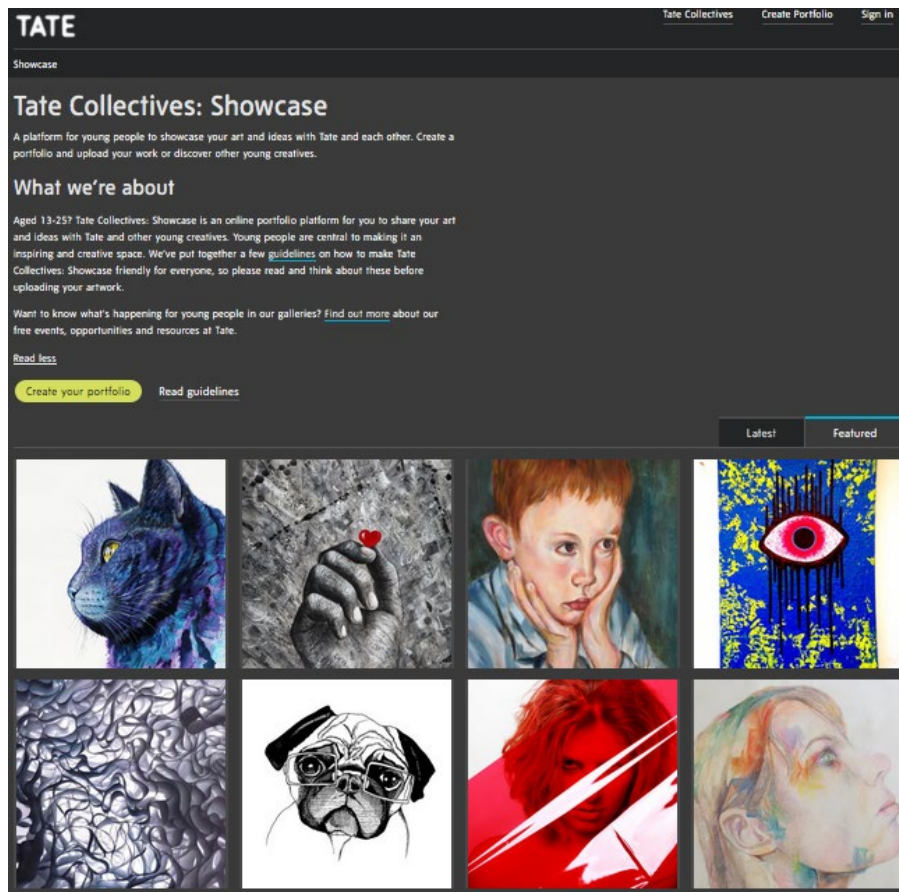


Fig. 14. Property of Tate Modern (2015). Screenshot of the TATE website (“Learn”-“Young people”).

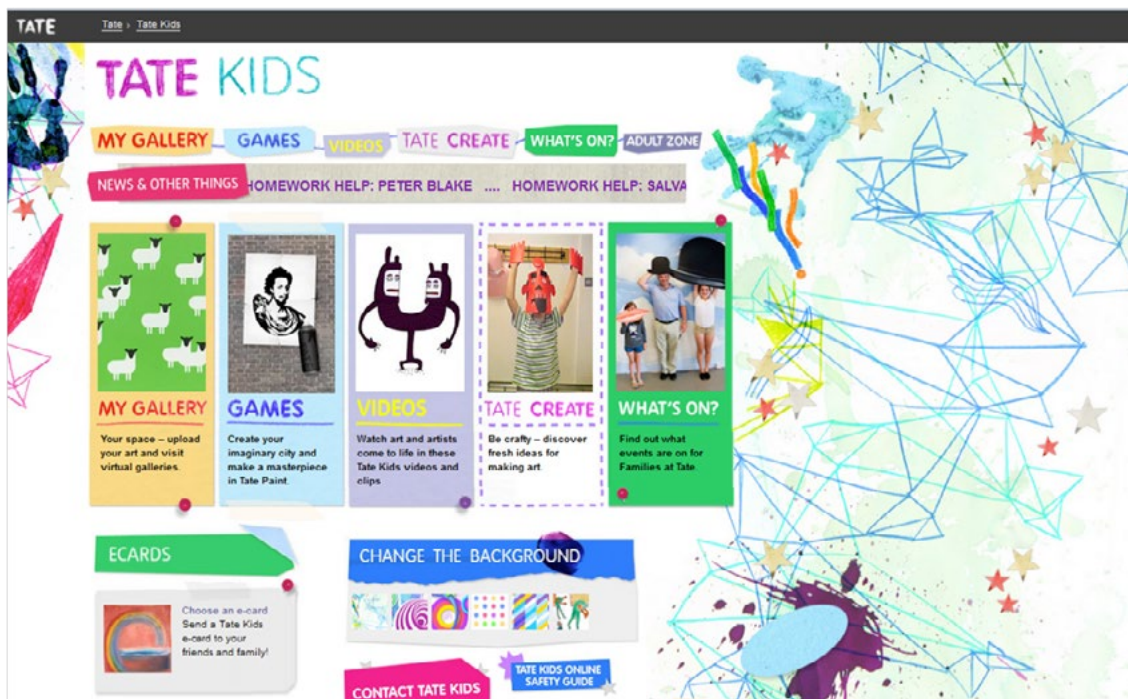


Fig. 15. Property of Tate Modern (2015). Screenshot of the TATE website (“TATE KIDS”).

El *ST.ART (Street Artists in a Virtual Space)* es otro proyecto *e-learning* que se propone de proporcionar a los institutos de secundaria recursos didácticos innovativos e interdisciplinarios para fomentar el conocimiento de las varias formas de *street art* y los *street artists* reconocidos a nivel mundial, y también de la diferencia entre *street art* y vandalismo. A *ST.ART* participan cinco países, Austria, Italia, Lituania, Malta y Reino Unido, y nueve organizaciones: escuelas de educación secundarias, escuelas de arte, asociaciones culturales y empresas privadas. Este proyecto se desarrolla en un entorno de aprendizaje integrado para la didáctica como el laboratorio en el que los estudiantes pueden desarrollar sus trabajos artísticos con la ayuda de docentes de historia del arte, arquitectura e inglés.

Otro proyecto es el *INgeBEELD* belga, que ha sido realizado y desarrollado por el *CANON Cultuurcel* con el objetivo de promover el uso de las TIC en la enseñanza de las asignaturas artísticas, entre ellas las artes de la comunicación. Este proyecto se fundamenta en un enfoque integrado de la educación audiovisual basado en un enfoque tanto vertical, desde el primer año de educación infantil hasta el último de secundaria, como horizontal, es decir transversal en las asignaturas y en los cursos, coherentemente con los objetivos y los contenidos del currículo belga. Este proyecto se compone por 3 niveles de desempeño (*INgeBEELD* 1, 2 y 3) según la edad del usuario, desde los 3 hasta los 18 años (en intervalos de 3-8, 6-14 y 12-18 años), que empiezan con la familiarización con los medios de comunicación audio-visivos, subsecuentemente el uso de una plataforma para el aprendizaje estructurado del lenguaje audio-visivo enfocado hacia la producción de películas, video y cortos mediante la integración omnipresente de dispositivos de comunicación (como *smartphones*, lectores mp3, juegos electrónicos), y finalmente una página web gratuita centrada en la educación a las artes y a la comunicación para los niveles educativos correspondiente a la ESO y al Bachillerato.

El *e-learning* ha sido empleado ampliamente en la formación continua a todos los niveles de formación, sobre todo para los docentes, por ejemplo el proyecto Interterritorialidades en la *Web 2.0: Posibilidades para la Formación Continua del Maestro de Educación Artística* en el Contexto Latinoamericano. Este proyecto se originó en la Universidad Autónoma de Madrid en la línea de investigación Recursos Digitales para la Educación Artística con la participación de docentes de Brasil, Chile, Cuba y Venezuela con el objetivo principal de construir redes de intercambio que promuevan y faciliten la formación continua del profesorado.

Finalmente, destacamos la plataforma *X0y1 “Equisceroyuno, plataforma para la investigación y la práctica artística sobre identidad y cultura de redes”* (www.x0y1.net) dirigida por la profesora Remedios Zafra en colaboración con el Centro Andaluz de Arte Contemporáneo (2009-2014), que consiste en un espacio abierto para reflexionar sobre las prácticas en la Red y sus usos sociales, y sobre el impacto de las tecnologías en nuestras identidades.

8.5 EL PROYECTO DIDART

Didart es un proyecto de investigación ideado por la profesora Cristina Francucci con la coordinación editorial de Anna Caratini y el diseño y la producción de Chialab Srl. La profesora Francucci es responsable científica del Departamento Educativo del Museo *MAMbo*, institución líder del proyecto *Didart* financiado por la Comisión europea - Programa Cultura - en la categoría Artes Visuales como mejor propuesta para la comunicación y didáctica del arte contemporáneo.

El objetivo principal de *Didart* es acercar el público al arte y a sus lugares: los protagonistas de este proyecto no son sólo los museos sino todas aquellas instituciones que dialogan con el arte y la educación con el objetivo de crear una red transnacional y plurilingüe de educación artística, para permitir el encuentro y la interacción de significativas experiencias europeas en este ámbito. Protagonistas del proyecto son los museos con sus departamentos educativos, las bibliotecas, las editoriales, las escuelas y las universidades, que aspiran a localizar estrategias comunes para hacer dialogar los jóvenes a través del arte. *Didart* se dirige a un público muy amplio, o sea estudiantes de diferentes edades, educadores, docentes y operadores culturales.

En la primera edición de *Didart* (2002) colaboraron nueve instituciones culturales: Art'è S.p.A como coordinador, Galleria d'Arte Moderna di Bologna, Accademia di Belle Arti di Bologna, Facultad de Belas Artes de Barcelona, Louisiana Museum of Modern Art of Copenhagen, Neue Nationalgalerie de Berlín, Comune di Reggio Emilia, Cooperativa Giannino Stoppani, Direzione Didattica Undicesimo Circolo di Bologna.

Fundamental por esta edición ha sido la constitución y creación de la plataforma digital *Didart* que recoge y difunde todas las actividades relacionadas con el proyecto y el nacimiento en Reggio Emilia del Centro de Documentación sobre la Didáctica del Arte *Didart* (*Centro di documentazione sulla didattica dell'arte*) que se propone como recurso para desarrollar la creatividad y la imaginación a través del arte para niños y adultos.

La segunda edición de *Didart* (2005), ha visto la realización de *Artists'houses* (Fig. 16), una exposición didáctica itinerante compuesta por seis "casas" realizadas por seis jóvenes artistas. Estas casas han viajado por Europa huéspedes de los museos partner del proyecto.

Cada institución partner del proyecto se ha ocupado de la realización de una casa de artista:

- El Museo de Arte Moderno y Contemporáneo de Trento y Rovereto (*MART*) trabajó con Anna de Manincor, artista visual, cineasta y performer.
- El Museo *Europos Parkas* de Vilnius, en Lituania, trabajó en la casa del escultor Gintaras Karosas (<http://www.europosparkas.lt/artisthouse/>).

- El *Kiasma*, Museo de Arte Contemporáneo de Helsinki colaboró con Tellervo Kalleinen, un artista que trabaja con video, instalación y performance.
- En el *Louisiana Museum of Modern Art* la artista Mari Slaatelid construyó su casa en la que domina el color amarillo brillante y presenta tres trabajos fotográficos (*Protective*, 2000; *Witnessed Images*, 2002; *Pale flags*. *Blushing Flags*, 2002).
- El *MAMbo*, Museo de arte Moderno de Bolonia, eligió a Sissi, una artista que trabaja con performance, instalación, fotografía, dibujo y trenzado.
- La *Azienda Speciale Palaexpo* de Roma colaboró con los artistas Botto y Bruno que construyeron una casa que hace referencia a sus visiones del paisaje urbano y social. Exponen un video rodado en una escuela en París, titulado *Kids Play* (2004), que es una metáfora de la comunicación y la búsqueda de la identidad.

Estas seis casas son diarios visuales de los artistas y contienen las imágenes de los trabajos más significativos, los recuerdos, los instrumentos de la profesión y una selección de referencias culturales que han influenciado la poética de estos artistas. Así que, estas casas quieren ser una metáfora de la identidad del artista que está estrechamente vinculada a la identidad de su trabajo.



Fig. 16. Didart Property. *The artists' houses*. The artists' houses of Botto and Bruno (on the left) and Sissi (on the right).

La tercera edición de *Didart* (2007) se ha concretado en un workshop internacional sobre la educación artística que se llevó a cabo del 17 al 28 septiembre de 2007 en el Museo de Arte Moderno de Bolonia (*MAMbo*). Este workshop facilitó el diálogo entre jóvenes estudiantes de toda Europa, los representantes de las instituciones asociadas y expertos internacionales.

Para la cuarta edición de *Didart* (2009) fue concebido *IDENTIKIT* (Fig. 17), un kit multimedia sobre el tema de la identidad en el arte contemporáneo.

Identikit nace de un proyecto compartido por todos los partners de *Didart*, para ofrecer diferentes visiones sobre el tema de la identidad en el arte contemporáneo, recogiendo y poniendo a comparación experiencias desarrolladas en contextos sociales y culturales diferentes. Cada una de las organizaciones implicadas ha realizado sobre el tema elegido un proyecto educativo, utilizando los instrumentos más innovativos de investigación en la comunicación y didáctica del arte.



Fig. 17. Didart Property. *Identikit*, a multimedia project on identity in contemporary art.

Identikit es una “maleta” que contiene los siguientes proyectos:

- El proyecto/libro “**Corpo, Body, Cuerpo**” ideado por Cooperativa cultural Giannino Stoppani, *Azienda Palaexpo* y *Palazzo delle Esposizioni e Scuderie del Quirinale* (Roma) y los Museos cívicos de Reggio Emilia. El cuerpo del libro imaginado como contenedor de cuerpos contados, representados, descritos, fotografiados, por la historia del arte y por la ilustración. Contiene cinco itinerarios (*Who am I? - Beyond my body - Look inside, Look outside - May I try it on - Taking shape*), que construyen una narración artística que crea historias en que el cuerpo, presente o ausente, es protagonista.
- El proyecto/página web “**Art Confidential**” realizado por *Zeeuws Museum* (Middelburg) y *Louisiana Museum of Modern Art* (Copenhagen). Una página web para estudiantes y docentes dedicada al tema del arte y de la identidad enlazada con la plataforma digital Didart.
- El proyecto/CD “**Plug in**” ideado por Foundation Centre for Contemporary Arts, Bratislava. “Plug in” es un workshop accesible por CD. El objetivo principal es dar a los estudiantes la llave sobre cómo encontrar los paralelismos entre su vida cotidiana y las artes. El *workshop* se dirige a estudiantes de edades comprendidas entre los 10 y los 13 años y ha sido distribuido en las escuelas de Eslovaquia para ser utilizado en el campo de las artes, de la cultura y de la informática.
- El proyecto/vídeo “**ARTfiction IDENTITY**” realizado por la Facultad de Bellas Artes de Bolonia. Mediante una serie de secuencias y montajes vídeo y de cuestionarios, “ARTfiction Identity” propone un proyecto de reconstrucción de los aspectos que definen la identidad artística vehiculada al cine y a la televisión. Un

vídeo y un taller permiten reflexionar sobre como es percibida la figura del artista por el imaginario colectivo. “ARTfiction Identity” es un proyecto útil al desarrollo de pensamiento crítico en ámbito educativo.

- El proyecto/ investigación “**Wonder Woman y Rambo visitando el museo: un micro-relato sobre los artistas y la identidad**” llevado a cabo por la Facultad de Bellas Artes de Barcelona. Se trata de un material educativo basado sobre una amplia investigación relativa al arte contemporáneo y al tema de la identidad. Su objetivo principal es explorar las relaciones existentes entre arte contemporáneo, identidad y educación artística.
- El proyecto/ cuestionario “**Questions and tasks focussing on identity**” ideado por *Ludwig Museum*, Colonia. Este proyecto contiene un cuestionario para profesores y alumnos, una bibliografía comentada, sugerencias prácticas para un taller que se puede realizar en los museos o en las escuelas, sobre el tema de la identidad. Está dirigido a alumnos de entre 13 y 18 años, pero se puede adaptar fácilmente para grupos diferentes edades. Los estudiantes sacan fotos de los lugares relacionados, para ellos, con la identidad, analizan e interpretan retratos y autorretratos de artistas o realizan una búsqueda de obras de arte relacionadas con el tema de la identidad. Cada estudiante completa tres tareas: un autorretrato, un retrato y una imagen sobre el tema “Mi mundo al revés.” Los alumnos recogen todas sus preguntas, sus respuestas y sus tareas y, al final, se crea un libro con los resultados teóricos y prácticos.
- El proyecto e-learning “**Id@rt experience**”, ideado por el Museo *MAMbo* de Bolonia, que trata de la identidad en la creación artística contemporánea y se centra en la experiencia como enfoque educativo. Con “Id@rt experience” colaboran tres artistas que sugieren a los usuarios actividades útiles para entender su poética.

8.6 ID@RT EXPERIENCE. UN PROYECTO MULTIMODAL SOBRE LA IDENTIDAD EN EL ARTE CONTEMPORÁNEO

Nuestra propuesta didáctica, *Id@art experience*, constituye una parte del sub-proyecto *Identikit* que representa la cuarta edición de *Didart*. *Id@art experience* ha sido propuesto como un proyecto *b-learning*, que hemos llamado “propuesta *e-learning* experimental”, en el que el usuario descubre las propuestas de talleres y el conocimiento de la poética de los artistas mediante el ordenador en su tiempo libre. Con *Id@art Experience* queremos dar importancia a la experiencia, el acto del “hacer” (un elemento que no siempre es presente en las propuestas didácticas *online*) como clave para entender el arte contemporáneo. De hecho, en este proyecto educativo, el encuentro con el arte no ocurre mediante la transmisión de la información o la lectura crítica de un texto, sino que los tres artistas antes mencionados ofrecen al usuario algunas

experiencias útiles para entender sus poética (Dallari and Francucci 1998; Francucci and Vassalli 2005). El papel del educador en *Id@art experience*, que coincide con el investigador, no es el de convertir los usuarios en artistas, sino acercarlos al lenguaje de las artes, proponer nuevos métodos, y guiar al uso independiente de las herramientas digitales que se pueden usar para el aprendizaje, la enseñanza y la investigación (Read 1958; Cebrián de la Serna 2011; Bajardi and Álvarez-Rodríguez 2014).

La propuesta didáctica *Id@art experience*, en particular, ha sido diseñada para introducir los estudiantes universitarios y de educación secundaria a la comprensión de la identidad del artista contemporáneo y en concreto de los tres artistas Massimo Bartolini, Eva Marisaldi y Alessandra Tesi. Con esta propuesta se fomentan el procesamiento personal, por parte de los usuarios, de los estímulos creativos sugeridos por los tres artistas mediante la plataforma *Didart*.

Los perfiles online *Didart* de estos artistas presentan el mismo esquema para facilitar el acceso y la interactividad. Este esquema incluye las biografías de los tres artistas, una selección de sus obras principales, y finalmente sus propuestas para los usuarios, concretamente cuatro ejercicios prácticos basados en la cultura audio-visual.

8.7 OBJETIVOS Y CONTENIDOS DE ID@RT EXPERIENCE

El objetivo principal de este proyecto es crear en la educación artística una relación entre el aprendizaje online (cada usuario puede acceder libremente) y la experiencia vivida en una realidad no digital. Por otro lado, los objetivos específicos del proyecto son: proponer una metodología y unas herramientas basadas en la cultura visual y en las TIC para los docentes en formación inicial, acercar los estudiantes al mundo del arte experimentando un enfoque directo a la poética del arte contemporáneo, y crear una conexión entre los estudiantes, los educadores y los artistas de diferentes países y contextos usando nuevas tecnologías / *b-learning* y experimentando experiencias comunes basadas en la investigación sobre identidad artística.

Concretamente, la plataforma *Id@art experience* permite a los usuarios registrarse, hacer parte de una clase virtual, y acceder a los perfiles y a las actividades propuesta por los tres artistas contemporáneo involucrados en el proyecto. Todos los contenidos eran en italiano y en inglés, de manera que para la implementación de este proyecto ha sido necesario traducirlos en español. En *Id@art experience* cada artista sigue la secuencia descrita a continuación para presentar su poética, su identidad creativa y subsecuentemente las actividades didácticas para su comprensión.

1. Los tres artistas, usando imágenes y/o palabras, eligen la manera para introducir sus identidades creativas.

2. Los artistas seleccionan tres de sus obras más significativas y la presentan a los usuarios usando imágenes y un texto.
3. La primera experiencia consiste en la presentación a los usuarios de uno o más elementos de cultura audio-visual (por ejemplo una película, un extracto de literatura, un video, una canción, o una imagen) que los artistas consideran esencial para el desarrollo de su propia cultura artística. A los usuarios se les pide que proporcionen una respuesta que consiste una reflexión sobre la experiencia artística disfrutada.
4. La segunda experiencia se desarrolla mediante una propuesta didáctica que los artistas proponen para que sus poética pueda ser comprendida. Finalmente a los usuarios se les pide que documenten la experiencia.
5. En la tercera experiencia se les pide a los usuarios que produzcan o reelaboren un artefacto (una acción significativa) como resultado del proceso de comprensión de la poética de los artistas. La producción del artefacto tiene que ser documentada.
6. En la tercera experiencia se invitan los usuarios a colocar sus artefactos en un ambiente físico o virtual documentando y justificando sus elecciones.

8.8 METODOLOGÍA

La metodología aplicada en *Id@rt experience* se funda en la educación artística basada en la cultura (audio)visual y el *blended-learning (b-learning)* aplicado a la enseñanza del arte como una nueva forma de aprender y conocer.

La educación artística basada en la cultura (audio)visual es un método de interpretación crítica y cualitativa que incluye el uso de todas las formas de la cultura audiovisual en el aula (e.g. Duncum 2002; Freedman 2003). Por lo tanto, este método no utiliza o considera sólo las “más grandes obras de arte”, sino incluye lo que se entiende en términos generales como la cultura (audio)visual (Duncum 2002; Tavin 2005).

Las experiencias educativas sobre cultura visual se consideran de gran utilidad para proporcionar posibilidades de auto-reflexión y expresión y para la exploración y la construcción de la identidad, no entendida como un elemento estático sino como algo en constante evolución y en relación al ambiente circunstante (Freedman 2003; Bajardi and Álvarez-Rodríguez 2014). El *blended-learning* que ha sido implementado en nuestra metodología didáctica típicamente combina las clases tradicionales frontales (en nuestro caso en el campo de la educación artística) y el *e-learning* que consiste en actividades de comunicación, información y formación mediatas por el ordenador o dispositivos móviles (Bele and Rugelj 2007). De hecho, el elemento clave de la metodología de

Id@rt experience es la continua transición e intercambio entre las experiencias estéticas en diferentes contextos de trabajo, desde lo virtual hacia lo real y al revés, combinando las ventajas de la experiencia directa y las nuevas tecnologías.

La metodología didáctica adoptada en *Id@rt experience* se basa en el constructivismo que da al estudiante un papel central como constructor del conocimiento y del aprendizaje, mientras que el docente juega el papel de facilitador y de guía para el alcance de un aprendizaje crítico mediante las experiencias basadas en las artes y en el uso de las TIC (Simpson 1996; Wilson 1996; Di Marco, Fasciani et al. 2011). Se ha seleccionado esta metodología porque no concebimos al docente como el único poseedor del conocimiento y consideramos que el estudiante es algo más que un consumidor de conocimiento receptivo al poder implícito del docente, considerando, además, que el aprendizaje de las artes es un proceso activo cuyo significado se desarrolla desde la experiencia (Merrill 1991; Woolf 2010; Katz-Buonincontro 2014). Por esta razón, consideramos que la teoría constructivista del aprendizaje proporciona el mejor enfoque para los entornos de aprendizaje de la cultura visual y para la integración de las TIC en la educación y formación artística. Con el fin de evaluar el proyecto, de ser consciente de sus fortalezas y mejorar sus debilidades en aplicaciones futuras recogimos comentarios y opiniones de los usuarios utilizando los siguientes métodos de evaluación: observación, grupos de discusión y cuestionarios con preguntas abiertas.

8.9 ID@RT EXPERIENCE EN COLABORACIÓN CON LOS ARTISTAS BARTOLINI, MARISALDI Y TESI

Para el proyecto *e-learning Id@rt experience* los artistas Massimo Bartolini, Eva Marisaldi e Alessandra Tesi, no obstante tenían unas líneas guías de referencia, han tenido que decidir cómo presentarse y cómo administrar las informaciones que quisieron transmitir a los usuarios sobre sus obras y sobre su poética. Las tres propuestas elaboradas por estos artistas para *Id@rt experience* difieren mucho la una de la otra, enfatizando la diversidad de las tres personalidades, y la originalidad de sus trabajos.

8.9.1 La Propuesta *Id@rt experience* del artista Massimo Bartolini

El lenguaje artístico de Massimo Bartolini se desarrolla mediante el uso de diferentes medios, como vídeo, fotos y especialmente de instalaciones. En sus obras el artista reinterpreta los espacios a través de nuevas formas y significados, creando ambientes y atmósferas inusuales, con un especial interés en el mundo natural de que los seres humanos forman parte (Fig. 18). A menudo en sus obras Bartolini juega con los sentimientos, los sentidos y las percepciones, creando configuraciones abstractas, que involucran la mente y el cuerpo del usuario, poniendo en escena los diversos elementos

de la naturaleza, como el agua, la luz y los olores. Las obras están estrechamente relacionadas con el lugar donde están. El público está activamente involucrado en la realización de la obra y, al mismo tiempo, la completa.



Fig. 18. Bartolini, M. (2005). *Square Angle in Black Well*. C-Type print, 150 x 180 cm; framed 154 x 194.5 cm.

En *Id@rt experience* Massimo Bartolini se presenta al usuario a través de sus reflexiones expuestas en una entrevista que permite a los usuarios de acercarse a su poética. Se presenta a continuación un extracto de la entrevista a Massimo Bartolini presente en *Id@rt experience*.

Intervistatore: La stanza, spazio intimo e rassicurante per eccellenza, perde nel tuo lavoro ogni connotato di sicurezza, diventa inquietante. Cos'è per te la "stanza"?

Bartolini: Lo spazio è un postulato: sappiamo che c'è per gli avvenimenti che vi accadono. Non esistono spazi rassicuranti o pericolosi di per sé. Certo, il deserto è meno rassicurante di una stanza. Ma è per via degli eventi, che creano combinazioni non immediatamente codificabili o non prevedibili. Lo spazio in sé detiene infinite possibilità. Come la cornice è il limite del quadro, così la stanza è il limite dello spazio. E, come la cornice, è una convenzione. E' uno spazio di studio e riflessione, un laboratorio dove si "sistematizza". Un luogo dove si sta quasi sempre soli. A me piace parlare all'uomo solo: le vere

esperienze si fanno da soli, perché ognuno le vive a suo modo. Wittgenstein ha detto che se anche i leoni parlassero, noi non li capiremmo.

Intervistatore: I tuoi “spazi privati” sono però creati dentro spazi pubblici (anche le gallerie, nel senso di “aperte a tutti”). Il senso di privatezza è accentuato dal fatto che queste installazioni sono create per un singolo spettatore, o almeno per uno alla volta. L’esperienza sensoriale di chi vi entra diventa parte dell’opera.

Bartolini: L’arte non deve essere socievole, nemmeno sociale. M’interessa interrompere lo spazio pubblico del museo, parlare più all’animale che all’essere umano. Sono più interessato ai sensi. Noi abbiamo privilegiato la vista, che è più immediata, ma ha dei limiti, toglie qualcosa. Altri sensi, necessitando di maggior tempo per fornire dati, sono più evocativi: pensa a certi odori, a certi profumi. [...] Il tatto, i muscoli, lo sforzo...la fisicità per eccellenza.

Intervistatore: Com’è il tuo metodo di lavoro?

Bartolini: Il momento dell’idea è quello più magico. E’ pura calligrafia. La parte successiva è quando cerco di dirlo a qualcun altro. Le due fasi del lavoro, ideazione e realizzazione, in realtà non sono separate. Ho dedicato un libro ai realizzatori (Realizer, con il museo di Möndengladbach, in Germania). Sono dj, ingegneri, vulcanologi, ingegneri elettronici...

Intervistatore: Ascolti musica quando lavori?

Bartolini: A volte sì. Recentemente ascolto molto Steve Reich. Musica che sembra elettronica ma non lo è. Poi jazz, soprattutto in macchina (e in macchina passo molte ore per lavoro...), mi piace John Coltrane, o Thelonious Monk.

Entrevistador: La habitación, espacio íntimo y reconfortante, pierde en su trabajo la connotación de seguridad, se vuelve inquietante. ¿Qué es para usted la “habitación”?

Bartolini: El espacio es un postulado: sabemos que existe por los eventos que suceden en él. No existen espacios tranquilizadores o peligrosos en sí. Por supuesto, el desierto es menos tranquilizador de una habitación. Pero es a causa de los eventos que crean combinaciones no inmediatamente codificables o previsibles. El espacio en sí tiene un sinfín de posibilidades. Como el marco es el límite del cuadro, así la habitación es el límite del espacio. Y, como el marco, es una convención. Es un espacio para el estudio y la reflexión, un



Fig. 19. Bartolini, M. (2008). *Impressions*. MAMbo Museum, Bologna.

laboratorio donde “sistematizar”. Un lugar donde se está casi siempre solos. Me gusta hablar al hombre solo: las verdaderas experiencia se hacen solos, porque cada uno las vive a su manera. Wittgenstein dijo que incluso si los leones hablasen, nosotros no los entenderíamos.

Entrevistador: Sus “espacios privados” son creados dentro de espacios públicos (incluyendo las galerías “abierta a todos”). El sentido de la privacidad se ve acentuado por el hecho de que estas instalaciones son creadas para un solo espectador; o por lo menos para un espectador a la vez. La experiencia sensorial de los que entran a formar parte de la obra.

Bartolini: El arte no debe ser ni alegre ni social. Estoy interesado en interrumpir el espacio público del museo, hablar más al animal que al ser humano. Estoy más interesado en los sentidos. Hemos privilegiado la vista, que es más inmediata, pero tiene sus limitaciones, quita algo. Otros sentidos, que requieren más tiempo para proveer datos, son más evocadores: piensa en ciertos olores, ciertos perfumes. [...] El tacto, los músculos, el esfuerzo ... la fisicidad por excelencia.

Entrevistador: ¿Cómo es tu método de trabajo?

*Bartolini: El momento de la idea es el más mágico. Es caligrafía pura. La parte siguiente es cuando trato de comunicársela a alguien más. Las dos fases de trabajo, ideación y realización, en realidad no están separadas. He dedicado un libro a los realizadores (*Realizer*, con el museo de Mündelgladbach, Alemania). Son DJs, ingenieros, vulcanólogos, ingenieros eléctricos...*

Entrevistador: Usted escucha música cuando trabaja?

Bartolini: A veces. Recientemente escucho mucho Steve Reich. Música que parece electrónica pero no lo es. Luego jazz, sobre todo en el coche (en el coche paso muchas horas por trabajo...), me gusta John Coltrane y Thelonious Monk.

La entrevista a Bartolini se revela útil para comprender mejor los tres trabajos que el artista ha elegido proponer a los usuarios de *Id@rt experience*, en cuánto se deduce la importancia que el espacio y la música tienen en su poética artística. Una de las tres obras es “Impressions” (Fig. 19), un escenario para conciertos presente en la colección permanente del Museo MAMbo. Los primeros 12 caracteres de la partitura de una pieza de John Coltrane vienen representados por las patas que soportan el mismo escenario.

El palco se puede ver dos maneras, abierto o cerrado. Cuando está cerrado se presenta como un bajorrelieve o una pintura dónde desprende la geometría de las piernas - cada una de espesor y espaciado diferente - sacadas por la partitura musical de la pieza de Coltrane. Cuando el palco está abierto se ve una imagen contenida por el marco, una foto de un depósito de piedras que sirven para hacer el fondo de las calles, lo que permite de viajar pero que generalmente no se ve porque está debajo del asfalto.

La presentación de Massimo Bartolini consiste además de la entrevista en una breve biografía, elección compartida también por los otros dos artistas implicados, aunque con modalidades diferentes; si la biografía de Massimo Bartolini tiene pocas informaciones, la de Alessandra Tesis resulta muy detallada, mientras que la de Eva Marisaldi evidencia sobre todo la formación cinematográfica que ha influenciado su trabajo.

8.9.2 La Propuesta *Id@rt experience* del artista Eva Marisaldi

Eva Marisaldi se expresa a través de un lenguaje artístico multifacético mediado entre las técnicas de fotografías, acciones, vídeos, animaciones, instalaciones, dibujo y técnicas de bordado. Sus obras se caracterizan por una vena narrativa refinada. En su investigación se inspira en la realidad, pero centrándose en los aspectos ocultos de las situaciones cotidianas, analizándolos a través de su forma de hacer arte, o sea un



Fig. 20. Marisaldi, E. (2000). *Base*, Installation and videos.

proceso lúdico donde hace uso de la fantasía y de la imaginación. Trabajando sobre los temas del diálogo y de la comunicación, Eva Marisaldi investiga las posibilidades de reflexión individual y colectiva en el espacio expositivo de una forma delicada y elegante. Sus obras, por lo tanto no producen un impacto inmediato, sus intervenciones son complejas y se caracterizan por un sentido inicial de desorientación, requieren largas pausas para la reflexión y la observación cuidadosa.

Marisaldi presenta así su biografía:

Eva Marisaldi, 1966, vive e lavora a Bologna. Ha esposto alle biennali di Venezia (aperto 93 e 2001), alla Biennale di Istanbul (2000), di Lyon (2003), di Sevilla (2004) e di Gwangju (2004), e in numerosi musei e gallerie in Italia e all'estero. Dal 1996 collabora con Enrico Serotti, musicista.

Nella mia formazione ricordo di aver compreso abbastanza "L'impero dei segni" di Roland Barthes e il cinema di Alfred Hitchcock, di Francois Truffaut, nonché i seguenti film, in ordine di "scoperta":

"Hollywood Party" de Blake Edwards

"Dersu Uzala", de Akira Kurosawa

"Picnic ad Hanging Rock", de Peter Weir

"Tess" e "Il coltello nell'acqua", de Roman Polanski

"L'enigma di Kaspar Hauser", de Werner Herzog

"Andrej Rublev" e "Stalker", de Andrei Tarkovsky

"I misteri del giardino di Compton House", de Peter Greenaway

"Blow Up", de Michelangelo Antonioni

"Lolita" e "Shining", de Stanley Kubrick

"Uccellacci e uccellini" y "Appunti per un'Orestiade Africana", de P. P.Pasolini

Eva Marisaldi, 1966, vive y trabaja en Bolonia. Ha expuesto en la Bienal de Venecia (aperto 93 y 2001), Bienal de Estambul (2000), Lyon (2003), Sevilla (2004) y Gwangju (2004), y en numerosos museos y galerías en Italia y al extranjero. Desde 1996 colabora con Henry Serotti, músico.

En mi formación recuerdo de haber comprendido bastante "El imperio de los signos" de Roland Barthes y las películas de Alfred Hitchcock, de Francois Truffaut, y las siguientes películas, en orden de "descubrimiento":

“Tokio Ga”, de Wim Wenders

“Hana Bi”, de Takeshi Kitano

“Culloden”, de Peter Watkins

Eva Marisaldi propone al público la visión de tres obras vídeo que cuentan su predilección por este medio y por la contaminación entre imagen, sonido y cuerpo. Una de estas tres obras es el vídeo Voliera (1998), realizado en ocasión de la exposición “*La ville, le jardin, la memoire*” en la *Villa Medici* (Roma).

Junto al vídeo la artista propone a los usuarios el siguiente texto:

In particolare per lo studiolo del Cardinale Ferdinando II, che in realtà era usato per i suoi incontri amorosi. Al soffitto, vi è un affresco con una voliera dipinta, piante ornamentali uccelli e insetti. Ho pensato di animarlo con la presenza di insetti vivi, farfalle e coccinelle, attratte da trappole sessuali ai feromoni appese al soffitto. Nel video io ed Enrico Serotti volevamo usare lo stesso metodo dei feromoni, ma la primavera era in ritardo e questo ne ha in parte determinato la forma finale. Un uomo cammina nel verde seguito dalle farfalle. Il video era presentato su monitor a terra, di fronte ad un tappeto con cuscini come invito a sedersi, sdraiarsi nello spazio (Fig. 21).

Especialmente para el estudio del cardenal Ferdinando II, que en realidad fue utilizado para sus encuentros amorosos. En el techo está un fresco con una pajarera pintada, plantas ornamentales, aves e insectos. Decidí animarlo con la presencia de insectos vivos, mariposas y mariquitas, atraídos por las trampas de feromonas sexuales que cuelgan del techo. En el video Enrico Serotti y yo queríamos usar el mismo método de las feromonas, pero la primavera llegaba con retraso y esto ha determinado en parte a la forma final. Un hombre entra en el verde, seguido por las mariposas. El video fue presentado en los monitores en el suelo, delante de una alfombra con almohadas como una invitación a sentarse, tumbarse en el espacio (Fig. 21).

8.9.3 La Propuesta *Id@rt experience* del artista Alessandra Tesi

Entre los tres proyectos propuestos por Marisaldi, Bartolini y Tesi, tanto el grupo *Id@rt experience* italiano, guiado por G. S. Della Porta y C. Francucci, como el grupo *Id@rt experience* español, elegimos centrarnos en las propuestas de A. Tesi.

Alessandra Tesi es una fotógrafa italiana que vive y trabaja en París. En fotografía se dedica especialmente al tema de la luz y de las transformaciones de la realidad posibles mediante el uso de diferentes materiales, que le permiten obtener efectos de color originales. De este estudio de la luz y sus efectos en diversos materiales y colores vienen sus vídeo-instalaciones.



Fig. 21. Bajardi, A. (2015). *Eva Marisaldi's artistic research*. Photo essay composed by four images of the Marisaldi, E artwork (1998) *Voliera* (Aviary). Installation (above) and video (three frames below). In *La Ville. Le Jardin. La Mémoire*, Accademia di Francia di Villa Medici, Roma. Courtesy of Castello di Rivoli.

En *Id@rt experience* Alessandra Tesi empieza su presentación con un cuento hecho de textos e imágenes (sus obras) y la concluye con su biografía. El cuento de Alessandra Tesi es una historia de colores (rojo, azul, verde, blanco, negro, oro, plata, transparente) que acompaña a los usuarios en un viaje visual a través de las obras de la artista (Fig. 22). A. Tesi consigue así explicar su filosofía y los aspectos fundamentales de su proceso artístico.

A continuación presentamos la primera parte del “*Breve cuento por colores, dentro de la ciudad*” propuesto por Tesi a los usuarios a través de la plataforma digital.

Cada color es un trabajo. Los colores son aquellos de la realidad, sin empleo de filtros.

La realidad es un mundo pintado. El “fondo”. El lugar es culpable y

condiciona los acontecimientos. El espacio se mete continuamente en escena. Una cosmética del espacio.

“No recuerdo la habitación en su totalidad sino el trayecto que tuve que hacer para alcanzar la ventana; no recuerdo el color de la moqueta sino algunos pequeños agujeros que me asustaron; no recuerdo el sillón, pero sé que era de cuero porque cuando me sentaba y hacía calor, se pegaba a la piel.

ROJO

El hotel. Las habitaciones de hotel haciéndose pasar por casas, el paisaje vacío. Áreas de espera, monocromática, densas y estratificadas por los pasos. El color se utiliza como un truco. El defecto en las baldosas de un cuarto de baño se convierte en papel pintado para paredes en serigrafía, brillante, instalado en una habitación circular en el museo de papel pintado para paredes en Francia.

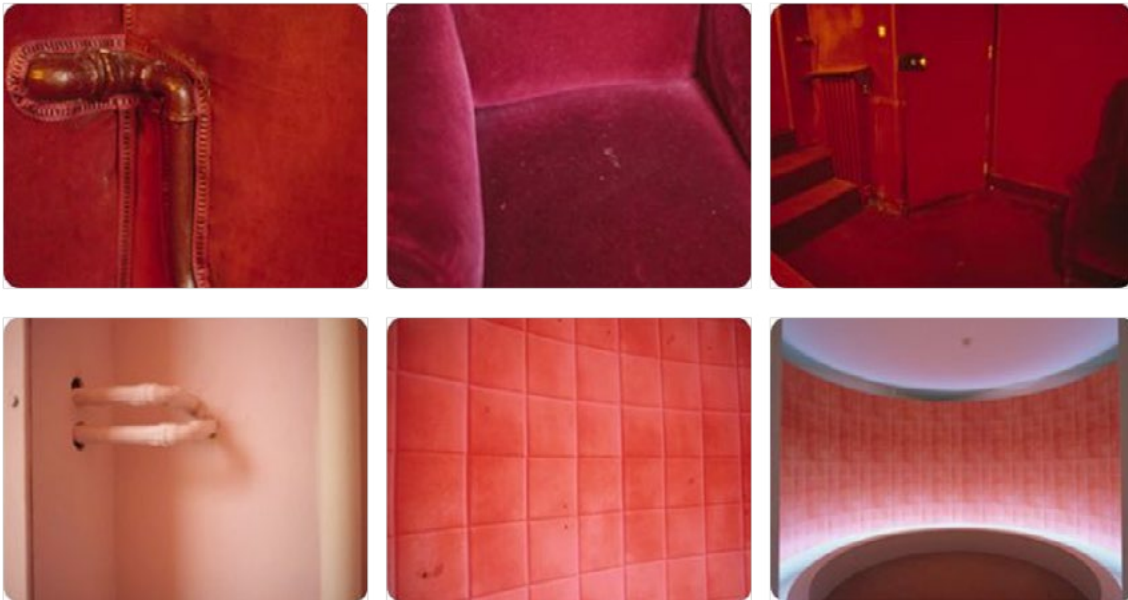


Fig. 22. Tesi, A. (2002). *El color rojo*. Photoseries composed by six photos by Tesi, A.

AZUL

Catedral de Azul. Suspensión, el espacio de cristal blanco y negro. Las imágenes de la ceremonia de corte a través de las ventanas. La pérdida del sentido de la gravedad. Catedral de Notre Dame de París. Proyección de video sobre perlas de vidrio.

VERDE

La Cruz Verde de la farmacia pulsa en toda la ciudad. Su hipnosis. Idea de la higiene. Proyección de video sobre una pared pintada.

Después de la historia biográfica y la presentación de obras del artista, el camino en línea *Id@rt experience* continúa con las cuatro “experiencias” sugeridas a los usuarios.

En la “*PRIMERA EXPERIENCIA*” el artista le propone al usuario películas, pieza literarias, vídeos, imagen, pieza musical, etc, que él cree fundamental para entender su formación a la que tendrá que seguir una respuesta de parte del usuario, un resultado, una experiencia de fruición.

Alessandra Tesi no le pide al usuario la realización de un vídeo sino de tres imágenes producidas directamente por el usuario o citas visuales de obras de arte, vídeo, películas, e incluso material encontrado en internet. Tesi imagina al usuario para que haga una reelaboración personal sobre un tema a elección entre: repetición, detalle, transparencia, aislamiento y transformación.

Estos conceptos son predilectos por A. Tesis y cada uno de ellos viene propuesto al usuario por película, piezas musicales y literarias, lugares y arquitecturas que están en la memoria del artista y que han contribuido a formar su personalidad y poética.

Por ejemplo el tema del Detalle viene propuesto al usuario mediante las imágenes de algunos frame de tres películas presentada al usuario a través de un foto discurso (Fig. 23).

En la “*SEGUNDA EXPERIENCIA*” los artistas han formulado una propuesta para hacer vivirle al espectador una experiencia de un entorno útil a la comprensión de sus poéticas. El resultado tiene que ser registrado con una documentación.

Tesi ha llamado esta sección del proyecto “*La influencia del lugar*” (*L’influenza del luogo*, Fig. 24) encomendándose una vez más al cine; señala algunas películas como “*El delito perfecto*” (título original *Dial M for Murder*, Hitchcock 1954) y “*The Conversation*” (Ford Coppola 1974) y al espectador entrega esta propuesta:

<< Registra un espacio utilizando audio y vídeo, pero antes ve la película The Conversation de F.F.Coppola (1974)

- 1. agotar el espacio desde un punto de vista total*
- 2. avanzar por detalles. La importancia de las partes faltantes - referencia a la película The Conversation (Ford Coppola 1974) >>*

La artista solicita así una mirada atenta sobre los lugares y sobre la realidad. También cita a un dialogo de *Deserto Rosso* (Antonioni 1964):

<<Giuliana: Io non riesco a guardare a lungo il mare, se no tutto quello che succede a terra non mi interessa più. (...) Ma cosa vogliono che faccia con i miei occhi?... Cosa devo guardare?

Corrado: Tu dici: cosa devo guardare. Io dico: come devo vivere? E’ la stessa cosa.>>



Fig. 23. Tesi, A. (2002). *Dettaglio*. Photographic discourse composed by six visual quotations: from top to bottom *The Lost Weekend* (Wilder 1945), *Dial M for Murder* (Hitchcock 1954), *Deserto Rosso* (Antonioni 1964).

La “*TERCERA EXPERIENCIA*” le pide al usuario la producción de un objeto, resultado de una acción significativa en el recorrido de comprensión del artista. A. Tesi sugiere por esta tercera experiencia de mirar lo ordinario, la realidad que nos circunda e indagarla con un instrumento, (lápiz, bolígrafo, cámara de foto, etc), realizando una secuencia infinita de esta “grabación”.

La “*CUARTA EXPERIENCIA*” (última) se ata a la anterior en cuantos los artistas solicitan colocar el objeto elaborado durante la tercera experiencia en un espacio. Los tres artistas conducen el público en un viaje fantástico por visiones reales e imaginativas.

A. Tesi se fija en el espacio imaginario del Mago de Oz y deja al público la libertad de elegir un espacio ideal dónde hacer vivir el objeto realizado.



Fig. 24. Tesi, A. (2002). *L'influenza del luogo*. Photographic discourse composed by six Tesi, A. photos and six visual quotations from the movie *Dressed to Kill* (De Palma 1980).

8.10 RESULTADOS DEL PROYECTO *ID@RT EXPERIENCE* EN COLABORACIÓN CON A. TESI

En este subcapítulo se presentan los resultados obtenidos por los estudiantes de Comunicación y Didáctica del Arte de la Academia de Bellas Artes de Bolonia y de los docentes en formación inicial de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Granada, describiendo las similitudes y las diferencias entre las experiencias de estos dos grupos.

Como primer resultado, *Id@rt experience* ha sido desarrollado en todas sus partes, creando tanto fases de participación colectiva como momentos individuales de investigación, permitiendo, respectivamente, llevar a cabo una investigación artística basada en experiencias previas y nuevos incentivos proporcionado por el proyecto *Id@rt experience*, y compartir ideas que se han enriquecido gracias a las contribuciones de otros usuarios.

La experimentación del proyecto se llevó a cabo durante un periodo de dos meses tanto de forma presencial como en línea. Todos los estudiantes se registraron en el sitio web *Didart* como miembros de la clase virtual *Identikit - Id@rt experience*. Luego, entre las diferentes propuestas de los tres artistas contemporáneos que figuran en *Id@rt experience*, elegimos el camino propuesto por Alessandra Tesi. Elegimos la propuesta de A. Tesi porque muy la variedad de sus sugerencias basadas en la cultura audiovisual que permite la participación de un público heterogéneo y proporciona a los usuarios la oportunidad de hacer frente a una amplia gama de temas.

Durante la “*primera experiencia*” de este camino educativo, los usuarios se encontraron virtualmente con Alessandra Tesi a través de su presentación consistente en “*El cuento por colores*”, que resultó particularmente sugerente y efectivo porque permitió a los usuarios empatizar con el artista y acercarse a su poética. Por otra parte, los usuarios descargaron de la plataforma digital diferentes tipos de contenidos recomendados por el artista, como vídeo, música y textos organizados por cinco temas: la repetición, el detalle, la transparencia, el aislamiento y la transformación.

El objetivo de esta actividad fue de entender la investigación artística de A. Tesi y ofrecer la oportunidad de experimentar contenidos y lenguajes del arte contemporáneo. De hecho, los usuarios elaboraron personalmente y creativamente estos contenidos y finalmente crearon tres imágenes y un texto que cargaron en la plataforma *Didart*. Aproximadamente la mitad de los usuarios sacó personalmente las fotos, mientras que la otra mitad la extrapoló de Internet e interpretó imágenes de la cultura visual. Además, los usuarios acompañaron sus imágenes por un texto personal breve o un extracto de la literatura; en general presentaron textos de unas cinco líneas adoptando un estilo poético-polisémico y también un estilo descriptivo-expresivo.

Durante esta primera fase, los usuarios encontraron algunas dificultades para subir en línea los resultados de sus experiencias, porque la plataforma permitía subir fotos y

videos sólo en formatos específicos. Por lo tanto, nuestro papel como tutores en esta ocasión fue mediar entre los usuarios, la plataforma *Didart* y los webmasters para hacer más fluidas las operaciones posteriores.

El grupo español (docentes en formación inicial pre-servicio) trabajaron principalmente en los estímulos que el artista dio acerca de los colores (azul, rojo, verde, plata, oro y negro), en cambio la mayoría de los estudiantes del grupo italiano trabajaron en el concepto de aislamiento (Fig. 25) que se ha propuesto en referencia a un lugar, un estado mental, una condición física o una acción llevada a cabo en la soledad. En ambos casos, esta actividad se llevó a cabo después de ver tres películas sugeridas por el artista, “*Barton Fink*” (Coen and Coen 1991), “*The Shining*” (Kubrick 1980) y “*Call Northside 777*” (Hathaway 1948), leer un extracto de “*Les enfants terribles*” (Cocteau 1998) y observar una imagen de la arquitectura “*Couvent de la Tourette*” (Corbusier 1960).

Una estudiante de grupo italiano Id@rt experience interpretando el tema del aislamiento presenta un trabajo fotográfico y un texto poético de Emily Dickinson (Fig. 26).

El grupo de usuarios italianos (estudiantes universitarios) emplearon varias horas viendo las enteras películas, y organizando momentos para reflexionar en grupo y comprender los aspectos que influyen la investigación artística del A. Tesi. Esta

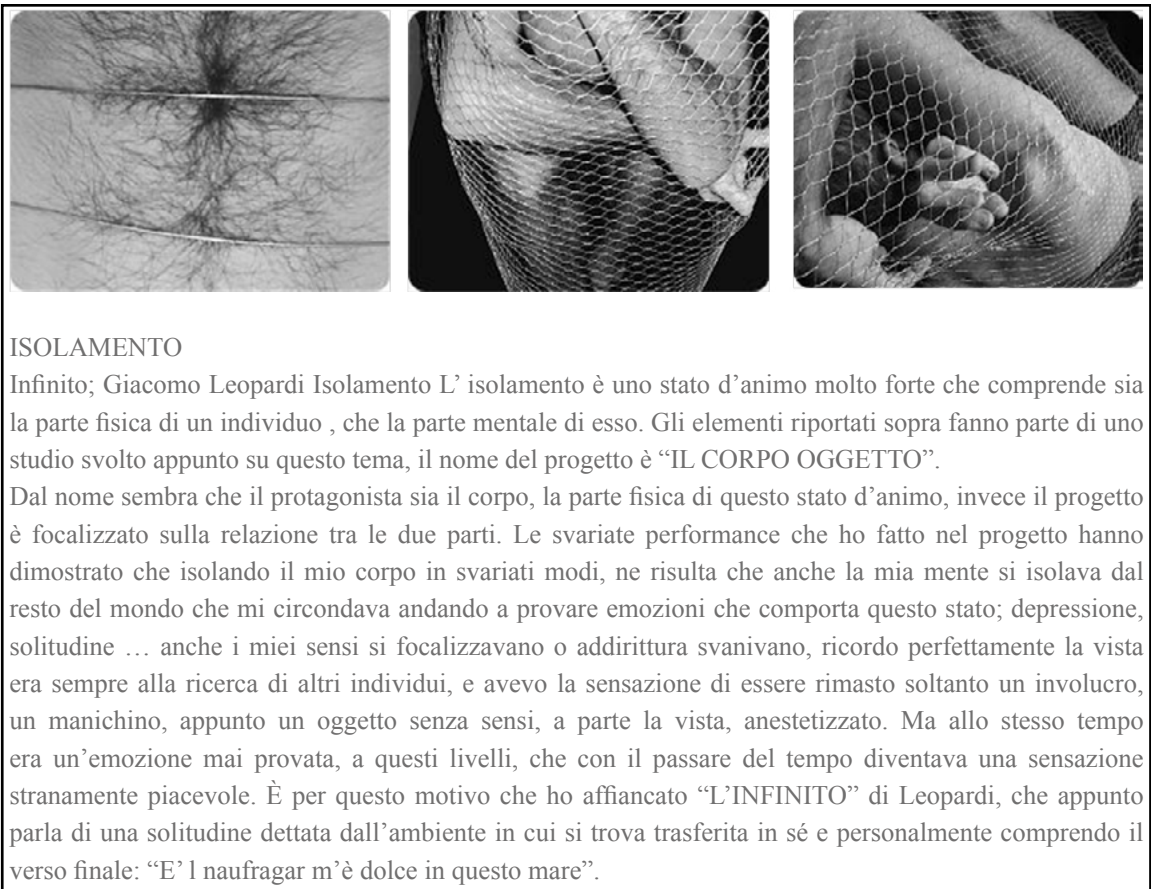


Fig. 25. Didart Property. *Performance*, photoessay and text presented by a student of the Italian Id@rt experience group.



J306 (1862) / F630 (1863) EMILY DICKINSON - POESIE (1860-1862)

The Soul's Superior instants
Occur to Her - alone -
When friend - and Earth's occasion
Have infinite withdrawn -
Or She - Herself - ascended
To too remote a Hight
For lower Recognition
Than Her Omnipotent -
This mortal Abolition
Is seldom - but as fair
As Apparition - subject
To Autocratic Air -
Eternity's disclosure
To a Revering - Eye -
Of the Colossal substance
Of Immortality

I Superiori istanti dell' Anima
Si presentano a Lei - da sola -
Quando amici - e occasioni Terrene
Si sono infinitamente allontanati -
O Lei - da Sé - è ascesa
A troppo remota Altezza
Per più bassa Cognizione
Che la Sua Onnipotenza -
Questa Abolizione della mortalità
È rara - ma tanto bella
Quanto un' Apparizione - soggetta
All' Autocratica Aria -
La rivelazione dell' Eternità
All' Occhio - che riverisce -
La Colossale sostanza
Dell' Immortalità

J258 (1861) / F320 (1862)

There's a certain Slant of light,
Winter Afternoons -
That oppresses, like the Heft
Of Cathedral Tunes -
Heavenly Hurt, it gives us -
We can find no scar,
But internal difference,
Where the Meanings, are -
None may teach it - Any -
'Tis the Seal Despair -
An imperial affliction
Sent us of the Air -
When it comes, the Landscape listens -
Shadows - hold their breath -
When it goes, 'tis like the Distance
On the look of Death

V'è una certa Angolazione della luce,
I Pomeriggi d'inverno -
Che opprime, come la Gravità
Di Melodie di Cattedrali -
Una Celeste Piaga, ci procura -
Non ne troviamo la cicatrice,
Ma solo intime differenze,
Dove i Significati, stanno -
Niente può insegnarla - Nessuno -
È il Sigillo della Disperazione -
Un'imperiale afflizione
Mandatici dall' Aria -
Quando viene, il Paesaggio ascolta -
Le Ombre - trattengono il respiro -
Quando se ne va, è come la Distanza
Nello sguardo della Morte -

Fig. 26 Didart Property. *Isolation*, photos and text presented by a student of the Italian Id@rt experience group.

experiencia se convirtió en un grupo de discusión sobre las películas “*cineforum*” dirigido a rastrear todos los temas importantes para el artista en las películas y adquirir otros puntos de vista. El grupo español, en cambio, decidió ver sólo algunas partes de las películas sugeridas por la artista y recitar unos versos de estas películas. También se sugirió a los usuarios españoles de ver en casa algunas de esas películas en su totalidad.

La segunda experiencia consistió en la investigación del espacio tomando como referencia el método utilizado por A. Tesi para la realización de algunos de sus trabajos

(en la “escena del crimen” y la “mirada a túnel”). El artista invitó a los usuarios a ver la película del F. Ford Coppola “*The Conversation*” (1974) y luego proceder a la grabación de un espacio a través de audio y video, siguiendo las siguientes directrices:

1. Observar el espacio desde un punto de vista a 360°;
2. Proceder por los detalles;
3. Recordar la importancia de las partes que faltan.

El reto para los participantes fue presentar su idea en pocos minutos de vídeo, con herramientas y conocimientos limitados. Los resultados de esta experiencia obtenidos por partes del grupo italiano y del grupo español se han centrado en un campo común de investigación, de hecho todos los videos narran diversos aspectos de la vida cotidiana, los gestos ordinarios y lugares vividos cada día mecánicamente, pero con una nueva mirada, como vistos por primera vez (Fig. 27).



“L’esperienza ordinaria è spesso pervasa dall’apatia, dalla stanchezza, dalla ripetizione meccanica. Non ci rendiamo conto né della forza della qualità attraverso i sensi né del significato delle cose attraverso il pensiero...Siamo oppressi dalle cose che ci circondano e siamo ad esse insensibili.”Tratto da J.Dewey, *Arte come esperienza* e altri scritti.

“L’abitudine ci porta ad utilizzare oggetti e cose meccanicamente, a percorrere la strada che solitamente facciamo per andare a lavoro senza accorgerci del paesaggio che attraversiamo, a vivere un’esistenza poco incline agli slanci e alle emozioni, a chiudere recettori sensoriali verso l’anestesia cioè il totale annullamento delle facoltà sensoriali e percettive.” Tratto da Cristina Francucci in *Educare all’arte*.

Ho scelto di rappresentare nel video una tipica scena del quotidiano ambientata in una delle strade del centro di Bologna: il mercato e le persone che ne usufruiscono, persone che lo consumano. Via Pescherie Vecchie è un vicolo incantevole soprattutto per chi non vive quotidianamente il centro di Bologna, ma per entrambe queste categorie col passare del tempo ci si può scoprire insensibili a ciò che di meraviglioso ci circonda, proprio a causa del frenetico tram tram che annebbia le nostre vite.

Fig. 27 Didart Property. *The ordinary experience*. Video and text presented by a student of the Italian Id@rt experience group.



Fig. 28. Didart Property. *Inspired by a day spent in hospital*. Photographic sequence of an Italian Id@rt experience student.

Para la tercera experiencia, llamada “*el lápiz*”, A. Tesi pidió a los usuarios de llevar a cabo una imagen o un sonido infinito, como un gran collage o una composición de sonidos. Para ello, el artista recomendó a los estudiantes de tener siempre una herramienta (un lápiz, una cámara, etc.), teniendo así un medio entre ellos y la realidad de poder utilizar para el proceso de observación. El grupo de usuarios españoles, después de algunas investigaciones artísticas realizadas de forma individual, decidió realizar una única pancarta grande y colectiva formada por una mezcla de técnicas visuales que ponía en relación a los resultados artísticos individuales. En cambio, los resultados de esta experiencia obtenidos por los estudiantes italianos fueron individuales y muy diversificados (Fig. 28). Se ha destacado la diversidad de resultados y del uso de diferentes herramientas y técnicas de arte (audio-video, dibujos, pintura, collage, texto y fotografías).

Durante la cuarta experiencia se invitaba al usuario a colocar en un espacio el trabajo desarrollado durante la segunda y la tercera experiencia. De este modo, el artista lleva a los usuarios a experimentar un viaje fantástico a través de visiones imaginativas, y ella describe esta experiencia de la siguiente manera:

- Imaginar un lugar;
- Planificar, diseñar e instalar en el espacio;
- Visualizar el sueño más grande, la pérdida de tamaño, la casa en vuelo, la pérdida de la gravedad, el palacio de cristal, el Mago de Oz.

Alessandra Tesi dio a los usuarios la libertad de elegir el lugar ideal para colocar sus “*tiras infinitas*”. El grupo español optó por instalar su larga pancarta colectiva en el pasillo de la Facultad. Además, se colocaron en las paredes fotografías seleccionadas de la experiencia *Id@rt*, inaugurando una exposición que permaneció abierta durante varias semanas. Luego, se partió la pancarta en seis partes y cada parte se le dio a un grupo de cinco personas y crearon cinco libros de artista mediante la reutilización y reinterpretación de las piezas extraídas de la pancarta expuesta.

Los estudiantes italianos experimentaron varios espacios para colocar sus obras: ambientes al aire libre, una habitación privada, casas abandonadas y una cuerda tensa

suspendida en el aire (Fig.s 29 y 30). Todo el que las soluciones propuestas fueron acompañados por escrito Razones y resultó consistente con las otras experiencias y las elecciones estéticas hechas Durante todo el trayecto del *b-learning*.



<<Ho inserito le mie foto realizzate durante l'esperienza 3 all'interno di una casa abbandonata in campagna. La stanza, dove ho inserito il lavoro, presenta, casualmente, le stesse tonalità di colore delle foto. L'isolamento della casa si unisce in questo modo all'isolamento delle singole parti del corpo>>.

Fig. 29. Didart Property. *The house and body isolation*, installation of an Italian Id@rt experience student.



Fig. 30. Bajardi, A. (2014). *The meeting of two lines extended to infinity*. Photo essay consisting of a photo by a student of Italian Id@rt experience group (top), and a photo by a member of Spanish Id@rt experience group (down).

8.11 DISCUSIONES

Las identidades personales y profesionales, así como la educación, son procesos de la vida que cambian y crecen continuamente a través de la interacción entre las experiencias nuevas y pasadas (Bajardi y Álvarez-Rodríguez 2014). Hemos tratado de estimular esta interacción proponiendo a los futuros educadores de arte el proyecto *Id@rt experience*, como un modelo *b-learning* basado en experiencias de cultura visual con el fin de promover el arte contemporáneo y las TIC como nuevas formas de enseñanza, de aprendizaje y de investigación. De hecho, el proyecto *Id@rt experience* utiliza la tecnología en línea no exclusivamente como un complemento, sino como una herramienta para transformar y mejorar el proceso de aprendizaje (Picciano, Dziuban et al. 2013). Además, esta metodología nos permitió entrar en contacto directo con artistas de otros países, compartir materiales creativos e intercambiar información de forma rápida y eficaz entre los distintos actores del proyecto: los estudiantes, los educadores y los artistas. De hecho, la estructura de la plataforma *e-learning Didart* permite a los usuarios entrar fácilmente en contacto con la poética de los artistas, en nuestro caso con Alessandra Tesi, con el proceso creativo guiado directamente por el artista. La variedad de informaciones y el enfoque pluridisciplinar estimuló los usuarios a realizar y compartir experiencias de investigación similares a las de la artista.

Además, este sistema de aprendizaje responde adecuadamente a las necesidades de la educación al arte contemporáneo. De hecho, la obra de arte contemporáneo tiene a menudo un carácter ambiguo y abierto que se alimenta de la interacción y la participación activa del público. Los docentes suelen tener un papel de intermediario entre artista/obra de arte y público/estudiantes para facilitar esta participación activa. Sin embargo, en nuestro proyecto el artista actúa directamente como intermediario entre su obra y el público, mientras que el educador facilita, guía e interpreta el proceso de aprendizaje involucrado. Además, la estructura pluridisciplinar de *Id@rt experience* promueve el carácter de la obra como puente entre la realidad personal del artista y la realidad externa, como “ventana abierta al mundo”, una idea que fue concebida por primera vez por Leon Battista Alberti durante el Renacimiento (Stoichiță 1998).

En cuanto a los resultados del proyecto obtenidos, la realización de la larga pancarta colectiva estimuló el desarrollado de las competencias socio-emocionales del grupo español de *Id@rt experience*. De hecho, los resultados de los cuestionarios de evaluación ponen de relieve que esta actividad representó un momento de alegría y de socialización que motivó los usuarios a comunicarse entre ellos y encontrar puntos de acuerdo.

Además, la exposición de la pancarta valorizó el trabajo realizado, permitió a los participantes ver nuevos puntos de vista, alentó el intercambio de opiniones y la publicidad del proyecto. Por otra parte, consideramos que la siguiente descomposición del cartel, dándole nuevos significados, formas y contextos, a través de la creación de

libros de diversos artistas, permitió evitar la mistificación de la obra y la creación de consecuentes estereotipos.

Durante estas fases del proyecto (la tercera y la cuarta experiencia), el grupo italiano de *Id@rt experience* trabajó muy profundamente de forma individual en la investigación artística personal produciendo resultados artísticos elaborados pero, al mismo tiempo, no se realizó la construcción de una identidad creativa colectiva. Sin embargo, este grupo desarrolló competencias sociales durante la primera experiencia mediante el intercambio de puntos de vista y la interacción de grupo con fines de investigación comunes (sobre todo durante la actividad “*cineforum*”).

Acerca de las competencias adquiridas por los usuarios, *Id@rt experience* permitió el desarrollo de competencias básicas personales y profesionales, tales como la habilidad comunicativa, la autonomía, la iniciativa personal, el pensamiento crítico y reflexivo. Un claro ejemplo de este desarrollo fueron los blogs que algunos participantes de forma voluntaria crearon y utilizaron como diarios para contar, interpretar y reflexionar (por textos y material audiovisual) sobre las experiencias generadas por este proyecto. Además, este ejemplo muestra un incremento significativo de la motivación de los usuarios en el aprendizaje del arte contemporáneo y de métodos educativos que utilizamos. El incremento de la motivación se ve apoyado por los resultados de la evaluación obtenidos por la observación, los cuestionarios y los focus group. Estos mostraron el entusiasmo y voluntad de volver a adoptar este método de aprendizaje considerado por los usuarios estimulante y eficaz. Por lo tanto, los proyectos de educación artística como *Id@rt experience* abren el camino para una nueva comprensión y enseñanza de la educación artística y para nuevas interpretaciones del arte contemporáneo y de la cultura audiovisual.

8.12 CONCLUSIONES

Id@rt experience, como proyecto *b-learning* de educación artística basada en la cultura audiovisual, promovió el uso tanto de métodos tradicionales de educación artística como de métodos basados en las nuevas tecnologías (TIC y *e-learning*) proporcionando la sinergia y la integración de estos dos métodos diferentes que se utilizan normalmente como exclusivos. Tal sinergia se ha implementado de manera eficiente por actividades prácticas y propuestas en línea y, al mismo tiempo, las evaluaciones de los usuarios y nuestra observación muestran que esta integración ha sido eficaz para motivar a los estudiantes y para acercarlos a las poéticas y los lenguajes del arte contemporáneo, así como para promover sus competencias personales y profesionales básicas. Por otra parte, este proyecto abre el camino a nuevas potencialidades de la educación artística que sale de los museos, de las escuelas y de las universidades para entrar en las casas de todos los que utilizan Internet y, al mismo tiempo, involucra a diferentes identidades profesionales como artistas, estudiantes, educadores y técnicos.

Por lo que concierne los beneficios que recibieron los usuarios del proyecto, el uso de la plataforma en línea junto con las experiencias artísticas prácticas permitieron un acercamiento directo a la comprensión del arte contemporáneo. Partiendo de las investigaciones y las metodologías relacionadas con el campo de la “frucción contemporánea” (Stoichiță 1998), creemos que el enfoque experimental de *Id@rt experience* promueve un vínculo entre el artista y el público que lleva al usuario a desarrollar un proceso creativo similar a él del artista, y favorece la adquisición de una conciencia crítica en el desarrollo de su investigación artística. Al mismo tiempo, mediante el *b-learning* se intentaron evitar algunos problemas típicos del mundo virtual, como la exclusión de la realidad y la reducción de las relaciones humanas. *Id@rt experience* desarrolló las competencias sociales de los participantes, como la socialización y el espíritu de cooperación, experimentando posibilidades y resolviendo dificultades tanto usando la plataforma digital como realizando las actividades creativas basadas en las disciplinas artísticas y en la cultura visual. Por otra parte, esta experiencia promovió nuevas y diferentes formas de comunicación y expresión, así como la conciencia, la experimentación, la imaginación y la creatividad como confirman por los resultados de la evaluación obtenidos a partir de la observación, los grupos focales y los cuestionarios (Anexo IX).

Por último, los usuarios comunicaron sus impresiones positivas sobre el tipo de acercamiento a la poética y a lenguajes del arte contemporáneo propuesto, declarándolo útil tanto a nivel personal como a nivel profesional. Además, los usuarios nos comunicaron (oralmente y por escrito) su intención de seguir desarrollando esta área de interés y proponer proyectos de educación artística basada en la cultura visual como *Id@rt experience* para sus futuros estudiantes.

9.0 LA PERFORMANCE COMO EXPERIENCIA EDUCATIVA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA: UN MEDIO PARA FOMENTAR LA MOTIVACIÓN Y LA CREATIVIDAD

Resumen:

Este trabajo se centra en el alto potencial del arte contemporáneo como base de los currículos de educación artística para la enseñanza secundaria, sobre todo considerando las artes performativas por sus potenciales de expresividad emocional y corporal. Con el fin de evaluar y verificar el poder educativo de la performance, se realizó un proyecto didáctico con varios grupos de alumnos de una escuela pública de educación secundaria de Reggio Emilia (Italia). Los resultados muestran que las experiencias estéticas propuestas de preparación a la performance estimularon la creatividad y la capacidad de percepción y autopercepción de los estudiantes, mientras que las acciones performativas de grupo desarrollaron sus competencias comunicativas y socio-emocionales. Por lo tanto, la performance es una herramienta muy valiosa en entornos educativos contemporáneos. Además, consideramos que, con los estudiantes que sufren pérdida de motivación y riesgo de ser marginados, la performance es muy eficaz por los estímulos directos que ofrece y por la herramienta básica de expresión que utiliza, el cuerpo. No obstante las investigaciones demuestran los altos potenciales educativos de la performance, esta última no se utiliza habitualmente ni en las escuelas ni en la formación de los docentes y por esta razón se necesita una mayor experimentación para poder definir directrices eficaces para su aplicación en las aulas.

Abstract:

This work addresses the high potential of contemporary art as the base of educational curricula in art education for the secondary level, especially considering the emotional and physical expressiveness of performance art. In order to evaluate and verify the educational power of performance art, we conducted a didactic path in different classes of a public secondary school of Reggio Emilia (Italy). The results show that esthetic experiences proposed developed creativity and stimulated the perception and auto-perception abilities of students, meanwhile the performance developed expressive abilities. Therefore, the performance is a valuable tool in contemporary educative environments. Furthermore, we consider that the performance is very useful for students with motivation lack and isolation risk because the straight inputs that offers and basic expression tool that uses, the body. Although research shows the high educational potential of performance, this is not commonly used in the schools and in teacher

training, and for this reason we need further experimentation in order to define efficient guidelines for performance application in education.

Riassunto:

Questo lavoro si concentra sull' elevato potenziale dell' arte contemporanea come base per i programmi di educazione artistica di educazione secondaria, soprattutto considerando le arti performative per le loro potenzialità di espressività emotiva e corporea. Al fine di valutare e verificare il potere educativo della performance, è stato realizzato un progetto educativo con diversi gruppi di studenti di una scuola pubblica di educazione secondaria di Reggio Emilia (Italia). I risultati mostrano che le esperienze estetiche di preparazione alla performance proposte hanno stimolato la creatività e la capacità di percezione e di auto-percezione degli studenti, mentre le azioni performative di gruppo hanno sviluppato le loro competenze comunicative e socio-emozionali. Pertanto, la performance è uno strumento prezioso in contesti educativi contemporanei. Riteniamo inoltre che, con gli studenti che soffrono di perdita di motivazione e rischiano di essere emarginati, la performance, che usa il corpo, sia molto efficace per le dirette sollecitazioni offerte e lo strumento di espressione di base che usa, il corpo. Nonostante le ricerche mostrino l'alto potenziale educativo della performance, questa non è comunemente usata né nelle scuole né nella formazione degli insegnanti e, perciò, è necessaria una maggiore sperimentazione per definire le linee guida efficaci per la sua applicazione nelle aule.



Fig. 31. Bajardi, A. (2012). *Performance class*. Photoessay composed of two visual quotation - Yoko Ono (1965) "Cut piece" performance and Marina Abramovic (1997) "Balkan Baroque" performance - and two photographs taken by a secondary-education student during a performance-based education-session.

9.1 INTRODUCCIÓN

El arte contemporáneo como experiencia educativa permite a los alumnos comprenderse a sí mismos y el mundo que los rodea a través de procesos creativos, ideas, paradigmas y metáforas. Además, el taller como experiencia práctica supone un momento importante para la recepción y elaboración de conocimientos donde el estudiante tiene un papel activo y puede expresarse directamente a través del medio artístico y finalmente construir su identidad (Francucci 2005). Entre las manifestaciones artísticas contemporáneas la performance contribuye a desarrollar la conciencia del propio cuerpo y de las propias emociones, permitiendo la expresión de sentimientos, vivencias e ideas (Rodríguez Mortellaro 2002). Además contribuye a desarrollar el espíritu crítico, a mejorar la socialización y la capacidad de trabajar en grupo profundizando las relaciones entre los estudiantes, y es útil para comprender y valorar formas de expresión poco comunes estimulando la curiosidad intelectual y la creatividad (Gómez Arcos 2005; Sheridan 2009). Sin embargo la performance es poco conocida y no se suele utilizar en ámbito educativo aun que como práctica educativa es específicamente eficaz con estudiantes con escasa motivación y que sufren riesgo de marginación de las actividades didácticas. A este propósito Akoschky (1998) escribió: “La expresión depende de la motivación de manifestarse”. De hecho, la performance en educación, contrariamente a los métodos y las didácticas tradicionales, propone estímulos sencillos y directos, dirigidos hacia la elaboración de acciones cotidianas como experiencias estéticas (Sheridan 2009). Así todos los estudiantes pueden expresarse y mantener alto el nivel de interés y concentración utilizando básicamente el propio cuerpo sin necesidad de usar instrumentos complejos.

Al fin de experimentar y testar el potencial educativo de la performance dentro del curriculum de educación artística hemos propuesto un proyecto educativo en la escuela pública secundaria “Fontanesi” de Reggio Emilia. Esta escuela se encuentra en la primera periferia de la ciudad y tiene que afrontar múltiples problemáticas a nivel organizativo, social y cultural, con particular referencia al fuerte proceso inmigratorio y los efectos de la actual situación económica de las familias. Toda la zona es caracterizada desde los años setenta por un fuerte proceso inmigratorio, primero del Sur de Italia, luego del Norte de África y del Este europeo y, mas recientemente, de los países asiáticos.

Después de una serie de ejercicios multi-sensoriales y ejemplos de performance prácticos y teóricos, los estudiantes han planeado y realizado sus propias performance. La experiencia, totalmente nueva para los alumnos, ha tenido óptimos resultados en el rendimiento teórico, práctico y critico también entre los alumnos con más alto riesgo de fracaso escolar.

9.2 PERFORMANCE

La *performance* es una modalidad artística que se sitúa, al igual de *happening* y el *body-art*, dentro del dominio del Arte de Acción entendida como una tendencia artística basada y centrada en las acciones del artista con su propio cuerpo en un espacio con objetos o con la participación de otras personas (Gómez Arcos 2005). De manera que cualquier acción o conjunto de acciones puede ser una *performance*, lo importante es que surge de una intención.

El objetivo, y característica fundamental al mismo tiempo, de la *performance* es el de la disolución de las categorías clásicas del arte tomando e integrando de manera multidisciplinar muchos elementos de estas categorías. De hecho también se considera la *performance* como una modalidad artística híbrida o intermedia entre la representación o práctica teatral y cualquier otra forma artística. Como resultado de su carácter multidisciplinar, la *performance* ofrece una experiencia multisensorial al espectador en la que participan todos los sentidos experimentando todo tipo de percepciones (Abad Molina 2009).

Otra característica fundamental de la *performance* es la actitud del espectador ya que se le exige participar y responder activamente de forma intelectual y física a los estímulos propuestos mediante las acciones performativas, de manera que la experiencia viva entre el ejecutante y la audiencia constituye el mínimo común denominador de las prácticas extremadamente diversas de *performance*. Esta actitud del espectador diferencia de forma sustancial la *performance* del arte teatral y de las otras disciplinas artísticas. A diferencia de las formas teatrales, en la *performance* normalmente no presenta un argumento o narración tradicional bien estructurado pero sí tiene un guión aun que abierto y con cierta elasticidad a las contingencias de la acción performativa. Esto le confiere a la *performance* una estructura abierta, de manera que la duración de ésta no es previsible, de un solo instante hasta alargarse a varios días en función de varios factores y situaciones como por ejemplo las intervenciones o respuestas de la audiencia. De la misma manera la complejidad *performance* varía considerablemente desde una sola acción hasta una gran experiencia multisensorial, pasando por una o un conjunto de acciones repetitivas y relativamente simple.

A parte de la participación activa del público y de la ausencia de una estructura narrativa bien definida, otro elemento clave de la *performance* por su centralidad es el cuerpo del *performer* que interviene como elemento de relación recorriendo en la acción su propia trayectoria con su propio ritmo e interactuando con objetos y/o otros cuerpos, sean de otros *performers* o del público (Abad Molina 2009).

Además de la actitud activa de la audiencia e de una estructura abierta, la *performance* se diferencia del teatro y de las demás formas por su carácter efímero. De hecho aun que las acciones de las *performances* se pueden ejecutar y repetir una o varias

veces siempre serán sustancialmente diferentes debido a variaciones prediseñadas o improvisadas, o también como resultado de la respuesta de la audiencia. Además, no puede haber ninguna transacción comercial a pesar de que puedan quedar objetos, material fotográfico, o grabaciones audio y video de la acción. La acción puede ser tanto individual como colectiva y ocurrir tanto en espacios tradicionalmente asociado al arte como alternativos y de dominio cotidiano (Abad Molina 2009). En definitiva la *performance* se puede definir como una obra participativa y abierta basada en la confluencia de tiempo, cuerpo y lugar, en la que se ejecutan acciones liberamente diseñadas y construidas explorando, desafiando y modificando los esquemas artísticos e identitarios preestablecidos de la sociedad (Illeris 2010).

9.3 PERFORMANCE COMO MÉTODO EDUCATIVO

La *performance* presenta enormes virtudes pedagógicas para todos los niveles educativos porque ofrece un amplio abanico de estilos comunicativos además de favorecer una dinámica grupal. De manera que la *performance* puede contribuir a promover la reflexión y el espíritu crítico en contextos escolares o académicos mediante la valoración de formas de expresión artística diferentes y ampliando su experiencia estética. Otro elemento muy importante de la *performance* en ámbito educativo es la actitud que le exige a los alumnos, como parte activa, creadores, público y participantes al mismo tiempo (Abad Molina 2009). De hecho los estudiantes, especialmente en el campo artístico, piden modalidades y prácticas didácticas en la que se sientan protagonistas y creadores de su propia identidad aceptando o rechazando las experiencias que se les propone según el criterio intuitivo de “si me interesa” o no.

Además, mediante la práctica didáctica fundamentada en la *performance* se potencia el trabajo y la experiencia de grupo y la libre expresión de sus sentimientos, experiencias e ideas con la posibilidad de usar y explorar su propio cuerpo como medio de expresión. De esta manera se fomenta la participación, la cooperación, y el respeto despertando conciencias y consolidando valores. Además, la *performance* permite trabajar contenidos como: la desinhibición por medio del juego, la auto-confianza, la inclusión y la aceptación y el respeto de lo diverso de sí (Abad Molina 2009).

Uno de los elementos más importante y característico de la *performance* es la corporalidad que a su vez cubre un papel fundamental a menudo infravalorado en el campo educativo, tanto para los estudiantes como para los docentes. El cuerpo en los dos ámbitos tiene un papel central ya que no necesita de las palabras para relacionarse con el entorno, ni para expresar sus sentimientos y emociones. De hecho el cuerpo en movimiento puede desarrollar procesos comunicativos igual o incluso más efectivos que la misma expresión oral. Nuestros movimientos traducen nuestras ideas, necesidades y emociones. Siempre estamos de una forma corpórea en el mundo. Cuando conocemos

a otra persona en su entorno o en su mundo, conocemos a esa persona, en primer lugar, a través de su cuerpo. Con nuestra presencia física o corporal desvelamos y ocultamos algo sobre nosotros mismos (Van Manen, 2003). En relación a la capacidad expresiva del cuerpo las actividades artísticas en general tienen una gran importancia siendo una herramienta de comunicación muy valiosa ya que sus características expresivas son innumerables, permitiendo a los individuos expresar y percibir sentimientos, emociones y percepciones acerca del entorno. De hecho las diversas actividades artísticas han sido ampliamente utilizadas para potenciar la expresión corporal, donde los individuos logran sensibilizar su cuerpo reconociéndolo y usándolo como elemento de interacción y de comunicación en lo cotidiano (Munevar and Diaz 2009).

A pesar de la importancia que recubre la corporalidad para el ser humano, en educación la reflexión sobre lo que supone la presencia de lo corporal se encuentra emarginada, tanto para los estudiantes como para los docentes a lo largo de su formación e incluso en el desempeño de su actividad docente (McLaren 1997; Martínez Álvarez 2013). La institución educativa ha ignorado por completo el cuerpo tanto en las teorías como en las prácticas educativas reduciendo lo corporal a las clases de Educación Física, como si los estudiantes y los docentes tuvieran cuerpo solo cuando están en el gimnasio. Consideramos importante que se conciencie a los futuros docentes sobre cómo su experiencia de vida ha ido dándole una cierta conformación física, emocional o ideológica, y sobre cómo este proceso ha ocurrido mediante formas personales de entender, presentar, cuidar, valorar o dotar de significado a su cuerpo. Podemos considerar el cuerpo como el primer medio que el docente usa para entender e interactuar con la comunidad escolar de manera que resulta esencial la comprensión de cómo está conformado su propio cuerpo. Sin embargo, en pocos casos se atiende expresamente a la corporalidad en la formación inicial de los docentes a pesar de su evidente importancia en la práctica docente, como cuando los nervios bloquean a quien habla en público, cuando se reflexiona sobre la imagen que se transmite durante

Beneficios de las actividades corporales	
En la persona poco activa (le cuesta participar, tiene poca iniciativa, etc.)	Ayuda a abrirse al mundo y a relacionarse con los otros
En la persona muy activa (le cuesta estar atenta, relajada, inquieta, etc.)	Favorece la relajación
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bienestar físico y psicológico ➤ Adquirir seguridad en uno mismo ➤ Poder manifestar y expresar las propias emociones ➤ Vivir el cuerpo y el movimiento con placer ➤ Relacionarse y comunicarse con los otros de manera satisfactoria ➤ Vivir el crecimiento personal con alegría 	

Fig. 32. Mundet Bolós, A. et al. (2015). *Benefits of corporal activity*.

la práctica docente, cuando se incurre en una afonía tras un uso incorrecto de la voz, cuando se tiene que gestionar la gestualidad de las manos, o cuando un día se tiene un aspecto diferente (ej. ropa, corte de pelo, o maquillaje diferente).

Las técnicas de *performance*, como también las de expresión corporal y teatral, sin duda pueden ayudar al estudiante y a el docente en la gestión y en el desarrollo consciente de su corporalidad mejorando su bienestar psicofísico mediante las prácticas de respiración y consciencia corporal, la toma de consciencia, gestión y expresión de sus propias emociones que estas técnicas ofrecen, y la mejora de la comunicación consigo mismo y con los demás que los ejercicios grupales de la *performance* promueve (Fig. 32).

9.4 EL ESPEJO, REFLEJO DE LA IDENTIDAD

El espejo es una herramienta muy interesante en educación artística y lo ha sido especialmente para nuestra investigación; lo hemos propuesto como método educativo en este y en otros proyectos, tanto a los estudiantes de secundaria como con la formación del profesorado. De hecho, el espejo es reflejo de la identidad, juego de imágenes transformadas o múltiples, búsqueda de uno mismo y de los otros, objeto de investigación, de descubrimiento y de reconocimiento. Además el espejo proporciona el cambio de profundidad y de perspectiva relacionado a la imagen del propio cuerpo, a nuestras características externas e internas, y también a los objetos que se colocan sobre o alrededor del espejo.

Antes de la invención del espejo la sola manera para conocer la propia imagen era la de mirarse mediante el reflejo en el agua estancada. En literatura el espejo siempre ha evocado visiones, simbolismos, alquimias, como por ejemplo la esfera de cristal de los magos y de los charlatanes. El espejo es capaz de centralizar espacio y tiempo. El espejo también ha sido empleado en literatura como entidad que permite reflejar nuestra propia alma. Como por ejemplo en el libro *Uno nessuno centomila* (Pirandello) donde el espejo revela a la protagonista (Moscarda) defectos de su cara nunca vistos antes generando dudas y comenzando un proceso de crisis de identidad. Otro ejemplos son el espejo de Massimo Bontempelli (1990) y su realismo mágico, y el espejo en el cuento de Blancanieves, al que se le piden sentencias o certezas. Otro ejemplo del empleo del espejo en literatura es el libro *A través del espejo y lo que Alicia encontró allí* (1917) publicado por primera vez en el 1871 por Rev. Charles Lutwidge Dodgson bajo el pseudónimo Lewis Carroll. En este libro, como en su precedente *Las aventuras de Alicia en el país de las maravillas* (1871) publicado por primera vez en el 1865, el espejo tiene una función claramente metafórica.

En el arte visual el espejo apareció en la pintura occidental a partir del siglo XV y hasta la actualidad ha sido usado por numerosos artistas. En general el espejo ha sido asociado a la belleza, a la intimidad, o a la vanidad. Además el espejo participa a la

estructura narrativa del cuadro ya que ofrece una infinidad de posibilidades visuales incluso el reflejo de las apariencias y de la realidad. Finalmente, el espejo ha sido usado en sentido simbólico como desvelador de sí mismo o del destino. El espejo convexo, o esférico, aparece en el arte occidental del siglo XV antes del espejo plano más bien por demostrar la virtuosidad y la habilidad del artista más que por una necesidad creativa. En otros casos el espejo convexo se utiliza con un objetivo concreto como por ejemplo en el autorretrato de Parmigiano (1524; Fig. 33) donde usa el espejo para amplificar la perspectiva y en definitiva demostrar que la representación es un engaño y que lo importante es la creación. Entre las primeras obras que usan el espejo convexo se recuerdan también el famoso *Retrato del Matrimonio Arnolfini* (1434) de Jan van Eyck y el *El cambista y su mujer* (1514; Fig. 33) de Quentin Massys donde el espejo amplía el espacio del cuadro incluyendo al pintor y al beneficiario. Otro ejemplo es la pintura *Las Meninas* (1656; Fig. 34) de Diego Velázquez en el que se usa el espejo para vernos como espectadores del cuadro y también como modelos del pintor. El cuadro es una superficie que se abre como un umbral representando al mismo tiempo lo que está a los dos lados de la pintura (el aquí y el allí). Siempre en el seiscientos, la obra *Vanitas* (1630; Fig. 33) de Pieter Claesz representa el proceso de volcamiento desde varios planos y la inclusión del microcosmos de la esfera en la imagen pictórica según el principio del “contenedor-contenido”. El pintor se representa a sí mismo en la esfera que contiene su cuadro y que está contenida en él. La imagen que nos propone es el cuadro que el autor está pintando reflejada en la esfera. En definitiva en este cuadro tenemos una visión completa del cuadro mismo, el retro, el frente, junto con el autor, el lugar, o es toda una ilusión. Otro ejemplo más reciente es el *Autorretrato en Esfera Reflectante (Hand with Reflecting Sphere, 1935)* de M.C. Escher donde, además de la esfera, se encuentran muchos de los símbolos que se han utilizado en varios siglos de Historia del Arte, como la ventana, el espejo, la luz y el espacio que rodea al autor. Otro autor que emplea el espejo en sus obras es el fotógrafo E. Ugo Mulas como por ejemplo en el *Autorretrato para Lee Friedlander* (1971, Fig. 34). A propósito de esta obra, el fotógrafo dijo:

<<I wanted to verify another aspect related to the reality of photography: the camera. In front of my window there is a mirror and the sunlight, passing through it, projects the shadow of a post together with my own shadow on the wall. My act of photographing is clearly visible if you look at the shadow and is also reflected in the mirror. A common element is present in both cases: the camera, placed at eyes' level, hides the contours of the photographer's face making it disappear.

This verification is dedicated to that photographer who, in my opinion, looked into this matter more than anyone else and attempted to overcome the limit represented by the camera, that is the medium itself of his work and his quest. Maybe here, as in the subsequent self-portrait with Nini there is the obsession of being present, of seeing myself while I am seeing, of taking part and being involved. Or rather there is the awareness that the camera is not part of me, but is an additional medium whose

significance cannot be either overestimated or underestimated. Precisely for this reason, it is a medium which leaves me out just when I am most present>>.

<<Ho voluto verificare un altro aspetto della realtà della fotografia: la macchina. Contro la finestra c'è uno specchio, il sole batte sulla finestra, ne proietta l'ombra di un montante contro la parete e insieme proietta la mia ombra. Da quest'ombra si vede che sto fotografando, e la mia azione appare anche nello specchio. In ambedue i casi c'è un elemento comune: la macchina cancella il viso del fotografo, perchè è all'altezza dell'occhio e nasconde i tratti del volto. La verifica è dedicata a quello che io credo sia il fotografo che più ha sentito questo problema, e ha tentato di superare la barriera che è costituita dalla macchina, cioè il mezzo stesso del suo lavoro e del suo modo di conoscere e di fare. Forse, qui come nel successivo autoritratto con Nini, c'è l'ossessione di essere presente, di vedermi mentre vedo, di partecipare, coinvolgendomi. O, meglio, è una consapevolezza che la macchina non mi appartiene, è un mezzo aggiunto di cui non si può sopravvalutare né sottovalutare la portata, ma proprio per questo un mezzo che mi esclude mentre più sono presente>>.



Fig. 33. Bajardi, A. (2015). *Convex mirrors*. Photoessay composed three Direct Visual Quotation (Metsys 1514; Parmigianino 1524; Claesz 1630).

En las obras de Michelangelo Pistoletto los espejos juntos con los usuarios son los protagonistas de la obra misma que a su vez se relaciona con las personas o los objetos presentes en la superficie. También Diego Grandi con su instalación *Next Floor* (2008; Fig. 35) representa un viaje onírico mediante el ascensor con sus componentes emocionales, como la espera, la claustrofobia, el inesperado, y el transcurrir del tiempo que parece dilatarse. El ascensor se convierte en una máquina para el transporte a través de mundos paralelos, se convierte en el lugar donde vivir una experiencia emocional, sensorial, visiva y sonora, y es el visitador que dirige este viaje y esta experiencia convirtiéndose en una presencia activa dentro de la narración artística.

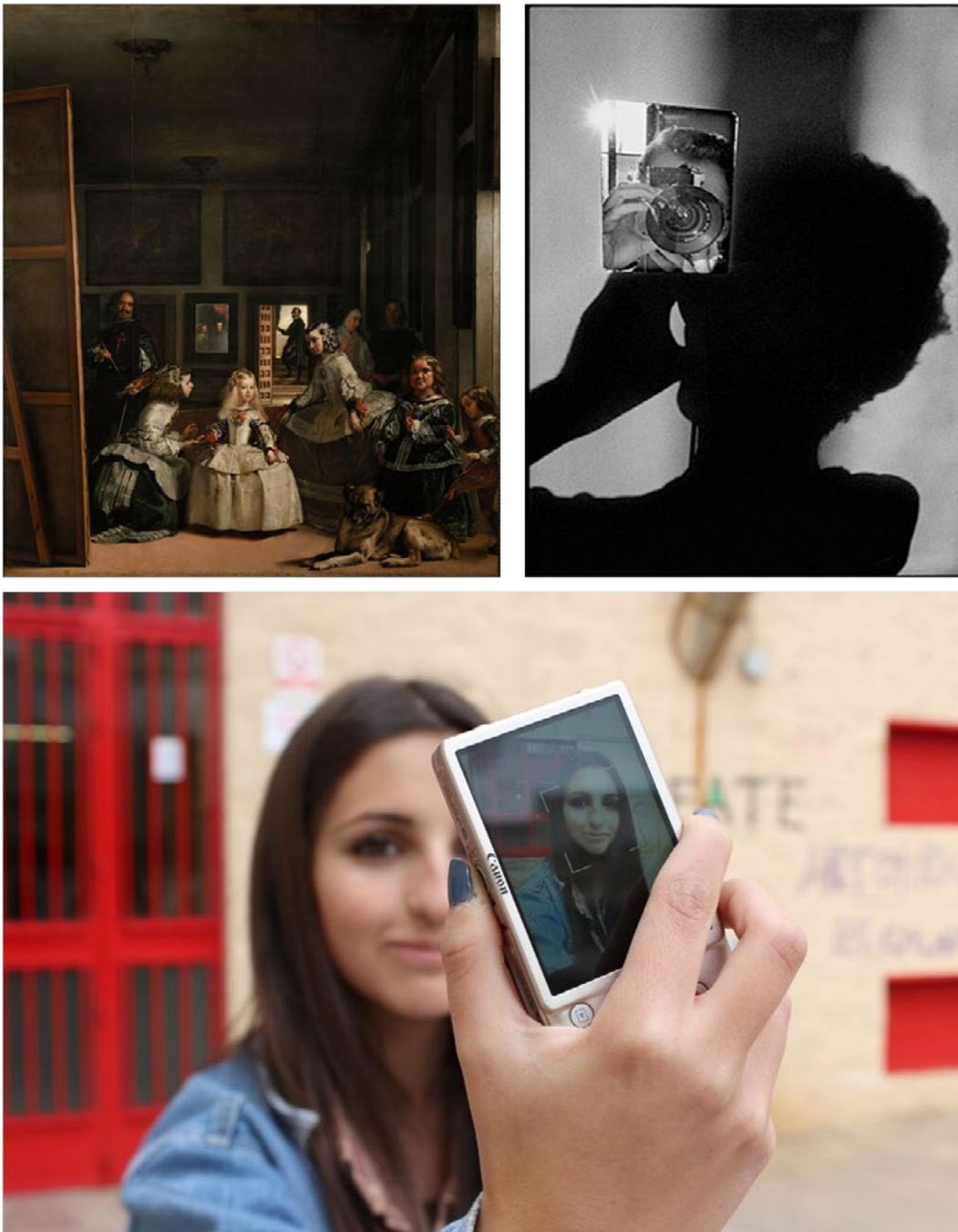


Fig. 34. Bajardi, A. (2015) *Verme mientras veo*. Photoessay composed by a photo by author (below) and two Direct Visual Quotation (Velázquez 1656; Mulas 1970).



Fig. 35. Grandi, D. (2008). *Next Floor*, installation.

En esta instalación se encuentran espejos virtuales entre el mundo real y la realidad reflejada y el espejo se considera como un medio para reconocer e identificarse a sí mismo, un autorretrato en tiempo real. Durante la permanencia dentro del ascensor el visitante está rodeado por múltiples miradas al mismo tiempo., Además de las múltiples deformaciones de la realidad que le al visitante permiten vivir una experiencia sensorial de comportamiento reconocimiento-extravió, el interactúa con los espejos que se convierten en el soporte para los contenidos gráficos. El espejo devuelve la imagen reflejada de lo que rodea al visitante sobrepuesta a la imagen digital descompuesta generada por la presencia del mismo visitante.

9.5 OBJETIVOS

El objetivo del proyecto educativo propuesto y basado en la *performance*, no es el de formar *performers*, sino el de guiar a los estudiantes a nivel cultural, corporal y emotivo, formar individuos. Reflexionar, además, mediante las prácticas artísticas sobre el propio cuerpo/corporalidad en el espacio, sobre la propia identidad en relación con los demás.

Los objetivos específicos de esta unidad didáctica son los siguientes:

- Profundizar el conocimiento de sí mismos, tanto a nivel emotivo que corporal
- Aumentar el respeto hacia sí mismos y los demás y favorecer la socialización y la inclusión.
- Desarrollar la creatividad porque “*la creatividad se construye: se la planifica, se la propicia, se la promueve, se la motiva*” (Akoschky, 1998).
- Incentivar el espíritu crítico.
- Acercar a los lenguajes del arte contemporáneo evitando prejuicios o estereotipos y proponiendo una manera artística de expresarse nueva para los estudiantes.

9.6 FASES DEL PROYECTO

El proyecto educativo, basado sobre el uso de la performance, ha sido propuesto a estudiantes de tres clases de la escuela pública de educación secundaria “*Fontanesi*” de Reggio Emilia (Italia).

En la primera fase, con el fin de evaluar el nivel de conocimientos inicial, se ha preguntado a los estudiantes qué expresiones artísticas conocían y cuáles habían experimentado. Sucesivamente, se presentaron las varias expresiones artísticas existentes instigando a los estudiantes a llegar a sus propias conclusiones con estímulos dinámicos como el juego, la mímica y las adivinanzas. En la segunda fase, los estudiantes hicieron un pequeño trabajo de investigación sobre las expresiones artísticas tratadas y profundizaron un par de ellas, las que consideraban más interesantes.

En la tercera fase, se han propuesto varias experiencias estéticas y ejercicios para estimular los sentidos y las capacidades expresivas. En esta fase hemos analizado y redescubiertos objetos, lugares y acciones totalmente habituales y comunes. Como suele decir el performer Artur Tajber, el arte reside en lo ordinario.

- El primer ejercicio consistió en analizar un objeto presente en el aula y describirlo como si estuvieran viéndolo por primera vez, tratando de usar por lo menos tres sentidos (Fig. 37b y c).



Fig. 36. Bajardi, A. (2012). *Chocolatinas*. Digital photography by the author with projected indirect visual quotation (Wiegärtner, 2011, Chocolate Manufacture, video).

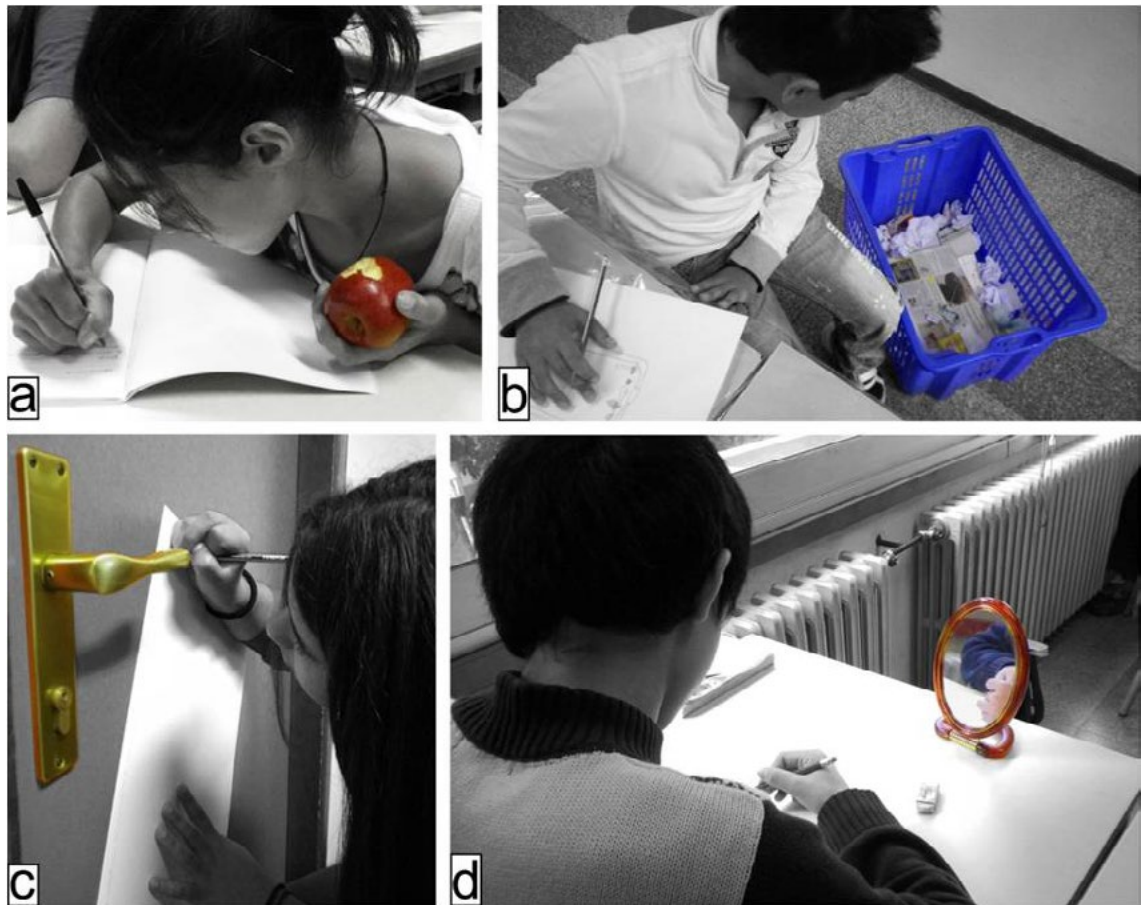


Fig. 37. Bajardi, A. (2012). *Exploring the ordinary*, photoessay composed by 4 images by the autor (a. analysis of the own snacks with all the senses; b. and c. analysis of an object within the classroom; d. observation in the mirror).

- En la segunda actividad leímos un fragmento del “*Infraordinario*” de Perec (1994) y vimos un vídeo sobre la preparación de las chocolatinas (Fig. 36). Luego los estudiantes hicieron una experiencia estética con las propias meriendas analizando con todos los sentidos y expresando el ocurrido por escrituras y dibujos (Fig. 37a y 38).
- La tercera experiencia fue caminar a lo largo de la calle de casa y observar todos los detalles, la actividad fue documentada por escrito y mediante imágenes.
- Después de la visión del cortometraje “*Emilie Muller*” de Marciano, una entrevista a una chica que describe los objetos presentes en su bolso, cada estudiante realizó un autorretrato metafórico utilizando el mismo método. Luego cada autorretrato anónimo fue entregado a otro estudiante que hizo un retrato imaginario a partir de los objetos previamente descritos.
- Finalmente fue propuesto el ejercicio más complejo, la observación al espejo. Los estudiantes miraron largamente la propia imagen refleja, luego se fijaron intensamente en un detalle y finalmente escribieron los pensamientos emanados desde la observación (Fig. 37d).

En la cuarta fase fue presentada la *performance* a través de la poética de algunas artistas performer como Marina Abramovic, Esther Ferrer, Gina Pane, Yoko Ono y Orlan. Han sido seleccionadas solo artistas mujeres vista sus escasas presencias en los libros de texto escolares. Observando algunas obras como, por ejemplo, “*Relation in Time*”



Fig. 38. Bajardi, A. (2012). *Apples*, photoessay composed by 4 images by the author.

(1977), “*The Onion*” (1996) y “*Balkan Baroque*” (1997) de Marina Abramovic o “*Cut piece*” (1964) de Yoko Ono los estudiantes han podido constatar la fuerza expresiva del *performance* y en particular de estas artistas. Finalmente, se ha propuesto un ejemplo de *performance* en directo que consistió en proporcionar a los estudiantes pedacitos de cartón generando curiosidad por el fuerte olor que emanaban.

En la última fase los estudiantes, trabajando en grupo, planearon sus *performance* y tuvieron que cumplimentar un modelo y discutirlo con el enseñante antes de ejecutar sus acciones (Fig. 39). Las puntos a desarrollar en el modelo fueron: título, lugar, tiempo, modalidad, instrumentos, participantes y una breve motivación. En segundo momento realizaron sus *performance* trabajando en grupos de unas 5 personas (Fig. 40). Las temáticas fueron elegidas libremente excepto en una clase dónde se decidió seguir una temática común, los cuatro elementos, y cada grupo se inspiró a uno los elementos naturales.

9.7 RESULTADOS

Durante la primera fase averiguamos, mediante cuestionarios escritos y las técnicas de grupos focales, que los conocimientos sobre las expresiones artísticas conocidas por los alumnos se limitaban al dibujo, a la pintura y al collage. Sin embargo, después

de un breve trabajo que de investigación que hicimos juntos sobre la variedad de las expresiones artísticas, muchos alumnos revelaron que habían tenido experiencias de escultura, fotografía, artes multimediales, cine, teatro y escenografía. En la mayoría de los casos estas actividades fueron desarrolladas en horarios extraescolares y además, hasta el momento del trabajo de investigación, no las reconocían como expresiones artísticas. Ninguno de los estudiantes conocía la *performance* y se sorprendieron mucho al descubrir de qué se trataba.

Las experiencias estéticas de preparación a la *performance* han sido desarrolladas de manera participativa. Los trabajos entregados por los estudiantes juntos con las encuestas propuestas, tanto in itinere como al final del recorrido didáctico, mostraron que la experiencia con la merienda había sido la más interesante para los estudiantes. La razón de este interés estaba relacionada con la posibilidad de relacionarse con la comida de manera inusual y que esta posibilidad la proponía la escuela.

En la última fase del recorrido proyecto educativo, los estudiantes han experimentado la *performance* tanto en el papel de actantes como en el papel de público, resultando en ambos casos protagonistas por la naturaleza misma de la performance y el compartir esta nueva experiencia con los compañeros. La mayor parte de los alumnos, también



Fig. 39. Bajardi, A. (2012). *A group of students gathered to plan a performance*. Image composed using collage of various photos by the author.



Fig. 40. Bajardi, A. (2012). *The students and their performance "Sleeping in class"*. Image composed using collage of various photos by the author.

los que no suelen exponerse y participar, desearon al final de cada acción, comentar el acontecimiento y todos contribuyeron con críticas y sugerencias de manera muy respetuosa hacia los compañeros y sus ideas.

Los estudiantes en el papel del público siempre participaron de forma evidente expresándose tanto verbalmente que corporalmente. Por ejemplo un alumno ha decidido inesperadamente participar en la acción de un grupo de sus compañeros tumbándose con ellos en el suelo y uniéndose a sus gestos.

Se trató de un alumno que había repetido el curso varias veces, con muy baja motivación y participación didáctica. El mismo alumno durante la visión de un vídeo de una *performance* realizada por otros compañeros quiso adelantarse del fondo de la clase a la primera fila para seguir mejor e hizo muchas preguntas manifestando curiosidad y sorpresa, mostrando una inusual participación.

9.8 DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

A lo largo del proyecto educativo y sobre todo a través de los ejercicios realizados (experiencias estéticas) los estudiantes han tenido la oportunidad de reflexionar sobre la propia identidad en relación con los demás y con los espacios vividos, mejorando notablemente la percepción y conciencia de sí mismos-partiendo de la dimensión

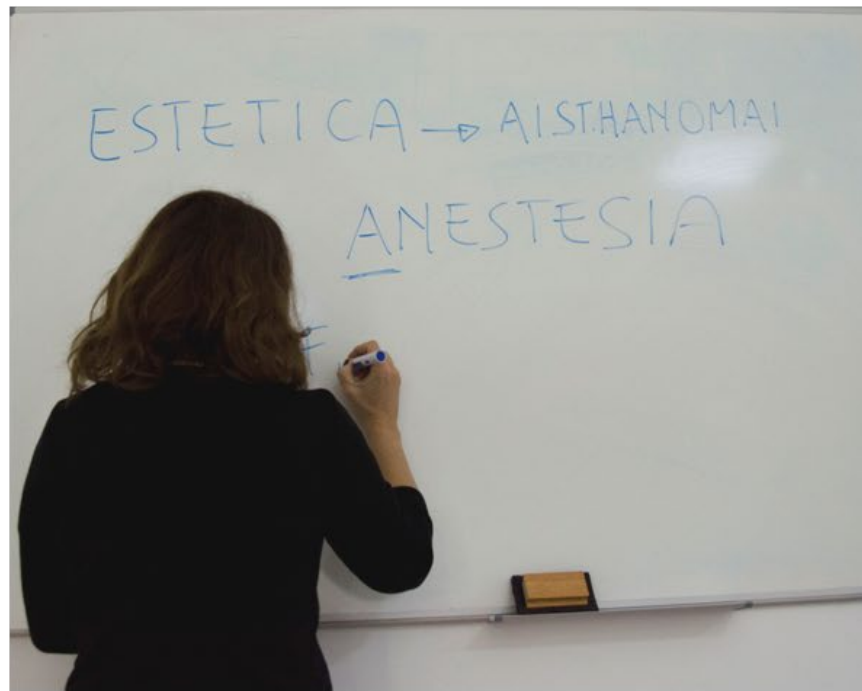


Fig. 41. Bajardi, A. (2015). *Aesthetic vs. anesthesia*. Photoessay composed by three photos by the author.

corporal, de los objetos que cotidianamente usan y de los espacios privados y públicos que viven.

Creemos que vivir una experiencia estética quiere decir activación los sentidos - y las artes performativas por sus naturaleza ayudan a hacerlo - y estimular una actitud respecto a la realidad y al conocimiento que podría revelarse un tipo de antídoto a la común anestesia de los sentidos y de la mente debida al exceso de informaciones audiovisuales a las que estamos sometidos diariamente. El *Infraordinario* de Perec (1994) nos hace reflexionar. Dice: “*Dormimos nuestra vida de un sueño sin sueños. ¿Pero dónde está nuestra vida? ¿Dónde está nuestro cuerpo? ¿Dónde está nuestro espacio?*”

Les hemos propuesto a los alumnos de observar (no sólo con el sentido de la vista) los objetos presentes en sus aulas, los alimentos que comen, el camino que recorren entre su escuela y su casa. Estas experiencias estéticas son momentos educativos útiles para desvelarnos nuevas visiones que nos ayudan a comprender el sentido de nuestra existencia. Hemos invitado los estudiantes a desarrollar un papel activo en el proceso artístico y educativo para crear aprendizajes significativos y con el objetivo último de construir identidades.

Además, experimentando la *performance* se ha estimulado la creatividad de los estudiantes que han comprobado que la expresión artística también puede valerse de métodos diferentes de los tradicionales. Además los alumnos, a través del taller y



Fig. 42. Bastidas Perales, P. (2011). *Performance de Isidro López Aparicio*. FIAA Cabezabajo'11, Granada.



Fig. 43. Bajardi, A. (2015). *Ping Pong Caterva Performance*. Photo essay composed by three photos by Cayuela Muñoz, A (2011) Grupo de arte de acción Caterva (top right), Acción del grupo I (top left) and Acción del grupo II (below), Granada.

los ejemplos de las artistas de *performance*, aprendieron que no siempre hace falta representar algo etiquetado como “bello” o agradable, sino que también es posible, y a veces necesario, expresar las propias emociones e ideas más “feas”.

Finalmente a través de esta experiencia educativa se ha podido averiguar como la *performance* es un medio didáctico válido en la educación especialmente en enseñanza secundaria.

Además, hemos podido constatar, gracias a la intervención “desde dentro” de la institución escolar (me refiero al hecho que como profesora de educación artística he podido seguir los alumnos de manera continuada en vez de presentar un proyecto como experiencia externa aislada), que la *performance* como método educativo, más que otros lenguajes artísticos, favorece la inclusión y participación de alumnos “problemáticos”, con escasa motivación y/o riesgo de fracaso escolar. Consideramos que este resultado no sea dado sólo por el efecto sorpresa del desarrollar una actividad insólita, sino también del hecho que no hemos propuesto la *performance* como una actividad compleja de desarrollar y por la que es necesario poseer instrumentos y saberlos manejar. En realidad estos instrumentos son nuestros cuerpos y conocerlos mejor y expresarnos libremente a través de ellos representa para cada individuo, y sobre todo para los alumnos de secundaria que ven transformarse sus cuerpos, una aportación muy significativa a la construcción de la propia identidad.

Más allá de estas experiencias con mis alumnos de secundaria he podido experimentar las potencialidades de la *performance* como artista, en particular con el grupo de arte de acción Caterva (Fig. 43) y especialmente durante el festival internacional de arte de acción Cabezabajo (Fig. 42). Las experiencias formativas de *performance* experimentadas en la Facultad de Bellas Artes de Bolonia, y con Isabel León y el grupo Caterva en Granada me han devuelto no sólo claras las potencialidades positivas del *performance* realizadas en grupo pero también los beneficios de la *performance* como método formativo para los adultos, en particular, para los docentes. He tenido modo de experimentar lo realizando un taller de *performance* dentro del II Jornadas “Mujeres, Educación y Nuevas Tecnologías” cerca de la Facultad de Ciencias de la educación de Granada. Si creemos que el *performance* sea un válido instrumento educativo por la enseñanza secundaria, entonces es necesario formar docentes competentes en el empleo y enseñanza de este lenguaje. Además, creemos que las prácticas performativas son especialmente útiles en la formación de los docentes en cuanto ayudan a tomar conciencia y manejar aspectos comunicativos y emocionales fundamentales en la práctica docente; estos aspectos demasiado a menudo vienen ignorados o tratados con superficialidad en la formación docente. Por lo tanto es necesaria una mayor experimentación de la *performance* en los currículos al fin de definir las líneas eficaces para su aplicación en la educación.

10.0 CONSTRUYENDO IDENTIDADES EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA BASADA EN LAS ARTES

Resumen:

En este capítulo, basado en el trabajo publicado en el libro “(Re)Presentaciones, Miradas, Reflejos en Investigación Basada en Artes y en Investigación Artística” (2014) (Anexo VI), proponemos una investigación educativa basada en las artes sobre la identidad personal, social y profesional, utilizando el retrato y el autorretrato. Realizamos esta investigación proponiendo en diferentes entornos educativos un proyecto basado en las artes con el objetivo que los participantes tomen conciencia del proceso estético y que vivan una experiencia estética, utilizando los lenguajes metafóricos y fotográficos. Los resultados visuales presentados en este trabajo son las fotos, las instalaciones, las performances, los assemblages realizados por los participantes del proyecto como retratos y autorretratos. Los participantes realizaron una investigación artística basada en elementos formales y estéticos, memoria y emociones, que permitieron desarrollar sus habilidades de observación y análisis de la realidad como proceso artístico. A lo largo del proyecto educativo basado en las artes los participantes estuvieron consientes de darle significado y cambios continuos al proceso artístico. Además, los participantes, haciendo un análisis y autoanálisis basado en la observación externa y la auto-reflexión, desarrollaron su propia identidad personal, social y profesional. Este proyecto fomentó las habilidades de los estudiantes de entender el lenguaje artístico y contribuyó a superar los estereotipos de la representación y de la auto-representación.

Abstract:

In this chapter, based on the work published in the book “(Re)Presentations, glances and reflections in Arts based Research and Artistic Research” (2014) (Annex VI), we provide an arts-based educational research about the personal, social and professional identity by the mean of the portrait and self-portrait. We conducted this research providing in different educational contexts an arts-based project with the objective to make participants aware of the aesthetic process and live an aesthetic experience, using the metaphorical and photographic languages. The visual results presented in this paper are photos, installations, performances and assemblages realized by the project participants as portraits and self-portraits. The project participants realized an artistic research based on formal and aesthetic elements, memories and feelings, which allow

developing their skills of observation and analysis of reality in an artistic way. During the arts-based educational project the participants were conscious of giving meaning and continuous changes to the artistic process. Furthermore, the participants, doing analysis and self-analysis based on external observation and self-reflection, developed their personal, social and professional identity. This project developed the student's abilities to understand the artistic language and contributed to overcome stereotypes of representation and self-representation.

Riassunto:

In questo capitolo, basato nel lavoro pubblicato nel libro “(Re)Presentaciones, Miradas, Reflejos en Investigación Basada en Artes y en Investigación Artística” (2014) (Annesso VI), forniamo una ricerca basata nelle arti sulla l'identità personale, sociale e professionale per la media del ritratto e autoritratto. Abbiamo condotto questa ricerca fornendo nei vari contesti educativi un progetto artistico-based con l'obiettivo di rendere i partecipanti consapevoli del processo estetico e vivere un'esperienza estetica, utilizzando i linguaggi metaforici e fotografici. I risultati visivi presentati in questo documento sono foto, installazioni, performance e assemblaggi realizzati dai partecipanti al progetto come ritratti e autoritratti. I partecipanti al progetto hanno realizzato una ricerca artistica basata su elementi formali ed estetici, ricordi e sentimenti, che permettono lo sviluppo delle loro capacità di osservazione e di analisi della realtà in modo artistico. Nel corso del progetto educativo basato nelle arti i partecipanti erano consapevoli di dare un senso e continui cambiamenti al processo artistico. Inoltre, i partecipanti, facendo analisi e auto-analisi basate sulla riflessione e l'auto-riflessione, hanno sviluppato la loro identità personale, sociale e professionale. Questo progetto ha sviluppato le capacità dello studente di comprendere il linguaggio artistico e ha contribuito a superare gli stereotipi di rappresentazione e autorappresentazione.

10.1 INTRODUCCIÓN

Este trabajo propone una contribución centrada en la construcción de la identidad personal, social y profesional. Esta investigación educativa se basa en las artes y la cultura visual que son interdisciplinarias y multimodales (Marín Viadel 2005). Hemos llevado a cabo una investigación educativa basada en las artes, porque esta metodología reconoce que existen formas de conocer y ser conocidos que no se pueden expresar sólo mediante el lenguaje verbal (Springgay, Irwin et al. 2005; Eisner 2008; Marín Viadel 2011; Cahnmann-Taylor and Siegesmund 2013).

La educación es uno de los procesos más importantes de la formación de la identidad, porque el aprendizaje genera cambios significativos en la identidad personal, social

y profesional (Bajardi and Álvarez-Rodríguez 2014). Del mismo modo, la cultura visual, tanto durante su producción como durante su observación, da una importante contribución educativa a la construcción de la identidad proporcionando cambios en ella (Freedman 2003; Eisner 2004). Por otra parte, las artes promueven la introspección y la comparación, de hecho, la necesidad educativa de las artes se basa no sólo en proporcionar a los estudiantes y profesionales un medio para explorar sí mismos, sino también para compartir sus experiencias emocionales y vividos con los demás (Eisner 2004).

Los argumentos que he elegido para este proyecto educativo son el retrato y el autorretrato, a menudo propuestos en ámbito didáctico por sus grandes relevancias formativas. De hecho el autorretrato es importante para la construcción de la identidad personal, y el retrato desarrolla las capacidades de observación y de análisis y además, actúa en *“sentirse contado por el otro como ocasión de recibir y reelaborar informaciones interpretativas sobre de sí”* (Dallari and Francucci 1998) en el momento en que lo se recibe.

Para los estudiantes de la educación secundaria, así como de educación primaria, crear retratos y autorretratos es una experiencia artística y de formación muy significativa. La figura circular es la primera representación del rostro de los niños que a menudo exclaman *“Éste soy yo!”*, enseñando el aspecto simbólico del autorretrato. De este modo el niño delimita simbólicamente el dentro y el fuera, reconociéndose en aquella forma circular. A este primer esquema simbólico los niños añaden alrededor líneas y figuras. En esta fase el niño no solo delimita el núcleo interior, lo que está “dentro”, sino también sus expansiones. El yo se abre así a los demás.

Nos interesa la práctica del retrato y el autorretrato realizada a través del dibujo y la pintura, sin embargo, para este proyecto hemos elegido proponer el uso del objeto, narrado a través de instalaciones, acciones y fotografías, como símbolo de identidad. Obras de arte como *“Les Valeurs personnelles”* de Magritte (1952) o *“El dormitorio del amo, vale la pena pasar en él una noche”* de Max Ernst (1920) nos proporcionan un ejemplo evidente de autorretratos por objetos, de representaciones de la propia identidad a través de objetos personales de empleo cotidiano (Magritte y Ernst), y también de los objetos de los propios pensamientos/sueños nocturnos (Ernst). Más allá del objeto transicional, nuestros objetos nos definen (Santacana Mestre and Llonch Molina 2012). Estos objetos como elementos de memoria, recuerdos y emociones, representan en parte nuestra identidad. No sólo los niños pequeños se identifican con los propios objetos (mantas, muñecas, etcétera) sino también los adultos se ven representados simbólicamente por varios objetos (vestidos, accesorios, medios de transporte, fotografías, trofeos, etc.). Los objetos, pues, definen identidades y mediante ellos también es posible ponerse en el lugar del otro, y también comprender y hacer nuestro el patrimonio.

En este sentido esta propuesta educativa se basa en el empleo del objeto para analizar, redefinir y descubrir identidades.

Nuestro proyecto, inicialmente experimentado por artistas y profesores en formación inicial, se ha propuesto a los alumnos de educación secundaria, estudiantes de la Universidad de Granada y profesores italianos de educación artística en formación. El proyecto incluye un proceso metafórico y un proceso fotográfico, como investigación artística.

10.2 OBJETIVOS

El objetivo principal es fomentar la reflexión sobre la propia identidad en relación con los demás a través de la utilización de procesos artísticos simbólicos y la participación activa en el proceso de toma de decisiones formales y estéticos, y reflexionar sobre los objetivos, los resultados y el desarrollo del proceso.

Los objetivos específicos de esta investigación son:

- Reflexionar sobre cómo desarrollar la capacidad visual de razonamiento, observación y comparación;
- Entender el patrimonio y mejorar las habilidades de análisis / auto-análisis, crítica y de investigación;
- Reflexionar y experimentar formas de desarrollar la capacidad de interactuar con la realidad como proceso artístico;
- Pensar en cómo desarrollar la capacidad de interacción y colaboración en el grupo y fomentar la socialización y otras competencias socio-emocionales como la empatía;
- Pensar y experimentar cómo a través de la educación basada en las artes podemos superar los estereotipos de la representación y de la auto-representación.

10.3 METODOLOGÍA

Nuestra investigación educativa y artística de tipo cualitativo usa el retrato y el autorretrato como método y resultado. Utilizamos los retratos y los autorretratos como metáforas basadas en el lenguaje visual y en la experiencia estética, centrándonos principalmente en la identidad personal y social, y sus aspectos intrínsecos como el cuerpo y la mente, la exposición y la privacidad, y la imagen y la auto-imagen.

Para realizar los retratos y los autorretratos utilizamos los objetos como metáforas. Dallari y Francucci (1998) hablan a nivel psico-pedagógico del “propio” o del “mío”, no sólo en el sentido material sino en el sentido de los afectos y de los hábitos, que son muy importantes para el desarrollo y la consolidación de la identidad personal.

Este proyecto, que llamamos “La identidad a través del objeto”, incluye una introducción teórica que consiste en un debate sobre el concepto de retrato, el autorretrato y la metáfora, seguida de una proyección de imágenes seleccionadas (Bajardi 2012). Esta consiste en una presentación de retratos y autorretratos, obras de artistas que utilizan la metáfora, la memoria y el “mío” a través de efectos personales en



Fig. 44. Bajardi, A. (2014). *Students, artist and teachers*. Photo Series composed by six photos by the author. Top left, (2012) Middle school Student 1; top right, (2012) Middle school Student 2; centre left, (2009) Selfportrait; centre right, (2009) Claudia portrait; down left, (2013) Granada student 1, and down right, (2013) Granada student 2.

pinturas, ensamblajes y fotografías, como: *Autoportrait-robot* (Arman 1992), *Retrato de Federico de Montefeltro y su hijo Guidobaldo* (Berruguete 1497), *Menschenmenge* (Cragg 1986), *Personal values* (Magritte 1952), *Rrose Selavy alias Marcel Duchamp* (Ray 1921), *DafEnigma* (Ontani 1970) y *OBL'io* (Ontani 1997).



Fig. 45. Bajardi, A. (2014). *Personal objects*. Photoessay composed by three photos by author (left) and two Direct Visual Quotation (right) (Magritte 1927; Arman 1992).

La actividad continúa con la elección de objetos usados como metáforas para los autorretratos y los retratos de los participantes. Luego, las actividades del proyecto se diferencian teniendo en cuenta el nivel de los participantes. Sacamos fotos de los participantes con los objetos elegidos como retratos y autorretratos y se realizaron varias instalaciones con estos retratos y autorretratos. En este capítulo presentamos nuestra metodología visual que incluye una selección de los sujetos (estudiantes de secundaria, profesores-artistas en formación y estudiantes universitarios), los objetos seleccionados por los participantes y las referencias visuales utilizadas durante el proyecto (Figs. 44-52). A continuación además de los resultados agrupados según los grupos de participantes, se presentan detalladamente las fases del proyecto por cada uno de ellos.



Fig. 46. Bajardi, A. (2014). *Circle Toys*. Photoessay composed by two photos by author (top) and two Direct Visual Quotation (Ontani 1970; Ontani 1997).



Fig. 47. Bajardi, A. (2014). *Out-of-place Dreams*. Photoessay composed by two photos by author (top) and a Direct Visual Quotation (Magritte 1952).

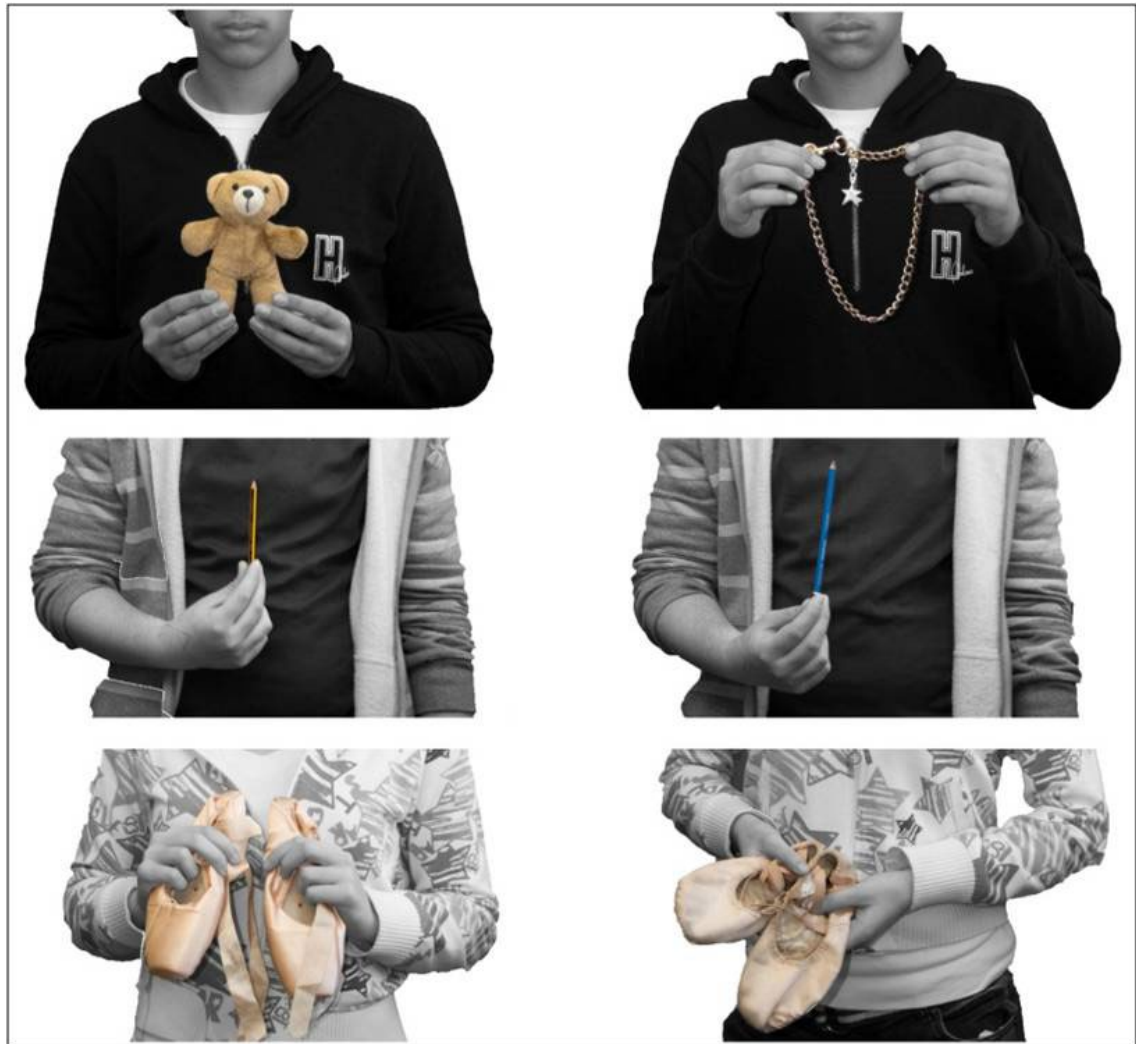


Fig. 48. Bajardi, A. (2009). *Students Portrait and Self-Potrait*. Photo Series composed by six photos by the author with the support of the artist-photographer and teacher Iannaccone, A.

10.4 RESULTADOS

Los ocho profesores italianos de educación artística en formación (entre los cuales se encontraba la autora) se sacaron mutuamente fotografías, creando retratos y autorretratos metafóricamente expresados por objetos personales. Tanto el objeto-retrato como el objeto-autorretrato fueron buscados por los profesores-artistas entre los efectos personales presentes en la habitación/casa de cada participante. Las fotos fueron impresas en camisetas y, luego, se realizó una instalación que consistía en una pequeña habitación donde las camisetas estaban colgadas a un hilo, como para secarse, y donde fueron colocados todos los objetos seleccionados. Para la realización de esta instalación los profesores-artistas se inspiraron en la película *Hierro 3* (Kim Ki-Duk, 2004; Fig. 49). A partir de esta experiencia decidimos proponer el proyecto a los alumnos de educación secundaria y, sucesivamente, a los estudiantes universitarios.



Fig. 49. Bajardi, A. (2014). *Hanging Photos*. Photoessay composed by a photos by author (top) and a Direct Visual Quotation (Ki-duk 2004).

También en el caso de los estudiantes de educación secundaria sacamos, con el apoyo del artista-fotógrafo y profesor Iannaccone, dos fotos a cada persona: una foto del alumno posando con un objeto elegido por sí mismo como autorretrato, y otra foto del mismo alumno posando con un objeto elegido para él por un compañero a modo de retrato (Fig. 48). Algunos alumnos no solamente posaron para la fotografía con sus objetos sino que hicieron unas acciones usando los objetos (por ejemplo vistiendo el objeto, Fig. 47). Proponemos también a los estudiantes de educación secundaria de imprimir sus autorretratos/retratos respectivamente en los frentes/retros de camisetas y



Fig. 50. Bajardi, A. (2014). *Status*. Photoessay composed by a photo by author (left) and a Direct Visual Quotation (right) (Berruguete 1497).

con ellas se realizó una exposición final colectiva dentro del instituto abierta al público (Fig. 52).

Sucesivamente el proyecto fue desarrollado con los estudiantes universitarios del curso “La imagen como experiencia: cómo comunica y educa lo visual” (2013) organizado por el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada. Los estudiantes universitarios crearon con sus objetos personales autorretratos realizados mediante ensamblajes y pequeñas instalaciones, por lo general, humanizado sillas, mesas y rincones del suelo de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada (Fig. 50). Esta experiencia interesó particularmente la coordinadora y profesora del curso Guerrero Higuera y el profesor del curso García Roldán que la desarrollaron realizando series fotográficas y foto ensayos (retratos de los estudiantes posando con un objeto) siendo en línea con sus investigaciones y especialmente con sus proyecto “*Tote Hasen (Liebre Muerta): Cómo explicar las obras de una exposición a una liebre muerta*” (2014; Fig. 51).



Fig. 51. García Roldán, A. (2013). *Toten Hasen*. Photo Issues incluidos en la web “Cómo explicar los cuadros de una exposición a una liebre muerta”.

10.5 DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

La educación artística desarrolla la función cognitiva de la observación del mundo, debido a que las experiencias directas o indirectas basadas en las artes nos permiten entender mejor nuestro mundo y el mundo que nos rodea (Eisner, 2004). Los retratos y los autorretratos son ejemplos de estas experiencias cuya validez es reconocida en cuanto permite estimular la reflexión sobre nosotros mismos y los demás, y permite la identificación personal y de los otros, tanto física como psicológicamente (Francucci 2005; Bertolini 2009). Es importante trabajar tanto con el autorretrato como con el retrato, porque en la acción del retrato el “yo individual” se define tanto en relación con nosotros mismos, como en relación con los otros puesto que el hombre y la mujer no son sólo “seres individuales” sino también “seres colectivos” (Cionchin 2009). El retrato enriquece la identidad de quien lo recibe, ya que proporciona nuevas interpretaciones subjetivas y la posibilidad de procesarlas, gracias a los puntos de vista externos proporcionados (Dallari y Francucci 1998).

La introducción teórica presentada a los estudiantes se llevó a cabo con el fin de proporcionar las habilidades necesarias para leer las imágenes y las obras de arte, y para mejorar el conocimiento del patrimonio artístico. Además, gracias a esta introducción llevamos a cabo las actividades prácticas de una manera creativa y consciente evitando y superando los estereotipos representativos (Bajardi y Álvarez Rodríguez 2012; Bajardi y Álvarez Rodríguez 2012). En particular, a fin de promover la capacidad de pensar metafóricamente, brindamos oportunidades y ejemplos como incentivos para usar metáforas, tanto a través del lenguaje verbal como del lenguaje visual (así con el lenguaje escrito, el lenguaje corporal, etc.) (Eisner, 2004)

Los participantes en el proyecto, eligiendo objetos representativos para ellos mismos y para sus compañeros de trabajo, realizaron una selección basada en elementos formales

y estéticos, recuerdos, sentimientos y experiencias directas o indirectas, que les dio la posibilidad de desarrollar sus habilidades de observación y análisis de la realidad como en la investigación artística. De hecho, cuando los participantes posan como modelos para sacar las fotos, ellos hacen una acción, son protagonistas en el proceso artístico y tienen conciencia de dar significado y continuos cambios a este proceso.

Las imágenes de los estudiantes de secundaria fueron sacadas con el apoyo de un artista-fotógrafo. Si los estudiantes hubieran sacados las imágenes personalmente, ellos habrían hecho una ulterior experiencia y habrían tomado conciencia de un paso más en el proceso artístico. Sin embargo, la presencia del artista-fotógrafo proporcionó un importante valor añadido al proyecto. De hecho, normalmente en las clases de educación artística, los estudiantes tienen la oportunidad de experimentar diferentes lenguajes artísticos, incluyendo la fotografía, pero rara vez tienen la posibilidad de interactuar con expertos externos de arte dentro de sus aulas.

El análisis y autoanálisis fue útil para desarrollar la identidad de los estudiantes y de los profesionales gracias a las nuevas perspectivas externas (observación externa) y a la práctica de la auto-reflexión. En esta investigación no profundizamos de manera directa la posible convergencia entre las identidades del artista / investigador / profesor propuesta por la metodología a/r/tográfica (Springgay, Irwin et al 2005; Irwin y Springgay 2008) pero nos interesaría investigar ulteriormente esta perspectiva en el futuro. Después de todo, en nuestro caso a menudo el docente coincide con el investigador, y también los estudiantes se convierten en investigadores, cada uno desarrollando su propio proceso de investigación artística y de búsqueda de la identidad personal/profesional.

La exposición final es un momento importante, ya que por lo general genera “asombro estético” no sólo en los visitantes, sino también en los participantes del proyecto (Dallari y Francucci 1998). La exposición facilita nuevas reflexiones a los participantes sobre su trabajo, el auto-análisis y el intercambio y la comunicación con los demás.

Este proyecto ha contribuido, a través del uso de la Investigación Educativa Basada en las Artes, a superar los estereotipos de la representación y auto-representación, y permitió a los estudiantes aprender más sobre sí mismos y su grupo social más allá de la superficie.



Fig. 52. Bajardi, A. (2014). *Final exposure*. Photoessay composed by 3 photo by author.

Capítulo basado en el artículo aceptado (Julio 2015): Patrimonio e Identidad en la Investigación Educativa Basada en las Artes desde un Enfoque Multimodal (aceptado). Arte Individuo y Sociedad, Anexo VII de esta tesis

11.0 EN BUSCA DE IDENTIDAD: PROYECTO DE INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN BASADA EN LAS ARTES EN SECUNDARIA

Resumen:

Este capítulo se basa en el artículo intitulado “Patrimonio e Identidad en la Investigación Educativa Basada en las Artes desde un Enfoque Multimodal” aceptado en julio de 2015 por su publicación en la revista *Arte Individuo y Sociedad* (Anexo VII). El proyecto de educación artística, “En Busca de Identidad”, que se presenta en este capítulo, se dirige a alumnos de 4º de ESO y 1º de Bachillerato con los objetivos principales de afianzar el lazo entre Secundaria y Universidad, incorporar el alumnado en el proceso de Investigación Basada en las Artes y fomentar la competencias comunicativas y socio-emocionales. Este proyecto, llevado a cabo entre la Facultad de Ciencias de la Educación y el Centro José Guerrero de Granada, permitió a los participantes tratar diferentes aspectos del arte, especialmente del arte contemporáneo, y experimentar el retrato y el autorretrato usando diferentes medios y categorías conceptuales, como la “biografía visual” y la “metáfora”. Con este proyecto fomentamos la reflexión sobre la propia identidad en relación con los demás, superando estereotipos de representación y auto-representación. Además mostramos los contenidos y los significados del Patrimonio, a escala local e internacional, para reconocerlo y valorarlo como base de la identidad.

Abstract:

This chapter is based on the article entitled “Patrimonio e Identidad en la Investigación Educativa Basada en las Artes desde un Enfoque Multimodal” accepted in July 2015 for publication in the journal *Arte Individuo y Sociedad* (Annex VII). The art education project “In Search of Identity”, presented in this chapter, is aimed to students of 4th of ESO and 1 high school with the main objectives of strengthening the link between secondary and university, to incorporate students in the process of arts-based research and to foster the communicative and socio-emotional skills. This project, carried out between the Faculty of Education and the José Guerrero Centre of Granada, allowed participants to try different aspects of art, especially contemporary art, and experience the portrait and self-portrait using different media and conceptual categories such as “visual biography” and “metaphor”. With this project we promote reflection on identity in relation to others, overcoming stereotypes of representation and self-representation.

Also we show the contents and meanings of heritage locally and internationally, to recognize it and value it as the basis of identity.

Riassunto:

Questo capitolo fa riferimento al nostro articolo, intitolato “Patrimonio e Identidad en la Investigación Educativa Basada en las Artes desde un Enfoque Multimodal” accettato a luglio 2015 per la pubblicazione sulla rivista *Arte Individuo y Sociedad* (Annesso VII). Il progetto educazione artistica, “Alla ricerca di identità”, presentato in questo capitolo è rivolto agli studenti del quarto anno della ESO e del primo anno del Bachillerato con gli obiettivi principali di rafforzare il legame tra l’Educazione Secondaria e l’Università, di incorporare gli studenti nel processo di ricerca basato nelle arti e di promuovere la competenze comunicative e socio-emotive degli studenti. Questo progetto, realizzato tra la Facoltà di Scienze dell’Educazione e il Centro José Guerrero di Granada, ha permesso ai partecipanti di trattare diversi aspetti dell’arte, dell’arte contemporanea in particolare, e di sperimentare il ritratto e l’autoritratto utilizzando diversi mezzi e categorie concettuali come la biografia visiva e la metafora. Con questo progetto promuoviamo la riflessione sull’identità in relazione agli altri, il superamento degli stereotipi della rappresentazione e dell’autorappresentazione. Inoltre, presentiamo i contenuti e i significati del patrimonio a livello locale e internazionale, per riconoscerlo e valorarlo come base dell’identità.

11.1 INTRODUCCIÓN

Hablar de conocimientos, de habilidades cognitivas, de aprendizaje, sin abordar el problema de la estructura de la identidad personal es poco fiable o cuanto menos falaz. La educación, tanto en contextos formales como no formales, no puede olvidar el binomio conocimientos-identidad que es una combinación inseparable. El riesgo es promover un aprendizaje no significativo, no compartido por los estudiantes, ajeno a sus vidas reales, como algo que no aporta nada a sus identidades personales y que, desde luego, no las valora. Desde la educación artística queremos transmitir conocimientos que puedan ser procesados por los estudiantes con su propia manera de aprender, hacer que se conviertan en parte de la propia identidad cultural y se puedan utilizar de una manera crítica.

Vincular la experiencia diaria con la investigación y hacer que las representaciones artísticas constituyan la manera de conocer el mundo y dar forma a lo experimentado constituye la base del conocimiento artístico en un sentido amplio. Partiendo de la tradición simbólica de Goodman (1976) la experiencia creativa y estética debe ser considerada una forma de conocimiento para establecer el carácter cognitivo de las artes visuales. Éste reside en su capacidad para manejar los sistemas simbólicos como

establecen las bases de la educación artística disciplinar (Álvarez Rodríguez 1996). En el debate entre los saberes disciplinares (común entre áreas del conocimiento) y los enfoques multiculturales, la educación patrimonial se mueve en un contínuum entre la configuración disciplinar del saber artístico, los enfoques que surgen para rescatar las identidades visuales de las culturas minoritarias, populares o marginales y la reconstrucción de los saberes. En este contexto de contingencia se han retomado y potenciado los enfoques de la educación artística como educación en el patrimonio. La actualidad del tema se puede constatar por la variedad y cantidad de proyectos que actualmente se desarrollan en los diversos ámbitos de la educación y que se han difundido recientemente (Juanola and Fábregas 2011; Fontal, Ibáñez et al. 2014)

Pensando en esto, planteamos el proyecto “En Busca de Identidad”, que forma parte del proyecto más amplio de Iniciación a la Investigación e Innovación en Secundaria en Andalucía (PIISA), a un grupo de estudiantes de 4º año de ESO y 1º año de Bachillerato.

11.2 EL PATRIMONIO COMO CONCEPTO EN RELACIÓN CON LA IDENTIDAD

Una premisa en el planteamiento de los dos proyectos que describen ha sido trabajar desde una perspectiva de identidad en relación con la concepción de patrimonio lo que nos ha llevado a redefinir algunas nociones que todavía se manejan en educación patrimonial que en nuestra experiencia merecen reconsiderarse. Tradicionalmente se ha concebido el patrimonio como el conjunto de valores culturales y materiales (aunque también los hay inmateriales), que se han de preservar (cuidar) y transmitir (comunicar o educar) de generación en generación. Pero hoy día ni la única o principal labor con respecto al patrimonio es conservarlo y ni la concepción de la educación como transmisión de los saberes se mantiene (Gutiérrez Pérez 2012). Podemos partir de la existencia de unos objetos o entornos que nos identifican culturalmente, pero el patrimonio es creado, no se trata de algo dado por las culturas establecidas, sino de procesos en construcción y configuración desde la revisión de los significados y la recuperación de identidades que las culturas a veces han dejado de lado en la construcción de los saberes disciplinares. Incluso el mismo patrimonio material objetual histórico y artístico basado en las bellas artes y el entorno como conjunto monumental debe ser revisado desde la reconstrucción de los significados como se ha demostrado en los enfoques educativos multiculturales (Efland, Freedman et al. 1996) y de la cultura visual en particular (Duncum 2002; Hernández 2007). El concepto de la educación como transmisión de contenidos con los cambios culturales y sociales propiciados por la sociedad de la información y las nuevas formas de producción del conocimiento, se presenta como práctica trasnochada y estas prácticas educativas se siguen reproduciendo habitualmente en no pocos contextos patrimoniales. Sin embargo actualmente el conocimiento se crea desde la construcción de los saberes y el aprendizaje de procesos

y estrategias ante la condición conectiva e inabarcable de significados que nos proporcionan los medios de comunicación y la saturación de información, rompiéndose las barreras entre lo que conocemos como educación formal y no formal en la gestión del conocimiento.

Desde esta perspectiva, con la ampliación de los contextos y los momentos y situaciones de aprendizaje, además de la inclusión de la dimensión que nos proporcionan las redes, las posibilidades de experimentación se multiplican hacia los entornos construidos, ya sean materiales o digitales, que constituyen el patrimonio de nuestras culturas. En este sentido, las cualidades estéticas son indisociables de las sociales, aportando significados que conllevan las identidades colectivas de la comunidad. Y es también de este modo cuando tiene sentido referirse al patrimonio material, de la humanidad o de la comunidad local, formado por las edificaciones y los hitos monumentales (más o menos históricos y/o artísticos), su ubicación en un entramado urbano, los jardines y las plazas, etc. y al patrimonio inmaterial formado por la tradición oral, las costumbres, los rituales cotidianos urbanos o rurales. Hay que tener en cuenta que perduran las edificaciones históricas que fueron construidas por el poder económico o político-religioso y son las más representativas artísticamente hablando, pero es necesario cuestionarse desde qué historia, de entre las historias, o desde qué concepción del arte puede analizarse y comprenderse el patrimonio histórico monumental. Si un espacio público tiene sentido lo tiene en la socialización y los significados culturales. Incluimos los patrimonios virtuales que, igualmente, conforman la identidad multimodal en la sociedad del conocimiento actual.

Se entiende el patrimonio como una concepción amplia y cambiante (Huerta and Domínguez 2013) ya no sólo del legado sino también de la construcción cultural que abarca desde los productos más sofisticados a los más populares, incluyendo la naturaleza en la medida en que ésta es también objeto de intervención humana condicionando el paisaje en un desarrollo sostenible y el mundo digital. Sin embargo en los tiempos en que la globalización tiende a unificar las producciones culturales es necesario e inevitable, prestar la máxima atención a las particularidades patrimoniales que identifican colectivos locales, conllevando su idiosincrasia identitaria. En este punto se producen nuestras aportaciones sobre las identidades de contextos y personas, a través de las metodologías de las artes visuales con un enfoque multimodal.

11.3 EL PROYECTO EN BUSCA DE LA IDENTIDAD, DE INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES Y LA AUTO-ETNOGRAFÍA

Durante el año 2014 se ha desarrollado una experiencia de iniciación a la investigación en la que han participado alumnos de educación secundaria en el marco del Proyecto de Investigación e Innovación en Secundaria en Andalucía PIISA, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad a través de la Fundación Española para la

Ciencia y la Tecnología (FECYT-FACT-13-6018) cuya finalidad ha sido proporcionar una inmersión de investigadores noveles, futuros estudiantes universitarios en los procesos de la investigación profesional (<http://www.piiisa.es/web/index.php?s=edu>).

Un grupo de estudiantes de 4º año de Enseñanza Secundaria Obligatoria y 1º de Bachillerato han participado en el sub-proyecto “En Busca de Identidad”, en un proceso de implementación de metodologías de investigación basadas en las artes a través del retrato y el autorretrato como forma de representación identitaria en la adolescencia. Han formado parte del equipo de investigación de la Universidad de Granada, integrándose en los procesos metodológicos como herramientas para el conocimiento artístico a través de sí mismos y del otro en relación. Un instrumento básico ha sido la creación de representaciones de ellos mismos y de los demás mediante el retrato en diversos procedimientos y formatos. Se da la circunstancia de que la aproximación, en un grupo que es nativo digital, queda marcada por este hecho. El autorretrato en forma de selfie, el hecho de captar imágenes constantemente con el móvil o la habilidad para desarrollar narrativas entre estas mismas imágenes y otras compartidas en las redes, son maneras de comunicar y crear que de manera no aprendida e innata se usan naturalmente, sobre todo en los nativos digitales que son los individuos que configuran la nueva generación que se ha incorporado ya a la vida universitaria y se incorporará a todos los aspectos de la vida profesional, si no lo han hecho ya. Hasta ahora había diferencias en la accesibilidad a las tecnologías de la información que en el mundo occidental casi se han borrado. Sería interesante, y posiblemente un campo de investigación apasionante observar las diferencias en la accesibilidad geográfica, cultural o económica, de los distintos sujetos que han nacido con diferentes grados de impregnación de la tecnología en todos los ámbitos de la experiencia. En nuestro medio, para estas edades, es ya una realidad la incorporación del teléfono móvil a una cotidianeidad que veinte años atrás ocupaba el televisor y que cincuenta años atrás ocupaba la radio, como una herramienta de conocimiento de la realidad que nos rodea. Ante cualquier duda lo que en la infancia de sus profesores se resolvía mediante la consulta a una enciclopedia o una pregunta a fuentes de mayor experiencia, hoy día el adolescente se lo autoresponde en la mayoría de los casos a golpe de tecla de smartphone. Con la diferencia de que la experiencia del que accedía a una fuente de información hace treinta años no modificaría el contenido de lo consultado, pero ahora el receptor puede pasar a enriquecer y a construir contenido multimedia en el mismo origen o crear una nueva aportación más relevante, ya que de una forma inconsciente, en este nuevo paradigma se asocia lo más novedoso con lo más determinante, hasta el punto de que las últimas entradas en los canales suelen ser la primeras en visualizarse. Así, una actividad para ellos rutinaria y constante en sus interrelaciones puede ser una herramienta potente para investigar esas mismas relaciones desde una perspectiva crítica y artística. Esto ha sido un hallazgo revelador para los participantes de la experiencia en los distintos roles.

Para este proyecto se programaron cuatro sesiones en las que participaron 14 estudiantes procedentes de diversos Centros de Enseñanza Secundaria de la provincia de Granada y dos profesoras y una investigadora del departamento Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada. Además, hemos contado con la colaboración del responsable del Departamento de Difusión Centro José Guerrero, arte contemporáneo, de la Diputación de Granada. Un aspecto clave ha sido el hecho de que los participantes en la investigación son nativos digitales y se expresan y comunican de manera natural con los medios móviles, tanto para la creación de imágenes visuales fijas y en movimiento, como para su intercomunicación y uso en las redes sociales. El objetivo general ha sido establecer las relaciones entre los participantes y la creación artística mediante diversas formas de representación del conocimiento artístico, desde las tradicionales (instrumentos clásicos de la enseñanza de arte como los lápices de grafito) pasando por herramientas más contemporáneas (cámaras de fotos y vídeo) o el propio cuerpo y los objetos personales (arte de acción y performance), hasta el uso de medios tecnológicos actuales (dispositivos móviles).

Hemos acoplado todos estos instrumentos, técnicas y materiales trabajando la idea de identidad, uno de los temas centrales en la creación artística y que la vez motiva de forma muy importante a los adolescentes.

11.4 OBJETIVOS

El objetivo general del proyecto es incorporar el alumnado en el proceso de Investigación Basada en las Artes y crear o afianzar un lazo entre Secundaria, Universidad y Museos. Los objetivos específicos del proyecto “En Busca de Identidad” son:

- Proporcionar la base para la lectura de imágenes y obras de arte, desarrollando la capacidad de razonamiento, de observación y de comparación;
- Desarrollar habilidades de observación e interacción con la realidad como un proceso artístico;
- Fomentar la reflexión sobre la propia identidad en relación con los demás a través del uso de lenguajes artísticos;
- Reconocer y valorar el Patrimonio como base de la identidad;
- Superar los estereotipos de la representación y de la auto-representación a través del uso de varias herramientas y metodologías.

Los objetivos transversales son:

- Romper las barreras que existen entre la educación formal y la no formal y atribuirles roles compartidos;

- Afinar la capacidad de interacción y colaboración, trabajando en equipo y fomentando la socialización también fuera del aula;
- Desarrollar capacidades de autocrítica, autonomía y la capacidad de aprender a aprender.



Fig. 53. Bajardi, A. and Álvarez Rodríguez, D. (2014). *Session I: experiencing visual languages*. Digital photography. Education Faculty of Granada University.

11.5 METODOLOGÍA

La metodología que utilizamos para llevar a cabo este proyecto se basó en la Investigación Basada en las Artes (IBA) que consiste en el uso del proceso artístico, en todas las diferentes formas y expresiones artísticas, como forma primaria de la comprensión y el examen de la experiencia de los investigadores y las personas que se involucran en sus estudios (McNiff 1998). La Investigación Basada en las Artes es un enfoque metodológico que tiene ciertas aplicaciones en las Ciencias de la Educación por el que optamos en este caso porque nos permitió abordar el problema de la representación identitaria y conceptualizar la idea de patrimonio en constante revisión.

En el desarrollo de este proyecto se plantearon cuatro sesiones y se propusieron una serie de talleres que permitieron a los participantes tratar diferentes aspectos del arte, especialmente del arte contemporáneo. Se dio mayor realce a los ejemplos y las actividades de retrato y autorretrato para descubrir que, a través de las diferentes posibilidades representativas y autorrepresentativas, es posible experimentar la identidad. Experimentamos el retrato y el autorretrato como “biografía visual” y como “metáfora”, investigándonos y contándonos, a través de diferentes medios y categorías conceptuales, haciendo hincapié en la trayectoria individual de cada uno, su propia historia, su identidad (Bajardi 2012; Bajardi 2014). Las sesiones se llevaron a cabo entre

la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada y el Centro José Guerrero de Granada durante la exposición de W. Christenberry “No son fotografías, son historias” (Fig.s 57-59).

11.6 LAS SESIONES Y SUS RESULTADOS

El proyecto “En Busca de Identidad” fue elegido por 14 estudiantes de varias escuelas secundarias de la provincia de Granada. Se realizaron cuatro sesiones de trabajo conjunto, de cinco horas de duración cada una, entre enero y marzo de 2014. Nuestra primera sesión se celebró en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada. Durante esta primera reunión se presentaron los espacios, las herramientas, los objetivos, analizándolos y experimentándolos a través de lenguajes artísticos como el dibujo, la fotografía, el arte de acción, la proyección y la superposición de imágenes y obras de arte (Fig. 53). Entre la primera y la segunda sesión hemos mantenido la comunicación a través de Internet e intercambiamos material visual, sobre todo fotos, que, durante la segunda sesión, reelaboramos gracias a la utilización de otras formas de expresión artística como la pintura, la costura, el collage, el frottage y grottage.

La segunda sesión también fue especialmente importante para analizar y sumergirnos en la búsqueda de la identidad personal, en relación con el objeto y el patrimonio. Esto fue posible gracias a una serie de ejercicios y experiencias estéticas basadas principalmente en la performance y la narración.

La tercera sesión fue fundamental para definir el concepto de identidad personal, esta vez poniéndola en relación con los demás, a través de procesos metafóricos que se han expresado a través del uso de un lenguaje visual, verbal y corporal, el uso de la fotografía y del video. Se ha profundizado en la idea de autorretrato instantáneo forzando una reflexión analítica sobre una auto-imagen espontánea tomada con el teléfono móvil. Estas descripciones analíticas sobre los autorretratos se han grabado en video y se han hecho sobre una proyección a gran escala de la imagen misma para propiciar la concentración y lograr un contexto adecuado que ha favorecido la obtención de datos para la interpretación.



Fig. 54. Bajardi, A. (2014). *Sobreponiendo Selfies*. Photo Series composed by two photos by the author. Education Faculty of Granada University.



Fig. 55. Álvarez Rodríguez, D. (2014) *Video screenshot* where the participant: Maria Jose Rodriguez Perez a 4th year student of the Granada Angel Ganivet Secondary School, creates self-ethnographic narrative from his self-portrait as selfie.

Posteriormente, y como continuación del trabajo elaborado en la segunda sesión, la imagen personal representada en un objeto transicional (Winnicott, 1972) se ha puesto en relación con “el otro” a través de la selección y presentación de estos objetos que han actuado como metáforas identitarias. La presentación se ha hecho mediante una conversación real entre pares captada en imágenes videográficas.

Durante la cuarta sesión nos trasladamos al Centro José Guerrero de arte contemporáneo para analizar a través de un triple relato la propuesta expositiva del fotógrafo norteamericano W. Christenberry, pionero en la fotografía documental de enfoque autoetnográfico (Romero 2013).

El relato múltiple lo constituye (1) el discurso expositivo multimodal, (2) el discurso verbal del mediador, Pablo Ruiz, con el que fuimos descubriendo diversos aspectos de la obra y la propia exposición y (3) el discurso visual de las imágenes y series fotográficas del propio artista que, de hecho, constituye la base para la creación de los otros dos. Esto, unido a las expectativas y bagaje previo de los participantes, generó



Fig. 56. Bajardi, A. (2014). *Cuentame*. Photo essay composed by 3 photos by the author. Education Faculty of Granada University.



Fig. 57. Bajardi A., (2014). *La identidad y sus problemáticas: descubriendo la investigación artística de Christenberry*. Digital photography. Centro José Guerrero, Granada.

una experiencia museística significativa (Falk, 2009) que fue recogida en foto-ensayos a modo de conclusión (Banks, 2001).

Además, vivimos desde cerca como la identidad de las personas, a menudo expresada a través de retratos y autorretratos figurativos, puede materializarse y expresarse a través de las cosas, de los objetos. Además esta sesión en el museo fue muy interesante para analizar, a través de la inquietud y la poética del artista W. Christenberry, las problemáticas relacionadas con la identidad (Fig. 56).



Fig. 58. Lucia (2014). *Lucia's photo essay*. Centro José Guerrero, Granada.

11.7 DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Es de resaltar que los participantes del Proyecto de Investigación e Innovación en Secundaria en Andalucía (PIISA) no deben de ser considerados como alumnos sino que, y así se reconocían ellos, son agentes activos en la comunidad investigadora en lo que, al mismo tiempo, ha supuesto su primera aproximación al mundo de la

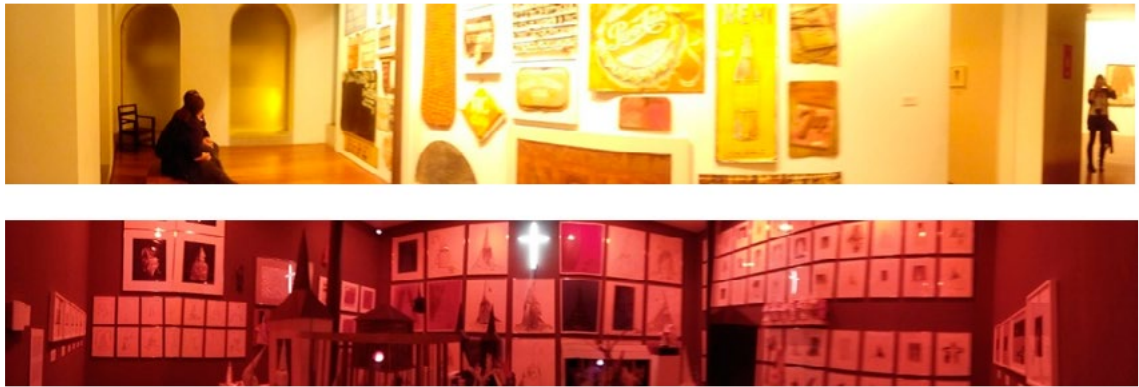


Fig. 59. Paula (2014). *Paula's photo essay*. Centro José Guerrero, Granada.

universidad y la investigación, hecho que ha supuesto un motivo más de adhesión e ilusión hacia el proyecto (Cole and Knowles 2000). Podemos constatar su implicación a partir de su constancia y participación en las sesiones de trabajo, así como en la sesión adicional. Igualmente el contacto entre el grupo ha sido constante en el periodo de aproximadamente un mes entre las distintas sesiones para el intercambio de materiales y preparación del trabajo a través de Internet.

Una primera aproximación a los resultados de este proyecto se presentó en el Congreso PIIISA 2014 (Fig. 60) en el que participaron los investigadores noveles lo que les permitió experimentar el proceso completo de la investigación culminando con la difusión de los resultados a la comunidad científica (Bajardi, Álvarez Rodríguez et al. 2014)

A través de varios ejercicios y experiencias estéticas logramos proporcionar la base para la lectura de imágenes y obras de arte, desarrollando la capacidad de razonamiento, de observación y de comparación. Con este proyecto fomentamos la reflexión sobre la propia identidad en relación con los demás. Además experimentamos como desde la propia identidad personal es posible reconocer y valorar el patrimonio y también como desde el patrimonio es posible reflexionar sobre nuestra identidad. Utilizamos muchos lenguajes artísticos y ejemplos de varios artistas, lo cual fue útil para superar los estereotipos de la representación y de la auto-representación, presentes y evidentes en los retratos y en los autorretratos ejecutados por los alumnos durante la primera sesión.

Además enseñamos como la educación formal y la educación no formal pueden acercarse o converger en sinergia atribuyéndoles roles compartidos. También estimulamos la capacidad de interacción y colaboración tanto de los alumnos como de las investigadoras, trabajando en equipo y fomentando la socialización también fuera del contexto formal de educación/trabajo.

El Proyecto de Iniciación a la Investigación e Innovación en Secundaria en Andalucía ha tenido mucho éxito tanto en las Facultades de la Universidad de Granada como en otros Centros, como los del CSIC. Nuestra propuesta “En Busca de Identidad” generó gran interés y entusiasmo en los estudiantes, sus familias y sus profesores,



Fig. 60. Bajardi, A. (2014). *PIISA Congress*. Photo essay composed by two photos by the author.

que demostraron la intención de continuar la relación los investigadores de la Facultad de Ciencias de la Educación, y con el Centro José Guerrero de Granada. A través de encuestas al alumnado descubrimos que los estudiantes vivieron el proyecto no solamente como un acercamiento al mundo del arte sino más bien como una participación, “vivir el arte desde dentro”.

Eso refuerza nuestra idea que la educación artística y la Interpretación del Patrimonio van más allá de la mera información o transmisión de datos acerca del medio interpretado; adquiere valor educativo en la medida en que resultan significativos para los alumnos y los educadores, en la construcción de la identidad individual, profesional y grupal, ayudando a los individuos a reconocerse a sí mismos a través de una mayor comprensión del entorno o, con el proceso inverso, a reconocer a lo que los rodea a través de una mayor conciencia de sí mismos. (Gutiérrez Pérez 2012; Bajardi and Álvarez-Rodríguez 2014).

Pensamos que es imprescindible también tener en cuenta la identidad personal como parte del patrimonio cambiante y múltiple ya que los conocimientos y el aprendizaje quedan determinados por las propias experiencias vitales de los educandos que las validan en relación con su propia idiosincrasia. El patrimonio durante mucho tiempo se ha constituido como seña de identidad de pueblos, comunidades o localidades como oposición a otros. Sin embargo, la noción de patrimonio ha de ser integradora y no exclusivista. Es muy fácil caer en una concepción del patrimonio como identidad nacional o local por reacción a imposiciones culturales por mecanismos de poder diversos. Volver la mirada a lo particular no debe implicar una oposición a otros sino la integración de la diversidad: todo está conectado y todo pertenece a todos. Esto sería darle sentido pleno al “Patrimonio de la Humanidad” que implica una identidad



Fig. 61. Property of the Project En Busca de la Identidad – PIIISA (2015). *Experience with portraits and self-portraits in various sessions in which the research has been developed with the participants.* Selection of photographs by Alice Bajardi, Maria Dolores Alvarez, Lucia Santos Alonso (4th year student of the Granada Angel Ganivet Secondary School) and Antonio Cortés Dominguez (1st year student of the Granada Luis Bueno Crespo High School) showing the various aspects of experience: process of the joint photographic-work, selection of self-portraits for use in other joint projects, assays of individual and group self-portrait, and details of work-collages made with various graphic and photographic techniques. Granada. 2014.

colectiva desde una pertenencia identitaria personal y colectiva integradora.

La combinación de tecnologías y procedimientos múltiples de las artes visuales y la aplicación de metodologías artísticas de investigación con un enfoque multimodal, se ha relevado como una manera de obtener datos significativos en nuestra investigación. También ha sido útil para su interpretación y análisis. Igualmente ha aportado la base metodológica para las interpretaciones analíticas personales y grupales, lo que nos ha llevado a construir nuevas imágenes y textos multimodales en un proceso continuo de revisión y reconstrucción. De este modo pudimos abordar el problema de la representación identitaria, sin descartar las aportaciones de otros enfoques propios de la investigación cualitativa como la autoetnografía. Como forma de continuación para establecer una triangulación de métodos, se aborda el análisis de los datos obtenidos desde el enfoque de la cultura visual que puede ser útil para poner en un contexto más amplio los logros de estas experiencias. Las metodologías artísticas de investigación también se han revelado útiles en otras investigaciones que evolucionan desde la identidad personal a la cultural (Marañón Martínez de la Puente 2013; Bajardi, Della Porta et al. 2015).

Participar en experiencias de este tipo, como investigadoras, ha supuesto reafirmarnos en el valor educativo del propio bagaje y los aspectos más personales y particulares, tanto las representaciones de la propia imagen como las del espacio habitado que, desde el terreno de más particular, ya no sólo local, se convierten en fuente de conocimiento y de experiencia compartida, y esto hace que sea aún más atractivo y motivador. La identidad es parte del patrimonio cambiante y múltiple ya que los conocimientos y el aprendizaje quedan determinados por las propias experiencias.

12.0 ARTE COLABORATIVO E IDENTIDAD EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

COLLABORATIVE ART AND IDENTITY IN PRE-SERVICE TEACHER TRAINING

Resumen:

Este capítulo coincide con el artículo publicado en la Revista electrónica de Investigación y Docencia Creativa (ReiDoCrea) para el monográfico sobre Identidad y Educación (Anexo VIII), en el que presentamos nuestra experiencia realizada en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria desarrollando un programa basado en la prácticas artísticas colaborativas y el aprendizaje cooperativo. La actual estructura de la enseñanza universitaria marcada por el Espacio Europeo de Educación Superior, establece que parte de la docencia se organice en pequeños grupos. Sin entrar en connotaciones, discusiones o críticas sobre esta circunstancia curricular que nos condiciona y que nos llevaría a otro ámbito de debate, esta manera de estructurar los grupos para el trabajo docente y para el aprendizaje nos ha permitido diseñar e implementar una serie de actividades a las que, en nuestro caso, hemos dotado de un carácter colaborativo y cooperativo. Pensamos que prácticas de este tipo son especialmente interesantes e importantes para la formación artística y pedagógica de los futuros maestros. Hacemos un recorrido analítico por estas prácticas y tenemos en cuenta los resultados de nuestra experiencia para terminar concluyendo su oportunidad para nuestros objetivos y contexto.

Abstract:

This chapter corresponds to the article published in the Electronic Journal of Research and Creative Teaching (ReiDoCrea) for the special issue on Identity and Education (Annex VIII), where we present our experience in pre-service teacher training for Primary Education based on the development of collaborative art practices and a cooperative learning program. The current structure of university degrees, in the frame of the European Higher Education Area, provides that part of teaching is organized in small groups. Our objective in this moment does not go into connotations, discussions or reviews for this curricular circumstance that affects us and take us to another area of debate; this way of structuring work groups for teaching and learning has enabled us to design and implement a series of activities with a collaborative and cooperative

character. We think that such practices are particularly interesting and important for artistic and pedagogical training of future teachers. We propose an analytical journey through these practices, we present the results of our experience and we conclude presenting the contributions of these experiences in relation to our goals and to our context.

Riassunto:

Questo capitolo coincide con l'articolo pubblicato nella Rivista elettronica di Ricerca e Docenza Creativa (ReiDoCrea) per il numero monografico Identità ed Educazione (Annesso VIII), dove presentiamo la nostra esperienza realizzata nella formazione iniziale dei docenti di educazione primaria sviluppando un programma basato su pratiche artistiche collaborative e sull'apprendimento cooperativo. L'attuale struttura di formazione universitaria segnata dallo Spazio Europeo d'Istruzione Superiore stabilisce che parte della docenza si organizza in piccoli gruppi. Senza entrare in connotazioni, discussioni o critiche su questa circostanza curricolare che ci condiziona e che ci porterebbe ad un altro ambito di dibattito, questa maniera di strutturare i gruppi per il lavoro docente e per l'apprendimento ci ha permesso di progettare e realizzare una serie di attività che, nel nostro caso, abbiamo dotato di un carattere collaborativo e cooperativo. Pensiamo che pratiche di questo tipo sono specialmente interessanti ed importanti per la formazione artistica e pedagogica dei futuri insegnanti. Realizziamo un percorso analitico attraverso queste pratiche e teniamo in conto i risultati della nostra esperienza per poi concludere con le opportunità per i nostri obiettivi e per il nostro contesto.

12.1 INTRODUCCIÓN

En la tarea docente es necesario reflexionar sobre las prácticas que se realizan y repensar sobre lo ya estipulado. Esta premisa básica es importante tanto en contextos educativos formales como no formales: documentar, reflexionar, mejorar, evaluar en definitiva, pero cuando se trata de una meta-docencia. o sea, de una docencia para la docencia o de un meta-aprendizaje, o sea de un aprendizaje para producir a su vez un aprendizaje, este hecho se multiplica en importancia porque estamos estableciendo las bases exponenciales sobre unas circunstancias y contextos que nos superarán física y temporalmente. Esto sucede con la formación del profesorado. Por otra parte los currículos para la formación del profesorado han cambiado en los últimos años forzados circunstancialmente por la adaptación de la enseñanza superior al Espacio Europeo de Educación Superior. Esto ha supuesto, sigue y debe seguir suponiendo, un esfuerzo enorme de coordinación entre el profesorado y ha propiciado un espacio de reflexión, crítica y debate sobre los contenidos teóricos y prácticos de las programaciones, las

actividades, la evaluación, e incluso los objetivos específicos. En este contexto de cambio, intercambio y negociación entre los equipos docentes hemos visto adecuado introducir a los estudiantes, futuros profesores de Educación Primaria, en las prácticas artísticas colaborativas a través de un aprendizaje cooperativo. Pensamos que este tipo de actividades van a contribuir de manera poderosa a su formación como docentes. Mediante el desarrollo de capacidades interpersonales e interpersonales en relación con las prácticas artísticas ayudaremos a construir su identidad profesional docente, no sólo en relación con la materia de educación artística, sino de una manera más global (Read 1958; Eisner 1995; Efland 2004).

12.2 CONTRIBUCIONES DE LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS COLABORATIVAS Y DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO A LA IDENTIDAD DOCENTE EN FORMACIÓN

Las prácticas artísticas colaborativas se asocian a la idea de comunidad. Una comunidad suele estar marcada por unos determinantes espaciales pero también se refiere a las personas que la conforman, a sus expectativas, intereses, necesidades, circunstancia vitales y a las relaciones que se establecen entre ellos. En definitiva una comunidad tiene una cultura compartida. Las prácticas artísticas comunitarias también se asocian con colectivos minoritarios o en riesgo de exclusión social. Son prácticas que se suelen realizar en zonas socialmente desfavorecidas y que en numerosas ocasiones tienen un carácter crítico, de denuncia o con connotaciones políticas e ideológicas. Sin embargo la actividad artística colaborativa tiene múltiples facetas y realidades y ha cubierto diversos objetivos desde sus orígenes aunque siempre partiendo de la idea de creación y autoría colectiva, con carácter procesual, y de implicación de determinadas circunstancias socio-culturales. Para nosotros estas tres características son determinantes. Tanto la autoría colectiva como el carácter procesual, hacen que el énfasis se ponga en los participantes y en la elaboración de sus procesos relacionales y creativos, pero todo ello contextualizado en una microcultura concreta con connotaciones sociales. En la cultura del profesorado-de-educación-primaria-en-formación-inicial, que está determinada por una serie de características inherentes a su propia condición y posicionamiento con respecto al mundo universitaria, al que se acaba de incorporar, y, por supuesto, a su propia elección profesional y su identidad como futuro docente y, más concretamente, a sus ideas de educación-artística-escolar que van a determinar su relación con la materia, ideas que vienen fuertemente enraizadas por su propia experiencia en los años escolares, y por lo que social y culturalmente se entiende por arte escolar. Existen, por tanto, unas características identitarias concretas propias de la cultura profesorado-de-educación-primaria-en-formación-inicial, que podemos enumerar de manera muy concreta y que conocemos por nuestra experiencia en años de docencia, y que podríamos sistematizar fácilmente con un estudio básico de características demográficas, expectativas, etc., que no es el objetivo en nuestro

caso. Lo que si nos interesa es saber que existe una cultura específica asociada a este colectivo y que. Incluso, las características identitarias puede fácilmente devenir en estereotipos, no sólo personales sino culturales y sociales. En este, nuestro, contexto las prácticas colaborativas son una aportación de gran interés porque por su propia esencia se entienden como ajenas, en cierto modo, al sistema institucional del arte en particular pero, en general y por extensión, también del sistema institucional educativo. De esta forma al alejarse de lo establecido, también subvierten el estereotipo tan enraizado y permiten re-pensar en la identidad docente de una manera más fresca y menos condicionada. Esto viene precisamente corroborado por el carácter crítico de la actividad artística colaborativa que contribuye a la reconstrucción de la identidad docente y a la re-elaboración del imaginario en relación con las artes visuales. Se crea un espacio dialógico de aprendizaje que intenta superar la dicotomía observador-creador, determinada incluso curricularmente, intercambiando roles y tomando conciencia de las implicaciones sociales de la actividad artística en la escuela, que no es un ente aislado.

Por otra parte consideramos que el aprendizaje cooperativo puede ser una de las claves para propiciar el cambio y la transformación social. Todo aprendizaje supone un cambio y una transformación. Su origen está en el planteamiento pedagógico de Dewey (2007), al que tanto debemos en la educación artística en particular, y ha propiciado el desarrollo posterior de las dinámicas de aprendizaje en grupo, la interacción en el aprendizaje, y todas las teorías sobre el trabajo y tareas en grupo (Lobato Fraile 1997). Consideramos que el aprendizaje cooperativo conlleva una serie de características que lo hace especialmente adecuado para la formación del profesorado. Las tareas cooperativas conllevan una interdependencia y co-responsabilidad entre los miembros del grupo para asumir una labor común, desarrollando diversidad de roles que favorecen el aprendizaje. Otro aspecto a considerar es la heterogeneidad de los miembros del grupo que propicia la adquisición de los roles adecuados (en la micro cultura de la formación inicial del profesorado). El carácter relacional y contextual está también implícito en el trabajo cooperativo. Este tipo de aprendizaje confronta a los estudiantes en formación con un tipo de tarea y unas circunstancias que serán comunes en su vida profesional futura. Si el aprendizaje supone una transformación también es una transformación que va a producirse durante toda la vida laboral. Se trata de una identidad profesional, que también está en proceso, y que se re-crea en el momento en que se re-piensa. La evaluación del grupo y de los participantes es inherente al aprendizaje cooperativo la entendemos como la constante reelaboración de los procesos.

12.3 EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

A continuación presentamos algunas de las prácticas que hemos implementado en las

cuales los maestros en formación inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada trabajaron en grupos de unas 4-6 personas desarrollando las actividades del Curso bilingüe “*Teaching and Learning of Visual Arts*”. Los grupos se formaron tratando de crear un cierto grado de heterogeneidad en cuanto a las competencias de sus miembros e intentamos que se mantuvieran durante todo el curso para fomentar la responsabilidad de los miembros y facilitar el desarrollo de habilidades socio-emocionales, comunicativas y colaborativas, incluso desafiando las dificultades de las diferencias sociales y culturales, que resultaron ser un factor enriquecedor. En particular, la presencia de numerosos estudiantes Erasmus procedentes de siete estados diferentes ha enriquecido enormemente el curso desde el punto de vista lingüístico, y sobre todo, cultural.

Hemos tratado en todo momento de promover un ambiente de relación positiva entre los participantes ya que la idea es sentar las bases del curso precisamente sobre las competencias relacionales y emocionales a partir del trabajo igualmente cooperativo y colaborativo de diseño del curso realizado por las dos docentes que antes, durante y después del curso tuvieron que cubrir las diferentes necesidades de mismo. Entre las habilidades mencionadas nos parece necesario señalar el uso eficaz de la comunicación verbal y no verbal y de las TIC como herramientas integradas de enseñanza, la regulación de las dinámicas de grupo, el manejo de las emociones y de los conflictos y la resolución creativa de problemas. Todas ellas hacen una contribución conjunta y esencial a la identidad profesional docente (Bajardi and Álvarez Rodríguez 2012; Bajardi and Álvarez-Rodríguez 2014; Bajardi, Della Porta et al. 2015).

Para iniciar el trabajo de grupo involucramos a los estudiantes en el diseño de mapas mentales y conceptuales; entre los primeros mapas se trató “que es el arte” y “por qué enseñar arte” y, a partir de ello, propusimos las primeras presentaciones orales, destacando el tono de la voz, el lenguaje corporal, el control del estrés y de las emociones, competencias comunicativas y relacionales valoradas por los futuros docentes como aspectos profesionales especialmente importantes que deben desarrollarse en formación inicial.

Entre otras, destacamos las prácticas colaborativas e individuales de educación artística que se desarrollaron en el ejercicio “Arqueología del 20.000 d.C.” con el objetivo de aprender de nuevo, de re-pensar la cultura material, a partir de la observación de los objetos cotidianos para asignarles nuevos contextos y significados. En relación con esta actividad propusimos la autoevaluación en grupos, aplicando la co-evaluación y la evaluación por pares para un proceso de mejora continua. Además, desarrollamos un proceso de inmersión en los distintos modelos de educación artística desde el pasado hasta el presente, experimentando ejercicios académicos de dibujo, de auto-expresión realizados con la música, con la pintura y la escultura y reflexión sobre los estereotipos, el análisis de los elementos de la comunicación visual y los procesos de creación colectiva en comunicación gráfica visual. También, organizamos unas sesiones de

trabajo en el Centro José Guerrero y en el Museo Memoria de Andalucía. Igualmente se ha diseñado por grupos en cooperación un proyecto educativo de aplicación en la Educación Primaria.

Como actividad individual hicimos un ejercicio de observación y experimentación frente a un espejo seguido por realización de un autorretrato con técnica mixta sobre papel, y también un autorretrato metafórico a través de objetos personales de uso diario. Se organizó una exposición artística con las obras, textos, y material de índole diversa que se elaboró en el marco de esta actividad y resultó una muestra muy significativa que confrontaba la identidad personal y la identidad docente (Fig.s 63 y 64). Se recabaron opiniones a través de entrevistas y cuestionarios lo que permitió una evaluación continua y una re-elaboración conceptual sobre los resultados. En el transcurso de la exposición se desarrolló una experiencia de intercambio entre el profesorado en formación y un grupo de alumnos de educación secundaria que se inician en la investigación universitaria a través de un proyecto, precisamente, sobre la identidad y el retrato. Este intercambio permitió a los futuros docentes enfrentarse de manera dialógica a la temática de la identidad y enfrentarse de manera concreta con alumnado real (Fig. 62).

Por otra parte, la evaluación de los estudiantes se llevó a cabo tanto de manera grupal como de forma individual, para responsabilizar a cada miembro de los grupos de los resultados obtenidos a través de las prácticas colectivas, pero también para proporcionar retroalimentación sobre las prácticas individuales. Además, por razones logísticas, principalmente relacionadas con los horarios de otros cursos, algunos grupos habían cambiado una parte de sus miembros.

Como resultado del trabajo cooperativo y colaborativo, algunos estudiantes que en principio no eran muy participativos y tenía baja autoestima, cambiaron de actitud



Fig. 62. Bajardi, A. (2015). *Intercambio*. Digital photo.



Fig. 63. Bajardi, A. (2015). *Portrait Exhibition*. Photo Series composed by two photos by the author. Left, (2015) Guess who portrait; right, (2015) Box Portrait.

que devino, a través de las prácticas del grupo basado en las artes, en posiciones más seguras y participativas. Sin embargo los estudiantes que tendían a imponer y superponer sus propias Ideas sobre las de los otros han demostrado durante las últimas actividades en el aula más empatía hacia los espacios, los tiempos y las ideas de los demás. Además, entre los miembros de cada grupo se produjo un aprendizaje hacia el intercambio de recursos de información y de materiales, estableciendo una comunicación eficaz, compartiendo las cargas para alcanzar los objetivos comunes y los objetivos individuales.

12.4 RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En el cuestionario, proporcionado a los participantes al final de las actividades de seminario, se pidió la opinión de los estudiantes sobre los términos “identidad personal” e “identidad profesional” y sobre sus posibles factores de cambio (Anexo X). Además, se solicitó indicar, motivando la elección, cuál entre todas las actividades de educación artística que experimentamos durante el curso había estimulado especialmente su identidad personal y cuál había desarrollado más su identidad profesional.

Las respuestas que los docentes en formación inicial dieron al susodicho cuestionario fueron muy distintas (Anexo X). Sin embargo, muchas de las respuestas convergieron en indicar cómo actividades especialmente útiles para reflexionar sobre la identidad



Fig. 64. Bajardi, A. (2015). *Portraits*. Digital photo.

personal el ejercicio de observación y experimentación frente al espejo, seguido por la realización de un autorretrato con técnica mixta sobre papel, las actividades basadas en el modelo de la educación artística de auto-expresión hechas con la música, seguidas por la reflexión sobre los estereotipos y, por último, la actividad de mayor duración en la que realizaron un autorretrato metafórico a través de objetos personales de uso diario con exposición colectiva final y recogida de opiniones mediante entrevistas (este última se reportó como actividad útil también para desarrollar la identidad profesional).

Con respecto a las actividades que más han desarrollado la identidad profesional de estos futuros educadores se indicaron la compleja actividad de programación de un proyecto educativo para que exigía una colaboración y cooperación mayor si cabe (habilidades para el futuro), y las sesiones de trabajo en los museos (Centro José Guerrero y Museo Memoria de Andalucía) para experimentar una manera diferente de enseñar y aprender sobre arte.

Durante todo el curso se trataron varios argumentos de educación artística incluyendo objetivos, metodologías, instrumentos, habilidades y competencias, y, especialmente durante los seminarios, se mantuvo una constante atención tanto en desarrollar las competencias socio-emocionales, colaborativas y comunicativas, como en estimular el desarrollo de la identidad personal y profesional del profesorado en formación inicial. Sin embargo los términos “identidad personal” y “identidad profesional”, aunque ampliamente tratados, en ningún momento se definieron. Se creyó oportuno no asignar un único sentido a estos dos términos sino abrir numerosas posibilidades, propuestas e interrogantes que poderles atribuir y dinámicamente transformar.

En efecto, creemos que la educación artística es un instrumento especialmente útil para el desarrollo de las competencias comunicativas y socio-emocionales, las cooperativas y las colaborativas, y para la búsqueda tanto de la identidad personal como de la identidad profesional de una forma dinámica y crítica.

Parte VI – Conclusiones

13.0 CONCLUSIONES

Hemos analizado, experimentado e interpretado las contribuciones de la educación artística al desarrollo de la identidad personal y profesional de los estudiantes de educación secundaria y del profesorado en formación inicial, abordando el tema de la identidad de manera continuada, creativa y reflexiva. Hemos profundizado a nivel teórico y práctico los aspectos que favorecen realmente la configuración de la identidad personal y profesional del individuo, que es un proceso en constante construcción y cambio.

A partir de los estudios y de los resultados de los proyectos educativos realizados se concluye que la educación artística basada en el concepto holístico de la persona puede aportar aspectos realmente importantes a la formación del individuo.

Hemos presentado una reflexión centrada en la necesidad de situar las competencias comunicativas y socio-emocionales en el foco de la discusión sobre las demandas competenciales del docente y la formación de los estudiantes. Hemos subrayado la importancia que la educación artística tiene en el desarrollo de estas competencias. La educación artística, de hecho, no solo contribuye al desarrollo de de las competencias cognitivas, instrumentales sino, sobre todo, al desarrollo de las competencias comunicativas y socio-emocionales, fundamentales para la construcción de la identidad personal y profesional. Hemos hallado que la educación al arte y a la cultura audiovisual desarrolla competencias comunicativas específicas como la comunicación corporal y audio-visual, particularmente aptas a expresar, representar y difundir las propias emociones y el propio patrimonio cultural e identitario. Eso es de fundamental interés para la evolución de la educación, que, además de sus intrínsecas funciones de crecimiento y desarrollo, también tiene constitutivamente en si las funciones de transmisión cultural y de comunicación interpersonal. Además, los procesos de investigación y educación artística promueven momentos de reflexión y comparación individual y colectiva que favorecen el intercambio, el encuentro con el otro, y esto lleva a la comprensión y, consecuentemente, al respeto y la valorización de la alteridad que engendran el enriquecimiento recíproco de la identidad.

Por tanto, es necesario pensar en los tiempos, las modalidades y los espacios por los que se prevé la maduración de competencias comunicativas y socio-emocionales, tales como la capacidad de escuchar, de entender a sí mismos y a los demás, comunicar las propias intenciones y emociones de manera diversificada y efectiva, de controlar estrés, ansiedad y agresividad, de aprender de la experiencia, que permiten la calidad de las relaciones interpersonales. El desarrollo y el uso de estas competencias permiten fluir en el proceso de configuración de la identidad, tanto personal como profesional, y se

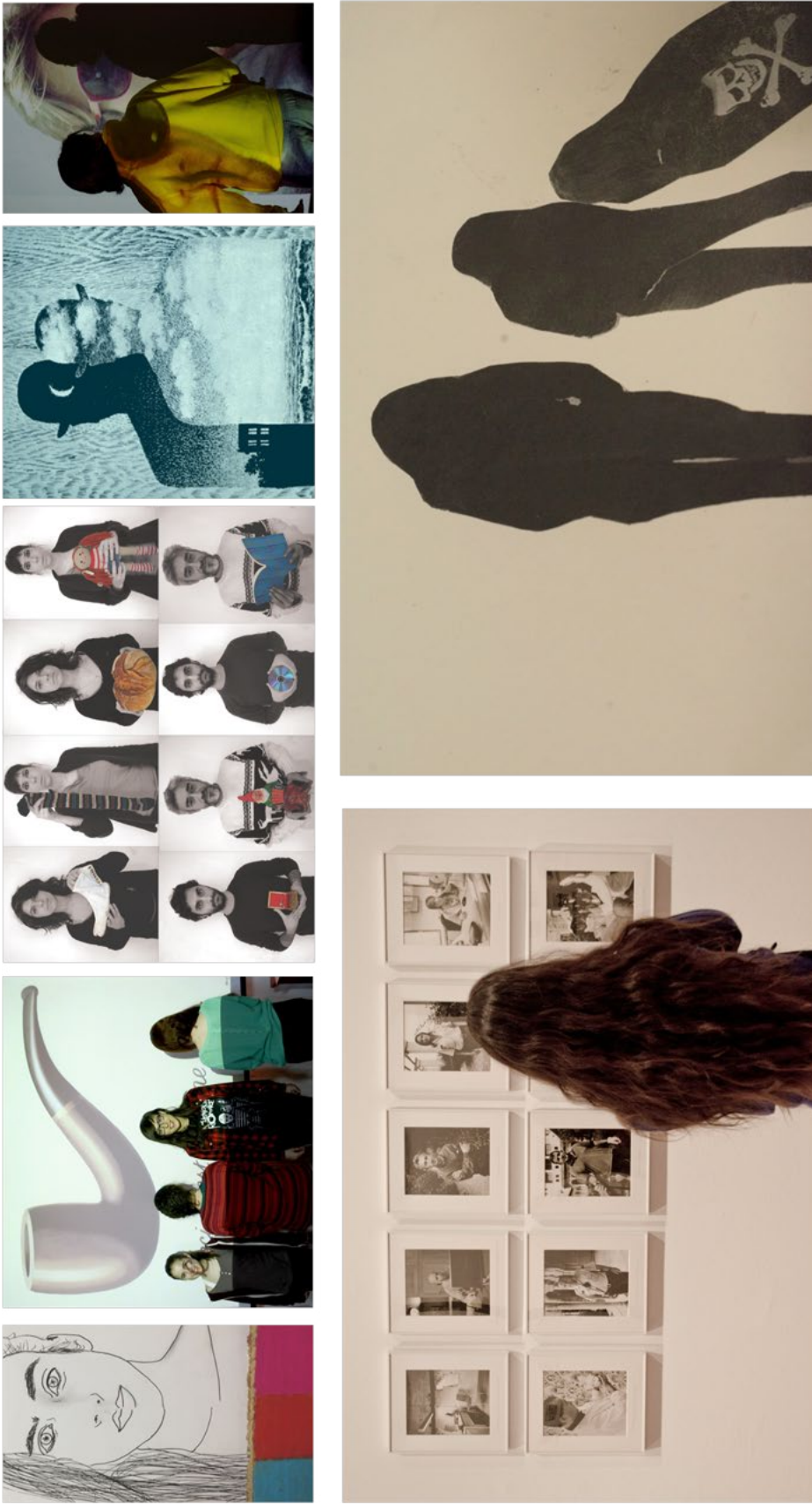


Fig. 65. Bajardi, A (2015). *Visual conclusions*. Photo discourse composed by a photo by the author (bottom left) Portraits (2015) containing an indirect visual quotation of the Ribalta, J. photo series (2011) La Alhambra; a work of a secondary education student (2014) PIISA project property (bottom right); a photo by the author (top right) Selfie projection and shadow (2014); a portrait on paper made by a Granada University teacher in the initial training (top left); a photo (top, second from left) project PIISA property by Álvarez Rodríguez, D. (2014) containing an indirect visual quotation of Magritte, R. (1948) This is not a pipe; a photo series by the author (2014) The identity through the object (top, in the middle), a direct visual quotation of Magritte, R. (1965) The thought wich sees (top, second from right).

adaptan al principal objetivo pedagógico que es el desarrollo global de la persona, además de su espíritu crítico, de cooperación, de responsabilidad, de respeto y de ciudadanía activa.

Por lo tanto, los enseñantes necesitan una formación que les brinde oportunidades para desarrollar las propias identidades profesionales para poder estimular luego la adquisición de competencias en los propios alumnos acompañándolos y guiándolos en un proceso de configuración de la propia identidad. Por esto los docentes que forman a los enseñantes deberían poner las temáticas relativas a la identidad profesional al centro de las propias propuestas formativas empezando la formación docente desde la exploración del sí como persona y como educador.

Los resultados de los proyectos realizados con los estudiantes, los profesores en formación inicial, los educadores de museos y los artistas demuestran las aportaciones del arte para el desarrollo de la identidad personal y profesional, especialmente a través de la reflexión sobre la identidad individual y de los otros, la reflexión sobre el cuerpo y el espacio el intercambio, el proceso de investigación artística, el retrato, el autorretrato y el objeto como patrimonio personal o colectivo. En el detalle, hemos promovido la reflexión sobre el cuerpo y la corporalidad del estudiante y del docente como una parte fundamental del análisis y desarrollo de la identidad personal y profesional mediante actividades que se basaban en la performance y en la preparación a la performance. Además, hemos favorecido el intercambio de experiencias e identidades en todos nuestros proyectos, especialmente durante el proyecto *Id@rt experience*, el proyecto PIISA “En busca de Identidad” y la docencia en el grupo bilingüe de profesorado en formación inicial, mediante el encuentro de artistas, alumnos, docentes, investigadores y educadores de museos que ha realmente aportado a cada uno de ellos un enriquecimiento de la propia identidad personal y profesional. En todos los proyectos proponemos a los participantes realizar un proceso de investigación artística que no se basa solo en elementos técnicos o formales sino en aspectos identitarios personales y colectivos. En todos estos procesos investigativos los lenguajes artísticos se han revelado poderosos métodos de investigación educativa. También las prácticas basadas en el retrato y el autorretrato han sido especialmente beneficiosas para contribuir a la reflexión sobre la identidad, la imagen y la autoimagen, que han sido desarrolladas principalmente en el proyecto “En busca de Identidad”, en la formación inicial del profesorado y en el proyecto “La identidad a través del objeto”. En particular, se destaca la aportación del autorretrato y de la observación/acción al espejo para una profunda auto-reflexión, y la práctica del retrato como momento de encuentro e intercambio de puntos de vista. Recibir un retrato supone un momento de estupor que a menudo lleva a mejorar la autoestima y siempre conlleva un enriquecimiento de identidades. Para realizar estos retratos y autorretratos se eligieron distintos lenguajes artísticos como por ejemplo el dibujo, la elección e instalación de objetos personales y la fotografía. Queremos subrayar que la fase de elección del medio artístico de representación es muy

importante para los proceso de configuración de la identidad como también la puesta en común de los resultados obtenidos.

Son numerosas, entonces, las oportunidades que la educación artística da a la formación de la persona y a la configuración de identidades. En contraste con el discurso de la estandarización en educación, hay que tomar conciencia que la enseñanza y el aprendizaje no pueden ser reducidos a técnicas de enseñanza, sino que tienen que basarse en las identidades personales y profesionales.

13.0 CONCLUSIONI

Abbiamo analizzato, sperimentato e interpretato i contributi dell'educazione artistica allo sviluppo dell'identità personale e professionale degli studenti delle scuole secondarie e degli insegnanti in formazione iniziale, affrontando la questione dell'identità in modo continuativo, creativo e riflessivo. Abbiamo approfondito attraverso la teoria e la pratica aspetti che favoriscono realmente alla creazione dell'identità personale e professionale dell'individuo, che è un processo in costante costruzione e cambiamento.

Dagli studi effettuati e i risultati dei progetti educativi realizzati siamo arrivati alla conclusione che l'educazione artistica basata sulla concezione olistica della persona può apportare aspetti realmente importanti alla formazione dell'individuo.

Abbiamo presentato una riflessione centrata nella necessità di situare le competenze comunicative e socio-emozionali al centro della discussione sulle richieste competenziali del docente e sulla formazione degli studenti. Abbiamo sottolineato l'importanza che l'educazione artistica ha nello sviluppo di queste competenze. L'educazione artistica, infatti, non solo contribuisce allo sviluppo delle competenze cognitive e strumentali ma, soprattutto, allo sviluppo delle competenze comunicative e socio-emozionali, fondamentali per la costruzione dell'identità personale e professionale. Abbiamo riscontrato che l'educazione all'arte e alla cultura audiovisiva sviluppa le competenze comunicative specifiche, come la comunicazione audio-visuale e corporale, particolarmente adatte ad esprimere, rappresentare e diffondere le proprie emozioni e il proprio patrimonio culturale e identitario. Ciò è di fondamentale interesse per l'evoluzione dell'educazione, la quale, oltre alle sue intrinseche funzioni di crescita e di sviluppo, ha in sé costitutivamente anche quelle di trasmissione culturale e di comunicazione interpersonale.

Inoltre, i processi di ricerca ed educazione artistica promuovono momenti di riflessione e confronto individuale e collettivo che favoriscono l'intercambio, l'incontro con l'altro, e questo porta alla comprensione e quindi al rispetto e la valorizzazione dell'alterità che generano l'arricchimento reciproco dell'identità

Pertanto, è necessario pensare ai tempi, le modalità e gli spazi attraverso i quali si prevede la maturazione delle competenze comunicative e socio-emozionali, come la capacità di ascoltare, di capire se stessi e gli altri, comunicare le proprie intenzioni ed emozioni in maniera diversificata ed efficace, controllare lo stress, l'ansia e l'aggressività, imparare dall'esperienza, tutte cose che migliorano la qualità delle relazioni interpersonali. Lo sviluppo e l'uso di queste competenze permettono di fluire nel processo di configurazione dell'identità, tanto personale come professionale, e si

adattano al principale obiettivo pedagogico che è lo sviluppo globale della persona, oltre che lo sviluppo del suo spirito critico, di cooperazione, di responsabilità, di rispetto e di cittadinanza attiva.

Per quanto sopra, gli insegnanti necessitano di una formazione che offra loro opportunità per sviluppare le proprie identità professionali per potere poi stimolare l'acquisizione di competenze nei propri alunni accompagnandoli e guidandoli in un processo di configurazione della propria identità. Per questo i formatori degli insegnanti dovrebbero porre le tematiche relative all'identità professionale al centro delle proprie proposte formative iniziando la formazione docente dall'esplorazione del sàe come persona e come educatore.

I risultati dei progetti realizzati con studenti, docenti in formazione iniziale, educatori museali ed artisti dimostrano l'apporto dell'arte allo sviluppo dell'identità personale e professionale, specialmente attraverso la riflessione sull'identità individuale e altrui, la riflessione sul corpo e lo spazio, l'intercambio, il processo di ricerca artistica, il ritratto, l'autoritratto e l'oggetto come patrimonio personale o collettivo.

In particolare, abbiamo favorito la riflessione sul corpo e la corporeità dello studente e l'insegnante come una parte fondamentale delle analisi e lo sviluppo dell'identità personale e professionale attraverso attività che si basavano sulla performance e sulla preparazione alla performance. Inoltre, abbiamo facilitato lo scambio di esperienze e di identità in tutti i nostri progetti, in particolare durante *Id@rt experience*, il progetto PIIISA "Alla ricerca di identità" e insegnamento nel gruppo bilingue degli insegnanti in formazione iniziale, attraverso l'incontro di artisti, studenti, insegnanti, ricercatori ed educatori museali che da ha davvero apportato a ognuno di loro un arricchimento della propria identità personale e professionale. In tutti i progetti abbiamo proposto ai partecipanti di realizzare un processo di ricerca artistica non basato solo su elementi tecnici o formali, ma su aspetti identitari personali e collettivi. In tutti questi processi di ricerca, i linguaggi artistici si sono dimostrato potenti metodi di ricerca educativa. Anche le esperienze basate sui ritratti e autoritratti sono state particolarmente utili per contribuire alla riflessione sull'identità, l'immagine e l'auto-immagine, soprattutto per il progetto "Alla ricerca di identità", per la formazione iniziale degli insegnanti e per il progetto "Identità attraverso l'oggetto". In particolare, si risalta il contributo dell'autoritratto e dell'osservazione/azione dello specchio per favorire una profonda auto-riflessione, e la pratica del ritratto come momento di incontro e scambio di opinioni. Ricevere un ritratto è un momento di stupore, che spesso porta a una maggiore autostima e sempre porta ad un arricchimento delle identità. Per realizzare questi ritratti e autoritratti scegliemmo di utilizzare diversi linguaggi artistici come il disegno, la scelta simbolica e l'installazione di oggetti personali, e la fotografia. Si sottolinea che la fase di scelta dei mezzi artistici di rappresentazione è molto importante per il processo di configurazione di identità, come pure la condivisione dei risultati.

Sono quindi molteplici le opportunità che l'educazione artistica dá alla formazione della persona e alla configurazione della sua identità. In contrasto con il discorso di standardizzazione in materia di istruzione, dobbiamo essere consapevoli che l'insegnamento e l'apprendimento non possono essere ridotti a tecniche di insegnamento, ma devono essere basati sulle identità personali e professionali.

Referencias

- Abad Molina, J. (2007). Experiencia estética y arte de participación: juego, símbolo y celebración. La educación artística como instrumento de integración intercultural y social. S. G. d. Educación. Madrid, Secretaría General Técnica: 37-76.
- Abad Molina, J. (2009). Iniciativas de educación artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil. Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- Acaso, M. (2002). Proyecto docente. Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- Acaso, M. (2006). Esto no son las torres gemelas: cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes. Barcelona, Los Libros de la Catarata.
- Agra, M. J. (2005). El vuelo de la mariposa: la investigación artístico-narrativa como herramienta de formación. Investigación en Educación Artística. R. Marín Viadel. Granada, Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- Aguilar Ramírez, M. (2002). Un programa de formación para favorecer la constitución de la identidad profesional de los educadores de EPJA. Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Aguirre, I. (2000). Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética. Pamplona, Universidad Pública de Navarra.
- Aguirre, I. (2002). "En la encrucijada." Cuadernos de Pedagogía (312): 48.
- Akoschky, J. (1998). Música en la escuela, un tema a varias voces. Arte y Escuela aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. J. Akoschky, E. Brandt, C. M. et al. Buenos Aires, Paidós: 173-208.
- Alberici, A., P. Serreri, et al. (2005). Competencias y formación en la edad adulta: El balance de competencias. Barcelona, Laertes.
- Alcaide Spirito, C. (2001). Los educadores y el reto permanente del arte. Los valores del Arte en la Enseñanza. A. Fosati and R. Huerta. Valencia, Repro Expres: 30-34.
- Aleni Sestito, L. (2004). Lo sviluppo dell'identità nella prospettiva del ciclo di vita. Processi di formazione dell'identità in adolescenza. Napoli, Liguori: 33-59.
- Alsaker, F. D. and J. Kroger (2006). Self-concept, self-esteem and identity. Handbook of adolescent development. S. Jackson and L. Goosens. New York, Psychology Press: 90-117.
- Altricher, H., A. Feldman, et al. (2005). Teachers investigate their work: An introduction to action research across the professions. London, Routledge.
- Álvarez-Munárriz, L. (2011). "La compleja identidad personal." Revista de dialectología y tradiciones populares 66(2): 407-432.
- Álvarez Domínguez, P. (2014). "Educar en emociones y transmitir valores éticos: un desafío para los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación." Educació i Història: revista d'història de l'educació: 93-116.
- Álvarez Rodríguez, D. (1996). La Educación Artística como Disciplina: Desarrollo de un modelo curricular para la educación artística en la formación inicial del profesorado. Granada, Universidad de Granada.
- Álvarez Rodríguez, D. (2005). Educación artística on line: la investigación del aprendizaje artístico basado en la web. Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales. R. Marín Viadel, Universidad de Granada: 325-350.
- Álvarez Rodríguez, D. (2008). Blended Learning in Art Education: New ways of improving visual literacy. International Dialogues About Visual Culture, Education and Art. R. Mason and T. Torres Pereira de EÇA. Bristol, UK / Chicago, USA, Intellect: 121-129.
- Álvarez Rodríguez, D. and A. Bajardi (2015). "Arte colaborativo e identidad en la formación inicial del profesorado." Revista electrónica de investigación y Docencia Creativa Monográfico 2015. Parte 2: Identidad y Educación(Texto 16): 115-120.

- Álvarez Rodríguez, D. and A. Bajardi (2016). "Patrimonio e Identidad en la Investigación Educativa Basada en las Artes desde un Enfoque Multimodal." *Arte, individuo y sociedad* (in press).
- Antonioni, M. (1964). *Deserto rosso*. Italia, Cineriz.
- Aragónés Márquez, A. C. (2009). *La Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria: Relación entre la teoría y la práctica*. Málaga, Universidad de Málaga.
- Aristizábal Fuquene, A. and Á. García Martínez (2013). "Construcción de la identidad profesional docente: ¿ posibilidad o utopía?" *Revista Virtual EDUCyT* 15.
- Arman (1992). *Autoportrait-robot*, Private collection.
- Arnaiz Sánchez, P. (1999). *Curriculum y atención a la diversidad*. Actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad. F. de Borja, J. de Urries Vega and M. A. Verdugo Alonso. Murcia Universidad de Murcia: 39-62.
- Arnal Moreno, M. (2001). *La expresión artística como herramienta pedagógica. Experiencia de intercambio entre alumnos de diferente país*". . Los valores del Arte en la Enseñanza. A. y. H. En FOSATI, R. (ed.) (2001). . Valencia, *Repro Expres*: 35-40.
- Arnaus, R. (1999). *La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la complejidad educativa*. *Desarrollo Profesional del Docente*. Política, Investigación y Práctica. A. Perez Gomez, J. Barquin Ruiz and J. F. Angulo Rasco. Madrid, AKAL: 599.
- Association, B. E. R. (2015). <https://www.bera.ac.uk/group/arts-based-educational-research>.
- Bajardi, A. (2012). *Identity by the object: an educational project using portrait and self-portrait to build identities*. 2nd International Conference Art, Illustration and Visual Culture in Infant and Primary Education. Creative processes and childhood-oriented cultural discourses, Universidade de Aveiro.
- Bajardi, A. (2014). *Construyendo Identidades en la Investigación Educativa Basada en las Artes*. (Re)Presentaciones, Miradas, Reflejos en Investigación Basada en Artes y en Investigación Artística. R. Marín Viadel, J. Roldán and J. Mena de Torres. Granada, Universidad de Granada. 3: 93-103.
- Bajardi, A. (2015). "La identidad personal en relación con la educación: características y formación del concepto." *Revista electrónica de investigación y Docencia Creativa Monográfico 2015*. Parte 2: Identidad y Educación (Texto 15): 106-114.
- Bajardi, A. and D. Álvarez-Rodríguez (2014). "Contribuciones de la educación artística a la construcción de la identidad profesional docente: competencias básicas y comunicativas." *Historia y Comunicación Social* 18: 615-626.
- Bajardi, A. and D. Álvarez Rodríguez (2012). *Art education to develop creativity and critical skills in digital society: integrating the tradition in an e-learning environment*. The International Conference The Future of Education.
- Bajardi, A. and D. Álvarez Rodríguez (2012). *La performance como experiencia educativa en la enseñanza secundaria: un medio para fomentar la motivación y la creatividad*. Aportaciones desde la periferia. Jaén, COLBAA.
- Bajardi, A. and D. Álvarez Rodríguez (2012). *Creatividad y nuevos medios para la formación de maestros: aportaciones del arte contemporáneo on-line*. Simposio Internacional Docencia Universitaria y Creatividad. J. M. García Ramírez, P. J. García Sempere and M. Fiorini. Granada, Universidad de Granada: 329-333.
- Bajardi, A. and D. Álvarez Rodríguez (2013). *Aportaciones de las disciplinas artísticas a la formación docente: la comunicación multimodal en relación con la adquisición de competencias básicas*. Estrategias innovadoras para la docencia dialógica y virtual. J. Díaz-Cuesta. Madrid, Visión Libros: 135-146.
- Bajardi, A., D. Álvarez Rodríguez, et al. (2014). *En busca de la Identidad a través del arte: investigación sobre el retrato y el autorretrato*. Congreso PIISA, Granada.
- Bajardi, A., G. S. Della Porta, et al. (2015). "Id@rt Experience: A Transnational Blended-learning Project Founded on Visual

- Culture.” *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)* 10(2): pp. 17-23.
- Bajardi, A. and J. Norambuena Vivallo (2014). *Las Competencias Emocionales en el Currículo de Educación Artística en Secundaria. Las Competencias Básicas. La Competencia Emocional.* E. Nieto López, A. I. Callejas Albiñana and Ó. Jerez García. Facultad de Educación de Ciudad Real, Universidad de Castilla-La Mancha: 179-183.
- Bal, M. (2003). “Visual essentialism and the object of visual culture.” *Journal of Visual Culture* 2(1): 5- 32.
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education.* Berlin, Waxmann Verlag.
- Barbosa, A. M. and R. Galvão Coutinho (2008). *Arte educação como mediação cultural e social.* São Paulo, UNESP.
- Barone, T. and E. W. Eisner (2006). *Arts-based Educational Research. Handbook of Complementary Methods in Education Research.* J. L. Green, G. Camilli and P. B. Elmore. New York, Laurence Elbraun Associates: 95-109.
- Barone, T. and E. W. Eisner (2012). *Art based research.* London, Sage.
- Bateson, G. (1979). *Mind and Nature: a necessary unity.* New York, Dutton.
- Baumeister, R. F. (1986). *Identity: Cultural change and the struggle for self,* Oxford University Press.
- Baumeister, R. F. (1999). *The self in social psychology.* Philadelphia, Psychology Press.
- Bazzanini, E. (2013). “Arte e infanzia. L’importanza dell’arte nello sviluppo del bambino.” *Tafterjournal* 56.
- Beijaard, D., P. Meijer, et al. (2004). “Reconsidering research on teachers.” *Teacher and Teacher Education* 20: 107-128.
- Beijaard, D., N. Verloop, et al. (2000). “Teachers’ perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective.” *Teaching and teacher education* 16(7): 749-764.
- Berger, P. and T. Luckmann (1999). *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires, Amorrortu.
- Berruguete, P. (1497). *Portrait of Federico da Montefeltro and his Son Guidobaldo.* Urbino: Marche National Gallery.
- Berry, J. W. (2001). “A psychology of immigration.” *Journal of social issues* 57(3): 615-631.
- Bertolini, I. (2009). *Il ritratto attraverso l’“altro specchio”:* la fotografia. *Educare all’Arte: Immagini, Esperienze, Percorsi.* C. Francucci and P. Vassalli. Milano, Mondadori Electa.
- Birch, S. H. and G. W. Ladd (1996). “Interpersonal relationships in the school environment and children’s early school adjustment: The role of teachers and peers.”
- Bisquerra Alzina, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional.* Madrid, Wolters Kluwer.
- Bisquerra Alzina, R. and N. Pérez Escoda (2007). “Las competencias emocionales.” *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*(10): 61-82.
- Bisquerra, R. (2005). “La educación emocional en la formación del profesorado.” *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 19: 95-114.
- Bisquerra, R. (2006). *Educación emocional y bienestar.* Madrid, Praxis. Grupo Wolters Kluwer.
- Blanco Mosquera, V. (2013). *Identidad narrativa: estrategias del arte.* Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Granada, Universidad de Granada.
- Blumenfeld-Jones, D. (2008). “Dance, choreography, and social science research.” *Handbook of the arts in qualitative research:* 175-184.
- Bodei, R., G. Cantillo, et al. (2004). *Ricostruzione della soggettività.* Napoli, Liguori.
- Bolívar, A. (2005). “Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas.” *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 9(2).

- Bolívar, A. (2005). "El lugar de la ética profesional en la formación universitaria." *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 10(24): 93-123.
- Bolívar, A. (2005). "Las historias de vida del profesorado: posibilidades y peligros." *Conciencia Social* 9: 58-69.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga, Aljibe.
- Bolívar, A. (2007). "La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional." *Estudios sobre Educación (ESE)* 12: 13-30.
- Bolívar, A., M. Fernández, et al. (2004). *Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial*. Forum: Qualitative Social Research.
- Bolívar, A., M. J. Gallego, et al. (2005). "Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la Educación Secundaria en España." *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 13: 1-51.
- Bombi, A. S. and G. Pinto (2000). *Le relazioni interpersonali del bambino. Studiare la socialità infantile con il disegno*. Roma, Carocci.
- Bontempelli, M. (1990). *La scacchiera davanti allo specchio*. Palermo, Sellerio.
- Boud, D. and D. Walker (1990). "Making the most of experience." *Studies in Continuing Education* 12(2): 61-80.
- Brackett, M. and D. Caruso (2007). *Emotionally literate for educators*. Cary, NC, SEL media.
- Branda, S. A. and L. Porta (2012). "Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables." *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado* 13(3).
- Bresler, L. (2005). "What musicianship can teach educational research." *Music Education Research* 7(2): 169-183.
- Bresler, L. (2011). *Arts-based Research and Drama Education. Key Concepts in Theatre/Drama Education*, Springer: 321-326.
- Brotheridge, C. M. and A. A. Grandey (2002). "Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of "people work"." *Journal of vocational behavior* 60(1): 17-39.
- Bullough, R. V. (1997). *Practicing theory and theorizing practice. Purpose, passion and pedagogy in teacher education*. J. Loughran and T. Russell. London Falmer Press: 13-31.
- Buzan, T. (2005). *The ultimate book of mind maps: unlock your creativity, boost your memory, change your life*, HarperCollins UK.
- Cabello, R., D. Ruiz-Aranda, et al. (2010). "Docentes emocionalmente inteligentes." *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado* 13(1): 41-49.
- Cahnmann-Taylor, M. and R. Siegesmund (2013). *Arts-based research in education: Foundations for practice*, Routledge.
- Camnitzer, L. (1999). *Planes de estudio*. Casa de América, Madrid.
- Carroll, L. (1917). *Through the looking glass: And what Alice found there*, Rand, McNally.
- Carroll, L. (1971). "Alice in Wonderland. 1865." London: Oxford UP.
- Cases, I. (2001). *La telaraña emocional del profesorado. La formación anímica: una herramienta imprescindible para sobrevivir dentro de la docencia. La formación del profesorado: proyectos de formación en centros educativos*. F. López. Barcelona, Graó: 89-97.
- Castiglioni, M. (1994). *Il Sé e l'identità. Psicologia sociale e dello sviluppo - Parte I: Psicologia Sociale*. C. Castelli, A. Quadrio and L. Venini. Milano Franco Angeli: 173-217.
- Cebrián de la Serna, M. (2011). *Los centros educativos en la sociedad de la información y el conocimiento. Procesos educativos con TIC en la sociedad del conocimiento*. M. a. G. A. Cebrián de la Serna, M.J. Madrid, Pirámide: 23-31.
- Chalmers, F. G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona, Paidós.
- Cionchin, A. C. (2009). "Interrogazioni sull'identità di "Qualcun altro"." *Philologica Jassyensia* 2: 99-109.

- Claesz, P. (1630). *Vanitas Vanitas Still Life with Violin and Glass Ball*.
- Clandinin, D. J. and F. M. Connelly (1998). "Stories to live by: Narrative understandings of school reform." *Curriculum inquiry* 28(2): 149-164.
- Clement, M. (1995). *Professional development of primary school teachers. The tension between autonomy and collegiality*. University of Leuven.
- Cocteau, J. (1998). *Les enfants terribles (I ragazzi terribili)*, Rizzoli.
- Coen, J. and E. Coen (1991). *Barton Fink*. United States, 20th Century Fox.
- Coldron, J. and R. Smith (1999). "Active location in teachers' construction of their professional identities." *Journal of curriculum studies* 31(6): 711-726.
- Cole, A. L. and J. G. Knowles (2000). *Researching Teaching: Exploring Teacher Development through Reflexive Inquiry*. Boston, MA, Allyn & Bacon.
- Connelly, F. M. and D. J. Clandinin (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*, Teachers College Press.
- Conway, P. F. (2001). "Anticipatory reflection while learning to teach: From a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education." *Teaching and teacher education* 17(1): 89-106.
- Cooper, K. and M. R. Olson (1996). "7 The Multiple Ts' of Teacher Identity." *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities, and knowledge*: 78.
- Córdoba García, D. (2003). "Identidad sexual y performatividad." *Athenea digital: revista de pensamiento e investigación social* 4: 087-096.
- Corrales Saldarriaga, C. L. and E. López Ruíz (2012). *Estrategias pedagógicas en el área de artes plásticas para la inclusión educativa de escolares con discapacidad cognitiva de la básica primaria en la Institución Educativa Byron Gaviria del municipio de Pereira*. Facultad de Educación. Pereira, Universidad Tecnológica de Pereira.
- Corrao, S. (2000). *Il focus group*. Milano, Franco Angeli.
- Cragg, T. (1986). *Menschenmenge*. New York: Brooklyn Museum.
- Dallari, M. (1983). *Carissima Alice: epistolario prevalentemente pedagogico sul problema del "sé" e dell'identità*. Bologna, Cappelli.
- Dallari, M. (1990). *Lo specchio e l'altro. Riflessioni pedagogiche sull'identità personale*. Firenze, La nuova Italia.
- Dallari, M. (2000). *I saperi e l'identità: costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé*. Milano, Guerini e Associati.
- Dallari, M. (2005). *L'arte per i bambini. Educare all'arte*. C. Francucci and P. Vassalli. Milano, Electa.
- Dallari, M. and C. Francucci (1998). *L'esperienza pedagogica dell'arte*. Firenze, La Nuova Italia.
- Day, C. (2002). "School reform and transitions in teacher professionalism and identity." *International journal of educational research* 37(8): 677-692.
- De Pablo, E. (2007). *Algunos recursos didácticos para un taller de teatro (ESO). La educación artística en la escuela*. M. J. Agra, M. Balada, M. Batleet al. Caracas, Laboratorio educativo 87-96.
- De Palma, B. (1980). *Dressed to Kill*. USA, Filmways Pictures.
- de Tezanos, A. (2012). "¿Identidad y/o tradición docente? Apuntes para una discusión." *Perspectiva Educacional* 51(1): 1-28.
- DeMunck, V. C. and E. J. Sobo (1998). *Using methods in the field: a practical introduction and casebook*. Walnut Creek, AltaMira Press.
- DeWalt, K. M. and B. R. DeWalt (2002). *Participant observation: a guide for fieldworkers*. Walnut Creek, AltaMira Press.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York, Putnam.
- Dewey, J. (1949). *Scuola e società*. Firenze, La Nuova Italia.

- Dewey, J. (2007). *Como pensamos*. Barcelona, Paidós.
- Dewey, J. (2007). *Experience and education*, Simon and Schuster.
- Di Marco, D., M. Fasciani, et al. (2011). *Contenuti e creatività nel web 2.0 e nel mondo virtuale: il progetto ST. ART. DIDAMATICA 2011*. Torino.
- Díaz-Obregón Cruzado, R. (2006). *Arte contemporáneo y educación artística los valores potencialmente educativos de la instalación*, Universidad Complutense de Madrid.
- Dobbs, S. (1998). *A guide to discipline-based art education: Learning in and through art*. Los Angeles, The Getty Education Institute of the Arts.
- Docky, F., D. Gijbels, et al. (2011). *Theories of Learning for the workplace. Building blocks for training and professional development programs*. Abingdon, Routledge.
- Docter, P. (2015). *Inside Out*. United States, Walt Disney Studios Motion Pictures.
- Dubar, C. (1992). "Formes identitaires et socialisation professionnelle." *Revue Française de Sociologie* 33(4): 505-529.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, Armand Colin.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona, Bellaterra.
- Duncum, P. (2002). "Clarifying visual culture art education." *Art Education* 55(3): 6-11.
- Duncum, P. (2002). "Visual culture art education: Why, what and how." *Journal of Art and Design Education* 21(1): 14-23.
- Duncum, P. (2003). "Visual culture in the classroom." *Art Education* 56(2): 25-32.
- Edensor, T. (2002). *National identity, popular culture and everyday life*. Oxford - New York, Berg.
- Efland, A. (2004). *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el curriculum*. Barcelona, Octaedro.
- Efland, A., K. Freedman, et al. (1996). *Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum*. Virginia, Reston, The National Art Education Association.
- Efland, A., K. Freedman, et al. (1996). *Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum*. Reston, VA, Virginia, The National Art Education Association.
- Eisner, E. (1981). "The role of the arts in cognition and curriculum." *Phi Delta Kappan* 63(1): 48-52.
- Eisner, E. (2008). *Persistent tensions in arts-based research. Arts-based educational research in education: Foundations for practice*. M. Cahnmann and R. Siegesmund. New York, NY, Routledge: 16-27.
- Eisner, E. W. (1981). "Mind as cultural achievement." *Educational Leadership* 38(6): 466-471.
- Eisner, E. W. (1987). "The Role of Discipline-Based Art Education in America's Schools." *Art Education* 40(5).
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York, Prentice Hall.
- Eisner, E. W. (1995). *Educar la vision artistica*. Barcelona, Paidós.
- Eisner, E. W. (1995). "La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano." *Revista Española de Pedagogía* 50(191).
- Eisner, E. W. (2001). "Should we create new aims for art education?" *Art Education*: 6-10.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creacion de la mente*. Barcelona, Paidós.
- Eisner, E. W. (2008). *Art and knowledge. Handbook of the arts in qualitative research*. J. G. Knowles and A. L. Cole. London, Sage: 3-12.
- Eletti, V. (2002). *Che cos'è l'e-learning*. Roma, Bussole.
- Emmer, E. T. (1994). "Towards an understanding of the primacy of classroom management and discipline." *Teaching Education* 6(1): 65-69.

- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*: 1963. New York, NY, WW Norton & Co.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York, Norton & Company.
- Ernst, M. (1920). *El dormitorio del amo, vale la pena pasar en él una noche*.
- Etkin, J. and L. Schvarstein (1992). *La Identidad de las Organizaciones*. Buenos Aires, Paidós.
- Eurydice, A. E. e. e. á. E. A. y. C. E. P. (2009). *Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa*, MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Evans, J. and S. Hall (1999). *What is visual culture? Visual culture: A reader*. J. Evans and S. Hall. London, Sage: 1-8.
- Extremera, N. and P. Fernández-Berrocal (2004). "La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado." *Revista Iberoamericana de Educación* 33(8): 1-9.
- Fabio, R. A., M. Mecenero, et al. (2003). *Gestire la classe: metodologie strutturali, professionali e individuali*. Milano, Franci Angeli.
- Fernandez, A., S. Abrahão, et al. (2012). A systematic review on the effectiveness of web usability evaluation methods. *Evaluation & Assessment in Software Engineering (EASE 2012)*, IET.
- Fernández, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- Ferraro, J. M. (2000). "Reflective Practice and Professional Development. ERIC Digest."
- Fontal, O., A. Ibáñez, et al. (2014). *Reflexionar desde las experiencias*. Actas del II Congreso de Educación Patrimonial, Museo del Traje CIPE. Madrid.
- Ford Coppola, F. (1974). *The Conversation*. United States, Paramount Pictures.
- Francucci, C. (2005). *Arte contemporanea come progetto educativo*. Educare all'arte. C. Francucci and P. Vassalli. Milano, Mondadori Electa: 27-31.
- Francucci, C. and P. Vassalli (2005). *Educare all'arte*. Milano, Electa.
- Freedman, K. (2001). "Context as part of visual culture." *Journal of Multicultural and Cross-Cultural Research in Art Education* 18(1): 41-44.
- Freedman, K. (2002). "Cultura visual e identidad." *Cuadernos de Pedagogía*(312): 59-61.
- Freedman, K. (2003). "The importance of student artistic production to teaching visual culture." *Art Education*: 38-43.
- Freedman, K. (2003). "The importance of student artistic production to teaching visual culture." *Art Education* 46(2): 38-43.
- Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art*, Teachers College Press.
- Freedman, K. and P. Stuhr (2004). "Curriculum change for the 21st century: Visual culture in art education." *Handbook of research and policy in art education*: 815-828.
- Frijda, N. H. (1986). "The emotions: Studies in emotion and social interaction." Paris: Maison de Sciences de l'Homme.
- Fullan, M. and A. Hargreaves (1992). *Teacher development and educational change*. Londres, The Falmer Press.
- García Roldán, Á. (2012). *Videoarte en contextos educativos. Las nuevas narrativas audiovisuales y su inclusión curricular en los programas de educación artística desde una perspectiva a/t/t/ográfica*. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Granada, Universidad de Granada.
- García Roldán, A. and G. M. Guerrero Higuera (2014). *TOTE HASEN: Cómo explicar las obras de una exposición a una liebre muerta*. Panorama de especialidades artísticas en Investigación basada en Artes e Investigación Artística. R. Marín Viadel, J. Roldán and R. Genet. Granada, Universidad de Granada: 477-496.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós.

- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona, Paidós.
- Gaziel, H. H. (1995). "Sabbatical leave, job burnout and turnover intentions among teachers." *International Journal of Lifelong Education* 14(4): 331-338.
- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. Review of research in education. W. G. Secada. Washington, DC: American Educational Research Association. 25: 99-125.
- Gee, J. P. and V. M. Crawford (1998). Two kinds of teenagers: Language, identity and social class. Reconceptualizing the literacies in adolescents' lives. D. Alvermann, K. Hinchman, D. Moore, S. Phelps and D. Waff. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates Publishers: 225-245.
- Giorgione (1502). *Doppio Ritratto*. Palazzo Venezia. Roma: Olio su tela.
- Giroux, H. A. (1996). *Fugitive cultures: Race, violence, and youth*. New York:, Routledge.
- Goleman, D. J. (1995). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*, Bantam Books.
- Gómez Arcos, J. R. (2005). "Posibilidades educativas de la performance en la enseñanza secundaria." *Arte, Individuo y Sociedad* 17: 115-132.
- Gómez, R. A. (2010). "Aplicaciones Web 2.0 como recursos didácticos interactivos en los estudios de Bellas Artes." *RELADA-Revista Electrónica de ADA-Madrid* 4(4).
- González, P., J. M. Peiró, et al. (1996). "Calidad de vida laboral." *Tratado de psicología del trabajo* 2: 161-186.
- Goodman, N. (1976). *Los lenguajes del arte*. Barcelona, Seix Barral.
- Goodson, I. F. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona, Octaedro Editorial.
- Goodson, I. F. and A. L. Cole (1994). "Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identity and community." *Teacher Education Quarterly*: 85-105.
- Governo-Italiano (2015). *La Buona Scuola*, <https://labuonascuola.gov.it/>.
- Grasso, A. and B. Arraumospe (2005). *Construyendo identidad corporal: la corporeidad escuchada*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Greer, W. D. (1984). "Discipline-based art education: Approaching art as a subject of study." *Studies in Art Education*: 212-218.
- Griffiths, M. (2010). *Research and the self. The Routledge Companion to Research in the Arts*. M. Biggs and H. Karlsson. Reino Unido, Routledge: 167-185.
- Gutiérrez Pérez, R. (2012). "Educación Artística y Comunicación del Patrimonio." *Arte, individuo y sociedad* 24(2): 283-299.
- Hansen, J. H. (2012). "Limits to inclusion." *International Journal of Inclusive Education* 16(1): 89-98.
- Hargreaves, A. (1997). *Rethinking educational change with heart and mind*, Assn for Supervision & Curriculum.
- Hathaway, H. (1948). *Call Northside 777*. United States, Twentieth Century-Fox Film Corporation.
- Hernández, F. (1999). "Consideraciones sobre el sujeto y la identidad en la educación escolar." *Revista Kiririki* 51: 27-31.
- Hernández, F. (2002). "Repensar la educación de las artes visuales." *Cuadernos de Pedagogía*(312): 52-55.
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual: otra narrativa para la educación de las artes visuales*.
- Hernández Hernández, F. (2010). *Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. Historias de vida en educación: biografías en contexto*. F. Hernández Hernández, J. M. Sancho and J. I. Rivas. Barcelona, UB: 13-22.
- Hitchcock, A. (1954). *Dial M for Murder*. USA, Warner Bros.

- Hoffman, L. (1996). Una postura reflexiva para la terapia familiar. Terapia como construcción social. S. McNamme and K. J. Gergen. Barcelona, Paidós.
- Hopkins, C. D. and R. L. Antes (1990). Educational research: A structure for inquiry. Peacock, Itasca.
- Hué, C. (2007). Una experiencia de formación en competencias emocionales del profesorado universitario. Innovación docente, tecnologías de la información y la comunicación e investigación educativa. Caminando hacia Europa. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Huerta, R. (2012). Reflexiones sobre entrevistas personales a mujeres maestras. Un proyecto abierto de educación en artes visuales. Historias de vida en educación: Sujeto, diálogo, experiencia. J. I. Rivas, F. Hernández, J. M. Sancho and C. Núñez. Barcelona, REUNI+D: 35-40.
- Huerta, R. (2013). "La identidad como geografía liminar. Nuevas ideas para la educación en artes visuales." Aula de Innovación Educativa, 2013, num. 220, p. 12-17.
- Huerta, R. and R. Domínguez (2013). "Patrimonios migrantes y educación artística. Los nuevos retos de la educación en patrimonio." EARI. educación artística. revista de investigación(4).
- Illeris, H. (2010). "Il corpo nell" incontro didattico con l" arte contemporanea. Processi di formazione estetica come atti performativi." Humana. mente(14): 105-122.
- Íñiguez Rueda, L. (1999). "Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales." Atención Primaria 23(8).
- Irwin, R. L. and A. Cosson (2004). A/r/tography. Rendering self through arts-based living inquiry. Vancouver, BC, Pacific Educational Press.
- Irwin, R. L. and A. De Cosson (2004). A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry. Vancouver, Pacific Educational Press.
- Irwin, R. L. and S. Springgay (2008). A/r/tography as practice-based research. Arts-based research in education: Foundations for practice. M. Cahmann-Taylor and R. Siegesmund, Routledge: 103-124.
- Jenkins, J. M. and K. Oatley (1996). "Emotional episodes and emotionality through the life span."
- Jervis, G. (1986). In Presenza e identità. Milano, Feltrinelli.
- Jervis, G. (1998). "Che cos' è l'identità." Enciclopedia Multimediale delle scienze filosofiche.
- Juanola, R. and M. Calbó (2004). Hacia modelos globales en educación artística. Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos. R. Calaf and F. O. Oviedo, Trea.
- Juanola, R. and A. Fábregas (2011). "Mapping Roses: Un proyecto de aprendizaje servicio en patrimonio cultural." EARI 2: 123-128.
- Kant, I. (1788). Kritik der praktischen Vernunft.
- Kawulich, B. (2006). La observación participante como método de recolección de datos. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research.
- Kelchtermans, G. (1993). "Teachers and their career story: A biographical perspective on professional development." Research on teacher thinking: Understanding professional development: 198-220.
- Kerby, A. P. (1991). Narrative and the Self, Indiana University Press.
- Ki-duk, K. (2004). Ferro 3 - La casa vuota. Corea, Mikado Film.
- Kind, S. C. (2006). Of stones and silences: Storying the trace of the other in the autobiographical and textile text of art/teaching. Department of Curriculum Studies, University of British Columbia.
- Knowles, J. G. (1992). "Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies." Studying teachers' lives: 99-152.
- Knowles, J. G. and A. L. Cole (2008). Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues. Thousand Oaks, CA, Sage.

- Komppf, M., W. R. Bond, et al. (1996). *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge*. London, Washington, Falmer Press.
- Kubrick, S. (1980). *The shining*. United States, Warner Bros.
- Lansky, S. (2005). "A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary School reform." *Teaching and Teacher Education* 21: 899-916.
- Larson, S. M. (1977). *The rise of professionalism: A sociological analysis*. Berkeley, University of California Press.
- Leary, M. R. and J. P. Tangney (2003). *Handbook of self and identity*, Guilford Press.
- Leavy, P. (2009). *Method Meets Art*. Nueva York, The Guilford Press.
- Leavy, P. (2009). *Method meets art: Arts-based research practice*. New York, Guilford Publications.
- LeCorbusier (1960). *Convent Sainte-Marie de La Tourette*. Éveux.
- Leitch, R. (2010). *Arts-Based Education Research in the UK and Ireland: potentialities and challenges*. BERA Conference.
- Leite Méndez, A. E. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar Málaga, Universidad de Málaga.
- Litosseliti, L. and J. Sunderland (2002). *Gender identity and discourse analysis*. Amsterdam, John Benjamins Publishing.
- Lobato Fraile, C. (1997). "Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo". *Revista de Psicodidáctica*. 4: 39-76.
- Locke, J. (1690). *Saggio sull'intelletto umano*.
- Lopes, A. (2007). "La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas." *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 11(3): 7.
- Lopes, A. (2008). "La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas." *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 11(3): 7.
- López Cassà, E. (2007). *Educación Emocional. Programa para 3-6 años*. España, Wolters Kluwer Educación.
- Lowenfeld, V. (1961). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires, Kapelusz
- Luehmann, A. L. (2007). "Identity Development as a Lens to Science Teacher Preparation." *Science Education* 91(5): 822-839.
- Madrid Manrique, M. (2014). *Creando narrativas audiovisuales participativas: a/r/tografía e inclusividad*. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Granada, Universidad de Granada.
- Magritte, R. (1927). *The Reckless Sleeper*. London: Tate Gallery.
- Magritte, R. (1952). *Personal values*. Collection SFMOMA.
- Manca, G. (2000). *Contributi dell'arte alla formazione della persona: alcune considerazioni pedagogico-didattiche. Itinera: studi in memoria di Enzo Cadoni*. M. Francesco Gesuino. Sassari, EDES Editrice Democratica Sarda (stampa Tipografia TAS): 315-328.
- Marañón Martínez de la Puente, R. (2013). *Septiembre. Culture and landscape: An Identity Discourse in Rioja Alavesa*. 1st Conference on Arts-Based and Artistic Research. Critical reflections on the intersection between art and research. F. Hernandez and R. Fendler. Barcelona, Esbirna.
- Mardones, J., J. Beriain, et al. (1996). *La identidad religiosa en la modernidad actual. Identidades culturales*. J. y. L. Beriain, P. Bilbao, Deusto.
- Mariani, U. and R. Schiralli (2002). *Costruire il benessere personale in classe: attività di educazione alle competenze affettive e relazionali*, Edizioni Erickson.
- Marín Viadel, R. (2000). *Didáctica de la Expresión Plástica o Educación Artística. Fundamentos*

- didácticos de las áreas curriculares. L. Rico and D. Madrid. Madrid, Síntesis.
- Marín Viadel, R. (2002). "Todos los significados de todas las imágenes: De la plástica a la cultura visual y más allá." Cuadernos de Pedagogía(312): 49-51.
- Marín Viadel, R. (2003). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid, Pearson.
- Marín Viadel, R. (2005). *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*, Universidad de Granada.
- Marín Viadel, R. (2005). "La investigación educativa basada en las artes visuales" o "arteinvestigación educativa". *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*, Universidad de Granada.
- Marín Viadel, R. (2012). *Las Metodologías Artísticas de Investigación y la Investigación Educativa basada en las Artes Visuales. Metodologías artísticas de Investigación en educación*. J. Roldán and R. Marín Viadel. Málaga, Aljibe: 15-39.
- Marín Viadel, R. and J. Roldán (2010). "Photo essays and photographs in visual arts-based educational research." *International Journal of Education through Art* 6(1): 7-23.
- Marín Viadel, R. M. (2011). "Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas." *Educação* 33(3).
- Marshall, C. and G. B. Rossman (1995). "Data collection methods." *Designing qualitative research* 2.
- Martínez Álvarez, L. (2013). "El tratamiento de lo corporal en la formación inicial del profesorado." *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*(78): 161-175.
- Martínez Díez, N. and M. López Fernández Cao (2008). *Reinventar la vida: el arte como terapia*. Madrid, Eneida.
- Martínez González, R. A. (2009). *Programa guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*, Secretaría General Técnica, Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Martins, M. C. (2013). "Entrevista com Ricardo Marín Viadel." *Revista Trama Interdisciplinar* 4(1).
- Mason, R. (1988). *Art Education and Multiculturalism*. London, Routledge Kegan Paul.
- McCormick, C. B. and M. Pressley (1997). *Educational psychology: Learning, instruction, assessment*. New York, Longman Publishing/Addison Wesley L.
- McFee, J. K. and R. M. Degge (1977). *Art, culture and environment*, Dubuque. IA: Kendall/Hunt.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era postmoderna*. Barcelona, Paidós.
- McNiff, S. (1998). *Art-based research*. Philadelphia, Jessica Kingsley Publishers.
- Meléndez Rodríguez, L. *Educación para la diversidad: Compromiso histórico con el desarrollo de América Latina*. México, <http://goo.gl/PKnTV8>.
- Mestre Escrivá, M. V., P. Samper García, et al. (2002). "Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador." *Psicothema* 14(2): 227-232.
- Metsys, Q. (1514). *Il banchiere e sua moglie: olio su tavola*.
- Michalko, R. (2002). *The difference that disability makes*. Philadelphia, Temple University Press.
- Miranda, F. and G. Vicci (2011). *Educación visual y plástica en la escuela: alternativas desde la cultura visual. Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica*. A. Giráldez and L. Pimentel. Madrid, OEI/Fundación Santillana: 45-56.
- Mirzoeff, N. (2002). *The subject of Visual Culture. The visual Culture*. N. Mirzoeff, Reader, Routledge.
- Mishler, E. G. (1999). *Storylines: Craft artists' narratives of identity*. Cambridge, Harvard University Press.

- Mitchell, W. J. (2002). "Showing seeing: a critique of visual culture." *Journal of Visual Culture* 1(2): 165-181.
- Monereo, C., C. Weise, et al. (2013). "Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados." *Infancia y Aprendizaje* 36(3): 323-340.
- Montero, L. (1987). *Proyecto docente de formación del profesorado*. España: Universidad Santiago de Compostela.
- Montero, L. (2002). *La formación inicial, ¿puerta de entrada al desarrollo profesional?* Educar.
- Montero Mesa, L. (2003). "¿Qué desarrollo profesional es clave para el rendimiento de cuentas?" *A Profesorado, revista de currículo y formación del profesorado* 7(1-2).
- Montero Mesa, L. (2006). *Las instituciones de la formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el Estado de las Autonomías. La formación del profesorado y la mejora de la educación: políticas y prácticas*, Octaedro Editorial.
- Montessori, M. (1949). *Formazione dell'uomo*, Garzanti.
- Mulas, U. (1970). *Autorretrato para Lee Friedlander* fotografía.
- Mundet Bolós, A., A. M. Beltrán Hernández, A. Moreno González, (2015). "Arte como herramienta social y educativa." *Revista Complutense de Educación* 26(2): 315-329.
- Munevar, D. I. and N. S. Diaz (2009). "CORP-oralidades." *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social* 4: 63-77.
- Muñoz de Morales, M. (2005). "Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa P.E.C.E.R.A. ." *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado* 19 (3): 115-136.
- Neisser, U. (1997). "The Roots of Self-Knowledge: Perceiving Self, It, and Thou." *Annals of the New York Academy of Sciences* 818(1): 19-33.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London, Routledge.
- Nielsen, J. and H. Loranger (2006). *Web usability. L'usabilità che conta*, Apogeo Editore.
- Núñez Ladezève, L. (2005). *Identidades humanas: conflictos morales en la postmodernidad*. Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Obiols, M. (2005). "Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo." *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado* 19 (3): 137-152.
- Okuciejewski, A. and S. Czarnowski (2012). *Olsztyn, Poland: Street art graffiti*.
- Olins, W. (1991). *Identidad corporativa*. Madrid, Celeste.
- Olson, E. T. (2003). *Personal Identity*. The Blackwell dictionary of political science: a user's guide to its terms. F. Bealey, Wiley-Blackwell: 352-368.
- Onofri, S. (2000). *Registro di classe*. Torino, Einaudi.
- Ontani, L. (1970). *DafEnigma*, Private collection.
- Ontani, L. (1997). *OBL'io*. Roma: Lorcan O'Neill Gallery Roma.
- Paci, A. (2007). *Centro di Permanenza Temporanea*.
- Palmer, P. J. (1999). *The grace of great things: reclaiming the sacred in knowing, teaching and learning*. In *the heart of learning: Spirituality in education*. S. Glazer. New York, Penguin Putnam, Inc.
- Palomera Martín, R., P. Fernández Berrocal, et al. (2008). "La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias." *Electronic journal of research in educational psychology* 6(15): 437-454.
- Palomero, P. (2009). "Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista." *REIFOP* 12 (2): 145-153.
- Parmigianino (1524). *Autoritratto in uno specchio*. Vienna.

- Penalva Buitrago, J. (2008). La identidad del educador. Referentes de identidad constitutivos de la profesión educativa. Dpto. Teoría e Historia de la Educación, Universidad Murcia.
- Perec, G. (1994). *Infraordinario*. Torino, Bollati Boringhieri.
- Pérez de Lara Ferré, N. (2001). Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta. *Habitantes de babel. Política y Pedagogía de las diferencias*. C. y. L. Skliar, J. Barcelona, Laertes.
- Piantanida, M., P. L. McMahon, et al. (2003). "On the Value of "Leaky Boundaries"—A Response to Patrick Slattery." *Qualitative Inquiry* 9(2): 198-201.
- Piantanida, M., P. L. McMahon, et al. (2003). "Sculpting the Contours of Arts-Based Educational Research Within a Discourse Community" *Qualitative Inquiry* 9(2): 182-191.
- Picciano, A. G., C. D. Dziuban, et al. (2013). *Blended Learning: Research Perspectives*, Routledge.
- Pirandello, L. (1992). *Uno, nessuno e centomila* (1926). Milano, Mondadori.
- Rangel, M. (2004). Consideraciones sobre el perfil socio-afectivo de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación de la ULA-Táchira. P. p. e. I. J. A. d. Currículum. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.
- Ray, M. (1921). *Rose Sélavy* (Marcel Duchamp). Philadelphia Museum of Art.
- Read, H. (1958). *Education through art*, Faber & Faber London.
- Repubblica, S. d. (2015). *Introduzione dell'insegnamento dell'educazione emozionale nei programmi scolastici delle scuole secondarie di primo e di secondo grado*. XVII LEGISLATURA.
- Revilla Castro, J. C. (1996). La identidad personal en la pluralidad de sus relatos. *Estudios sobre jóvenes*. Departamento de Psicología social. Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- Reynolds, C. (1996). "Cultural scripts for teachers: Identities and their relation to workplace landscapes." *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge*: 69-77.
- Rigutti, S. and G. Paoletti (2009). "Il web 2.0: quale usabilità?" *Journal of e-Learning and Knowledge Society-Italian Version* (until 2012) 4(2).
- Robinson, K. (1999). *Culture, Creativity and the Young: Developing Public Policy*. Cultural Policies Research and Development Unit Policy Note No. 2. Strasbourg, Council of Europe.
- Robinson, K. (2010). "Changing education paradigms." *RSA Animate*, The Royal Society of Arts, London, <http://www.youtube.com/watch>.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2000). "Investigación cualitativa en Educación Musical: un nuevo reto en el contexto educativo español." *Revista electrónica de LEEME*(5): 40.
- Rodríguez Mortellaro, I. (2002). *Arte de acción. Performancelogía. Todo sobre Arte de Performance y Performancistas*.
- Rogoff, I. (2002). *Studying visual culture. The Visual Culture Reader*. N. Mirzoeff. New York, Routledge: 24-36.
- Romero, Y. (2013). *William Christenberry: no son fotografías, son historias*. C. J. Guerrero, Fundación MAPFRE.
- Rossi, V. (2006). *La vida en movimiento: el sistema Río Abierto: sanar los bloqueos emocionales*. Buenos Aires, Editorial Kier.
- Russo, E. (2005). *La dimensione intersoggettiva della personalità*. Milano, Franco Angeli.
- Salovey, P. and J. D. Mayer (1990). "Emotional intelligence." *Imagination, Cognition and Personality* 9(3): 185-211.
- Sánchez Asín, A. and J. L. Boix (2008). "La construcción de la identidad y profesionalización de los docentes noveles de la ESO, a través de un estudio experimental." *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 12(3): 12.
- Sanders, J. H. (2006). "Performing arts-based education research: An epic drama of practice, precursors problems and possibilities." *Studies in Art Education*: 89-107.

- Santacana Mestre, J. and N. Llonch Molina (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Gijón, Trea.
- Santacana Mestre, J., V. López Benito, et al. (2014). *Hacia una propuesta de modelos patrimoniales para una educación inclusiva*. Actas del II Congreso Internacional de Educación y Accesibilidad. Museos y Patrimonio. En y con todos los sentidos: hacia la integración social en igualdad. A. Domínguez Arranz, J. García Sandoval and P. Lavado Paradinas. Huesca: 77-87.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona, Ariel.
- Sayago Quintana, Z., M. Chacón Corzo, et al. (2008). "Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios." *Educere* 12(42): 551-561.
- Schedel, M. and A. V. Uroskie (2011). "Writing about Audiovisual Culture." *Journal of visual culture* 10(2): 137-144.
- Schensul, S. L., J. J. Schensul, et al. (1999). *Essential ethnographic methods: Observations, interviews, and questionnaires* Walnut Creek, AltaMira Press.
- Schinca, M. (2000). *Expresión Corporal. Técnica y expresión del movimiento*. Barcelona, Monografías Escuela Española. CISS Praxis.
- Schmuck, R. (1997). *Practical action research for change*. Arlington Heights, IRI/Skylight Training and Publishing.
- Schön, D. A. (1996). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Secrist, C., I. de Koeyer, et al. (2002). "Combining Digital Video Technology and Narrative Methods for Understanding Infant Development." *Forum Qualitative Social Research* 3(2).
- Seligman, M. E. P. (2005). *La auténtica felicidad*. Barcelona, Ediciones B.
- Selleri, P. (2004). *La comunicazione in classe*. Roma, Carocci.
- Sharp, C. and J. Le Métais (2000). *The Arts, Creativity and Cultural Education: An International Perspective* (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Project). London, Qualifications and Curriculum Authority.
- Sheridan, H. (2009). "Performance art at the secondary." *The International Journal of Art & Design Education* 28: 160-173.
- Siegesmund, R. and M. Cahnmann-Taylor (2008). *The tensions of arts-based research in education reconsidered: The promise for practice*. Arts-based research in education: Foundations for practice. M. Cahnmann-Taylor and R. Siegesmund. New York, Routledge: 231-246.
- Sladogna, M. G. (2000). "Una mirada a la construcción de las competencias desde el sistema educativo. La experiencia Argentina" *CINTERFOR-OIT. Competencias laborales en la formación profesional*. Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional. 149, mayo: 149, mayo.
- Slattery, P. (2003). "Troubling the contours of arts-based educational research." *Qualitative Inquiry* 9(2): 192-197.
- Sosa Sosa, L. R., J. E. Nodal Hernández, et al. (2010). *La comunicación educativa en el perfeccionamiento del proceso docente-educativo*. Sagua la Grande, Sede Universitaria Municipal UCL.
- Springgay, S., R. L. Irwin, et al. (2005). "A/r/tography as living inquiry through art and text." *Qualitative Inquiry* 11(6): 897-912.
- Stallman, R. (1985). *Il manifesto GNU Free Software Foundation*.
- Stoichiță, V. I. (1998). *L'invenzione del quadro. Arte, artefici e artifici nella pittura europea*. Milano, Il saggiatore.
- Suominen GUYAS, A. and K. KEYS (2009). "Arts-Based Educational Research as a site for emerging pedagogy and developing mentorship." *Visual Arts Research* 35(2): 24-39.
- Sutherland, L., S. Howard, et al. (2010). "Professional identity creation: examining the development of beginning pre-service teachers' understanding of their work as teachers." *Teaching and teacher Education Quarterly*

- 26(3): 455-465.
- Syrjala, L. (1996). *The Teacher as a Researcher. Childhood Education: International Perspectives*. E. Hujala. Finland, Association for Childhood Education International, Oulu University.
- Taggart, G., K. Whitby, et al. (2004). "International review of curriculum and assessment frameworks." National Foundation for Educational Research (NFER).
- Tajfel, H. (2010). *Social identity and intergroup relations*, Cambridge University Press.
- Talbert, J. E. and M. W. McLaughlin (1994). "Teacher professionalism in local school contexts." *American journal of education* 102(2): 123-153.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, Narcea Ediciones.
- Tavin, K. (2005). "Hauntological shifts: Fear and loathing of popular (visual) culture." *Studies in Art Education* 46(2): 101-117.
- Taylor, S. J. and R. Bogdan (1987). "Introducción a los métodos cualitativos de investigación".
- Terzi, L. (2005). "Beyond the dilemma of difference: The capability approach to disability and special educational needs." *Journal of philosophy of education* 39(3): 443-459.
- Tessa, T. (1987). *El arte como terapia*, Herder.
- Testa, A. (2005). *La creatività a più voci*, GLF editori Laterza.
- Tickle, L. (2000). *Teacher induction: The way ahead*, Open University Press Buckingham.
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá, Ecoe.
- UNESCO (2002). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural: identidad, diversidad y pluralismo*. Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible. Johannesburgo (Sudáfrica): 4.
- Valdés, G. S. (2001). *Los lenguajes artísticos globalizados: diseño de materiales curriculares para la educación primaria*. Experiencia interdisciplinaria en la formación de maestros. Los valores del Arte en la Enseñanza. A. Fosati and R. Huerta. Valencia, *Repro Expres*: 123-133.
- Vallès Villanueva, J. (2005). *Competencia multicultural en educación artística. Contextos y perspectivas de futuro en la formación de las maestras y los maestros*, Universitat de Girona.
- Van den Berg, R. (2002). "Teachers' meanings regarding educational practice." *Review of educational research* 72(4): 577-625.
- Veenman, S. (1988). *El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. Perspectivas y problemas de la función docente*, Narcea.
- Vegetti, M. (2002). *Guida alla lettura della Repubblica di Platone*, Laterza.
- Veiravé, D., M. Ojeda, et al. (2006). "La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores." *Revista Iberoamericana de Educación* 40(3): 4.
- Velázquez, D. (1656). *Las Meninas*. 318 × 276 cm: pintura a óleo.
- Villar Alé, R. E. (2013). *Procesos artísticos en laboratorios: ¿los medialabs un nuevo espacio para la educación artística?* Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Valladolid, Universidad de Valladolid.
- Vitta, M. (2003). *El sistema de las imágenes. Estética de las representaciones cotidianas*. Barcelona, Paidós, Arte y Educación.
- Vivas, M., M. A. Chacón, et al. (2010). "Competencias socio-emocionales autopercebidas por los futuros docentes." *Educere* 14(48): 137-146.
- Volkman, M. J. and M. A. Anderson (1998). "Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher." *Science Education* 82(3): 293-310.
- Wilder, B. (1945). *The Lost Weekend*. USA, Paramount Pictures.
- Zani, B., P. Selleri, et al. (1994). *La comunicazione. Modelli teorici e contesti sociali*. Roma, Carocci.

Anexos

Anexo I

Artículo “La identidad personal en relación con la educación:
características y formación del concepto”.

ReiDocrea, 4 Monográfico (2015).

La identidad personal en relación con la educación: características y formación del concepto

Alice Bajardi. Universidad de Granada

□ Recepción: 12 de abril de 2015 | Revisión: 30 de mayo de 2015 | Aceptación/Publicación: 24 de julio de 2015
Correspondencia: alicebajardi@ugr.es | <http://hdl.handle.net/10481/37124>

Resumen: El presente artículo, que introduce el número monográfico sobre Identidad y Educación, trata el tema de la identidad personal y proporciona un *excursus* bibliográfico ilustrando varios puntos de vista tanto filosóficos como psicológicos y pedagógicos. Además, se analizan las distintas fases de la formación de la identidad personal argumentando su relación fundamental con el cuerpo, el espacio, la imagen, la familia, la escuela y con la sociedad. Finalmente se proporciona una opinión personal sobre las características de la identidad personal poniendo de manifiesto la necesidad de proponer y desarrollar el tema de la identidad a partir de la planificación de los proyectos escolares y de los programas de formación docente.

Palabras clave: Identidad Personal | Características y Desarrollo Individual | Autoconcepto | Educación

THE PERSONAL IDENTITY IN RELATION TO EDUCATION: CHARACTERISTICS AND FORMATION OF THE CONCEPT

Abstract: This article, which introduces the special issue on Identity and Education, deals with the topic of the personal identity and provides a bibliographic *excursus* describing various points of view as the philosophical, psychological and pedagogical ones. In addition, we analyze the different phases of the personal identity formation arguing its fundamental relationship with the body, the space, the image, the family, the school and with the society. Finally, a personal opinion is provided on the characteristics of personal identity pointing out the need to propose and develop the identity theme in school projects and teacher training programs.

Keywords: Personal Identity | Individual Development and Characteristics | Self Concept | Education

L'IDENTITÀ PERSONALE IN RELAZIONE CON L'EDUCAZIONE: CARATTERISTICHE E FORMAZIONE DEL CONCETTO

Riassunto: Questo articolo, che introduce il numero monografico "Identità ed Educazione" tratta il tema della identità personale e fornisce un *excursus* bibliografico sull'identità, illustrando diversi punti di vista (filosofici, psicologici e pedagogici) sull'argomento. Inoltre, si analizzano le varie fasi di formazione dell'identità personale argomentando la sua fondamentale relazione con il corpo, lo spazio, l'immagine, la famiglia, la scuola e la società. Infine, si espone una opinione personale circa le caratteristiche dell'identità personale, sottolineando la necessità di proporre e sviluppare il tema dell'identità a partire dalla pianificazione dei progetti scolastici e dei programmi di formazione degli insegnanti.

Financiación y agradecimientos: Este trabajo ha sido realizado gracias al apoyo del Dpto. de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal y al soporte de la Beca del Plan Propio de la Universidad de Granada. Un agradecimiento especial a la Dirección Editorial de *ReiDoCrea* por invitarme a coordinar el monográfico de Identidad y Educación.

Introducción

Hay algo de lo que todos los seres humanos tienen una necesidad indiscutible desde que aparecieron en este planeta, la búsqueda de una respuesta a la pregunta: "¿Quién soy yo?".

Según Baumeister (1999), de hecho, para las personas ningún tema es más importante e interesante de las personas mismas y, en particular, el Sí mismo. Activar este proceso de conocimiento es esencial para dar sentido y significado a las propias acciones y a las propias vidas.

Tratar el tema de la identidad comporta tomar conciencia de su multidimensionalidad y complejidad. Pero la heterogeneidad y la relatividad de los numerosos trabajos realizados sobre este tema no nos eximen del estudio y de la observación, e indican

que la identidad del individuo no puede ser definida de manera completa, definitiva e inmutable. Por eso los autores distinguen diferentes tipos de identidad, como la cultural (Berry 2001), social (Tajfel 2010), nacional (Edensor 2002), religiosa (Mardones, Beriain et al. 1996), sexual (Córdoba García 2003), de género (Litosseliti and Sunderland 2002).

Gere y Crawford (1998) ya habían afirmado que podemos ser caracterizados por diferentes identidades, dependiendo del contexto social, y que existen relaciones entre estas identidades.

Es mejor entonces reconocer que en la definición de identidad existe una pluralidad de sub-identidades. Para expresar este concepto, Mishler (1999) utilizó la metáfora de "nosotros mismos como un coro de voces, no sólo como un tenor o soprano solista."

Los enfoques enumerados anteriormente para definir la identidad se refieren a aspectos objetivos tales como: la identidad social, la identidad física y la identidad psicológica (el estilo de comportamiento y la personalidad de un individuo). "Al igual que todo el mundo tiene una identidad para los demás, también tiene una identidad para sí mismo. La identidad para los demás es la identidad objetiva, la identidad para sí mismo es la identidad subjetiva. La identidad subjetiva es el conjunto de mis características por como las veo y las describo en mí mismo" (Jervis 1998).

El objeto de estudio de este artículo de apertura del número monográfico "Identidad y Educación" es la identidad personal, tomando en consideración la identidad subjetiva y tratando también aspectos de la identidad objetiva porque el modo de vernos es en parte el reflejo de la manera en que nos ven los demás, o que sabemos/ creemos que nos ven los demás. Este trabajo constituye una parte de mi investigación y tesis doctoral en educación artística (dirigida por D. Álvarez Rodríguez y R. Marín Viadel del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada) que proporciona una recopilación y revisión bibliográfica útil a introducir este número monográfico.

Como investigadora y docente me parece que este tema es de interés fundamental para la educación que ciertamente no puede evitar de abordarlo, de lo contrario se correría el "riesgo de promover y evaluar la apropiación de aprendizaje en el que los individuos no comparten un sentido, no viven como capaces de añadir algo a su identidad personal y valorizarla" (Dallari 2000). Además es totalmente "incongruente la transmisión del conocimiento separado de la posibilidad de verlo y utilizarlo de manera crítica", por lo que necesitamos hacer nuestros los conocimientos y las habilidades adquiridas a través de nuestro propio estilo de aprendizaje, enriqueciendo así nuestra propia identidad cultural (Dallari 2000).

EI SÍ MISMO Y LA IDENTIDAD

Al igual que en literatura no encontramos un sentido único y determinado del concepto de identidad, de la misma manera las definiciones atribuidas al concepto del sí mismo son numerosas y no son unívocas. Acercarse al estudio de la identidad y del sí mismo es, sin duda, un camino complejo y orientarse en la búsqueda de un denominador común entre los autores es arduo. En todo caso este tema ha sido tratado ampliamente desde la psicología y el psicoanálisis pero aún antes desde la filosofía.

Según algunos autores del campo de la psicología los términos identidad y sí mismo deben permanecer conceptos distintos (Alsaker and Kroger 2006). Por ejemplo,

Baumeister (1986) diferencia estos dos términos especificando que el sí mismo es la descripción de quien uno es, mientras la identidad es la definición de quién uno es. Otros autores, en cambio, afirman que los dos conceptos están estrechamente interconectados (Leary and Tangney 2003) y no siempre son distinguibles (Castiglioni 1994).

Algunos autores prefieren utilizar el término sí mismo, cuando se hace referencia a la persona como un ser consciente y con capacidad de auto-reflexión, mientras que otros emplean el término identidad para indicar a la persona en su totalidad y unicidad. Según Olson (2003) no podría ser aceptado el empleo del término sí mismo como sinónimo de persona en su totalidad, en cuanto no deberíamos decir "que la persona es el sí mismo sino más bien que la persona tiene un sí mismo". McCormick y Pressley (1997) afirman que nuestro concepto de sí mismo puede ser definido como una representación organizada de nuestras teorías, actitudes y creencias sobre nosotros mismos. En literatura también encontramos los términos yo y mí, que a menudo se refieren respectivamente al sí que conoce como sujeto y el sí conocido como objeto.

Es interesante notar que en el campo de la filosofía ya los presocráticos se habían enfrentado al problema de la unicidad del ser en devenir y, el propio Sócrates, el del conocimiento del sí mismo. En particular Heráclito, entre el VI y el V siglo a. C., partiendo de la idea homérica de *psychè* buscó el principio que uniera la vida del cuerpo con la vida mental comprensiva de sensaciones y emociones. Pero los filósofos posteriores no desarrollaron esta intuición y la dirección fue considerar la psique de manera incorpórea, luego identificándola definitivamente con el alma, que quedó la categoría de referencia para entender nuestro ser y el sentido de la vida de cada individuo.

Sólo a partir del Renacimiento podemos encontrar algunas corrientes de pensamiento que comenzaron a desacreditar la creencia de un núcleo sustancial y permanente de la identidad subjetiva identificable con el alma, por ejemplo la teoría cartesiana de *res cogitans* y de *res extensa* y el espiritualismo de Berkeley, aunque se mantuvo constante el pensamiento de considerar el centro del ser del sujeto una cosa espiritual, un yo dado e idéntico a sí mismo incluso en situaciones cambiantes.

Kant en sus postulados de la Crítica de la Razón Práctica (1788) escribe sobre el yo-sustancial que debe ser reemplazado por las actividades del yo-pienso, como función lógica de auto-conciencia, gracias a la cual conocemos y sabemos de conocer. Kant a diferencia de Descartes, postula que no es la razón la que lo lleva a sus conclusiones sino que es la fe y la necesidad de la existencia de la moral humana absoluta y universal para que el hombre tenga un alma inmortal. Kant argumenta que el límite de nuestra razón podemos explicarlo cuando, por ejemplo, contemplamos una obra de arte y nos acercamos a ella "sintiéndola"; en este caso, superaríamos los límites de nuestra razón y de lo que podemos saber.

Posteriormente, los románticos usaron expresiones como "alma del mundo o "espíritu del mundo" que se puede encontrar tanto en la naturaleza como en nuestra alma, como un "yo" que crea las cosas del mundo. Hegel desarrolló la dialéctica del "en sí" y del "por sí" con el poder autoreflexivo del espíritu. Antes el espíritu se pone consciente de sí en el individuo (espíritu subjetivo) y luego alcanza una mayor conciencia en la familia, en la sociedad y en el Estado (espíritu objetivo). Es con el espíritu absoluto (que incluye en sí mismo toda la evolución de los seres humanos) que el espíritu alcanza la más alta forma de auto-conciencia, como en el arte, en la religión y, sobre todo, para Hegel, en la filosofía. Si, según Hegel, el ser humano llega a la conciencia de sí mismo a través del conflicto y la contradicción, según Feuerbach, lo consigue a

través de las relaciones de amistad, de amor y de todas las formas de interacción basadas en el diálogo.

Después de esta sumaria exposición sobre la búsqueda del sí basada sobre una parte de la filosofía dónde principalmente el sí correspondía al alma entendida como núcleo central e indivisible, es oportuno volver a recordar que también la psicología ha contribuido a aumentar nuestro conocimiento ejerciendo con la introspectiva búsqueda del sí una notable influencia sobre la cultura del siglo XX en adelante. La psicología, en todo caso, nos proporciona una definición poco exhaustiva de los conceptos de sí mismo y de identidad, confundiendo y/o sobreponiendo a menudo los dos términos. Podemos sintetizar los diferentes puntos de vista sobre el sentido del sí en dos grandes escuelas de pensamiento: quien cree que el sí esté presente ya desde el nacimiento y quién, en cambio, afirma que se trate de una construcción social (Bombi and Pinto 2000).

LA IDENTIDAD PERSONAL

John Locke (1632-1704), en su "Ensayo sobre el entendimiento humano" (1690), fue el primero en hablar de la identidad personal, justo cuando entró en crisis la idea metafísica y religiosa del alma, entendida como sustrato unitario que garantiza la continuidad de las experiencias. Acabada la idea de un yo inmutable (del alma inmortal) la continuidad del yo se reduce a un "hilo de la memoria". David Hume (1711-1776) evidencia aún más este elemento de fragilidad considerando la identidad una cosa construida, ficticia o, más bien, un "fetiche" (Bodei, Cantillo et al. 2004), no más que una colección de diferentes y veloces percepciones en continuo movimiento.

En la actualidad el concepto de identidad tiene en literatura diferentes significados y definiciones, aunque éstos tienen en común la idea de que la identidad no es un atributo fijo de una persona, sino un fenómeno relacional. La psicóloga Erikson (1968), de hecho, explica que la identidad no es algo que se tiene, sino algo que se desarrolla durante toda la vida. En este contexto, entonces, la identidad puede figurarse como una respuesta a la pregunta recurrente: "¿quién soy yo en este momento?" (Beijaard, Meijer et al. 2004).

El pedagogo Marco Dallari (2000), escribe que "la identidad no es el sujeto y tampoco está en el sujeto. La identidad está delante, detrás y alrededor de nosotros, está en la relación y en el intercambio". No podemos ver la identidad, sino observar "los modos de manifestarse de la identidad y, a través de esta, tratar de entender/construir algo de nosotros mismos" (Dallari 2000).

Según Giovanni Jervis (1998), la identidad es reconocerse y ser reconocidos, es lo que caracteriza a cada uno como individuo único e inconfundible. También Núñez Ladezéve (2005), define la identidad personal como el conjunto de condiciones que le permiten a una persona de considerarse un ser humano par y diferente de los otros, un ser de una especie diferente de todas las otras. Según Alvarez Munárriz (2011), en cambio, podríamos describirla como la conciencia y la asunción de modos de ser, de pensar y de actuar que da sentido y objetivo a la vida de un individuo.

Por último, creo que habría que reconocer en la definición de identidad la existencia de una pluralidad de sub-identidades. Explica muy bien este concepto Mishler (1999), utilizando la metáfora de "nosotros mismos como un coro de voces, no sólo como tenor o soprano solista". También Gee y Crawford (1998), han afirmado que podemos ser caracterizados por identidades diferentes según el contexto social y que existen relaciones entre estas identidades.

LA IDENTIDAD PERSONAL EN RELACIÓN CON EL CUERPO Y EL ENTORNO

A lo largo de la vida conocemos el mundo a través del cuerpo, pero esta dimensión natural de la identidad que está vinculada a la adquisición de la conciencia del cuerpo, en realidad, es profundamente arraigada en la cultura de pertenencia, los hábitos, los modelos e las ideologías compartidas. La relación entre el cuerpo y la identidad es "extraña, frágil y compleja" (Dallari 2000) y cambia en el tiempo. El niño toma lentamente conciencia del propio cuerpo y del espacio, de su imagen refleja en el espejo o refleja en la mirada de los demás. Luego, llega el momento en que pregunta al cuerpo de ser imagen identitaria del contexto cultural e histórico en que vive y al que quiere identificarse. De aquí la importancia de la familia, de la escuela y de los encuentros en la sociedad. "La identidad crece y se consolida a través de contratos e instituciones que nos ofrecen la oportunidad de llegar a un acuerdo con los demás y de negociar el reconocimiento del sí", (Dallari 2000). Así, incluso antes de tomar conciencia de la propia sexualidad, el niño aprende su nombre, con el que se reconoce y se hace reconocer (Quién eres? ¿Cómo te llamas?) y, luego, el apellido, con el que coge conciencia de pertenecer a un grupo familiar pero no sólo desde el punto de vista afectivo, sino también como vínculo institucional y simbólico. También la envoltura externa como los vestidos y los accesorios que llevamos hablan de nuestra identidad y sirven para hacernos reconocer (Bajardi 2014).

La identidad no es un objeto que es posible aislar y definir con seguridad, y el ambiente es un elemento que indudablemente la influencia como el contexto histórico y socio-cultural en el que la gente vive y afirma su identidad. Álvarez-Munárriz (2011), explica la diferencia entre identidad social e identidad personal, donde la primera se refiere a una sensación de similitud con los demás, mientras que la segunda se refiere a un sentimiento de diferencia con respecto a los demás. Se destaca, sin embargo, que ambos tipos de identidad forman parte de un conjunto unitario, que son partes inseparables y que se combinan y se mezclan, en el sistema dinámico y relacional que es la persona. Hablando de la persona como sujeto contextual (no puede existir sino en relación con los demás), Bateson (1979) explica este concepto utilizando la metáfora del leñador que acepta un árbol. El autor señala que la acción de un solo componente del sistema (el leñador que golpea el tronco con el hacha) modifica todos los componentes implicados. Así, el hombre cambia su posición en el espacio reforzando su musculatura y desgastando sus articulaciones, el hacha consume su filo y el árbol cae al suelo partiéndose. El concepto de sujeto contextual, en fin, nos recuerda como una relación sea capaz de modificar y también influenciar a todos sus participantes, incluso cuando la acción empieza a partir de sólo uno de ellos; ésta es la base para afirmar que el individuo construye su propia identidad en la relación e interacción con los demás y con su entorno.

EL PROCESO DE FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD

El desarrollo de la identidad se produce en un campo intersubjetivo y puede ser definido como un proceso continuo, un proceso de interpretación de sí mismos como un cierto tipo de persona y de reconocimiento como tal en un determinado contexto (Gee 2001).

Pérez de Lara Ferré (2001) señala que las personas son seres definidos y en constante construcción y cambio y que debemos tener en cuenta varios factores de la dimensión pública o social en la construcción de la identidad, en cuanto elemento llave de la realidad subjetiva y, como tal, en relación dialéctica con la sociedad.

La formación de la identidad está relacionada con diferentes procesos de desarrollo basados en la evolución progresiva de la imagen de sí o de la representación de sí durante toda la vida de un individuo, lo que le permite sentir un "sentido de identidad consigo mismo" (Aleni Sestito 2004) y teniendo en cuenta los muchos cambios relacionados con sí mismos y con los demás. Estos diferentes procesos de la evolución de la identidad están caracterizados por cuatro componentes, o sea la identificación, la individuación, la imitación y la internalización.

La identificación es un proceso por el cual el individuo forma su personalidad asimilando y modelado sobre sí algunos rasgos de otra persona al que se siente parecido y con la cual comparte algunos caracteres. Eso produce un sentido de pertenencia a una entidad colectiva definida como "nosotros", por ejemplo, en sentido creciente de lo micro a lo macro, la familia, un grupo de pares, la comunidad local, la nación hasta la entera humanidad. Esta fase de identificación se relaciona con el proceso de inclusión.

El proceso de individuación nos permite localizar a las características que nos distinguen de otras personas ya sean internas o externas al grupo al que se siente pertenencia. La persona siente que puede detectar la diferencia entre sí y los demás a través de sus propias características y su historia personal. Se relaciona esta fase de individuación para el proceso de exclusión.

A través de la imitación, comportamiento, antes instintivo y luego reflejo, de reproducción de modelos conductuales, el individuo se mueve de manera distinta en la sociedad según el contexto social en que se encuentra. El concepto de imitación constituye el núcleo de la psicología social del criminólogo, sociólogo y filósofo Gabriel Tardos (1843–1904) que consideró este fenómeno fundamental en la constitución de las relaciones sociales.

Finalmente, el proceso de la interiorización permite al individuo crear una imagen de sí mismo gracias a la importancia que tienen las actitudes, las opiniones, los valores y los comportamientos de los demás sobre sí.

Según Erikson (1968) las fases de la adolescencia y la juventud de una persona representan períodos naturales fundamentales en los que es posible "afrentar y solucionar positivamente uno de los conflictos vitales que caracteriza el desarrollo a lo largo del curso de la vida, del nacimiento al vejez" (Aleni Sestito 2004). Además Erikson, que define la identidad del yo como un estado interior del individuo resultante de la función de síntesis del yo, cree que esta se desarrolla a partir de la conciencia de coherencia y continuidad del propio sentido por sí mismo y por los demás. De hecho, Erikson, creyendo que el desarrollo del yo está relacionado con las variables socio-culturales, analiza las posibles interacciones entre el microcosmos individual y el macrocosmos social.

Cada momento del desarrollo se compara con las características, modelos y objetivos culturales del grupo social de pertenencia así que el proceso de maduración individual termina coincidiendo con el proceso de socialización. Por tanto, el modelo eriksoniano de la maduración prevé que la evolución individual sólo pueda conseguir resultados armónicos si los continuos cambios determinados por el impulso innato al desarrollo encuentran en el grupo de referencia esquemas de comportamiento actos a inscribir en la cultura común las urgencias individuales, que las diversas etapas y las crisis del desarrollo implican.

Conclusiones

Este trabajo pone de manifiesto como la identidad sea un tema fundamental en diferentes campos, como la filosofía, el arte, la psicología, la sociología y finalmente la educación que es nuestro campo de investigación. Mientras que antiguamente se relacionaba la identidad con el alma entendida como núcleo central, un elemento estático e indivisible, actualmente la identidad se concibe como muy complejidad, dinámica y sobre todo multidimensional. Además se ha introducido la concepción de la identidad como un fenómeno relacional y no como un atributo fijo de una persona. De hecho, se cree que el individuo construya su propia identidad a partir de su integración y relaciones con los demás y el ambiente.

El filósofo francés Gilles Deleuze, a partir de la teoría de Hume de que la identidad era una mera ficción, apoyó la idea de variación continua de la identidad, es decir, que nadie es el mismo sí mismo del instante anterior o del instante después. Sin embargo esta visión muy dinámica de la identidad en mi opinión supone un cambio considerable de los puntos de vista y de las normas de nuestra sociedad actual; en caso contrario llevaría a grandes incongruencias. De hecho, siguiendo el punto de vista deleuzeiano un asesino que ha cometido un acto criminal hoy, mañana no podría ser juzgado en un tribunal por aquel acto porque ya no sería el mismo individuo que lo cometió. En efecto, aunque coincido en pensar que la identidad está en constante cambio, creo que existe una pluralidad de sub-identidades y una relación importante entre estas.

Esto me recuerda el trabajo de un alumno con discapacidad muy grave que enfrentándose a un ejercicio de educación artística sobre la identidad realizó un trabajo compuesto por una poesía y una imagen que describían el estado (alegre y esperanzado) de transformación de un oruga en mariposa. La etapa del ser oruga y la del ser mariposa representarían dos identidades distintas, pero probablemente la una no podría existir sin la otra, o una contiene la otra y viceversa.

El tema de la identidad es tratado tanto en la educación formal como en la educación no formal e informal. Sin embargo, considero importante hacer hincapié en la necesidad no sólo de abordar este tema durante breves y ocasionales momentos educativos, sino también de planificar y desarrollar el tema de la identidad a partir del diseño de los proyectos y de los programas educativos para promover la apropiación de aprendizajes significativos, con sentido para los estudiantes. Esto hace que ellos vivan los aprendizajes con capacidad de desarrollar y valorizar su identidad personal.

Esto se aplica no sólo a los estudiantes sino también a los docentes. De hecho lo que el docente cree acerca de la enseñanza y del aprendizaje, y sobre todo de su imagen como educador es de gran importancia; es la base para la producción de sentido / significado y para el proceso de toma de decisiones. Por lo tanto, como profesores e investigadores universitarios, así como educadores de cualquier nivel y contexto educativo, debemos tener en cuenta que la formación docente debería iniciar explorando el sí como educador, con el fin de facilitar los varios procesos de evolución de la identidad docente y prepararnos a la importante tarea de guiar a los estudiantes en su proceso de formación de la identidad personal.

Referencias

Aleni Sestito, L. (2004). Lo sviluppo dell'identità nella prospettiva del ciclo di vita. Processi di formazione dell'identità in adolescenza. Napoli, Liguori: 33-59.

- Alsaker, F. D. and J. Kroger (2006). Self-concept, self-esteem and identity. Handbook of adolescent development. S. Jackson and L. Goosens. New York, Psychology Press: 90-117.
- Álvarez-Munárriz, L. (2011). "La compleja identidad personal." Revista de dialectología y tradiciones populares **66**(2): 407-432.
- Bajardi, A. (2014). Construyendo Identidades en la Investigación Educativa Basada en las Artes. (Re)Presentaciones, Miradas, Reflejos en Investigación Basada en Artes y en Investigación Artística. R. Marín Viadel, J. Roldán and J. Mena de Torres. Granada, Universidad de Granada. **3**: 93-103.
- Bateson, G. (1979). Mind and Nature: a necessary unity. New York, Dutton.
- Baumeister, R. F. (1986). Identity: Cultural change and the struggle for self, Oxford University Press.
- Baumeister, R. F. (1999). The self in social psychology. Philadelphia, Psychology Press.
- Beijaard, D., P. Meijer, et al. (2004). "Reconsidering research on teachers." Teacher and Teacher Education **20**: 107-128.
- Berry, J. W. (2001). "A psychology of immigration." Journal of social issues **57**(3): 615-631.
- Bodei, R., G. Cantillo, et al. (2004). Ricostruzione della soggettività. Napoli, Liguori.
- Bombi, A. S. and G. Pinto (2000). Le relazioni interpersonali del bambino. Studiare la socialità infantile con il disegno. Roma, Carocci.
- Castiglioni, M. (1994). Il Sé e l'identità. Psicologia sociale e dello sviluppo - Parte I: Psicologia Sociale. C. Castelli, A. Quadrio and L. Venini. Milano Franco Angeli: 173-217.
- Córdoba García, D. (2003). "Identidad sexual y performatividad." Athenea digital: revista de pensamiento e investigación social **4**: 087-096.
- Dallari, M. (2000). I saperi e l'identità: costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé. Milano, Guerini e Associati.
- Edensor, T. (2002). National identity, popular culture and everyday life. Oxford - New York, Berg.
- Erikson, E. H. (1968). Identity: Youth and crisis. New York, Norton & Company.
- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. Review of research in education. W. G. Secada. Washington, DC: American Educational Research Association. **25**: 99-125.
- Gee, J. P. and V. M. Crawford (1998). Two kinds of teenagers: Language, identity and social class. Reconceptualizing the literacies in adolescents' lives. D. Alvermann, K. Hinchman, D. Moore, S. Phelps and D. Waff. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates Publishers: 225-245.
- Jervis, G. (1998). "Che cos' è l'identità." Enciclopedia Multimediale delle scienze filosofiche.
- Kant, I. (1788). Kritik der praktischen Vernunft.
- Leary, M. R. and J. P. Tangney (2003). Handbook of self and identity, Guilford Press.
- Litosseliti, L. and J. Sunderland (2002). Gender identity and discourse analysis. Amsterdam, John Benjamins Publishing.
- Locke, J. (1690). Saggio sull'intelletto umano.
- Mardones, J., J. Beriain, et al. (1996). La identidad religiosa en la modernidad actual. Identidades culturales. J. y. L. Beriain, P. Bilbao, Deusto.
- McCormick, C. B. and M. Pressley (1997). Educational psychology: Learning, instruction, assessment. New York, Longman Publishing/Addison Wesley L.

- Mishler, E. G. (1999). *Storylines: Craft artists' narratives of identity*. Cambridge, Harvard University Press.
- Núñez Ladezève, L. (2005). *Identidades humanas: conflictos morales en la postmodernidad*. Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales
- Olson, E. T. (2003). Personal Identity. *The Blackwell dictionary of political science: a user's guide to its terms*. F. Bealey, Wiley-Blackwell: 352-368.
- Pérez de Lara Ferré, N. (2001). *Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta*. Habitantes de babel. Política y Pedagogía de las diferencias. C. y. L. Skliar, J. Barcelona, Laertes.
- Tajfel, H. (2010). *Social identity and intergroup relations*, Cambridge University Press.

Anexo II

Artículo “El cuerpo docente y los procesos de configuración
de la identidad profesional”.
Opción, Especial nº 3 (2015).

**EL CUERPO DOCENTE Y LOS PROCESOS DE CONFIGURACIÓN
DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL
TEACHERS AND PROFESSIONAL IDENTITY CONFIGURATION
PROCESSES**

Alice Bajardi. Universidad de Granada (España)

alicebajardi@ugr.es

Dolores Álvarez-Rodríguez. Universidad de Granada (España)

alvarezr@ugr.es

Aprobado el 18 de septiembre de 2015 para su publicación en el Especial nº 3 del año 2015

Resumen:

Este artículo trata el tema de la identidad profesional con particular atención a la identidad docente. Además, se analizan los aspectos que influyen en la configuración de la identidad docente y se argumenta la importancia de la práctica de la reflexión, de la atención hacia los aspectos socio-emocionales y comunicativos y hacia el cuerpo y la corporalidad del docente. Finalmente se pone de manifiesto la necesidad de proponer y desarrollar el tema de la identidad docente a partir de la planificación de los programas de formación del profesorado.

Abstract:

This paper deals with the topic of the professional identity, especially teacher identity. In addition, we analyze the aspects that influence the configuration of teacher identity and we argue the importance of the reflection practice, the attention to socio-emotional and communicative aspects and to the body and the corporeality of the teacher. Finally, is pointing out the need to propose and develop the teacher identity theme in teacher training programs.

Riassunto:

Il seguente articolo tratta il tema della identità professionale con particolare attenzione all'identità del docente. Inoltre, si analizzano gli aspetti che influenzano la configurazione dell'identità docente e si argomenta l'importanza della pratica della riflessione, dell'attenzione verso gli aspetti socio-emozionali e comunicativi e verso il corpo e la corporeità del docente. Infine, si sottolinea la necessità di proporre e sviluppare il tema dell'identità docente a partire dalla pianificazione dei programmi di formazione degli insegnanti.

Palabras clave:

Identidad docente; Profesionalidad; Formación del profesorado; Práctica de reflexión; Lenguaje corporal y corporalidad del docente.

Keywords:

Teacher identity; professionalism; Teacher training; Reflective practice; Corporal language and teacher corporeality.

1. Introducción

Desde finales de los años ochenta profesores e investigadores han mostrado la necesidad de convertir la identidad profesional de los docentes en un campo específico de estudio, un área separada de investigación, e.j.(Beijaard, Meijer et al. 2004); (Bullough 1997);(Connelly and Clandinin 1999);(Knowles 1992);(Kompf, Bond et al. 1996) en cuanto se considera que el tema de la identidad no solo es significativo sino que es substancial en profesiones como la docente (Nias 1989).

Como escribimos anteriormente en relación con la identidad personal (Bajardi 2015) señalamos que estamos reflexionando sobre un concepto de identidad profesional docente concebido no como algo estático o unitario sino como un equilibrio complejo, dinámico y multifacético (Cooper and Olson 1996; Coldron and Smith 1999) relacionado con el ambiente que le rodea y con varios aspectos profesionales pero también personales.

El concepto de identidad profesional ha sido utilizado de distintas maneras; algunos estudios lo han relacionado con la imagen de sí de los docentes ej. (Nias 1989; Knowles 1992) afirmando que esta imagen determina la manera de enseñar, de crecer como docente y sus actitudes hacia los cambios educativos. Otros estudios destacan la importancia del papel de los docentes ej.(Goodson and Cole 1994; Volkman and Anderson 1998) como elemento condicionante del desarrollo de la identidad profesional ej. (Kerby 1991; Cooper and Olson 1996), también en relación con la reflexión o la autoevaluación. Otro elemento que condiciona la identidad profesional docente es la concepción y las expectativas de los demás, como la imagen ampliamente aceptada por la sociedad de lo que un docente debe saber y hacer o lo que los docentes consideran importante en sus trabajo profesional y en la vida a partir de sus experiencias practicas y sus rasgos personales (Tickle 2000).

2. Aspectos de la Profesionalidad y de la Identidad Profesional Docente

A continuación presentamos varios aspectos de la profesionalidad de los docentes y de la identidad profesional del profesor, dos conceptos que consideramos distintos entre sí, pero que tienen muchos elementos en común, probablemente porque uno es parte del otro. Según Penalva Buitrago (2008) la profesionalidad del docente se define en la programación de proyectos curriculares elaborados con atención a la diversidad de los estudiantes y

con la colaboración del cuerpo docente y de los especialistas psicopedagógicos. Esta visión hace referencia a una concepción técnica de la profesionalidad del docente, pero se abre a una visión relacional interdisciplinaria. Además de tener una buena base de conocimientos técnicos, la profesionalidad está asociada con el compromiso profesional, con la autonomía en el cumplimiento del trabajo y con la ética profesional. (Larson 1977; Talbert and McLaughlin 1994; Day 2002). A esta última, la ética profesional, Bolívar (2005) da especial importancia considerándola fundamental para alcanzar un compromiso activo y moral con el servicio a la ciudadanía.

Sin embargo, no podemos dar una definición unívoca de lo que es la profesionalidad docente, porque tanto del punto de vista colectivo se perfilan nuevas exigencias, como la necesidad de poseer una variedad de competencias vinculadas a las contemporáneas transformaciones culturales, sociales, organizacionales y comunicativas, como del punto de vista individual la identidad profesional y personal evolucionan con el tiempo.

Analizando el yo profesional, los autores no consiguen llegar a una definición común, sin embargo muchas investigaciones comparten algunas ideas de base fundamentales como por ejemplo la imagen de sí mismo como docente, el papel del docente, la imagen del docente de la sociedad, y las experiencias de vida como elementos que condicionan la identidad profesional. En este sentido, Kelchtermans (1993) establece cinco aspectos que caracterizan la identidad profesional docente, la imagen de sí mismo como docente, la autoestima relacionada con el juicio propio y de los demás, la motivación que llevó a elegir este trabajo y que luego hace continuar o menos, la percepción del trabajo / satisfacción y las expectativas futuras del desarrollo del trabajo.

A propósito de la variedad de estudios sobre la identidad profesional docente Beijard y coautores (Beijaard, Meijer et al. 2004) nos proporcionan una esquematización muy útil para poder resumir las diferentes definiciones que ha sido avanzadas pudiendo destacar algunos elementos comunes entre ellas. Entre ellos destacamos: la identidad profesional docente (1) como el resultado de un proceso continuo de integración entre dimensiones personales y profesionales, (2) como condicionada por las percepciones del docente de su identidad profesional (ej. su papel y su características), y finalmente (3) la identidad como narración y como reconstrucción de si mismo e de las historias profesionales, de manera que por medio de esta historia los docente consigue dar un significado a su propia identidad profesional y finalmente a si trabajo.

Entonces podemos deducir que la identidad de los profesores no sólo está compuesta por los aspectos más técnicos de la enseñanza, sino que es el resultado de una interacción entre las experiencias personales de los docentes y sus cotidianos entornos culturales, sociales e institucionales Van den Berg (2002). Así, el docente desarrolla su identidad profesional mediante una transacción entre sus historias, experiencias y proyectos (proceso biográfico), y la identidad que los demás, el entorno, le atribuye y el asume por sí (proceso_social/relacional) (Dubar 1992; Dubar 2000; Bolívar 2007), por lo que la identidad profesional sería al mismo tiempo una identidad individual y una identidad colectiva (Lopes 2007). Podemos deducir entonces que la identidad de los profesores no

es un ente fijo, sino que la derivación de múltiples dinámicas identitarias. La identidad profesional docente está influenciada tanto por las experiencias que cada profesor vive como estudiante antes y como profesional en formación inicial después, como por las experiencias y las relaciones educativas durante el servicio. Además, se reconoce que el complejo proceso de desarrollo de la identidad profesional de los docentes es también muy ligado a la esfera personal (pre-servicio y en servicio), tanto que hoy en día muchos estudios (sobre todo de tipo cualitativo) sobre identidad profesional docente utilizan como metodología las historias personales, los diarios, las narrativas y las biografías. Entre ellas se encuentran las historias de dos maestros de-construidas y reconstruidas en la tesis doctoral de Leite Méndez (2011), el diario y la narración mediante cómic de M. Madrid Manrique (2014) sobre el proceso de docente, investigadora y artista, y las narrativas personales contada en “Reflexiones sobre entrevistas personales a mujeres maestras. Un proyecto abierto de educación en artes visuales” por R. Huerta (2012). A partir de todas estas narraciones podemos deducir que el estado emocional influye en la identidad personal y en la identidad profesional, que están directamente relacionadas entre sí (Hernández Hernández 2010), así como en la motivación y en el estado de atención durante el servicio (Day 2002).

Finalmente, otro aspecto a tener en cuenta a propósito de la identidad profesional docente es la dimensión emocional, de hecho muchos docentes encuentran sentido en sus labor gracias al progreso y al “reconocimiento en las miradas” de sus estudiantes (Bolívar, Gallego et al. 2005). Entonces el estado emocional influencia concretamente la percepción del trabajo, la satisfacción, la motivación del docente, y, sucesivamente, la autoestima que hemos mencionado anteriormente (Kelchtermans 1993) ser partes fundamentales del yo profesional. En el caso de que el docente percibe a su ojos y los de los demás una falta de dicho progreso y reconocimiento es expuesto a una crisis de identidad, en la que por lo general el individuo se siente solo y se ampara en sus raíces, volviendo a sus “identidades primarias” (Dubar 2002). Esta falta de reconocimiento que lleva a una crisis de identidad en los últimos años es muy frecuente sobre todo porque las expectativas sociales con respecto a la profesión docente son muy altas en comparación con la visión de la profesionalidad docente que paradójicamente es muy baja. Al mismo tiempo habría que recordar que lo que rodea al docente, lo que los demás esperan de él y lo que el docente permite impactar sobre sí es lo que afecta en gran medida su identidad profesional.

3. La Identidad Profesional y la relación entre Persona y Contexto

Berger y Luckmann (1999) hablan de la identidad profesional como un “fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad” por lo que la profesionalidad debería pensarse desde los procesos sociales que configuran la identidad y están determinados por dinámicas sociales históricas y desde el “contexto histórico en el cual viene definida no solo como proceso público, sino también como proceso institucionalizado, históricamente explicable en relación con determinadas condiciones sociales y políticas”(Arnaus 1999).

Algunos estudios, entre estos el de Coldron y Smith (1999), señalan que existe una tensión entre la dimensión personal en la enseñanza y la dimensión que le proporciona la sociedad, por lo que la identidad docente sería “en parte dada y en parte conseguida por lugares activos en el espacio social”. Con el término “espacio social” se entiende un conjunto de posibles relaciones intencionales o no intencionales que una persona puede tener con los demás. De manera similar Connelly y Clandinin (1999) usan la metáfora del “paisaje profesional” para recordar que los docentes forman parte de este “paisaje”, así como otros profesionales (como los directores de escuela, los investigadores, los formadores del profesorado y los políticos) que representan diferentes aspectos del “paisaje”. Así que no podemos pensar en la identidad profesional como un estereotipo generalizable, sino más bien como proceso - de un individuo en un “espacio social”-observable a lo largo de las experiencias cotidianas, un proceso sujeto a frecuentes cambios relacionados con el contexto que nos rodea (Jervis 1998; Hernández 1999). Por ejemplo, las grandes transformaciones que los docentes están viviendo – pienso en el actual contexto profesional docente italiano que está viviendo la aplicación de la Reforma “*La Buona Scuola*” (Ley de 13 de julio de 2015, n 107.) (Governo-Italiano 2015)- imponen cambios en el contexto social, cambios en las identidades individuales y, sin duda, cambios en las identidades profesionales de los docentes, porque como escribe Day (2002) las reformas tienen un impacto sobre las identidades del profesorado así como las maneras en que las reformas se adoptan, apoyadas o no apoyadas por el profesorado, está influenciada por las identidades.

A este respecto Sayago Quintana y sus colegas (2008), escribiendo sobre la construcción de la identidad docente en el contexto venezolano, explican que no se puede hablar de cambios individuales independientemente de la idea de cambio social; De hecho, por lo general la crisis de la identidad individual y la crisis del desarrollo histórico se explican juntos y se influyen mutuamente.

4. Integración de los Aspectos Personales y Profesionales de la Identidad Docente

La mayoría de los estudios sobre identidad profesional docente hacen referencia a un proceso continuo de integración de los aspectos personales y profesionales considerando los docentes “como personas y profesionales cuya vida y trabajo son influenciados y hechos significativos por factores y condiciones dentro y fuera del aula y de la escuela”(Goodson and Cole 1994; Beijaard, Meijer et al. 2004). Así que los aspectos profesionales y personales, privados y públicos se conjugan. De otra parte, los ambientes de trabajo y las personas que los viven ocupan una gran parte de la vida de un docente y tienen una notable influencia sobre su esfera personal. En efecto los lugares de trabajo son espacios en que se hacen experiencias personales más allá (o al mismo tiempo) que profesionales, además, a menudo algunos colegas comparten espacios y tiempos extralaborales.

Además el proceso de configuración de la identidad personal favorece la posibilidad de identificarse con una profesión, visualizarse en aquella condición y sobre todo interrogarse

sobre quien se quiere ser, que se quiere hacer y por/para que (Olins 1991). La elección llevará a una identificación, siempre en relación con el contexto político, social, histórico y económico. También para el docente en servicio la percepción que él tiene de sí mismo, basada en la práctica cotidiana y en valores personales, contribuye en el desarrollo de su identidad personal y profesional. Por lo cual la docencia es “una profesión unificadora de las identidades personales y profesionales”. (Fernández 2006; Sayago Quintana, Chacón Corzo et al. 2008). Sobre todo ahora que las reformas de la escuela están aportando muchos cambios, los aspectos personales y emocionales del profesorado (y de los otros actores del ámbito educativo) se convierten aún más en componentes fundamentales en el desarrollo y transformación de la identidad profesional (Hargreaves 1997; Clandinin and Connelly 1998). En un contexto profesional incitado por importantes reformas aún más los aspectos profesionales pueden entrar en conflicto con lo que los enseñantes desean y experimentan como útil y beneficioso a nivel personal.

Por eso es importante tomar medidas para mejorar las condiciones laborales de los docentes con el fin de influir de manera positiva y provechosa en la percepción de sus identidades profesionales (Gaziel 1995).

5. Configuración de la Identidad Docente

Hoy en día la identidad no es un lugar adscrito a una posición en un orden establecido por una institución, es más bien un largo proyecto a realizar consigo mismo y con los demás. En campo educativo la identidad profesional docente procede en gran medida de preconcepciones de la enseñanza y del aprendizaje heredado de la historia escolar, de manera que los docentes empiezan a asimilar la labor educativa antes de comenzarla (Tardif 2004). De hecho los procesos individuales de maduración de la identidad profesional empiezan antes de la formación docente y siguen desarrollándose a lo largo de la labor educativa de manera que la configuración y la reconfiguración de la identidad permiten la adaptación o el rechazo de la profesión (Aristizábal Fuquene and García Martínez 2013). En este proceso de configuración de la identidad profesional la formación inicial universitaria tiene un papel crucial ya que este proceso depende de cómo se aprenden los conocimientos teóricos y los métodos didácticos y en definitiva de cómo se visualiza la práctica docente. Además, en este estadio se desarrolla el proceso de proyección de sí mismo en el futuro y concretamente en la figura de docente mediante la adquisición de conocimiento y práctica profesional.

En este proceso de configuración de la identidad profesional docente interviene también la sociedad mediante las interacciones de socialización y los mecanismos de identificación y de atribución de identidades, ya que, al igual de la identidad personal, en este proceso de configuración la identidad de uno mismo se construye bajo el reconocimiento de otros (Cooper and Olson 1996; Reynolds 1996; Bolívar 2005). Etkin y Schvarstein (1992) escriben “la identidad se entiende en una dimensión antropológica por estar enmarcada en la atmósfera cultural del medio social global y en una dimensión sociológica por tratarse

de una construcción que emerge de las relaciones entre individuos y grupo”.

A propósito de la identidad profesional docente, su configuración ocurre mediante la integración entre la identidad adquirida por uno mismo y la que la comunidad educativa le atribuye (Bolívar, Fernández et al. 2004; Veiravé, Ojeda et al. 2006; Lopes 2008; Sánchez Asín and Boix 2008). Además, otro factor que interviene en la configuración de la identidad docente es el tiempo de manera que los factores culturales, históricos, sociológicos y psicológicos, que varían en el tiempo, afectan y condicionan la identidad docente dándole un sentido cada vez diferente (Mishler 1999).

El desarrollo de la identidad profesional docente está condicionado por la experiencia que se puede hacer tanto durante la formación inicial como a lo largo de la actividad docente, como dijo Eisner (1981) “lo que las personas llegan a ser está, en gran medida, en función de lo que tienen oportunidad de experimentar”. Además, el mismo proceso de formación de la identidad implica una continua interpretación, evaluación y reflexión sobre sí mismo como profesional (Beijaard, Verloop et al. 2000) (Kerby 1991) (Cooper and Olson 1996). Esta visión de la identidad profesional docente está en línea con la perspectiva constructivista que la define no como un elemento asumido por el docente sino que el resultado de una acción personal que mira hacia su construcción como enseñante. Clement (1995) nos proporciona una definición muy completa de la relación que hay entre la identidad profesional docente y la experiencia, o sea una combinación de habilidades por un lado - las herramientas de conocimiento del contexto, de los sujetos, de las normas, de las teorías educativas y de la organización escolar - y por el otro, de competencias - el control, la responsabilidad y la flexibilidad.

Luehmann (2007) a parte de los factores experiencia y contexto (social, cultural e histórico) indica otros dos elementos que caracterizan el desarrollo de la identidad profesional docente, o sea el proceso formado por sub-identidad que responde a múltiples contextos y la interacción con los alumnos que se relaciona con el grado de auto-confianza.

Veiravé, Ojeda, Núñez y Delgado (2006) a partir de las narrativas de unos profesores afirman la confluencia del plano individual y el plano colectivo y afirman que los elementos intrínsecos que caracterizan la identidad docente son:

- Los motivos por los que se elige la carrera;
- Las personas significativas y valoradas positivamente o, a veces, negativamente, (los familiares, los docentes de la escuela y de la formación inicial, el personal de los centros donde se trabaja);
- Las elecciones laborales;
- Las experiencias de formación inicial, especialmente las prácticas de enseñanza;
- Las experiencias educativas vividas a lo largo del oficio;
- Los contextos nacionales históricos, sociales, políticos y económicos durante formación inicial;

- Los cambios en el sistema educativo, especialmente las reformas.

La identidad profesional docente es el resultado de un largo proceso que integra diferentes experiencias caracterizadas por cambios (Bolívar 2006; 2007) como aquellos en el rol y función profesional, los cambios en las estrategias de enseñanza, y los cambios en la generación e interpretación de las emociones que hacen vivir la profesión de manera satisfactoria o adversa (Monereo, Weise et al. 2013) (Lansky 2005) (Sutherland, Howard et al. 2010). La formación del profesorado tanto la inicial como la permanente tiene un rol muy importante en suportar los docentes en manejar estos cambios. Sin embargo, La formación del los enseñantes, nos señala Montero (2002), tiene varios problemas y obstáculos tanto a nivel epistemológico como estructural. Unos de los principales problemas a nivel epistemológico es que aunque la figura del educador se asocia con la de un investigador reflexivo, se forma en un contexto en el que las actividades de formación y de trabajo están separadas, así como las diversas disciplinas. Además, se considera al profesorado como un grupo homogéneo y despersonalizado contra un individualismo cada vez más evidente. A nivel estructural, entre los obstáculos que Montero (2002) señala subrayamos la jerarquización de la formación y de los conocimientos disciplinares, la organización de las instituciones de formación en departamentos/áreas que dificultan el desarrollo de proyectos educativos completos e interdisciplinares, la escasa formación específica de los que instruyen a de los futuros enseñantes, y la insuficiente continuidad entre las distintas fases de la formación y la falta de una fuerte relación entre universidades y colegios.

Para muchos de los docentes en formación inicial enfrentarse a la realidad práctica de enseñanza significa adaptarse a las dificultades debidas al considerable aumento de nuevas responsabilidades y a la complejidad de las tareas y de las funciones docente, y conlleva un “choque” con la visión idealizada que se tenía de la profesión, por lo que hace falta configurar una “segunda identidad” docente (Veenman 1988). Así que la identidad profesional se configura mediante un proceso relacionado a la consecución de normas y valores profesionales de conexión entre aquella visión idealizada que se tenía de la profesión y lo que en la práctica resulta ser la profesión (Bolívar 2007).

Por lo tanto, la formación del profesorado debería potenciar el desarrollo profesional desde la adquisición de conocimientos, competencias y habilidades, apoyando la práctica reflexiva y crítica, el conocimiento de sí mismo y el desarrollo personal y profesional centrado en el contexto escolar (Fullan and Hargreaves 1992; Montero Mesa 2003; Montero Mesa 2006)

Entonces, la profesionalidad no es solo una cuestión de técnicas, sino que depende de la identidad, por tanto, la formación del educador debe comenzar de la exploración del sí mismo como docente y de la configuración de la identidad.

6. Práctica de Reflexión

El concepto de práctica reflexiva fue introducido por Donald Schon en el 1987 definiéndolo como un proceso crítico de perfeccionamiento de la propia práctica profesional obtenido por medio de la comparación entre las prácticas individuales y las de los profesionales (Ferraro 2000). Concretamente esta práctica consiste en meditar cuidadosamente en su propia actividad docente y en la aplicación de los conocimientos en dicha actividad, aunque esté siendo asesorada por profesionales de la disciplina (Schon 1996).

Después de que el concepto de práctica reflexiva fue introducido por Schon, se empezaron a diseñar programas de formación del profesorado y programas de desarrollo profesional con el objetivo de fomentar el procesamiento y la reelaboración de la propia actividad docente, como por ejemplo las dificultades encontradas o los métodos empleados, mediante momentos de reflexión y comparación tanto individuales como colectivos basados en el intercambio de experiencias. De manera que estos momentos puedan favorecer el intercambio constructivo, el manejo de conflictos, la conciencia, el reconocimiento y la valoración de la propia profesionalidad aportando en definitiva un desarrollo significativo de la propia identidad profesional. En el tentativo de encontrar soluciones o mejoras de la propia actividad profesional y hacer una verdadera discusión sobre ella el docente no puede actuar individualmente sino que necesita un diálogo y un intercambio con sus colegas y en definitiva alcanzar una verdadera práctica de reflexión.

La formación y los procesos relacionados, entendidos como procesos de desarrollo individual y de construcción de la persona del profesor, deben articularse con la propia trayectoria biográfica (Bolívar 2007). Concretamente se trata de un proceso personal y reflexivo que consiste en meter la formación en la trayectoria biográfica y asentar la identidad profesional en la personal (Goodson 2004; Bolívar 2005; Bolívar 2007). De manera que la práctica de reflexión es importante no solamente para la formación permanente y continua del docente sino también para la formación inicial del mismo. De hecho, mientras que el docente en formación inicial puede emplear la práctica de reflexión sobre las teorías y los métodos para una aplicación futura o inminente y en el desarrollo del sí como futuro docente, el docente en servicio aplica esta práctica para mejorar su actividad docente. Además, en este último caso la práctica de reflexión sobre dificultades encontradas y la eficacia de los métodos empleados tiene una recaída directa en dos aspectos de la identidad profesional docente muy importantes como la autoestima y la motivación en su propia actividad profesional.

La práctica de reflexión también ha sido contextualizada en el ámbito de la investigación-acción como herramienta muy valiosa. La investigación-acción se define como una herramienta de desarrollo curricular colectiva en régimen retroalimentación continua que se dirige a dificultades o a problemas específicos relativos a un contexto escolar concreto con el objetivo de una mejora significativa de la práctica docente y de la racionalidad en el aula (Hopkins and Antes 1990). En esta práctica el docente como investigador usa las

actividades desarrolladas en el aula con los alumnos como herramientas para analizar sus estrategias de enseñanza tanto con los alumnos como con los otros docentes. De manera que la práctica reflexiva que se implementa con la investigación-acción enriquece las reflexiones personales de los alumnos sobre su trabajo y al mismo tiempo proporciona a los docentes sugerencia sobre como refinar sus métodos de enseñanza (Syrjala 1996). Estas consideraciones nos llevan a definir la formación de la identidad profesional docente como un proceso en continua evolución que implica una interpretación y re-interpretación de las experiencias docentes (Kerby 1991), de manera que mediante la autoevaluación la identidad profesional docente está constantemente informada, formada y reformada como desarrollo individual, mientras que mediante la interacción con los demás viene constantemente modificada (Montero 1987; Cooper and Olson 1996). En la misma dirección Conway (2001) define la identidad profesional como un proceso continuo de interpretación y re-interpretación de las experiencias relacionado no solamente con la dimensión presente ¿Quién soy ahora? sino también futura ¿Quién quiero ser?. Según este autor la identidad profesional representa el cruce entre “memoria e imaginación” como fulcro de las practicas formativa de los futuros docentes. De hecho este autor considera que los docentes que forman a los futuros enseñantes no deberían centrarse solamente en la autobiografía o en las herramientas de análisis retrospectivo, sino que deberían proponer discusiones y actividades dirigidas hacia reflexiones imaginativas y orientadas hacia el futuro (Conway 2001).

7. Cuerpo y Corporalidad Docente

Desde una enfoque holístico la persona se considera formada por tres núcleos: el cognitivo, el emocional y el corporal de manera que entender la persona sin una de esas partes es negar su totalidad (Rossi 2006). La corporeidad forma parte de nuestra identidad, haciéndonos únicos como personas y como grupo (Grasso and Arraumospe 2005), y su percepción y la forma en la que se manifiesta, también a nivel emocional, es el resultado de una compleja interacción entre la condición física y la condición emocional. De esta manera no se puede prescindir de la corporalidad en la definición de nuestra propia identidad. Además, hay que tener en cuenta que las personas para relacionarse con el entorno no usan exclusivamente las palabras, ni para expresar sus sentimientos y emociones, sino que mediante su propio cuerpo son capaces de construir procesos comunicativos igual o más efectivos que la misma expresión oral (Schinca 2000).

De hecho, en campo educativo, los docentes actúan sobre la atención y el comportamiento de la clase no solo mediante el lenguaje verbal sino también mediante el lenguaje corporal como los movimientos, las posturas, la mímica, el contacto visivo o el tono y la manera de hablar. De manera que, en la profesión docente, es fundamental ser consciente de la comunicación que ocurre mediante el lenguaje corporal (Bajardi and Álvarez-Rodríguez 2014).

Sin embargo, aun que se habla mucho de “cuerpo docente”, casi nunca se trata el tema del “cuerpo del docente” en su acción educativa, sobre todo en ámbito formativo de los

futuros profesores. Incluso algunas veces cuando su acción educativa se desarrolla en el ámbito de áreas musicales, plásticas o corporales que se ocupan especialmente del cuerpo, de la identidad, de la imagen y autoimagen y del lenguaje corporal (Bajardi and Álvarez Rodríguez 2012). De manera que muchas veces los profesores tienen que vivir esta dicotomía entre cuerpo y mente. Por ejemplo en el libro “Registro di classe” (Onofri 2000), el autor escribe que al entrar en la escuela tenía que olvidarse de quien era para asumir la figura burocrática, organizativa y didáctica que le competía como docente, lamentando en definitiva la dicotomía de pertenecer al “cuerpo docente” y tener un cuerpo real con sus historia personal e individual, un cuerpo que tenía que quedar fuera de la institución escuela.

Por tanto, en el ámbito de los currícula de los cursos de formación docente, es conveniente contemplar y definir los tiempos, las modalidades y los espacios por los que se prevé el desarrollo de competencias socio-emocionales y comunicativas, tales como la capacidad de manejar el lenguaje verbal y no verbal, de tomar conciencia de sí mismo y de los demás, de controlar el estrés, la ansiedad y las emociones negativas (como cólera, tristeza, miedo y aversión), en definitiva, de aprender de la experiencia, que favorece la calidad de las relaciones interpersonales, que son básicas en la acción docente (Bajardi and Álvarez-Rodríguez 2014).

Referencias documentales:

ARISTIZÁBAL FUQUENE, A. AND Á. GARCÍA MARTÍNEZ (2013). “Construcción de la identidad profesional docente: ¿posibilidad o utopía?” **Revista Virtual EDUCyT** 15.

ARNAUS, R. (1999). La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la complejidad educativa. **Desarrollo Profesional del Docente. Política, Investigación y Práctica**. A. Perez Gomez, J. Barquin Ruiz and J. F. Angulo Rasco. Madrid, AKAL: 599.

BAJARDI, A. (2015). “La identidad personal en relación con la educación: características y formación del concepto.” **Revista electrónica de investigación y Docencia Creativa Monográfico 2015. Parte 2: Identidad y Educación (Texto 15):** 106-114.

BAJARDI, A. AND D. ÁLVAREZ-RODRÍGUEZ (2014). “Contribuciones de la educación artística a la construcción de la identidad profesional docente: competencias básicas y comunicativas.” **Historia y Comunicación Social** 18: 615-626.

BAJARDI, A. AND D. ÁLVAREZ RODRÍGUEZ (2012). La performance como experiencia educativa en la enseñanza secundaria: un medio para fomentar la motivación y la creatividad. Aportaciones desde la periferia. Jaén, COLBAA.

BEIJAARD, D., P. MEIJER AND N. VERLOOP (2004). “Reconsidering research on teachers.” **Teacher and Teacher Education** 20: 107-128.

BEIJAARD, D., N. VERLOOP AND J. D. VERMUNT (2000). “Teachers’ perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective.” **Teaching and teacher education** 16(7): 749-764.

- BERGER, P. AND T. LUCKMANN (1999). **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires, Amorrortu.
- BOLÍVAR, A. (2005). “Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas.” **Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado** 9(2).
- BOLÍVAR, A. (2005). “El lugar de la ética profesional en la formación universitaria.” **Revista Mexicana de Investigación Educativa** 10(24): 93-123.
- BOLÍVAR, A. (2005). “Las historias de vida del profesorado: posibilidades y peligros.” **Conciencia Social** 9: 58-69.
- BOLÍVAR, A. (2006). **La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción**. Málaga, Aljibe.
- BOLÍVAR, A. (2007). “La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional.” **Estudios sobre Educación (ESE)** 12: 13-30.
- BOLÍVAR, A., M. FERNÁNDEZ AND E. MOLINA (2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. **Forum: Qualitative Social Research**.
- BOLÍVAR, A., M. J. GALLEGO, M. J. LEÓN AND P. PÉREZ (2005). “Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la Educación Secundaria en España.” **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas** 13: 1-51.
- BULLOUGH, R. V. (1997). Practicing theory and theorizing practice. **Purpose, passion and pedagogy in teacher education**. J. Loughran and T. Russell. London Falmer Press: 13-31.
- CLANDININ, D. J. AND F. M. CONNELLY (1998). “Stories to live by: Narrative understandings of school reform.” **Curriculum inquiry** 28(2): 149-164.
- CLEMENT, M. (1995). **Professional development of primary school teachers. The tension between autonomy and collegiality**. University of Leuven.
- COLDRON, J. AND R. SMITH (1999). “Active location in teachers’ construction of their professional identities.” **Journal of curriculum studies** 31(6): 711-726.
- CONNELLY, F. M. AND D. J. CLANDININ (1999). **Shaping a professional identity: Stories of educational practice**, Teachers College Press.
- CONWAY, P. F. (2001). “Anticipatory reflection while learning to teach: From a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education.” **Teaching and teacher education** 17(1): 89-106.
- COOPER, K. AND M. R. OLSON (1996). “7 The Multiple Ts’ of Teacher Identity.” **Changing research and practice: Teachers’ professionalism, identities, and knowledge**: 78.

- DAY, C. (2002). "School reform and transitions in teacher professionalism and identity." **International journal of educational research** 37(8): 677-692.
- DUBAR, C. (1992). "Formes identitaires et socialisation professionnelle." **Revue Française de Sociologie** 33(4): 505-529.
- DUBAR, C. (2000). **La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles**. Paris, Armand Colin.
- DUBAR, C. (2002). **La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación**. Barcelona, Bellaterra.
- EISNER, E. W. (1981). "Mind as cultural achievement." **Educational Leadership** 38(6): 466-471.
- ETKIN, J. AND L. SCHVARSTEIN (1992). **La Identidad de las Organizaciones**. Buenos Aires, Paidós.
- FERNÁNDEZ, M. (2006). **Desarrollo profesional docente**. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- FERRARO, J. M. (2000). "Reflective Practice and Professional Development. ERIC Digest."
- FULLAN, M. AND A. HARGREAVES (1992). **Teacher development and educational change**. Londres, The Falmer Press.
- GAZIEL, H. H. (1995). "Sabbatical leave, job burnout and turnover intentions among teachers." **International Journal of Lifelong Education** 14(4): 331-338.
- GOODSON, I. F. (2004). **Historias de vida del profesorado**. Barcelona, Octaedro Editorial.
- GOODSON, I. F. AND A. L. COLE (1994). "Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identity and community." **Teacher Education Quarterly**: 85-105.
- GOVERNO-ITALIANO (2015). La Buona Scuola, <https://labuonascuola.gov.it/>.
- GRASSO, A. AND B. ARRAUMOSPE (2005). **Construyendo identidad corporal: la corporeidad escuchada**. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- HARGREAVES, A. (1997). **Rethinking educational change with heart and mind**, Assn for Supervision & Curriculum.
- HERNÁNDEZ, F. (1999). "Consideraciones sobre el sujeto y la identidad en la educación escolar." **Revista Kiririki** 51: 27-31.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F. (2010). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. **Historias de vida en educación: biografías en contexto**. F. Hernández

Hernández, J. M. Sancho and J. I. Rivas. Barcelona, UB: 13-22.

HOPKINS, C. D. AND R. L. ANTES (1990). **Educational research: A structure for inquiry**. Peacock, Itasca.

HUERTA, R. (2012). Reflexiones sobre entrevistas personales a mujeres maestras. Un proyecto abierto de educación en artes visuales. **Historias de vida en educación: Sujeto, diálogo, experiencia**. J. I. Rivas, F. Hernández, J. M. Sancho and C. Núñez. Barcelona, REUNI+D: 35-40.

JERVIS, G. (1998). "Che cos' è l'identità." **Enciclopedia Multimediale delle scienze filosofiche**.

KELCHTERMANS, G. (1993). "Teachers and their career story: A biographical perspective on professional development." **Research on teacher thinking: Understanding professional development**: 198-220.

KERBY, A. P. (1991). **Narrative and the Self**, Indiana University Press.

KNOWLES, J. G. (1992). "Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies." **Studying teachers' lives**: 99-152.

KOMPFF, M., W. R. BOND, D. DWORET AND R. T. BOAK (1996). **Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge**. London, Washington, Falmer Press.

LANSKY, S. (2005). "A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary School reform." **Teaching and Teacher Education** 21: 899-916.

LARSON, S. M. (1977). **The rise of professionalism: A sociological analysis**. Berkeley, University of California Press.

LEITE MÉNDEZ, A. E. (2011). Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional. Departamento de Didáctica y Organización Escolar Málaga, Universidad de Málaga.

LOPES, A. (2007). "La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas." **Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado** 11(3): 7.

LOPES, A. (2008). "La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas." **Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado** 11(3): 7.

LUEHMANN, A. L. (2007). "Identity Development as a Lens to Science Teacher Preparation." **Science Education** 91(5): 822-839.

MADRID MANRIQUE, M. (2014). Creando narrativas audiovisuales participativas: a/t/ografía e inclusividad. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Granada, Universidad de Granada.

MISHLER, E. G. (1999). **Storylines: Craft artists' narratives of identity**. Cambridge, Harvard University Press.

MONEREO, C., C. WEISE AND I. ALVAREZ (2013). "Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentos dramatizados." **Infancia y Aprendizaje** 36(3): 323-340.

MONTERO, L. (1987). **Proyecto docente de formación del profesorado**. España: Universidad Santiago de Compostela.

MONTERO, L. (2002). La formación inicial, ¿puerta de entrada al desarrollo profesional? **Educación**.

MONTERO MESA, L. (2003). "¿Qué desarrollo profesional es clave para el rendimiento de cuentas?" **A Profesorado, revista de currículo y formación del profesorado** 7(1-2).

MONTERO MESA, L. (2006). Las instituciones de la formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el Estado de las Autonomías. **La formación del profesorado y la mejora de la educación: políticas y prácticas**, Octaedro Editorial.

NIAS, J. (1989). **Primary teachers talking: A study of teaching as work**. London, Routledge.

OLINS, W. (1991). **Identidad corporativa**. Madrid, Celeste.

ONOFRI, S. (2000). **Registro di classe**. Torino, Einaudi.

PENALVA BUITRAGO, J. (2008). La identidad del educador. Referentes de identidad constitutivos de la profesión educativa. Dpto. Teoría e Historia de la Educación, Universidad Murcia.

REYNOLDS, C. (1996). "Cultural scripts for teachers: Identities and their relation to workplace landscapes." **Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge**: 69-77.

ROSSI, V. (2006). **La vida en movimiento: el sistema Río Abierto: sanar los bloqueos emocionales**. Buenos Aires, Editorial Kier.

SÁNCHEZ ASÍN, A. AND J. L. BOIX (2008). "La construcción de la identidad y profesionalización de los docentes noveles de la ESO, a través de un estudio experimental." **Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado** 12(3): 12.

SAYAGO QUINTANA, Z., M. CHACÓN CORZO AND M. ROJAS DE ROJAS (2008). "Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios." **Educere** 12(42): 551-561.

SCHINCA, M. (2000). **Expresión Corporal. Técnica y expresión del movimiento**. Barcelona, Monografías Escuela Española. CISS Praxis.

SCHON, D. A. (1996). **Educating the reflective practitioner: Toward a new design for**

teaching and learning in the professions. San Francisco, Jossey-Bass.

SUTHERLAND, L., S. HOWARD AND L. MARKAUSKAITE (2010). "Professional identity creation: examining the development of beginning pre-service teachers' understanding of their work as teachers." **Teaching and teacher Education Quarterly** 26(3): 455-465.

SYRJALA, L. (1996). The Teacher as a Researcher. **Childhood Education: International Perspectives.** E. Hujala. Finland, Association for Childhood Education International, Oulu University.

TALBERT, J. E. AND M. W. MCLAUGHLIN (1994). "Teacher professionalism in local school contexts." **American journal of education** 102(2): 123-153.

TARDIF, M. (2004). **Los saberes del docente y su desarrollo profesional.** Madrid, Narcea Ediciones.

TICKLE, L. (2000). **Teacher induction: The way ahead,** Open University Press Buckingham.

VAN DEN BERG, R. (2002). "Teachers' meanings regarding educational practice." **Review of educational research** 72(4): 577-625.

VEENMAN, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. **Perspectivas y problemas de la función docente,** Narcea.

VEIRAVÉ, D., M. OJEDA, C. NÚÑEZ VEGA AND P. DELGADO GRANADOS (2006). "La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores." **Revista Iberoamericana de Educación** 40(3): 4.

VOLKMANN, M. J. AND M. A. ANDERSON (1998). "Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher." **Science Education** 82(3): 293-310.

Anexo III

Artículo “Contribuciones de la educación artística a la construcción de la identidad profesional docente: competencias básicas y comunicativas”.

Historia y Comunicación Social, 18 (2013).

Contribuciones de la educación artística a la construcción de la identidad profesional docente: competencias básicas y comunicativas

Alice BAJARDI
Universidad de Granada (España)
alicebajardi@ugr.es

Dolores ÁLVAREZ RODRÍGUEZ
Universidad de Granada (España)
alvarezr@ugr.es

Resumen

Este artículo trata la identidad profesional docente y como las disciplinas artísticas contribuyen a su desarrollo. Se analizan las competencias profesionales y la importancia de la comunicación, enfatizando la relevancia de la práctica reflexiva y del aprendizaje significativo en un entorno colaborativo que pone en valor las interacciones sociales y la negociación de los conocimientos. Las disciplinas artísticas favorecen herramientas sociales que permiten al individuo construir su propia identidad, como la comunicación verbal y no verbal, el espíritu crítico y el intercambio de experiencias.

Palabras clave: Identidad profesional, educación artística, competencias docentes, comunicación, nuevas tecnologías, práctica reflexiva.

Arts education contributions to the construction of teacher professional identity: basic and communicative competences

Abstract

This article deals with the professional identity of teachers and how the arts can contribute to its development. We analyze the professional competences of teachers and the importance of communication, emphasizing the relevance of reflective practice and significant learning in a collaborative environment that take into account social interaction and negotiation of knowledge. The arts disciplines promote social tools that allow people to build their identities, such as verbal and nonverbal communication, critical thinking and the exchange of experiences.

Key Words: Professional identity, art education, teaching competencies, communication, new technologies, reflective practice.

Referencia normalizada:

Bajardi, A. y Álvarez Rodríguez, D. (2013) Contribuciones de la educación artística a la construcción de la identidad profesional docente: competencias básicas y comunicativas. *Historia y Comunicación Social*. Vol. 18. N° Especial Noviembre. Págs. 615-626.

Sumario: 1. Introducción. 2. Construcción de la identidad del docente. 2.1 Procesos para desarrollar la identidad profesional del docente. 3. Competencias profesionales del docente. 4. Contribución de la educación artística para el desarrollo de la identidad. 4.1. TIC como forma de comunicación y expresión. 5. Conclusiones. 6. Referencias Bibliográficas.

1. Introducción

Según Jervis (1986) “la identidad personal es reconocerse y ser reconocidos”. La identidad profesional en la docencia se presenta como un proceso de aprendizaje complejo que hay que considerar siempre en formación y que tiene que ver tanto con la experiencia individual como con el contexto social. Para la construcción de la identidad personal y profesional es fundamental la oportunidad de reconocer y promover el valor de la persona, por lo tanto, es necesario el reconocimiento y la valorización del docente.

En los procesos mencionados la educación artística supone una base para el desarrollo de la identidad personal y profesional, a través de experiencias que son vías de formación eficaces enfocadas hacia el desarrollo de la educación emocional y la educación para la comunicación, esenciales para la formación tanto individual como profesional (Bajardi y Álvarez Rodríguez, 2012 a).

Los docentes de las diversas disciplinas deberían tener presente la importancia de las competencias comunicativas en el ejercicio profesional, aunque sean especialmente las disciplinas artísticas las que tratan de contenidos relacionados con los lenguajes para la comunicación y la expresión, y los docentes de educación artística los que tendrían que ser más conscientes de su papel relevante en la sociedad actual definida por Arena (1990) como “cultura de la comunicación”, como una evolución de la idea de la “cultura de la imagen”. La comunicación, de hecho, tiene un valor básico conectado no sólo con el aprendizaje de los conocimientos disciplinares, sino también con el aprendizaje en el sentido más amplio del término, como conocimiento del mundo, de sí mismos y de los demás.

2. Construcción de la identidad del docente

Para el ejercicio de la docencia es necesario tomar consciencia de un determinado posicionamiento personal y profesional del docente en relación consigo mismo, pero también con los estudiantes e incluso con la propia institución. Todo esto da sentido a la actuación llevando a identificar y afrontar los límites y posibles dificultades (Lisimberti, 2006) y conformando la identidad durante el proceso formativo inicial y durante la formación continua. De esta manera también se favorece la proyección de la escuela a otras instituciones como las universitarias que, en definitiva, con las que se encargan de la formación inicial y que también deberían adoptar un papel más activo en la formación continua propiciando el trabajo colaborativo entre instituciones (Desencuentro, 1998; Sayago y Beatriz, 2006).

Además se considera cada vez más importante la renovación profesional del docente a través del aprendizaje basado en la experiencia en la práctica (Dallari, 2002; Dewey, 2007). “lo que las personas llegan a ser está, en gran medida, en función de lo que tienen oportunidad de experimentar” (Eisner, 1981). Este concepto también fue

tratado por Fortunati y Tognetti (1994), que destacaron la importancia de la experiencia, el “hacer”, en la construcción de la profesionalidad como parte, o incluso previo, a la adquisición y actualización de los conocimientos, o sea, el “saber”. Esta idea progresiva del “saber”, “saber hacer”, “hacer” y “ser” es la esencia del concepto de competencia aplicado, en este caso, a la profesión docente.

2.1. Procesos para desarrollar la identidad profesional del docente

Partimos de la base de la auto-reflexión como proceso y método eficaz para el desarrollo de la identidad profesional. De esta manera los profesionales pueden compartir sus experiencias, sus creencias, conocimientos y emociones, “para complementar lo que es socialmente relevante en la imagen de sí mismos como profesores” (Beijard et al., 2004). De hecho revivir a través de la reflexión el propio camino profesional permite identificar, descubrir y redefinir, a través de un proceso de atribución de significado, la propia identidad profesional.

Las dificultades que se presentan durante el ejercicio profesional han de procesarse y reelaborarse a través de momentos de reflexión y comparación individuales y colectivos que se basan en la comunicación de las experiencias. Estos momentos pueden favorecer el intercambio constructivo, el manejo de conflictos, la conciencia, el reconocimiento y la valoración de la propia profesionalidad, permitiendo así el desarrollo de la identidad profesional.

Además Dallari (1990; 2000) hablando de la construcción del conocimiento de uno mismo, se centra en la estructuración de la identidad cinestética. Por “conciencia cinestética” el autor entiende la percepción del propio cuerpo y la forma en que se manifiesta también en términos emocionales (sentimiento de bienestar, malestar), el resultado de una compleja interacción entre la condición física y la condición emocional-afectiva. El cuerpo y la corporalidad del profesor, de hecho, casi nunca se tienen en cuenta ya a partir de la formación inicial. Bresciani (2008) señala cómo habitualmente se prefiere enfocar las investigaciones casi por completo en la mente del profesor y la transmisión del conocimiento. Las disciplinas artísticas, tanto en la formación de los escolares, como en la educación de adultos, se ocupan del cuerpo, de la identidad, de la imagen y autoimagen y del lenguaje corporal a través de actividades como el retrato, el autorretrato, las prácticas performativas, etc. (Bajardi, 2012; Bajardi y Álvarez Rodríguez, 2012 b)

Por tanto, es conveniente pensar en los tiempos, las modalidades y los espacios por los que se prevé el desarrollo de competencias socio-emocionales y corporales, tales como la capacidad de entender el lenguaje verbal y no verbal, de tomar conciencia de sí mismo y de los demás, de controlar el estrés, la ansiedad y la posible agresividad, en definitiva, de aprender de la experiencia, que favorece la calidad de las relaciones interpersonales, que son básicas en la acción docente.

3. Competencias profesionales del docente

La enseñanza requiere que haya un intercambio constante entre las distintas formas de conocimiento, de los saberes: disciplinar, pedagógico, educativo, socio-cultural. Estos saberes se manifiestan, para el profesor, en diferentes momentos; “antes de la clase”, o sea la fase de la planificación, “en el aula”, donde se muestran y transmiten los diferentes tipos de conocimientos y finalmente un momento “después de la clase”, que Schön (1993) define “reflexión en acción”, mediante la cual es posible atribuir significado a todas las fases.

Hacemos énfasis en la práctica reflexiva porque en la sociedad en la que vivimos, en continua transformación, la capacidad de ser flexible, de innovar y regular la propia práctica es decisiva. La reflexión sobre la experiencia es la que favorece la construcción de nuevos saberes.

Marczely (1996) señala que los docentes, vistos como “profesionales reflexivos”, no son todos iguales, tienen un crecimiento no lineal, “un flujo y reflujo dinámico”, entran y salen de fases profesionales en reacción a influencias ambientales procedentes tanto de la esfera personal como de la esfera organizativo-administrativa. Además, la autora identifica diversos factores que influyen en la progresión profesional de los docentes, tales como la familia, las experiencias, el estado de salud, la edad, la autoestima, el tipo de contrato, el estado jurídico.

Sin embargo, aunque partimos de la diversidad que los distintos factores pueden generar, resulta orientativo establecer las competencias prioritarias que un docente debería poseer, también considerando la continua transformación de la profesión y las constantes nuevas políticas educativas que se suelen suceder. Por ejemplo, para tratar de establecer esta base competencial Perrenoud (1999) considera diez grandes grupos de competencias profesionales del docente entendiéndolas como “capacidades para movilizar los diferentes recursos cognitivos que permiten hacer frente a un determinado tipo de situación”, en constante construcción y formación. El recorrido por las competencias nos proporciona un punto de partida reconocido en la comunidad profesional docente y para nuestro trabajo es especialmente interesante tener presente el contenido de cada grupo.

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje: conocer los contenidos y su concreción en objetivos de aprendizaje, el trabajo a partir de la representación de los estudiantes y de los errores y obstáculos del aprendizaje, construir y planear dispositivos y actividades didácticas, involucrar a los estudiantes en la investigación.

2. Gestionar la progresión de los aprendizajes: concebir y manejar situaciones problemáticas apropiadas para el nivel y la capacidad de los alumnos para adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la educación, establecer vínculos con las teorías subyacentes a las actividades de aprendizaje, observación y evaluación de los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo, elaborar informes periódicos de competencias y tomar decisiones para la progresión.

3. Concebir y promover la evolución de dispositivos de diferenciación: hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase. Compartimentar, extender la gestión de clase a un espacio más amplio. Practicar el apoyo integrado, trabajar con alumnos con grandes dificultades. Desarrollar la cooperación entre alumnos y algunas formas simples de enseñanza mutua.

4. Implicar al alumnado en sus aprendizajes y su trabajo: suscitar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño. Instituir un consejo de alumnos y negociar con ellos varios tipos de reglas y de obligaciones. Ofrecer actividades de formación con opciones. Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno.

5. Trabajar en equipo: elaborar un proyecto de equipo, representaciones comunes. Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones. Formar y renovar un equipo pedagógico. Confrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas personales. Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.

6. Participar en la gestión de la escuela: elaborar, negociar un proyecto institucional. Administrar los recursos de la escuela. Coordinar, fomentar una escuela con todos sus componentes. Organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos.

7. Informar e implicar a los padres: fomentar reuniones informativas y de debate. Conducir reuniones. Implicar a los padres en la construcción de los conocimientos.

8. Utilizar nuevas tecnologías: la informática en la escuela: ¿disciplina de pleno derecho, habilidad o simple medio de enseñanza? Utilizar programas de edición de documentos. Explotar los potenciales didácticos de los programas en relación con los objetivos de enseñanza. Comunicar a distancia mediante la telemática. Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza. Competencias basadas en una cultura tecnológica.

9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión: prevenir la violencia en la escuela y en la ciudad. Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales. Participar en la aplicación de reglas de vida en común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones y la apreciación de la conducta. Analizar la relación pedagógica, la autoridad y la comunicación en clase. Desarrollar el sentido de las responsabilidades, la solidaridad y el sentimiento de justicia. Dilemas y competencias.

10. Gestionar la propia formación continua: saber explicitar sus prácticas. Establecer un balance de competencias y un programa personal de formación continua propios. Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red) Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo. Acoger y participar en la formación de los compañeros. Ser actor del sistema de formación continua.

Monarca, García y Martínez (2013) realizan un cuadro comparativo de competencias profesionales, con el objetivo de reflexionar sobre una práctica de trabajo conjunta y colaborativa entre orientadores y los otros profesores. Los autores, analizando varias propuestas de clasificación de competencias, definen tres grandes ámbitos comunes a casi todos los estudios previos y que nos permiten llegar a un marco teórico sobre la esencia del “ser” docente:

1. “Competencia cognitiva/saber”. Esta competencia incluye la preparación y la selección de los contenidos disciplinares. Además comprende la conciencia del desarrollo evolutivo de los estudiantes y el conocimiento de la organización del centro y del grupo-clase para poder proponer programas y metodologías adecuadas a los varios contextos y necesidades. Conjuntamente prevé la promoción del aprendizaje riguroso, activo, autónomo y compartido del alumnado.

2. “Competencia procedimental/hacer e instrumental/actuación/exploración”. Esta competencia se refiere al saber hacer y al aprendizaje significativo. Por lo que se prevé que el profesor tenga la capacidad de emplear las técnicas básicas de comunicación, de trabajar en equipo, de reconocer el proyecto educativo del centro donde enseña, la gestión efectiva de la clase y el uso instrumental de idiomas, informática y documentación.

3. “Competencia actitudinal/interpersonal/ser/afectivas /personales”. Esta competencia está relacionada con las capacidades comunicativas y socio-emocionales, y con el uso de metodologías que fomenten el desarrollo de estas capacidades en los estudiantes como el trabajo cooperativo- participativo y la asunción de liderazgos.

4. Contribución de la educación artística para el desarrollo de la identidad

Una vez revisado el planteamiento competencial general destacamos el hecho de que las actividades artísticas y creativas contribuyen a desarrollar y conectar entre sí capacidades emocionales, intelectuales, imaginativas, estéticas, perceptivas y sociales. Estas funciones se adaptan a los objetivos pedagógicos de la enseñanza: desarrollo global de la personalidad, del espíritu constructivo, del sentido crítico, del espíritu de cooperación, responsabilidad, solidaridad y tolerancia (Arnal Moreno, 2001). Entonces la práctica de actividades artísticas favorece el desarrollo de la personalidad entera, aunando la actividad sensorial a la actividad intelectual e integrándolas en el proceso creador (Alcaide Spirito, 2001).

A través de la educación artística se desarrollan competencias comunicativas relacionadas con las imágenes visuales, que es el lenguaje de comunicación de la sociedad actual, puesto de manifiesto en la proliferación del uso de redes sociales, la creación, obtención, elaboración, organización de material (texto, imagen, audio, video), el intercambio rápido e inmediato y la agilidad en la relación entre culturas

(Bajardi y Álvarez Rodríguez, 2012 a, c). Se trata de competencias comunicativas desarrolladas a través de la expresión artística.

Por lo tanto la formación de los docentes ha de tener presente estas capacidades que contribuyen de manera poderosa al desarrollo de competencias para la comunicación en los aspectos artísticos tanto en la formación inicial como en la continua. El interés de la educación artística en la educación integral se basa en tres funciones. La primera es la instrumental relacionada con el “hacer”, al emplear en la acción los diferentes lenguajes expresivos, o sea, visuales, musicales, verbales y corporales. La segunda funcionaría como estrategia de aprendizaje, es decir, como medio de desarrollo de estrategias cognitivas y creativas, que ofrecen al alumno oportunidades de investigación para resolver problemas. Por último la función expresiva en la que la educación artística cumple un papel expresivo con un objetivo intrínseco: “ser”, “sentir” y “expresar” (Valdés et al., 2001). Además de este carácter como herramienta para los procesos en la educación general conviene no olvidar las ventajas de una formación artística esencialista, como han defendido numerosos autores (Efland, 2002 y Eisner, 1995; 2004), basada en el conocimiento epistemológico del arte y su aportación a la formación integral del individuo, la sociedad y la cultura.

4.1. Tic como forma de comunicación y expresión

Hoy día la comunicación en los procesos docentes se produce a menudo a través de las tecnologías tanto entre profesor-alumno como entre pares, profesores y estudiantes. El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación aumenta la dimensión de la comunicación entre los alumnos y fomenta la negociación en la construcción del conocimiento. Estos medios no sólo sirven para la comunicación y la para la creación artística sino que es creación en sí misma, ya que tiene que ver con sistemas de representaciones formales, espaciales y temporales que conllevan conceptos y significados, es constructora, creadora de “realidad”. Es a la vez medio y mensaje y tiene un importante componente estético. La fragmentación, la estructura no lineal del contenido, la disolución de los individualismos, las concepciones pluridimensionales de las experiencias afectan necesariamente a los procesos de enseñanza y aprendizaje. La cantidad de información y contenido accesible favorece que la enseñanza se diseñe no sólo exclusivamente como un dominio disciplinar para transmitir, sino en que se desarrolle en su función como gestión de conocimiento. Además estos medios nos permiten trabajar de forma colaborativa para la construcción de significados compartidos (Álvarez Rodríguez, 2005).

Teniendo en cuenta que la dinámica de la educación es relacional y, por lo tanto, se basa en la comunicación, el conocimiento de ciertos fenómenos relacionados con la comunicación actual puede favorecer las relaciones educativas. Las connotaciones del concepto de comunicación están vinculadas al de la educación entendida como formación, continua y de gestión de los saberes, confrontación con uno mismo y con los demás y entre profesor y alumno, y no como simple transmisión de contenidos.

Sosa Sosa et al. (2010) hablan de comunicación educativa como “un proceso de interacción entre profesores, estudiantes y estos entre sí y de la escuela con la comunidad, que tiene como finalidad crear un clima psicológico favorable, para optimizar el intercambio y recreación de significados que contribuyan al desarrollo de la personalidad de los participantes”.

En la acción docente se debería fomentar un clima de comunicación abierto al diálogo, al entendimiento mutuo, a la construcción de una red social sólida, propiciando un contexto útil para la reflexión, la socialización, la comparación entre puntos de vista y la definición común de las reglas. Además no hay que subestimar la importancia de la comunicación no verbal, que se manifiesta en el contacto directo, los movimientos del cuerpo, los movimientos oculares y la mirada, el tono y el ritmo de voz, la proxémica, el paralenguaje. Además, la comunicación no verbal permite expresar emociones, clarificar las actitudes interpersonales, apoyar, sustituir o modificar la comunicación verbal y fortalecer la presentación de nosotros mismos (Zani B. et al., 1994; Selleri P., 2004).

Una comunicación efectiva y funcional utiliza tanto el código verbal como el código no verbal (Fabio P. et al., 2003). Para que las formas de comunicación verbal y no verbal activen las habilidades cognitivas específicas de los alumnos, el profesor diseña cuidadosamente su intervención no sólo en relación al contenido, los tiempos y los entornos o contextos educativos, sino también en la forma de comunicación y en el uso adecuado de las tecnologías. La educación artística puede constituir una contribución inestimable a la comunicación y la expresión en los entornos digitales ya que las competencias necesarias para ello pasan por la utilización de las imágenes visuales conectando capacidades emocionales individuales y sociales que aportan significados y capacidad simbólica, además del desarrollo de la capacidad creativa fundamental en la profesión docente.

5. Conclusiones

La formación del docente, además del “saber”, del “saber hacer” y del “saber cómo hacer” tiene que concretarse en el proceso de construcción de la identidad donde el aprendizaje basado en la experiencia práctica tiene un papel fundamental. Otros procesos eficaces para desarrollar la propia identidad profesional son la auto-reflexión y la comparación individual y colectiva de experiencias. Estos procesos sirven para revivir las experiencias profesionales y atribuirles significado, favoreciendo el manejo de conflictos, la conciencia, el reconocimiento y la valoración de la propia profesionalidad.

La comunicación es otro elemento clave en la construcción de la práctica profesional docente. La comunicación, verbal y no verbal, conllevan una vinculación emocional y provocan cambios tanto en el alumno como en el profesor. Hoy en día los nuevos medios utilizados en nuestra sociedad y, cada vez con más frecuencia, en

los sistemas educativos, llevan a cabo procesos cognitivos basados en la conectividad y la colaboración, fomentando la función de la enseñanza como gestión de conocimiento en vez de trasmisión de contenidos y la creación colectiva de significados.

La educación artística contribuye al desarrollo de de las competencias cognitivas, instrumentales y, sobre todo, de las competencias socio-emocionales, fundamentales para la construcción de la identidad personal y profesional. De hecho, las actividades artísticas fomentan el desarrollo de capacidades emocionales, intelectuales, imaginativas, estéticas, perceptivas y sociales. Estas funciones se adaptan a los objetivos pedagógicos de la enseñanza como el desarrollo global de la personalidad, del espíritu constructivo, del sentido crítico, de la creatividad, del espíritu de cooperación, de la responsabilidad, de la solidaridad y de la tolerancia. Resulta ahora necesario definir las modalidades para el desarrollo de las competencias socio-emocionales y comunicativas que favorecen la calidad de la acción docente.

6. Referencias bibliográficas

- ALCAIDE SPIRITO, C. (2001). "Los educadores y el reto permanente del arte". En FOSATI, A. y HUERTA, R. (coords.) (2001). *Comunicaciones del Congreso "Los valores del Arte en la Enseñanza."* Valencia: Repto Expres. p. 30-34.
- ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, D. (2005), "Educación artística on line: la investigación del aprendizaje artístico basado en la web". En MARÍN VIADEL, R (dir.) (2005).: *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales.* Universidad de Granada. p. 325-350.
- ARENA, M. (1990): *L'educazione all'immagine nella scuola elementare.* Firenze: La Nuova Italia.
- ARNAL MORENO, M. (2001). "La expresión artística como herramienta pedagógica. Experiencia de intercambio entre alumnos de diferente país". En FOSATI, A. y HUERTA, R. (ed.) (2001). *Comunicaciones del Congreso "Los valores del Arte en la Enseñanza."* Valencia: Repto Expres. p. 35-40.
- BAJARDI, A. (2012). "Identity by the object: an educational project using portrait and self-portrait to build identities". En Helena Barbosa y Joana Quental (coords.) *2nd International Conference Art, Illustration and Visual Culture in Infant and Primary Education. Creative processes and childhood-oriented cultural discourses,* Universidade de Aveiro. p. 73-77. Disponible en: <http://congresoarteilustracion.web.ua.pt/wp-content/uploads/2012/12/proceedingsAICVEIP.pdf#page=73> . [29-10-2013].
- BAJARDI, A. y ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, D. (2012 a). "Art education to develop creativity and critical skills in digital society: integrating the tradition in an e-learning environment". En: (2012) *The Future of Education Conference Proceedings 2012,* Milano: Simonelli Editore. Disponible en:

- http://www.pixel-online.net/edu_future2012/common/download/Paper_pdf/709-AE23-FP-Bajardi-FOE2012.pdf. [30-09-2013].
- BAJARDI, A. y ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, D. (2012 b). “La performance como experiencia educativa en la Enseñanza Secundaria: un medio para fomentar la motivación y la creatividad”. En: (2012) *Aportaciones desde la periferia*. Jaén: COLBAA. Disponible en: http://www.educacionartistica.es/aportaciones/1_comunicaciones/intervencion_reconstruccion/190_bajardi_alvarez_performan-ce-secundaria.pdf. [29 -10-2013].
- BAJARDI, A. y ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, D. (2012 c). “Creatividad y nuevos medios para la formación de maestros: aportaciones del arte contemporáneo on-line”. En: GARCÍA RAMÍREZ, J. M.; GARCÍA SEMPERE, P. J.; FIORINI, M. (coords.) (2012). *Comunicaciones del Simposio Internacional Docencia Universitaria y Creatividad*, Granada: Editorial Universidad de Granada. p. 329-333. Disponible en: <http://www.ugr.es/~miguelgr/libroactas.pdf>. [30 -09-2013].
- BEIJARD, D.; MEIJER, P.C.; VERLOOP, N. (2004). “Reconsidering research on teachers’ professional identity”. En: *Teaching and Teacher Education*, nº 20. p. 107-128.
- BRESCIANI, F. (2008). *Corpo Docente: Un’assenza importante*.
- DEWEY, J. (2007): *Experience and education*. Simon and Schuster.
- DALLARI, M. (2000) *I saperi e l’identità: costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé*. Milano: Guerini e Associati.
- DALLARI, M. (1990) *Lo specchio e l’altro*. Firenze: La Nuova Italia.
- Efland, A. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. Teachers College Press.
- DESENCUENTRO, C. D. U. (1998). “Modelos de colaboración entre la universidad y las escuelas en la formación del profesorado”. En: *Revista de Educación*, nº 317. p. 97-120.
- EISNER, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*.
- EISNER, E. W. (1995). *Educación la visión artística*.
- EISNER, E. W. (1981) “The role of the arts in cognition and curriculum”. En: *Phi Delta Kappan*, Vol. 63, nº. 1, September. p.48-52.
- FABIO, R. MECERO, M., TIEZZI, P. (coords.) (2003): *Gestire la classe: metodologie strutturali, professionali e individuali*. Milano: FranciAngeli.
- FORTUNATI, A. y TOGNETTI, G. (coords.) (1994). *Professionalità educatore: teoria, metodi e strumenti*. Bergamo :Junior.
- JERVIS, G., 1986 *Presenza e identità*, Milano: Feltrinelli.
- LISIMBERTI, C. (2006): “L’identità professionale come progetto: una ricerca su insegnanti e formazione”. En: *Vita e Pensiero*. Milano 2006: 284.
- MARCZELY, B. (1996), *Personalizing professional growth: Staff development that works*. California: Corwin.
- MONARCA, H.; GARCÍA, M. L.; MARTÍNEZ A. M. (2013). “El orientador como promotor de competencias para el cambio y la mejora escolar”. En: NIETO LÓPEZ, E. et

- al (coords.) (2013). *Las Competencias Básicas. Competencias profesionales del docente*, Universidad de Castilla-La Mancha. p. 59-68.
- PERRENOUD, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF.
- SAYAGO, Q. y BEATRIZ, Z. (2006). “Modelos de colaboración entre la universidad y las escuelas básicas: implicaciones en las prácticas profesionales docentes”. En: *Educere*, nº 10 (033).
- SELLERI, P. (2004). *La comunicazione in classe*. Roma: Carocci.
- SCHÖN, D. (1993). *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo.
- SOSA SOSA, L. R.; NODALHERNÁNDEZ J. E.; SOSA SOSA J. A. (coords.) (2010). *La comunicación educativa en el perfeccionamiento del proceso docente-educativo*. Sagua la Grande: Sede Universitaria Municipal UCL.
- VALDÉS, G. S., et al. (2001). “Los lenguajes artísticos globalizados: diseño de materiales curriculares para la educación primaria. Experiencia interdisciplinar en la formación de maestros”. En: FOSATI, A. y HUERTA, R. (coords.) (2001). *Comunicaciones del Congreso “Los valores del Arte en la Enseñanza.”* Valencia: Repro Expres. p. 123-133.
- ZANI B., SELLERI P., DAVID D. (coords.) (1994). *La comunicazione. Modelli teorici e contesti sociali*. Roma :Carocci.

Los autores

Alice Bajardi es estudiante de doctorado y profesora de arte. Se licenció en Bellas Artes -Pintura- por la Facultad de Bellas Artes de Roma en el año 2007 con una tesis experimental en pedagogía y educación artística, en colaboración con escuelas y departamentos educativos de varios museos. Continuó sus estudios en la Facultad de Bellas Artes de Bolonia y en el 2009 comenzó a enseñar arte en escuelas públicas de educación secundaria obligatoria y bachilleratos. Actualmente, Alice Bajardi, en colaboración con el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada, está realizando un trabajo de investigación para la obtención del grado académico de Doctor analizando los potenciales de la educación artística en diferentes entornos educativos (escuelas, universidades, museos). Alice Bajardi ha presentado los resultados de sus trabajos en congresos internacionales y exposiciones colectivas.

Dolores Álvarez Rodríguez es Profesora Titular del área de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universidad de Granada. Se licenció en Bellas Artes por la Facultad de Bellas Artes de Granada en el año 1990 y se especializó en Educación Artística con la realización de la Tesis Doctoral, leída en 1996. Durante más de veinte años se dedica a la formación artística del profesorado tanto a nivel inicial como permanente. Imparte docencia en la Facultad de Ciencias de la Educación y entre sus intereses también está el desarrollo de la educación artística en contextos no formales de

aprendizaje. Ha contribuido con sus aportaciones a diversos congresos y jornadas, publicado artículos sobre educación artística y capítulos de libro. Entre sus intereses y líneas de investigación se encuentra la Educación Artística en contextos formales y la incidencia y el desarrollo de la educación en contextos no formales de aprendizaje como museos. Actualmente es Directora del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal y Coordinadora Académica del Master de Museología de la Universidad de Granada.

Anexo IV

Capítulo “Las competencias emocionales en el currículo de educación artística en secundaria” del libro *Las competencias básicas. La competencia emocional*, (2014).

LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN SECUNDARIA

ALICE BAJARDI
JUGRENA NORAMBUENA VIVALLO
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Los educadores artísticos queremos pensar el modo en que se adquieren las competencias emocionales en la formación curricular del ámbito escolar de un individuo, para aportar a su alfabetización emocional desde la formación en artes. Estamos de acuerdo en situar en los currícula de secundaria el “paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo (CEAC, 2004)”, desde las potencialidades y competencias específicas de dicha disciplina.

En este contexto se proponen los currícula de Italia y Chile, para observar las políticas con que se trabajan dichas competencias, como se desarrollan y las presencias de éstas durante toda la formación obligatoria. Observar desde la educación artística la necesidad de un desarrollo de competencias emocionales específicas a determinadas etapas evolutivas del alumnado. Reconociendo una primera fase básica de alfabetización emocional, donde las competencias emocionales esenciales para todas las personas pasan a ser herramientas de objetivos individuales, que se constituyen en aportes para resolver los problemas, tareas y objetivos propios en el desarrollo de dicha individualidad, y que además, son transferibles desde y hacia los entornos.

Educar artísticamente es más que formar con el fin de expresar emociones a través de la plástica, es también situar, controlar, medir y asignar la educación artística como un espacio de aprendizaje de las competencias emocionales, usándolas como herramientas sociales que permitan por un lado relacionarse con el mundo y por otro significarlo, lograr que con estas herramientas el individuo constituya su autonomía psicológica, emocional y social, contribuyendo para que un adolescente se transforme en un adulto y tenga las herramientas para construir su propio *ser*. El objeto final de este trabajo es establecer unas líneas que guíen en el desarrollo, la aplicación y evaluación de estas competencias.

180 • Las competencias básicas. La competencia emocional

Los educadores artísticos queremos pensar el modo en que se adquieren las competencias emocionales en la formación curricular del ámbito escolar de un individuo, para aportar a su alfabetización emocional desde la formación en artes. Estamos de acuerdo en situar en los currícula de secundaria el “paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo” (CEAC,2004), desde las potencialidades y competencias específicas de dicha disciplina.

2. LOS CURRICULA EN ITALIA Y CHILE

En este contexto proponemos, como ejemplos, los currícula de Italia y Chile, para observar las políticas con que se trabajan las competencias emocionales. Ambos sistemas escolares están constituidos en tres fases formativas, previas a la educación superior, no obstante el modo de abordar las competencias es diferente.

Para Italia en general todos los currícula hablan de conocimientos y competencias concentrándose en el plan didáctico-cultural. Se mencionan las “competencias llave de ciudadanía” que son: aprender a aprender, planear, comunicar, colaborar y participar, actuar de modo autónomo y responsable, solucionar problemas, localizar y representar relaciones entre fenómenos y conceptos diferentes, adquirir e interpretar críticamente la información; dentro de lo cual no se mencionan claramente las competencias emocionales.

Chile establece en su Ley Orgánica de Educación (1992) los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), que fueron una innovación incorporada a currícula latinoamericanas inspiradas, entre otros por: Rafael Yus Ramos y Fernando Gómez Lucini. Los OFT propondrían un equilibrio entre habilidades de carácter instrumentar presentes en los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) y habilidades referidas a la formación de una ciudadanía democrática contenidas en los Objetivos Fundamentales de cada sector de aprendizaje. Ésta noción de transversalidad esta relacionada al concepto de currículum crítico, vale decir, el equilibrio entre una educación pensada en la preparación para la productividad y el empleo, con una que incluya una formación individual y social para formar ciudadanos democráticos. Un equilibrio entre la formación intelectual-cognitiva y la afectiva-valórica-actitudinal, propuesto en OFT de “carácter comprensivo y general, cuyo logro se funda en el trabajo formativo del currículum, o de subconjuntos de éste que incluyan más de un sector, subsector o especialidad... hacen referencia a las finalidades generales de la educación, es decir a los conocimientos, habilidades y actitudes que se espera que los alumnos desarrollen en el plano intelectual, personal, moral y social.” (Mineduc, 2009).

3. EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y COMPETENCIAS EMOCIONALES: ENTRE LOS 14 Y 18 AÑOS

En los currícula italianos de la escuela secundaria de segundo grado no hay un desarrollo mayor de dichas competencias, más bien se habla de competencias de naturaleza metacog-

LA C. E. EN EL APRENDIZAJE DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CORPORAL • 181

nitiva, relacional y aptitudinal, pero indicando que ellas se conseguirán de manera indirecta. Dentro de las indicaciones nacionales relativas a cada ámbito disciplinar no hay referencia alguna a competencias emocionales. También en los currícula de materias artísticas, incluso en el bachillerato artístico, no se toman en consideración las competencias emocionales.

Las competencias emocionales, en cambio, son reputadas relevantes en la formación de las/los alumn@s de las escuelas de la infancia, primarias y secundarias de primer grado italianas, sin embargo a menudo falta la organización y la formación docente para desarrollarlas de la mejor manera. La incorporación de éstas dentro del desarrollo curricular en aula, queda a criterio del docente, ya sea que éste las considere dentro de objetivos transversales o las desarrolle más específicamente en objetivos o actividades, sin embargo a la hora de llevarle a la práctica a menudo emergen varias problemáticas. En el Plan de la oferta formativa (POF) de cada escuela y en la programación curricular anual de cada enseñante siempre se incorporan elementos dirigidos a seguir el estudiante en el desarrollo de su personalidad, de su conciencia de sí y de los demás, y de su crecimiento humano y cultural, dando importancia a valores éticos como la colaboración, la solidaridad, la tolerancia y el respeto. Sin embargo, éstas competencias son definidas como transversales y a menudo no está claro el cómo sean desarrolladas a nivel práctico en la actividad didáctica cotidiana.

Los componentes de los OFT aplicados en Chile para educación media incorporan elementos de carácter actitudinales y valóricos, elementos socialmente relevantes en la enseñanza de las disciplinas del currículum que vinculan sociedad y educación, así como el desarrollo de contenidos. De este modo se desarrollan sus dimensiones en áreas concretas:

- Afectiva: “Crecimiento y autoafirmación persona”;
- Intelectual cognoscitiva: “Desarrollo del pensamiento”;
- Ético valórica: “Formación ética”;
- De convivencia social: “Persona y su entorno”;

Es importante hacer énfasis en la característica del currículo chileno, de incorporar las TIC como el quinto OFT: “Tecnologías de información y comunicación”.

No obstante los más de 20 años de la implementación curricular de los OFT, se cuestiona la factibilidad de promover una perspectiva crítica desde el currículo chileno dada sus características de verticalidad, el hecho de que solo se dan sugerencias para llevarlos a cabo pero no se establecen metodologías, esto implica:

- Cuestionar los requisitos de cada sugerencia y las condiciones de proceso.
- Incorporar estos elementos en la formación del profesorado.
- Asistencia psicológica a los profesionales integrados en los procesos de formación.

4. DISCUSIONES

La formación emocional que resulta desarrollada de manera más eficaz y satisfactoria en las escuelas italianas, casi siempre es una formación propuesta por expertos externos y a menudo las/los estudiantes muestran interés por continuar aquella formación no dejándola como un acontecimiento puntual. Esta línea podría ser seguida y desarrollada por las/los docentes

182 • Las competencias básicas. La competencia emocional

de la escuela pero a menudo esto resulta complicado. Esta carencia suele estar justificada por la falta de tiempo, pero pensamos que más probablemente pueda estar relacionada a la falta de preparación de las/los enseñantes en el ámbito de las competencias emocionales, que, sin embargo, debería proporcionarse tanto en la formación inicial que en la permanente.

Creemos que educar artísticamente es más que formar con el fin de expresar emociones a través de la plástica, es también situar, controlar, medir y asignar la educación artística como un espacio de aprendizaje de las competencias emocionales, usándolas como herramientas sociales que permitan por un lado relacionarse con el mundo y por otro significarlo, lograr que con estas herramientas el individuo constituya su autonomía psicológica, emocional y social, contribuyendo para que un adolescente se transforme en un adulto y tenga las herramientas para construir su propio ser.

Proponemos un esquema con el objeto de aportar a pensar el cómo se podrían trabajar algunas competencias básicas en el ámbito artístico de enseñanza secundaria (FIG. 1), basándonos en el modelo pentagonal de competencias emocionales de Bisquerra Alzina (2009).



Figura 1: Esquema de competencias emocionales en educación artísticas de enseñanza secundaria.

5. CONCLUSIONES

Se hace necesario establecer las competencias emocionales como una prioridad en la formación de las/los estudiantes. En nuestra opinión tendrían que incorporarse en los currícula, integradas en las indicaciones de cada disciplina y no solamente en plan general o entre las competencias transversales, como por ejemplo se está haciendo con las TICs. Además, planteamos la necesidad de pensar en cómo las/los docentes y las/los alumn@s puedan evaluar y autoevaluar estas competencias.

Sería útil establecer unas líneas que guíen a las/los docentes para trabajarlas dentro del aula y para que puedan dar sugerencias a las/los estudiantes para seguir desarrollándolas fuera del aula. Por esto pensamos sería fundamental trabajar las competencias emocionales en la formación inicial y permanente del profesorado.

Además sería interesante evaluar y revisar las consideraciones de las normas de conductas en los reglamentos internos en cada escuela y en sus consideraciones nacionales.

REFERENCIAS

- AYALA GARCIA, P. (2013). Justly, Truly, Lovely and Freely. On Thinking How to Teach Art. *Artseduca*, 4, 6-15.
- BERGSON, H. (1959). *L'evoluzione creatrice*. Brescia: La Scuola.
- BISQUERRA, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- BISQUERRA ALZINA, R., PÉREZ ESCODA, N. (2007). Las competencias emocionales, *Educación, XXI*. 10, 61-82.
- COMISION EUROPEA: DIRECCION GENERAL DE EDUCACION Y CULTURA. Grupo de trabajo B. (2004). "Competencias claves": puesta en práctica del programa de trabajo "Educación y formación 2010". *Competencias claves para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*.
- GIRALDEZ, A. (2007). *Competencia cultural y Artística*. Madrid: Alianza.
- MANCA, G. (1997). *Valore formativo dello sguardo educato all'arte*. Sassari: TAS.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido realizado gracias al apoyo del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada. Se agradecen la Beca del Plan Propio de la Universidad de Granada y la Beca Chile que promocionaron la investigación. Un particular agradecimiento a Carolina Aranda C. y al profesor Rafael Sumozas.

Anexo V

Artículo “Id@ rt Experience: a transnational blended-learning project founded on visual culture”. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 10(2), (2015).

PAPER

ID@RT EXPERIENCE: A TRANSNATIONAL BLENDED-LEARNING PROJECT FOUNDED ON VISUAL CULTURE

Id@rt Experience: A Transnational Blended-learning Project Founded on Visual Culture

<http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v10i2.4283>

Alice Bajardi¹, Serena Giulia Della Porta², Dolores Álvarez-Rodríguez¹, Cristina Francucci³

¹Granada University, Granada, Spain

²MAMbo Museum, Bologna, Italy

³Bologna Fine Arts Academy, Bologna, Italy

Abstract—This article is the result of interchanging experiences, the *Id@rt experience*, among artists, educators and students from different countries and contexts that share the concept of identity as a subject matter for the artistic and educational research processes. We followed a methodological framework that combines the visual culture art education, as an approach to make and interpret the visual reality, and the blended-learning, as a tool to transform and improve the learning process. We proposed the *Id@rt experience* to teacher in training at the Granada University (Spain), and to student of communication and art education course at the Bologna Fine Arts Academy (Italy). The aim of this project is to develop a closer look at contemporary art, promote creativity and foster the social skills promoting new ways of communication and creation. Through this project we propose to create a synergy between the use of traditional art education methods and the new-technologies based-methods (ICT and e-learning). The evaluation results of the *Id@rt experience*, obtained from our observation together with focus-groups and open-end questionnaires, indicate that the participants increased their creativity and developed their social/communicative competencies, experiencing art and new technology languages and discovering the creative identity of the contemporary artist and of themselves. Projects like *Id@rt experience* pave the way for a new understanding and teaching of the art education and new interpretations of the contemporary art and the visual culture.

Index Terms—ICT in Art Education, Teacher training, Blended Learning.

I. INTRODUCTION

The information and communication technology (ICT) and the visual culture are two important elements of the social life that influence and form the professional and personal identity. For this reason these elements should be taken into consideration both in the school curriculum and teacher training. Although the art education discipline is slowly introducing various experience based on ICT (e.g. forums, web pages, social networks, databases, multimedia projects connecting various educational environments), there is a reluctance to develop e-learning paths compared to other disciplines [1-3]. We observed that in the field of art education, especially in the Italian and Spanish educational institutions such as museums, universities and schools, a dichotomy is still present. Indeed, there is a part of art educators who defend the tradition with its methodologies and tools, in contrast to others that consider the use of technological tools and e-learning methodology as a viable and positive alternative to tradi-

tional educational models, because they improve communication skills and increases the motivation to learn and participate directly in the knowledge construction [4]. Among teachers who do not integrate new technologies into their art education programs there are some of them, who are interested and are motivated to use new technologies and methodologies, but they do not feel adequately trained, or their centres are not equipped with suitable resources. Other art educators categorically reject the use of new technologies and methodologies because they believe that the use of fine arts traditional tools and methodologies are more appropriate to stimulate students' creativity and they consider that face-to-face practice experience promotes the development of important socio-emotional skills [5]. We consider that these two methods should not be considered as opposite and exclusive, but there is a possibility that these methods could be integrated because they share many common goals. In order to explore the efficiency and validity of this integration, we carried out a research consisting of the creation and presentation of an educational proposal together with the interpretation of associate results that we present in this paper. This educational proposal was named *Id@rt experience* merging the key themes of the project that are the identity, the use of the Internet and new technologies, the art and the experience. *Id@rt experience* has been submitted to Spanish teachers in training and Italian fine arts students and consists of an art education e-learning project that uses an on-line platform but provides a practical, face-to-face aesthetic experience as well.

II. METHODOLOGY

The research methodology applied in the *Id@rt experience* is based on visual culture art education and blended-learning (b-learning) applied to the art teaching as a new way of learning and knowing. Visual culture art education is a critical and qualitative interpretive-approach that includes the use of all forms of audio-visual culture in the classroom [e.g. 6, 7]. Thus, this approach does not use or consider only 'greatest works of art' but include what is broadly understood as visual culture [6, 8]. Furthermore, the visual cultural educative experiences are considered highly useful for the self-reflection and expression provided to users and for the exploration and construction of their identity, which is understood not as a static element but as something in constant evolution and in relation to external environment [2, 7]. The blended-learning used in our educational methodology typically combines the traditional face to face lesson (in our case in the field of art education), and e-learning consisting of communication,

PAPER

ID@RT EXPERIENCE: A TRANSNATIONAL BLENDED-LEARNING PROJECT FOUNDED ON VISUAL CULTURE

information and training activities mediated by computer or mobile systems [9]. In fact, the key element of *Id@rt experience* methodology is the continuous passage and exchange of aesthetic experiences in different work environments, from the virtual to real and conversely, combining the advantages of direct experience and new technologies.

The educational methodology adopted in the *Id@rt experience* is based on constructivism that gives the student a central role as a constructor of knowledge and learning, meanwhile the teacher play a role as facilitator and guide to achieve a critical understanding through experiences based on arts and the use of ICT [4, 10-11]. We selected this methodology because we do not conceive the teacher as the only possessor of knowledge, and we think that the student is more that a consumer of knowledge receptive to the teacher's implied power, considering, moreover, that the arts learning is an active process and the meaning is developed from experience [12-14]. For this reason, we consider that this constructivist theory of learning offers the best approach to visual culture learning environments and for integrating ICT in art education and training. In order to evaluate the project, be aware of its strengths and to improve its weaknesses in future applications we collected feedback and opinions from users using the following evaluation methods: observation, focus groups, and open-ended questions.

III. A MULTIMEDIA PROJECT ON IDENTITY IN CONTEMPORARY ART

The *Id@rt experience*, our educational proposal, is part of the *Identikit* subproject, which is the fourth stage of *Didart* project financed as the best proposal for communication and contemporary art education, by the European Commission, in the Visual Arts category of the Culture Program. *Didart* provided a multilingual and transnational platform on contemporary art education, which was conceived by Cristina Francucci, with the editorial coordination of Anna Caratini and the design and production of Chialab Srl. *Identikit* is a multimedia project on identity in the contemporary art field that has been proposed in various educational settings such as museums, universities, schools and foundations including: MAMbo - Museum of Modern Art (the lead institution of the project), Fine Arts Academy and Giannino Stoppioni Cultural Cooperative (Bologna), Civic Museums (Reggio Emilia), some public schools of Emilia Romagna, Educational Sciences Faculty of Granada, Fine Arts Faculty of Barcelona, Azienda Speciale Palaexpo, Palazzo delle Esposizioni and Scuderie del Quirinale (Rome), Louisiana Museum of Modern Art (Copenhagen), Museum Ludwig (Cologne), Foundation of Contemporary Art (Bratislava) and Zeeuws Museum (Middelburg).

The *Id@rt experience* was proposed as a b-learning path, which we named "experiential e-learning path", where workshop proposals and the knowledge of the artists' poetics are individually discovered by the user through computer in their own spare time. With *Id@rt experience* we want to give importance to the experience, the act of "doing" (an element that is not always present in online educational proposals) as a key for the understanding of contemporary art. In fact, in this educational project, the encounter with art does not occur through transmission of information or critical text reading, but the three aforementioned contemporary artists offer to the

user some useful experience to understand their poetics [15-16]. The role of the educator in *id@rt experience*, which coincides with the researcher, is not to convert all individuals in artists, but bring them closer to the language of the arts, and propose methods and guide to independent use of digital tools that can be used for learning, teaching and research [2, 17-18].

The *Id@rt experience* educational path, in particular, was designed to introduce secondary schools and university students to the poetics and identity of three contemporary artists: Massimo Bartolini, Eva Marisaldi and Alessandra Tesi. We encouraged the users to make a personal processing of creative stimuli suggested by these three artists through the *Didart* platform.

The *Didart* online profiles of these artists have the same scheme in order to facilitate access and interactivity. This scheme includes the biographies of the three contemporary artists, a selection of their main artworks, and, finally, their proposals, namely four practical exercises of audio-visual culture education to be proposed to users.

A. The *Id@rt experience* contents and objectives

The overall objective of this project was to create in the art education a relationship between online learning, in which each user can access freely, with the experience to live in not digital reality. Meanwhile, the specific objectives of the proposal were: to suggest visual-culture-based and ICT methodologies and tools to teachers in training, to bring students closer to the art world by living a direct approach to contemporary art poetics and to create links between students, educators and artists coming from different countries and contexts, using new technologies / b-learning and living common experiences based on identity artistic research.

In practice, the *Id@experience* digital platform allowed users to sign up, to become part of a virtual classroom, and to access to the profiles and activities proposed by the three contemporary artists involved. All contents of the online platform were in Italian and English, and later were translated into Spanish by Alice Bajardi for Granada University users. In the *Id@experience* each artists followed the sequence below to present their poetics and creative identity and later the educational activities useful to its understanding.

1. The three artists, using images and/or words, choose a way to introduce their creative identity.
2. The artists selected three of their most significant artworks and present them to users by using images and text.
3. The first experience consists in the presentation to users of one or more audio-visual culture items (e.g. a film, a literature piece, a video, a song, an image) that the artists consider essential for their own artistic culture development. The users are required to give a feedback consisting in a reflection on the enjoyed artistic experience
4. The second experience is developed through an educational proposal by the artist, so that their poetics can be understood. Finally, the users are required to document the proposed experience.
5. In the third experience the users are request to produce or rework an artifact as result (a significant action) of the artist-poetics understanding-process. The production of the artifact has to be documented.

PAPER

ID@RT EXPERIENCE: A TRANSNATIONAL BLENDED-LEARNING PROJECT FOUNDED ON VISUAL CULTURE

6. In the fourth experience the users are invited to place their work in a physical or virtual environment and to document and justify their choice.

IV. RESULTS: SPANISH AND ITALIAN ID@RT EXPERIENCES

In this section we present the results obtained from the Art Education and Communication students of Fine Arts Bologna Academy and the teachers in initial training of the Granada University Education Faculty, describing first the similarities and then the differences between the Spanish and Italian experiences. As first result, the *Id@rt experience* has been developed in all its parts, creating both phases of collective involvement and individual research times, allowing respectively to carry out an artistic research based on past experiences and new *Id@rt experience* incentives, and to share ideas that have been enriched thanks to the contributions of other users.

The experimentation of the project was carried out for about two months by classroom and virtual meetings. All students became members of the virtual classroom by registering on the website *Didart* in the *Identikit*. Then, among the different paths of the three contemporary artists contained in the *Id@rt* experience, we selected the path proposed by Alessandra Tesi that is an artist who lives and works in France. This artist uses photography and video installations to study and experiment the light including the colour-temperature and the effects on different materials (figure 1). Thus, we selected the Alessandra Tesi's path because the diversified arteducation proposals and the variety of audio-visual culture suggestions that she

provides allow engaging a heterogeneous public and providing to users the opportunity to deal with a wide range of topics.

In the first experience of this educational path, the users virtually met Alessandra Tesi by her presentation consisting in "*the colour story*", which resulted particularly suggestive and effective because allowed the users to enter in empathy with the artist and to come closer to her poetic. Moreover, the users downloaded from the platform different types of contents recommended by the artist, such as video, music and texts organized according to five topics: the repetition, the detail, the transparency, the isolation and the transformation. The aim of this activity was to understand her artistic research and to offer the chance to experience contemporary art languages and contents. Indeed, the users have to personally and creatively elaborate these contents and finally created three images and a sentence to upload in *Didart* platform. Approximately half of the users personally took photos, while the other half extrapolated and interpreted visual culture images acquired from Internet. Furthermore, the users accompanied their images by a brief personal text or an extract from literature, in general no longer than five lines and adopting a poetic-polysemic style, and a descriptive-expressive style as well. During this first phase, the users encountered difficulties uploading the results of their experiences, because the platform allow upload pictures and videos only in specific formats. Thus, our role as tutors was to mediate between the users, the *Didart* platform and webmasters to make more fluid the subsequent operations.

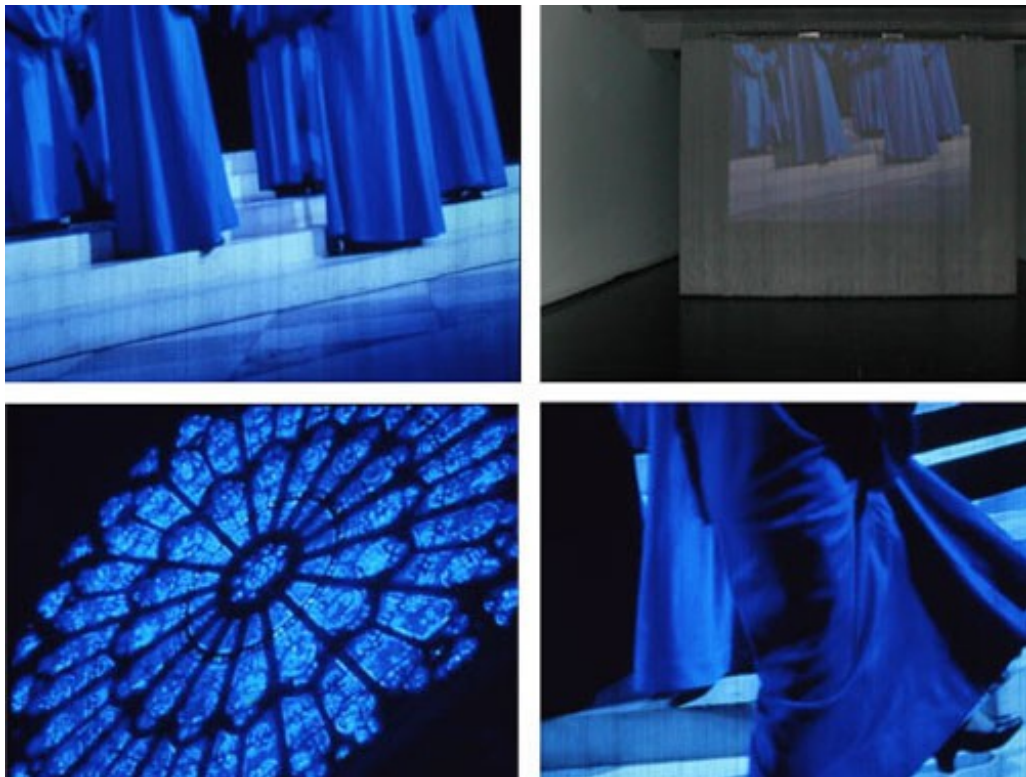


Figure 1. Alessandra Tesi (2002), *Cattedrale*. Videoinstallation (audio and video projection on glass beads mounted on wires, cm 500 x 280)

PAPER

ID@RT EXPERIENCE: A TRANSNATIONAL BLENDED-LEARNING PROJECT FOUNDED ON VISUAL CULTURE

The Spanish users group (teachers in initial training) worked mainly on the stimuli that the artist gave about colors (blue, red, green, silver, gold and black), meanwhile most of the Italian students worked on the concept of isolation that has been proposed in reference to a place, a state of mind, a physical condition or an action carried out in solitude. In both case, this activity was carried out by watching three films suggested by the artist, "Barton Fink" by Joel and Ethan Coen [19], "The Shining" by Stanley Kubrick [20] and "Call Northside 777" by Henry Hathaway [21], the reading of an extract of "Les enfants terribles" by Jean Cocteau [22] and the observation of the "Couvent de la Tourette" architecture by Le Corbusier [23].

The Italian users group (university students) employed several hours watching movies followed by group reflection times to understand the influences that form the basis of the A. Tesi's artistic research. This experience became a "cineforum", a film discussion group aimed to track down all the important issues for the artist in the film and to acquire other points of view, which we consider as an active participation time and an effective approach to understand the creative process. The Spanish group, instead, decided to see only some clips of the films suggested by the artist and to recite some verses in class, but we suggested to the users by watching at home, in their spare time, some of those movies in full.

The second experience consisted in the investigation of the space taking as references the Alessandra Tesi's method used for the realization of some of her work on crime scenes and the "tunnel look". The artist invited the users to see the F. Ford Coppola's film "The Conversation" [24] and then proceed to the recording of a space by audio and video, in accordance with the following guidelines:

1. To observe the space from a 360 degrees point of view;
2. To proceed by details;
3. To remember the importance of missing parts.

The challenge for the participants was to present their idea in a video no longer than two minutes, with limited tools and knowledge. The results of this experience obtained from both Italian and Spanish groups were focused on a common field of research, in fact all the videos narrated various aspects of daily life, ordinary gestures or every day and mechanically lived places but recorded with a new look, as if it was lived for the first time.

For the third experience, called "the pencil", Alessandra Tesi asked users to carry out an infinite image or sound, like a big collage or a sound editor. To do this, the artist advised the students to bring with them always a tool (a pencil, a camera, etc), thus having a medium between them and reality that could encouraged them to use it for the watching process. The Spanish users group, after some individual artistic research carried out, decided to make one large and collective poster formed by a mix of visual techniques that put in connection all individual artistic outcomes. Instead, the Italian students' outcomes of this experience were individual and very diversified. In addition, the projects diversity has been emphasized by the use of different art tools and techniques, in fact endless audio-visual strips were made by editing audio and video, drawings, painting, collage, text and photographic sequences (figure 2).

During the fourth experience the user is required to place in a space the work developed during the second and the third experience. Thus, the artist leads on the users to experience a fantastic journey through imaginative visions, and she describes this experience as follows:

- To imagine a place;
- To plan, design and install in the space;
- To visualize the biggest dream, the loss of size, the flying house, the loss of gravity, the glass palace, the Wizard of Oz.

Alessandra Tesi gave the users freedom to choose the ideal place to locate their infinite poster making references to the imaginary space of the film The Wizard of Oz [25]. The Spanish group opted to install its long poster in the Faculty hallway. In addition, they placed on the walls a selection of photographs of *Id@rt* experiences, inaugurating an exhibition that remained open for several weeks. Then, they divided the long poster in six parts and each part was given to a group of five students. They created five artist's books by reusing and reinterpreting the pieces taken from the exposed poster working on content, colors, shape, composition and rebinding.

The Italian students experienced solutions available for their works in outdoor environments, in a private room, in silent abandoned houses or in a taut string suspended in the air (figure 3). All the proposed solutions were accompanied by written reasons and resulted consistent with the other experiences and the aesthetic choices made during the entire b-learning path.



Figure 2. Inspired by a day spent in hospital. Photographic sequence of an Italian *Id@rt* experience student.

PAPER

ID@RT EXPERIENCE: A TRANSNATIONAL BLENDED-LEARNING PROJECT FOUNDED ON VISUAL CULTURE



Figure 3. Alice Bajardi (2014) *The meeting of two lines extended to infinity*. Photo Series consisting of a photo taken by a student of Italian *Id@rt experience* group (top), and a photo by a member of Spanish *Id@rt experience* group (down).

To complete the *Id@rt experience*, both the Italian students and the Spanish teachers in training were encouraged to compose an essay in order to remind the work steps and their motivations. We evaluated the project through ongoing observation, focus groups and an open-ended questionnaire. In the questionnaire, we invited users to reflect on the physical, social and intellectual *Didart* accessibility and to write their opinion on the project objectives. Moreover, we asked them to give their impression on the organization of *Didart* platform and possible elements to add or remove from the project. To analyze the learning, teaching and research aspects, we asked user opinions and suggestions on teaching and learning provided through this project. In addition, we asked to specify whether and which innovations this project brought, and we invited participants to reflect on the use of new methodologies in art education. Finally, we asked users to write what *Id@rt experience* provided them about aesthetic and emotional aspects (aesthetic pleasure, internal-external pleasures, emotions, feelings and the level of calm or unrest). By this questionnaire, we wanted to know if the project was interesting for the participants (and the reasons) and if they would have wanted to develop a part of the project, specifying which part and in what manner they would have developed it.

Summarizing the results of the assessment questionnaires, the users considered the *Didart* platform easily accessible, despite the initial difficulties, but not completely open to the public because of the restricted access to educational proposals by a classroom password given by the tutor. About the suggestions received to improve *Id@rt experience*, some participants proposed to add experience proposals for work not only with visual but also plastic materials, demanding more references and practical activities related with the sculpture. The users have also considered *Id@rt experience* an innovative project, in particular for the use of the digital platform to make art education in a different way and for the new proposed forms to exhibit their artworks (figure 3). The participants showed great enthusiasm on the learning and teaching aspects, believing that *Id@rt experience* is a project that stimulates creativity, imagination, understanding and interpretation of visual language, empathy, communication and socialization. Finally, about the aesthetic and emotional aspects, the users made reference to the perception of a very colorful environment, the gaiety, the feeling of freedom, relaxation, tranquillity, and the curiosity and happiness of approaching something original. In detail, the Spanish group considered interesting the ideas suggested by their tutor to create in group a collective creative communication, coinciding with the realization of the long-poster, and to transform a finished artwork, consisting in the transformation of the long poster into artist's books.

V. DISCUSSIONS

The personal and professional identities, as well as the education, are processes of life that change and grow continuously through the interaction between new and past experiences [2]. We have tried to stimulate this interaction by proposing to future art educators the *Id@rt experience* project, as a b-learning model based on visual culture experiences in order to promote contemporary art and ICT as new ways of teaching, learning and research. In fact, the *Id@rt experience* project uses the online technology not exclusively as a supplement, but as a tool to transform and improve the learning process [26]. Furthermore, this methodology allowed us to come into direct contact with the artists from other countries, to share creative materials and to exchange information quickly and effectively between the different player of the project, the students, the educators and the artists.

In detail, the structure of the e-learning platform *Didart* allowed users to easily get in contact with the Alessandra Tesi's poetics and the creative process guided directly by the artist. The variety of information and the pluridisciplinary approach involved the users to achieve and share research experiences similar to those of the artist. In addition, this learning system responds adequately to the needs of the contemporary art education. In fact, the contemporary artwork has often an ambiguous and open nature that feeds on the interaction and the active participation of the public. Teachers usually play the role of intermediary between the artist/artwork and the public/students to facilitate this active participation. However, in our project the artist acts directly as an intermediary between her artwork and the public, while the educator facilitates, guides and interprets the learning process involved. In addition, *Id@rt experience* pluridisciplinary structure promotes the character of the artwork as a bridge between

PAPER

ID@RT EXPERIENCE: A TRANSNATIONAL BLENDED-LEARNING PROJECT FOUNDED ON VISUAL CULTURE

the personal reality of the artist and external reality, as "window open to the world", an idea that was conceived for first time by Leon Battista Alberti during the Renaissance [27].

Looking at the project results obtained, the realization of the collective long poster developed socio-emotional skills of the Spanish *Id@rt experience* group. In fact, the results of the evaluation questionnaires underline that this activity represented a time of merriment and socializing that motivated users to communicate among them and to find points of agreement. In addition, the exhibition of poster valorised the work done, allowed participants to see with new viewpoints, encouraged the exchange of views and publicized the project. On the other hand, we consider that the following decomposition of the poster by giving it new meanings, forms and contexts, through the creation of various artists' books had allowed avoiding the artwork mystification and the consequent stereotypes creation. During these project phases (the third and the fourth experience), the Italian *Id@rt experience* group worked individually going deeper into the personal artistic research by producing their own elaborated artistic results but, at the same time, it did not allowed building a collective creative identity. However, this group developed social competences, overall the horizontal relationship feature [28], during the first experience by the exchange of views and the group interaction for common research purposes (above all during the "cineforum" activity).

About the competencies acquired by the users, the *Id@rt experience* allowed developing personal and professional basic competencies such as the communicative skill, the autonomy, the personal initiative, the critical and reflective thinking. A clear example of this development were the blogs that some participants voluntarily created and used as diaries to tell, interpret and reflect (by texts and audiovisual material) on the experiences generated by this project. Furthermore, this example shows a significant increment of the users' motivation into the contemporary art learning and the related method that we used. The motivation increment is further supported by the evaluation results obtained by observation, questionnaire and focus group that showed enthusiasm and willingness to re-adopt this learning method that has been considered by the users challenging and effective. Thus, art education projects like *Id@rt experience* pave the way for a new understanding and teaching of the art education and new interpretations of the contemporary art and the visual culture in general.

VI. CONCLUSIONS

The *Id@rt experience*, as b-learning project/path based on visual-culture art education, promoted the use of both traditional art education methods and the new-technologies based-methods (ICT and e-learning) providing the synergy and integration of these two different methods that are normally used as exclusive. Such a synergy has been efficiently implemented by practical activities and on-line proposals and, at the same time, both users' evaluations and our observation shown that this integration has been efficient with regard to motivate students and to bring them closer to the contemporary art poetics and languages as well as to promote their basic personal and professional competencies. Furthermore, this project opens the way to new art-education potentialities that comes out from museum, schools and universities to

enter into the homes of all those who use the Internet and at the same time it promotes to involve different disciplines and professional identities as artists, educators, technicians and students.

About the benefits that received the users of the project, the use of the on-line platform together with the practical artistic experiences allowed and promoted the direct approach to the contemporary art understanding. Starting from the researches and the methodologies emerged in the field of "contemporary fruition" [27], we believe that the experimental approach of *Id@rt experience* promotes a bond between artist and public that leads the user to do a creative process similar to the artist one, acquiring critical awareness in the development of their artistic research. At the same time, using the b-learning we attempted to avoid/solve some virtual issues, such as exclusion from reality and the reduction of human relations. *Id@rt experience* developed the social skills of the participants, as socialization and cooperative spirit, by experimenting possibilities and solving difficulties both in the use of the digital platform and in the creative activities based on artistic disciplines and visual culture. Furthermore, this experience promoted new and different ways of communication and expression, as well as the awareness, the experimentation, the imagination, and the creativity as confirmed by the evaluation results obtained from the observation, the focus groups and the questionnaires. Finally, users were positively impressed by this approach to the contemporary art poetics and languages, both personally and professionally, and they communicated (orally and in writing) their intention to continue to develop this area of interest and to propose visual-culture art education projects like *Id@rt experience* to their future students.

ACKNOWLEDGMENT

We would like to thank the Department of Didactics of Musical, Plastic, and Corporal Expression of the Granada University and the Educational Department of the Mambo Museum of Bologna. We especially thank Tarynne Swarts and Flavio Giaconia, researchers of the Granada University, for their linguistic and technical revisions.

REFERENCES

- [1] R. A. Gómez, "Aplicaciones Web 2.0 como recursos didácticos interactivos en los estudios de Bellas Artes," *RELADA-Revista Electrónica de ADA-Madrid*, vol. 4, 2010.
- [2] A. Bajardi and D. Álvarez-Rodríguez, "Contribuciones de la educación artística a la construcción de la identidad profesional docente: competencias básicas y comunicativas," *Historia y Comunicación Social*, vol. 18, pp. 615-626, 2014. http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44266
- [3] D. Álvarez-Rodríguez, "Blended Learning in Art Education: New ways of improving visual literacy," in *International Dialogues About Visual Culture, Education and Art.*, R. Mason and T. Torres Pereira de EÇA, Eds., ed Bristol, UK / Chicago, USA: Intellect, 2008, pp. 121-129.
- [4] D. Di Marco, et al., "Contenuti e creatività nel web 2.0 e nel mondo virtuale: il progetto ST. ART," presented at the DIDAMATICA 2011, Torino, 2011.
- [5] G. Manca, "Contributi dell'arte alla formazione della persona: alcune considerazioni pedagogico-didattiche," in *Itinera: studi in memoria di Enzo Cadoni*, M. Francesco Gesuino, Ed., ed Sassari: EDES Editrice Democratica Sarda (stampa Tipografia TAS), 2000, pp. 315-328.
- [6] P. Duncum, "Clarifying visual culture art education," *Art Education*, vol. 55, pp. 6-11, 2002. <http://dx.doi.org/10.2307/3193995>

PAPER

ID@RT EXPERIENCE: A TRANSNATIONAL BLENDED-LEARNING PROJECT FOUNDED ON VISUAL CULTURE

- [7] K. Freedman, "The importance of student artistic production to teaching visual culture," *Art Education*, vol. 46, pp. 38-43, 2003.
- [8] K. Tavin, "Hauntological shifts: Fear and loathing of popular (visual) culture," *Studies in Art Education*, vol. 46, pp. 101-117, 2005.
- [9] J. Bele and J. Rugej, "Blended learning - an opportunity to take the best of both worlds," *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, vol. 2, 2007.
- [10] B. G. Wilson, *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*. Englewood Cliffs: Educational Technology, 1996.
- [11] J. Simpson, "Constructivism and Connection Making in Art Education," *Art Education*, vol. 49, pp. 53-59, 1996. <http://dx.doi.org/10.2307/3193579>
- [12] J. Katz-Buonincontro, "Decorative Integration or Relevant Learning? A Literature Review of Studio Arts-Based Management Education With Recommendations for Teaching and Research," *Journal of Management Education*, November 6, 2014 2014. <http://dx.doi.org/10.1177/1052562914555192>
- [13] B. P. Woolf, *Building intelligent interactive tutors: Student-centered strategies for revolutionizing e-learning*. Burlington: Morgan Kaufmann, 2010.
- [14] M. D. Merrill, "Constructivism and Instructional Design," *Educational Technology*, vol. 31, pp. 45-53, 1991.
- [15] M. Dallari and C. Francucci, *L'esperienza pedagogica dell'arte*. Firenze: La Nuova Italia, 1998.
- [16] C. Francucci and P. Vassalli, *Educare all'arte*. Milano: Electa, 2005.
- [17] M. Cebrían de la Serna, "Los centros educativos en la sociedad de la información y el conocimiento," in *Procesos educativos con TIC en la sociedad del conocimiento*, M. a. G. A. Cebrían de la Serna, M.J., Ed., ed Madrid: Pirámide, 2011, pp. 23-31.
- [18] H. Read, *Education through art*: Faber & Faber London, 1958.
- [19] J. Coen and E. Coen, "Barton Fink," ed. United States: 20th Century Fox, 1991.
- [20] S. Kubrick, "The shining," ed. United States: Warner Bros, 1980.
- [21] H. Hathaway, "Call Northside 777," ed. United States: Twentieth Century-Fox Film Corporation, 1948.
- [22] J. Cocteau, *Les enfants terribles (I ragazzi terribili)*: Rizzoli, 1998.
- [23] L. Corbusier, "Convent Sainte-Marie de La Tourette," ed. Éveux, 1960.
- [24] F. Ford Coppola, "The Conversation," Chew, Richard Murch, Walter ed. United States: Paramount Pictures, 1974.
- [25] V. Fleming, "The Wizard of Oz ", ed. United States: Metro-Goldwyn-Mayer, 1939.
- [26] A. G. Picciano, et al., *Blended Learning: Research Perspectives* vol. 2: Routledge, 2013.
- [27] V. I. Stoichiță, *L'invenzione del quadro. Arte, artefici e artigiani nella pittura europea*. Milano: Il saggiatore, 1998.
- [28] L. Rose-Krasnor, "The nature of social competence: A theoretical review," *Social development*, vol. 6, pp. 111-135, 1997. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x>

AUTHORS

Alice BAJARDI is with the Department of Didactics of Musical, Plastic, and Corporal Expression of the Granada University, Granada, Campus de Cartuja s/n 18071 SPAIN (e-mail: alicebajardi@gmail.com).

Giulia Serena DELLA PORTA works, through *Senza Titolo* Cultural Association, at Bologna Modern Art Museum, MAMbo, Via Don Minzoni 14, Bologna, 40121 ITALY, (e-mail: serenadellaporta@gmail.com).

Dolores ÁLVAREZ-RODRIGUEZ is the Department of Didactics of Musical, Plastic, and Corporal Expression Director, Granada University, Granada, Campus de Cartuja s/n 18071 SPAIN (e-mail: alvarezr@ugr.es).

Cristina FRANCUCCI was the Education Department Coordinator of the Bologna Modern Art Museum, MAMbo, Via Don Minzoni 14, Bologna, 40121 ITALY. She is now director of the Department of Communication and Art Education at the Bologna Fine Arts Academy, Via Belle Arti 54, Bologna, 40126 ITALY (e-mail: cristina.francucci@gmail.com).

This research has been possible thanks to a Granada University Scholarship. Furthermore, this work was supported by a funding for Basic Research un-oriented Projects (2012) of the Economy and Competitiveness Ministry of the Spain Government, reference: HAR2012-35050 (2013-2015). Submitted 17 December 2014. Published as resubmitted by the authors 24 March 2015.

Anexo VI

Capítulo “Building Identities in Arts-Based Educational Research” del libro *(Re)Presentations, Glances, Reflections in Arts Based Research and Artistic Research*, (2014).

Building Identities in Arts-Based Educational Research Construyendo Identidades en la Investigación Educativa Basada en las Artes

Alice Bajardi

Universidad de Granada

alicebajardi@ugr.es

Abstract

In this paper we provide an arts-based educational research about the personal, social and professional identity by the mean of the portrait and self-portrait. We conducted this research providing in different educational contexts an arts-based project with the objective to make participants aware of the aesthetic process and live an aesthetic experience, using the metaphorical and photographic languages. The visual results presented in this paper are photos, installations, performances and assemblages realized by the project participants as portraits and self-portraits. The project participants realized an artistic research based on formal and aesthetic elements, memories and feelings, which allow developing their skills of observation and analysis of reality in an artistic way. During the arts-based educational project the participants were conscious of giving meaning and continuous changes to the artistic process. Furthermore, the participants, doing analysis and self-analysis based on external observation and self-reflection, developed their personal, social and professional identity. This project developed the student's abilities to understand the artistic language and contributed to overcome stereotypes of representation and self-representation.

Keywords

Arts-Based Educational Research, Identity, Portrait, Self-portrait, Metaphor.

Resumen

En este trabajo proponemos una investigación educativa basada en las artes sobre la identidad personal, social y profesional, utilizando el retrato y el autorretrato. Realizamos esta investigación proponiendo en diferentes entornos educativos un proyecto basado en las artes con el objetivo que los participantes tomen conciencia del proceso estético y que vivan una experiencia estética, utilizando los lenguajes metafóricos y fotográficos. Los resultados visuales presentados en este trabajo son las fotos, las instalaciones, las performances, los assemblages realizados por los participantes del proyecto como retratos y autorretratos. Los participantes realizaron una investigación artística basada en elementos formales y estéticos, memoria y emociones, que permitieron desarrollar sus habilidades de observación y análisis de la realidad como proceso artístico. A lo largo del proyecto educativo basado en las artes los participantes estuvieron consientes de darle significado y cambios continuos al proceso artístico. Además, los participantes, haciendo un análisis y autoanálisis basado en la observación externa y la auto-reflexión, desarrollaron su propia identidad personal, social y profesional. Este proyecto fomentó las habilidades de los estudiantes de entender el lenguaje artístico y contribuyó a superar los estereotipos de la representación y de la auto-representación.

Palabras Clave

Investigación Educativa Basada en las Artes, Identidad, Retrato, Autorretrato, Metáfora.

Introduction

This paper proposes a contribution centered on the construction of personal, social and professional identity. This educational research was based on arts and visual culture that are interdisciplinary and multimodal (Marín Viadel, 2005). We carried out an arts-based educational research because this methodology recognises that there are ways to know and to be known that cannot be expressed only

by verbal language (Cahnmann-Taylor & Siegesmund, 2008; Eisner, 2008; Marín Viadel, 2011; Rolling, 2010; Springgay, et al., 2005).

Education is one of the most significant processes of identity formation, because learning generates significant changes in personal, social and professional identity (Bajardi & Álvarez Rodríguez, 2013). Likewise, visual culture, both during its production and observation, give an important educational contribution the identity construction providing changes on it (Eisner, 2002; Freedman, 2006). Furthermore, arts promote the introspection and comparison, in fact the educational necessity of the arts is based not only on providing both students and professionals a means to explore themselves, but to also share their emotional and lived experiences with others (Eisner, 1994; 2002; Ewald & Lightfoot, 2001).

Our project, initially experienced by artists and teachers in initial training, has been proposed to pupils of middle schools, Granada University students at the Faculty of Educational Sciences and it will propose to professionals in the field of art and education. The project includes a metaphorical process and a photographic process, as artistic research. The main objective is to become aware of the aesthetic process, and live an aesthetic experience. Subjects participate actively in the process taking formal and aesthetic decisions and reflect on objectives, results and development of the process.

Objectives

The specific objectives of this investigation are:

- To reflect on how to develop the visual ability of reasoning, observation and comparison;
- To reflect and to experiment ways to develop the ability of interacting with reality as an artistic process;
- To encourage reflection on own identity in relation to others through the use of metaphor and visual culture experience;
- To think about how to develop the capacity of interaction and collaboration in group and encourage socialization and others social-emotional competencies like empathy;
- To think and to experiment how through Arts-Based Education we can overcome the stereotypes of representation and self-representation.

Methodology

Our qualitative and artistic educational research use portrait and self-portrait, like method and result. We use the portraits and self-portraits as metaphors based on the visual language, on the aesthetic experience, focusing mainly on the personal and social identity, and its intrinsic aspects like body and mind, exposure and privacy, and image and self-image.

We use the object as a metaphor to portrait and self-portrait. Dallari and Francucci (1998) speak in a psycho-pedagogical way of the "own" or "mine", not only in the material sense but in the sense of affection, ties, habits, that are very important for the development and consolidation of personal identity.

The project includes a theoretical introduction that consists in a discussion on the concept of portrait, self-portrait and metaphor, followed by a projection of select images. It consist in a presentation of portraits and self-portraits, works of artists who used the metaphor, the memory and the "mine" through personal effects in paintings, assemblages and photos, such as: *Autoportrait-robot* (Arman, 1992), *Portrait of Federico da Montefeltro and his Son Guidobaldo* (Berruguete, 1497), *Menschenmenge* (Cragg, 1986), *Personal values* (Magritte, 1952), *Rose Selavy alias Marcel Duchamp* (Man Ray, 1921), *DafEnigma* (Ontani, 1970) y *OBL'io* (Ontani, 1997).

The activity continues with the object choice useful as a metaphor for the self-portrait and portrait. Then, the project activities are differentiated taking into account the participant level. In the case of middle school students we took photos of them hanging the objects, one as portrait and one as self-portrait. Some of them wore the object choosing the artistic language of performance. The eight

artists-teachers in training took photos (their portraits and self-portraits) and then chose to expose them in an art installation. Instead, university students created with their objects assemblages and small installations within the Faculty Educational Sciences. Finally, exhibitions of the works were mounted.

Here below we present our visual methodology that includes a selection of subjects (middle school students, artists and teachers in training, and university students), objects selected by the subjects and the used references.



Figure 1. Author (2014) *Students, artist and teachers*. Photo Series composed by six photos by the author. Top left, (2012) *Middle school Student 1*; top right, (2012) *Middle school Student 2*; centre left *Selfportrait* (2009); centre right, *Claudia portrait* (2009); down left, *Granada student 1* (2013), and down right, *Granada student 2* (2013).



Figure 2. Author (2014) *Personal objects*. Photoessay composed by three photos by author (left) and two Direct Visual Quotation (right) (Arman, 1992; Magritte, 1927).



Figure 3. Author (2014) *Circle Toys*. Photoessay composed by two photos by author (top) and two Direct Visual Quotation (Ontani, 1970 and 1997)

Results

The visual results of the project are portraits and self-portraits of the participants in the project (photos, installations, performances and assemblages). In the case of the middle school students, they participated actively in the entire artistic process except the photos that were taken by an artist-photographer, not by the students themselves.

In the case of the artist-teachers in training, photos of portraits and self-portraits have been set up in a room and printed on t-shirt hung to "dry up" on a wire. Also they positioned within the room all chosen objects and creating a dwelling inspired by the movie *3-Iron* (Kim Ki-Duk, 2004). The university students have created with their objects, assemblages and small installations within the Educational Sciences Faculty mostly humanizing chairs, tables, corners of the floor, creating their metaphoric double self-portraits.



Figure 4. Author (2014) *Out-of-place Dreams*. Photoessay composed by two photos by author (top) and a Direct Visual Quotation (Ontani, 1970 and 1997).

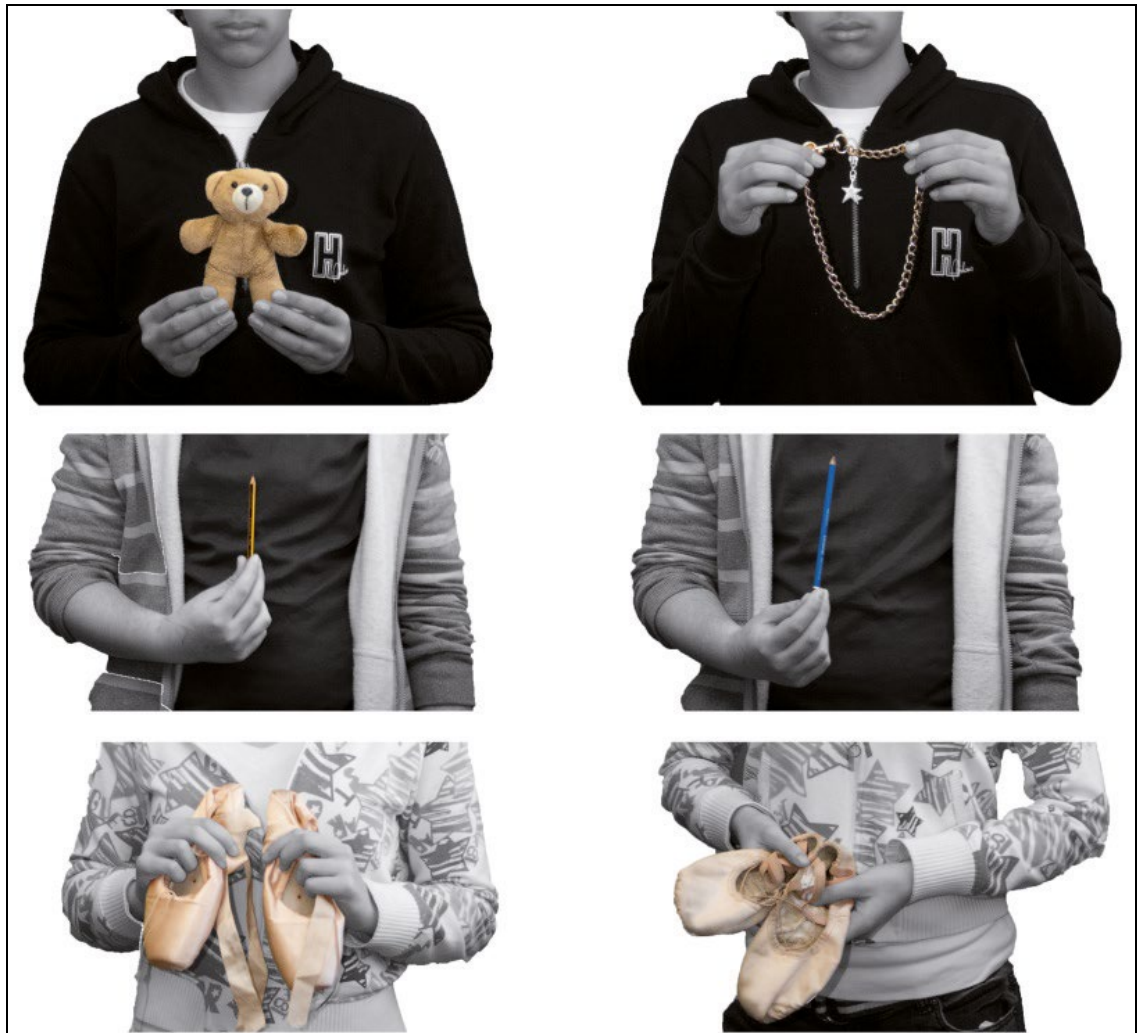


Figure 5. Author (2009) *Students Portrait and Self-Potrait*. Photo Series composed by six photos by the author.



Figure 6. Author (2014) *Hanging Fotos*. Photoessay composed by a photos by author (top) and a Direct Visual Quotation (Ki-Duk, 2004).



Figure 7. Author (2014) *Status*. Photoessay composed by a photo by author (left) and a Direct Visual Quotation (right) (Berruguete, 1497).

Discussions and conclusions

Art education develops the cognitive function of observation the world, because the direct or indirect experiences based on the arts enable us to better understand our world and the world around us (Eisner, 2002). Portrait and the self-portrait are examples of these experiences whose validity is recognized because it allows stimulating reflection on ourselves and others, identifying ourselves and others both physically and psychologically (Francucci & Vassalli, 2005; Bertolini, 2009). It's important to work both with self-portrait and portrait, because in the portrait action the "individual self" is defined both in relation to ourselves and to another since man and woman are not only "individual beings" but also "collective beings" (Cionchin, 2009). The portrait enriches the receiver identity because it provides new subjective interpretations and the possibility to reprocess them, thanks to external points provided (Dallari & Francucci, 1998).

The theoretical introduction presented to students was carried out in order to provide the necessary skills to read images and art works, and to improve knowledge of the artistic heritage. Furthermore, with this introduction we also carried out practical activity in a creative and conscious way avoiding and overcoming representative stereotypes (Bajardi and Álvarez Rodríguez, 2012a; 2012b). In particular, in order to promote the ability to think metaphorically, we offered opportunities and examples as incentives to use metaphors both in verbal and visual language (as well in the written language, body language, etc.) (Eisner, 2002)

The project participants, choosing representative objects for themselves and for their workmates, implemented a selection based on formal and aesthetic elements, memories, feelings and direct or indirect experiences, which gave them the possibility to develop their skills of observation and analysis of reality as in the artistic investigation. In fact, when the participants pose as models in front of the photo medium, they make an action, they are protagonists in the artistic process, they are conscious of giving meaning and continuous changes to this process.

The pictures of the middle school students were taken by an artist-photographer. If the students had taken the pictures, they would have experienced and become aware of a further step in the artistic process. However, the presence of the artist-photographer provided an important added value to the project. In fact, normally in the artistic education classes, students have the opportunity to experiment with different artistic languages, including photography, but rarely join moments to interact with external art experts.

Furthermore, this analysis and self-analysis was useful to develop the identity of students and professionals by the other perspective (external observation) and by the practice of self-reflection. On this occasion we do not discuss the possible convergence among the artist/ researcher/ teacher identities proposed by A/r/tography methodology (Springgay et al., 2005; Irwin & Springgay, 2008) but it would be interesting investigate this perspective in the future. After all, in our case the teacher already coincides with the researcher meanwhile the students become investigators, each developing to its own process of artistic- and personal identity-research.

Final exhibition is an important moment because it usually generates "aesthetic amazement" not only in the visitors but also in the participants that experienced the workshop (Dallari & Francucci, 1998). Finally, the exhibition facilitates further reflections to the participants on their work, the self-analysis and the exchange and communication with others. This project contributed, through the use of Arts-Based Educational Research, to overcome stereotypes of representation and self-representation, and enabled to students to learn more about themselves and their social group going beyond the surface.

References

- Arman. (1992). *Autoportrait-robot*. Accumulation of objects belonging to the artist, 120 x 90 x 24,5 cm. Private collection.
- Bajardi, A. & Álvarez Rodríguez, D. (2012a). Art education to develop creativity and critical skills in digital society: integrating the tradition in an e-learning environment, Communications of the International Conference *The Future of Education Conference Proceedings 2012*, Milan: Simonelli Editor (2012). [Consulted in January 2014]. Available in: http://www.pixel-online.net/edu_future2012/common/download/Paper_pdf/709-AE23-FP-Bajardi-FOE2012.pdf

- Bajardi, A. & Álvarez Rodríguez, D. (2012b), La performance como experiencia educativa en la Enseñanza Secundaria: un medio para fomentar la motivación y la creatividad, *Communications of the International Conference Arte, Educación y cultura: Aportaciones desde la periferia*, Jaén: Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Bellas Artes de Andalucía (2012). [Consulted in January 2014]. Available in: http://www.educacionartistica.es/aportaciones/1_comunicaciones/intervencion_reconstruccion/190_bajardi_alvarez_performance-secundaria.pdf
- Bajardi, A. & Álvarez Rodríguez, D., Contribuciones de la educación artística a la construcción de la identidad profesional docente: competencias básicas y comunicativas. *Historia y Comunicación Social*, 18, in press.
- Berruguete, P. (1497). *Portrait of Federico da Montefeltro and his Son Guidobaldo*. Oil on panel. 1345 x 755 mm. Urbino: Marche National Gallery.
- Bertolini, I., (2009). Il ritratto attraverso l'“altro specchio”: la fotografia, in Francucci, C. and Vassalli, P. (2009). *Educare all'Arte: Immagini, Esperienze, Percorsi*, Milan, Mondadori Electa
- Cahnmann-Taylor, M., & Siegesmund, R. (Eds.). (2013). *Arts-based research in education: Foundations for practice*. Routledge.
- Cionchin, A. C. (2009). Interrogazioni sull'identità di “Qualcun altro”. in *Philologica Jassyensia*, n. 2/2009, pp. 99-109 [Consulted in January 2014]. Available in: http://philologica-jassyensia.ro/upload/V_2_Cionchin.pdf
- Cragg, T. (1986). *Menschenmenge*. Wall Installation, 60 m. New York: Brooklyn Museum.
- Dallari, M. & Francucci, C. (1998). *L'esperienza Pedagogica dell'Arte*, Florence, La Nuova Italia.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Eisner, E. (2008). Persistent tensions in arts-based research. In M. Cahnmann an R. Siegesmund (Eds.) *Arts-based educational research in education: Foundations for practice* (pp.16-27). New York, NY: Routledge.
- Francucci, C. & Vassalli, P. (2005). *Educare all'Arte*, Milan, Mondadori Electa.
- Freedman, K. (2006). Enseñar la cultura visual: curriculum, estética y la vida social del arte. Octaedro.
- Irwin, R. L., & Springgay, S. (2008). A/r/tography as practice-based research. *Arts-based research in education: Foundations for practice*, 103-124.
- Ki-Duk, K. (2004). *3-Iron* (Bin-jip). Movie.
- Magritte, R. (1927). *The Reckless Sleeper*. Oil on canvas, 1160 x 810 x 20 mm. London: Tate Gallery.
- Magritte, R. (1952). *Personal values*. Oil on canvas, 80.01 cm x 100.01 cm. Collection SFMOMA
- Marín Viadel, R. (2005). Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales. Universidad de Granada.
- Marín Viadel, R. M. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, 34(3).
- Ontani, L. (1970). *DafEnigma*. Photo on watercolor paper, 512 x 500 cm. Private collection.
- Ontani, L. (1997). *OBL'io*. Photo on watercolor paper, 391 x 400 cm. Roma: Lorcan O'Neill Gallery Roma.
- Ray, M. (1921). *Rrose Sélavy* (Marcel Duchamp). Photo, Silver print. Art direction by Marcel Duchamp. 5-7/8" x 3-7/8". Philadelphia Museum of Art.
- Rolling Jr, J. H. (2010). A Paradigm Analysis of Arts-Based Research and Implications for Education. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education*, 51(2), 102-114.
- Springgay, S., Irwin, R. L., & Kind, S. W. (2005). A/r/tography as living inquiry through art and text. *Qualitative Inquiry*, 11(6), 897-912.

Anexo VII

Artículo “Patrimonio e Identidad en la Investigación Educativa Basada en las Artes desde un Enfoque Multimodal”. *Arte, Individuo y Sociedad*, en prensa.

Patrimonio e Identidad en la Investigación Educativa Basada en las Artes desde un Enfoque Multimodal

Heritage and Identity in Art-Based Educational Research from a Multimodal Approach

DOLORES ÁLVAREZ-RODRÍGUEZ
Universidad de Granada
alvarezr@ugr.es

ALICE BAJARDI
Universidad de Granada
alicebajardi@ugr.es

Recibido: 31 de enero de 2015

Aprobado: 4 de julio de 2015

Resumen

Este artículo describe dos experiencias de investigación de nuestro grupo interconectadas, la primera desarrollada durante el año 2007 a través del proyecto internacional CALVINO del Programa Cultura 2000 de la Unión Europea, y la segunda implementada durante el año 2014 en el marco del Proyecto Investigación e Innovación en Secundaria en Andalucía (PIISA). Ambos proyectos tienen en común el eje temático de la identidad a partir de una idea de patrimonio y el hecho de haber puesto en práctica metodologías de investigación basadas en las artes visuales con un enfoque multimodal. Desde estos dos puntos de anclaje relativos a la temática (qué) y a la metodología (cómo) analizamos lo acontecido para obtener conclusiones relevantes que, por una parte, pongan en valor estas prácticas significativas y, por otra, aporten nuestra experiencia para futuras propuestas de investigación en el ámbito temático y/o metodológico.

Palabras clave: patrimonio, identidad, investigación educativa basada en las artes, investigación multimodal, proyectos de investigación basados en las artes, autoetnografía.

Abstract

This paper describes two interconnected and related research experiences, the first one developed in 2007 was the CALVINO Project by the Culture 2000 Program of the European Union, and the second one was implemented during 2014 as part of Research an Innovation Project in Secondary Education in Andalusia (PIISA). Both projects have in common the topic of identity from an idea of heritage and the fact that in both cases has been implemented art-based research methodologies within a multimodal approach. From these two anchor points about the subject matter (what) and the methodology (how) we analyze them to obtain relevant conclusions that, on the one hand, value these significant practical and, on other hand, provide expertise for future research proposals following the same topic and/or methodology.

Keywords: heritage, Identity, Arts-based educational research, Multimodal research, Arts-based research projects, Autoethnography.

Sumario: 1. Introducción, 2. El patrimonio como concepto en relación con la identidad, 3. Metodología multimodal en la investigación educativa basada en las artes, 4. El Proyecto CALVINO: la identidad de la ciudad a través de la fotografía y el grabado, 5. El Proyecto En busca de la Identidad, de iniciación a la investigación a través de las artes y la auto-etnografía, 6. Discusión y conclusiones. Referencias.

Este artículo recoge resultados de los proyectos *CALVINO Cities Acquiring Live and Variable Identities Nourish Oneness*, del programa Cultura 2000 de la Unión Europea (CLT 2006/A1/IT/397) y PIISA Proyecto de Iniciación a la Investigación en Innovación en Secundaria en Andalucía, FECYT (FCT-13-6018). Ha sido elaborado en el marco del proyecto Metodologías de Investigación basadas en las Artes [Arts-Based Research]: Desarrollo de conceptos, técnicas e instrumentos, I+D+I del Ministerio de Economía y Competitividad (HAR2012-35050).

1. Introducción

En nuestro departamento venimos desarrollando, desde hace más de dos décadas, líneas de investigación en una gran variedad de contextos educativos y esto nos ha llevado a una constante revisión de las metodologías para adecuarlas a los diversos entornos en los que ésta se despliega. Un banco de pruebas de gran valor lo constituyen, además de las tesis doctorales, los numerosos Trabajos de Fin de Master en los diversos títulos de Posgrado en los que participamos (Artes Visuales y Educación, Secundaria, Investigación en Innovación en el Curriculum, Museología) que producen más de un centenar de trabajos específicos de investigación educativa anuales, a lo que hay que sumar la coordinación y participación en una variedad de proyectos de investigación financiados. Todo ello constituye un volumen de experiencia investigadora que no sólo hemos de contabilizar en lo cuantitativo sino también destacar en lo cualitativo. En esta línea este artículo presenta dos proyectos con diferentes orígenes, distantes en el tiempo y en los participantes, pero interconectadas conceptual y metodológicamente.

Vincular la experiencia diaria con la investigación y hacer que las representaciones artísticas constituyan la manera de conocer el mundo y dar forma a lo experimentado constituye la base del conocimiento artístico en un sentido amplio. Partiendo de la tradición simbólica de Goodman (1976) la experiencia creativa y estética debe ser considerada una forma de conocimiento para establecer el carácter cognitivo de las artes visuales. Éste reside en su capacidad para manejar los sistemas simbólicos como establecen las bases de la educación artística disciplinar (Álvarez, 1996). En el debate entre los saberes disciplinares (común entre áreas del conocimiento) y los enfoques multiculturales, la educación patrimonial se mueve en un contínuum entre la configuración disciplinar del saber artístico, los enfoques que surgen para rescatar las identidades visuales de las culturas minoritarias, populares o marginales y la reconstrucción de los saberes. En este contexto de contingencia se han retomado y potenciado los enfoques de la educación artística como educación en el patrimonio. La actualidad del tema se puede constatar por la variedad y cantidad de proyectos que actualmente se desarrollan en los diversos ámbitos de la educación y que se han difundido recientemente (Juanola y Fábregas, 2011; Fontal, Ibáñez y Martín, 2014).

2. El patrimonio como concepto en relación con la identidad

Una premisa en el planteamiento de los dos proyectos que describimos en este artículo ha sido trabajar desde una perspectiva de identidad en relación con una concepción de patrimonio, lo que nos ha llevado a reubicar algunas nociones de las que aún se manejan en educación patrimonial y que en nuestra experiencia merecen reconsiderarse bajo otro enfoque. Tradicionalmente se ha concebido el patrimonio como el conjunto de valores culturales, materiales e inmateriales, que se han de preservar (cuidar) y transmitir (comunicar o educar) de generación en generación. Pero hoy día, ni la única o principal labor con respecto al patrimonio es conservarlo, ni la concepción de la educación como transmisión de los saberes se mantiene (Calaf y Fontal, 2004; Gutiérrez, 2012). Podemos partir de la existencia de unos objetos o entornos que nos identifican culturalmente, pero el patrimonio es creado, no se trata de algo dado por las culturas establecidas, sino de procesos en construcción y configuración desde la revisión de los significados y la recuperación de identidades que las culturas a veces han dejado de lado en la construcción de los saberes disciplinares. Incluso el mismo patrimonio material objetual histórico y artístico basado en las bellas artes y el entorno como conjunto monumental debe ser revisado desde la reconstrucción de los significados como se ha demostrado en los enfoques educativos multiculturales (Efland, Freeman y Stuhr, 1996) y de la cultura visual en particular (Hernández, 1997; Duncum, 2002). El concepto de la educación como transmisión de contenidos con los cambios culturales y sociales propiciados por la sociedad de la información y las nuevas formas de producción del conocimiento, se presenta como práctica trasnochada, aunque estas experiencias educativas se siguen reproduciendo habitualmente en no pocos contextos patrimoniales. Sin embargo el conocimiento se crea desde la construcción de los saberes. El aprendizaje de procesos y estrategias se genera desde la condición conectiva de significados que nos proporcionan los medios de comunicación y los contenidos multimedia de las redes sociales. La densidad saturada de información es una fuente muy importante pero también es, al mismo tiempo, generadora de contenidos. Se rompen así las barreras entre lo que conocemos como educación formal y no formal en la gestión del conocimiento, pero también entre el productor y el consumidor que actúan como emisor y receptor simultáneamente. El contenido es procesual, se autoalimenta y se autoselecciona.

Desde esta perspectiva, con la ampliación de los contextos, los momentos y situaciones de aprendizaje, y la inclusión de la dimensión que nos proporcionan las redes, las posibilidades de experimentación se multiplican hacia los entornos construidos, ya sean materiales o digitales, que constituyen el patrimonio de nuestras culturas. En este sentido, las cualidades estéticas son indisociables de las sociales, aportando significados que conllevan las identidades colectivas de la comunidad y las de los individuos que las conforman. Y es también de este modo cuando tiene sentido referirse al patrimonio material, de la humanidad o de la comunidad local, formado por las edificaciones y los hitos monumentales (más o menos históricos y/o artísticos), su ubicación en un entramado urbano, y al patrimonio inmaterial formado por la tradición oral, las costumbres y los rituales. Hay que tener en cuenta que las edificaciones históricas que fueron construidas por el poder económico o político-

religioso, que son las más representativas artísticamente hablando, son las que más perduran y son relacionadas con el patrimonio de manera genérica, pero es necesario cuestionarse desde qué historia, de entre las historias, o desde qué concepción del arte puede analizarse y comprenderse el patrimonio histórico monumental. Si un espacio público tiene sentido lo tiene en la socialización y los significados culturales. Incluimos los patrimonios virtuales que, igualmente, conforman la identidad multimodal en la sociedad del conocimiento actual.

Se entiende el patrimonio como una concepción amplia y cambiante (Huerta, R. y de la Calle, R., 2013) ya no sólo del legado sino también de la construcción cultural, lo que abarca desde los productos más sofisticados a los más populares, incluyendo la naturaleza en la medida en que ésta es también objeto de intervención humana condicionando el paisaje en un desarrollo sostenible y el mundo digital creado. Sin embargo en los tiempos en que la globalización tiende a unificar las producciones culturales es necesario e inevitable, prestar la máxima atención a las particularidades patrimoniales que identifican colectivos *glocales*, conllevando su idiosincrasia identitaria. En este punto se producen nuestras aportaciones sobre las identidades de contextos y personas, a través de las metodologías de las artes visuales con un enfoque multimodal.

3. Metodología multimodal en la investigación educativa basada en las artes

Hoy en día la gestión de las narrativas multimodales es una competencia clave a desarrollar en la educación. Las artes visuales han operado tradicionalmente como sistemas simbólicos conllevando significados complejos pero manejándolos de forma bastante eficaz al mismo tiempo, presentándose como un todo-imagen. Este poder comunicativo se ha extendido hoy a los nuevos medios de comunicación que se presentan en forma múltiple y combinada en relatos interconectados. Estamos especialmente interesados en cómo las imágenes visuales crean significados en contextos de conocimiento multi-experiencia.

El uso diario de artefactos electrónicos se ha convertido cada vez más intuitivo e integrado y esto supone que las prácticas diarias son multimodales, y por lo tanto, lo es el aprendizaje que se produce en todo momento y en todo lugar (Siemens, 2005). La creación y la comprensión de los significados de las acciones interactivas tienen poco que ver con los textos tradicionales lineales visuales, usando texto en un sentido semiótico. Estas narraciones que se crean instantánea y constantemente suponen nuevos significados aportados por las nuevas formas de adquirir conocimientos y por eso aspectos como la creatividad asumen una nueva relevancia en base a los usos dados a estos dispositivos.

Se trata de analizar cómo las imágenes visuales trabajan en ese contexto multimedia de creación y consumo inmediato y cómo es su forma de representar la experiencia, para que podamos entender mejor cómo contribuyen a darle forma. En el ámbito educativo es importante establecer una conexión motivadora que tienda puentes entre las disciplinas académicas y la vida diaria de los estudiantes. El uso de artefactos y medios de uso habitual y diario para los nativos digitales, los teléfonos móviles como herramientas y la fotografía captada por uno mismo, imágenes recuperadas y reusadas, y la autoimagen como forma de expresión y comunicación, la metáfora como forma

de identidad en la redes sociales, la caducidad, los intercambios,... son procesos que se han usado en las artes como forma de creación artística: la apropiación, el doble-código, la deconstrucción, el eclecticismo, la subcultura y el collage. Además el hecho de basarnos en la creación artística como forma de aproximación a la realidad investigada, conlleva un gran atractivo para los investigadores noveles que comprenden cómo sus propios procesos artísticos constituyen una forma específica de conocimiento en el contexto académico (Eisner, 1991). Las metodologías artísticas de investigación son formas de acercamiento a la realidad que, si bien su origen es el conocimiento de las artes y la producción artística, se vislumbran como maneras posibles y adecuadas de abordar los problemas propios de la investigación en las ciencias sociales en concreto en la investigación educativa. El uso de imágenes en investigación en campos como la antropología (Mead, 1975; Collier & Collier, 1986; Pink, 2001) o los estudios culturales (Prosser, 1998; Rose, 2001) tiene más recorrido temporal y experiencial. En nuestro caso se trata de utilizar los medios propios de las artes visuales (clásicos o contemporáneos) y las tecnologías, para abordar el estudio de aspectos específicos del conocimiento en educación en general (Fischman, 2001; Sinner, Leggo, Irwin, Gouzouasis & Grauer, 2006; Ramos, 2007; Hernández, 2008; Marín, 2012) y educación artística en particular (Bresler, 2007; Knowles & Cole, 2008; Marín 2011). Sin embargo en la práctica metodología y creación se dan simultáneamente desde una perspectiva multimodal. La multimodalidad como enfoque en investigación asume tres premisas básicas (Bezemer & Jewitt, 2010), por una parte que la representación y la comunicación se materializan en una multiplicidad de modos que contribuyen conjuntamente a la producción de significado de manera que analizando diversos recursos representativos y poniéndolos en contexto es cómo se produce el significado. Por otra parte y en segundo lugar, que toda forma de representación y, por tanto, toda comunicación, como lenguaje que es, se ha conformado a través de los usos culturales, históricos con un sentido social y, a consecuencia, su significado no sólo lo conlleva en el contexto social que la representación ha sido creada sino que la propia representación o modo lo conforman las motivaciones, intereses y usos de quiénes lo generan en su contexto social. En tercer lugar, los significados que conlleva cada modo siempre están en relación con los significados que pueden conllevar otros modos o formas de representación que se presentan simultáneamente en la comunicación y es esta interacción la que produce significado. De esta forma el análisis multimodal se focaliza en los procesos de los individuos y colectivos para crear significados a partir de las elecciones desde una red de opciones comunicativas. Otro aspecto clave es determinar cómo los diversos modos son capaces de expresar o comunicar de manera eficaz determinado contenido y cómo se materializan en la práctica, por ejemplo en el caso de las imágenes visuales (Kress & van Leeuwen, 1996) pero los usos que se hacen de ellos son multimodales en un contexto concreto. Pensemos en las interacciones que se producen en un aula en una clase o en la experiencia del visitante en un museo. También si el objetivo es analizar los productos de la cultura material como un videojuego, un libro de texto o una página web (van Leeuwen, 2011).

La aplicación de metodologías multimodales basadas en las artes para la investigación educativa nos ha permitido abordar el problema de la representación

identitaria puesto en relación con la idea de patrimonio. La identidad como objeto de estudio ha sido, desde sus orígenes, uno de los temas recurrentes desarrollados por los trabajos de investigación que usan metodologías artísticas (Sullivan, 2010; Biggs & Karlsson, 2011). También el uso de tecnologías en investigación ha sido clave para dar forma metodológica a nuestra idea (Pink, 2001, Álvarez, 2005, Voithofer, 2005), además de la investigación cualitativa en Ciencias Sociales (Atkinson, Bauer & Gaskell, 2000).

4. El Proyecto CALVINO: la identidad de la ciudad a través de la fotografía y el grabado

El proyecto *C.A.L.V.I.N.O.: Cities Acquiring Live and Variable Identities Nourish Oneness*, co-financiado por la Unión Europea a través del programa Cultura 2000, se desarrolló en 2007 cuando una red de instituciones de educación superior y universitarias de formación en Bellas Artes trabajamos conjuntamente a partir de la obra del autor italiano Italo Calvino “Las ciudades invisibles” (1974) con la idea de conocer y visibilizar, los rasgos identitarios de cinco ciudades europeas, a través de las artes visuales, en concreto utilizando las posibilidades narrativas de la fotografía y el grabado. Las cinco ciudades seleccionadas tenían en común un marcado carácter patrimonial y cultural y tener un tamaño medio en cuanto a número de habitantes: Urbino (Italia), Vilnius (Lituania), Lodz y Poznan (Polonia) y Granada (España). En concreto en la Universidad de Granada participamos siete profesores-investigadores y 16 artistas en formación. Un número de investigadores similar participó en las otras sedes y el total de artistas fue de 80. El proyecto fue coordinado por el Ayuntamiento de Urbino (Italia) con la colaboración de la *Accademia di Belle Arti di Urbino, ISA (Istituto Nazionale Vocazionale dei Arti)* y *ISIA Urbino (Istituto de Comunicazione Grafica e Visuale)*. Los socios co-organizadores fuimos la Academia de Bellas Artes de Vilnius (Lithuania), la Acedemia de Humanidades y Económicas Lodz (Polonia), la Acedemia de Bellas Artes de Poznan (Polonia), y la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Granada (España).

La metáfora que se utilizó fue la del investigador como viajero y descubridor de nuevas realidades en el papel de Marco Polo, que a su vez va narrando lo descubierto de manera artística en forma de relatos semi-estructurados que luego da a conocer a una audiencia concreta. Los artistas-investigadores desempeñaron el papel de Marco Polo, contador de historias capaz de atraer la curiosidad y magnetizar al Kublai Kahn mediante las palabras, los gestos o los objetos como hizo éste, y también mediante el lenguaje visual: fotografía y grabado. Estas técnicas se seleccionaron por su capacidad de elicitar, representar la realidad, reflejando y reinventando al mismo tiempo, su facilidad de reproducción para las exposiciones y en las carpetas y, en tercer lugar, especialmente el grabado, por la tradición al más alto nivel de excelencia de los centros de formación superior y academias de bellas artes de la ciudad de Urbino, coordinadora del proyecto. Se desarrolló un documento de trabajo (*How to Play the Marco Polo Role*) que nos permitió seguir directrices específicas para una sistematización de los resultados.

La movilidad fue una de las claves del proyecto. Incluso antes de convertirse en una experiencia real, la movilidad es una posición mental que implica la capacidad

Dolores Álvarez-Rodríguez, Alice Bajardi

Patrimonio e Identidad en la Investigación...

de ver más allá de las fachadas patrimoniales para crear redes de intercambio entre artistas, habitantes y público, rompiendo la barrera entre espectador y creador para apropiarse de las realidades identitarias de este patrimonio cambiante. Los artistas actuaron como catalizadores.

El objetivo principal fue implementar un proceso creativo e imaginativo donde los habitantes de las ciudades pudieran experimentar con la posibilidad de ver su propia ciudad a través de las representaciones artísticas. De este modo los espectadores toman conciencia de que las visiones resultantes dependen de la capacidad que tiene la propia ciudad de interactuar con los creadores en diversos aspectos y niveles.



Figura 1. Fotografías propiedad del *CALVINO Project*, realizadas por Irene Fernández Martínez, becaria de colaboración del Departamento en el área de Didáctica de la Expresión Plástica en el año 2007. En las distintas imágenes se puede apreciar parte de los procesos de aproximación, experimentación, formación y representación implícitos en el proyecto. La portada del catálogo (*C.A.L.V.I.N.O.*, 2007) aparece reproducida en el centro. Granada. 2007.

Las fotografías y los grabados generados en el marco del proyecto constituyen una carpeta gráfica que conforma el resultado de nuestra indagación artística y visual. Los artistas actuaron de investigadores que contaron, además de con su propia visión personal y su bagaje profesional, con numerosas fuentes de información previstas en el propio proyecto: entrevistas con habitantes de las ciudades y la experimentación en la ciudad misma, concibiendo ésta como agente dinámico que interactúa con el artista. Se produce, por tanto, el concepto proteico y cambiante de patrimonio cultural representado por las ciudades en cuanto que las relaciones son cruciales y las diferencias culturales permiten establecer enlaces de conocimiento hacia el otro, en lugar de crear barreras. Por tanto, en primera instancia, ha sido básico el descubrimiento y el conocimiento personal de los investigadores en la ciudad para lo que se ideó expresamente un sistema progresivo de acercamiento geográfico en función del medio de transporte. Después se contó con grupos concretos de habitantes de la ciudad que permitieron que los investigadores accedieran a su ámbito privado y los entrevistarán de manera informal para obtener datos visuales mediante la fotografía y el dibujo. Igualmente se entrevistó a representantes institucionales y personas significativas que pudieran aportar nuevas narrativas sobre la ciudad de manera oral. El acercamiento, y por lo tanto los datos, han sido expresamente particulares, parciales, inesperados, incluso improcedentes y, por supuesto, subjetivos, propios del conocimiento artístico. Con este material, datos, se trabajó en los talleres de las facultades de Bellas Artes y otras instituciones de educación superior para concluir en una o varias imágenes-resultado la aproximación personal a la ciudad mediante los procedimientos artísticos: dibujos, bocetos, ensayos y pruebas de autor en el caso del grabado y selección y procesado de imágenes fotográficas. El mismo investigador-artista actúa como catalizador de una visión concreta de la ciudad, que no sería más amplia si hubiésemos considerado los datos cuantitativos, ni más profunda si hubiéramos estudiado un caso de manera cualitativa, sino artística, considerando el arte como forma de conocimiento en el sentido que planteamos en este artículo. Paralelamente, los investigadores recogieron grabaciones sobre todo el proceso, lo que supone un material visual que lo documenta y que luego se expuso junto con las obras. Se trata de un material de gran validez en investigación para comprender los procesos creativos y de conocimiento de la realidad y de la representación de la misma a través del arte.

Las obras-resultados realizadas por los artistas-investigadores fueron seleccionadas y validadas por los comisarios de la exposición en una reunión conjunta en Poznan con los materiales originales de la que resultó la Carpeta CALVINO de la que hay cinco ejemplares, cada uno en las colecciones de arte de las instituciones participantes en el proyecto, una de ellas en la Colección de Arte Contemporáneo de la Universidad de Granada (Álvarez Rodríguez, 2010). Se organizaron exposiciones simultáneas conectadas por videoconferencia dónde se presentó la obra generada y los propios videos del proceso en cada una de las sedes con criterios consensuados comunes (*Artistic Guidelines*). Siguiendo la dinámica y filosofía del propio proyecto las exposiciones se desarrollaron preferentemente en el museo de la ciudad, por ejemplo en Italia en el Museo de la Ciudad de Urbino y en Granada en el Museo de la Casa de los Tiros. Se publicó un catálogo en papel y otro en formato digital (C.A.L.V.I.N.O., 2007).

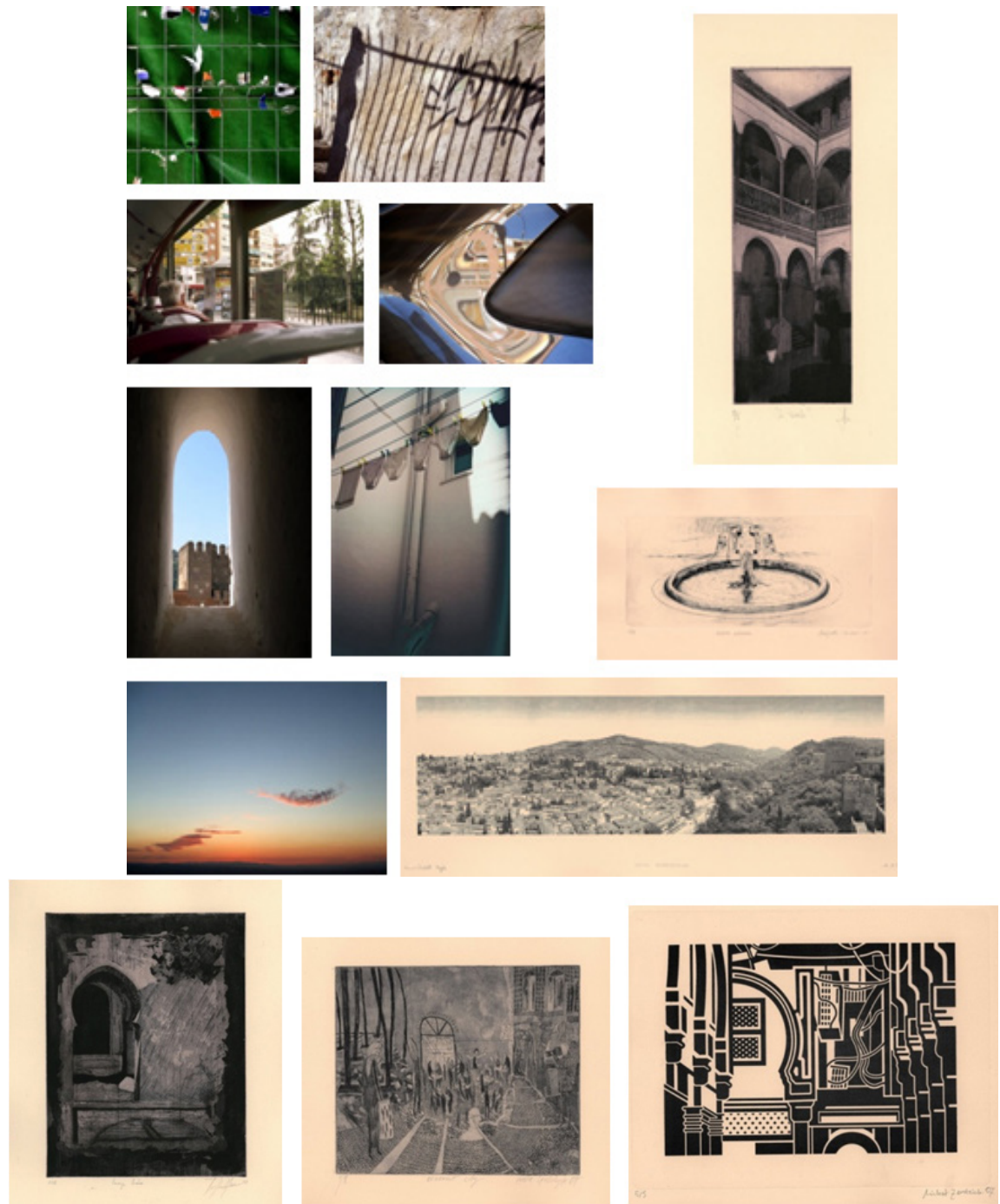


Figura 2. Imágenes propiedad del *CALVINO Project*. Selección de obras de la Carpeta CALVINO, resultado artístico del proyecto (C.A.L.V.I.N.O., 2007). Representaciones de la ciudad mediante técnicas fotográficas y de grabado, realizadas por los participantes en la experiencia en Granada: las obras fotográficas que se reproducen fueron realizadas, de izquierda a derecha y de arriba abajo, por Egle Eigirdaite (Vilnius), Patrycja Florkowska (Lodz), Susana López Miñarro (Granada), Antonio Luis Ramos Molina (Granada), Paulina Frankowska (Poznan) y Justyna Malicka (Lodz); los autores de los grabados aquí reproducidos son Jesús Fernández Escudero (Granada), Elisabeth Peñalver Camazón (Granada), Adelino Lyoi (Urbino), José Sanchez Martínez (Granada), Ruta Spelskyte (Vilnius) y Michal Zerdzicki (Pozan).



Figura 3. Imágenes propiedad del CALVINO Project. Los resultados fueron dados a conocer en las exposiciones simultáneas interconectadas por videoconferencia. En Granada se organizó en el Museo Casa de los Tiros, museo de arte y costumbres de la ciudad. En las imágenes se reproduce el cartel de la exposición, diseñado por el consorcio y una vista de la sala del museo. Fotografía tomada por Irene Fernández Martínez, 2007.

5. El Proyecto En busca de la Identidad, de iniciación a la investigación a través de las artes y la auto-etnografía

Durante el año 2014 se ha desarrollado una experiencia de iniciación a la investigación en la que han participado alumnos de educación secundaria en el marco del Proyecto de Investigación e Innovación en Secundaria en Andalucía PIIISA, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad a través de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT-FCT-13-6018) cuya finalidad ha sido proporcionar una inmersión de investigadores noveles, futuros estudiantes universitarios en los procesos de la investigación profesional (<http://www.piiisa.es/web/index.php?s=edu>).

Un grupo de estudiantes de 4º de Enseñanza Secundaria Obligatoria y 1º de Bachillerato han participado en el sub-proyecto En Busca de Identidad, en un proceso de implementación de metodologías de investigación basadas en las artes a través del retrato y el autorretrato como forma de representación identitaria en la adolescencia. Han formado parte del equipo de investigación de la Universidad de Granada, integrándose en los procesos metodológicos como herramientas para el conocimiento artístico a través de sí mismos y del otro en relación. Un instrumento básico ha sido la creación de representaciones de ellos mismos y de los demás mediante el retrato en diversos procedimientos y formatos. Se da la circunstancia

de que la aproximación, en un grupo que es nativo digital, queda marcada por este hecho. El autorretrato en forma de *selfie*, el hecho de captar imágenes constantemente con el móvil o la habilidad para desarrollar narrativas entre estas mismas imágenes y otras compartidas en las redes, son maneras de comunicar y crear que de manera no aprendida e innata se usan naturalmente, sobre todo en los nativos digitales que son los individuos que configuran la nueva generación que se ha incorporado ya a la vida universitaria y se incorporará a todos los aspectos de la vida profesional, si no lo han hecho ya. Hasta ahora había diferencias en la accesibilidad a las tecnologías de la información que en el mundo occidental casi se han borrado. Sería interesante, y posiblemente un campo de investigación apasionante observar las diferencias en la accesibilidad geográfica, cultural o económica, de los distintos sujetos que han nacido con diferentes grados de impregnación de la tecnología en todos los ámbitos de la experiencia. En nuestro medio, para estas edades, es ya una realidad la incorporación del teléfono móvil a una cotidianeidad que veinte años atrás ocupaba el televisor y que cincuenta años atrás ocupaba la radio, como una herramienta de conocimiento de la realidad que nos rodea. Ante cualquier duda lo que en la infancia de sus profesores se resolvía mediante la consulta a una enciclopedia o una pregunta a fuentes de mayor experiencia, hoy día el adolescente se lo autoresponde en la mayoría de los casos a golpe de tecla de *smartphone*. Con la diferencia de que la experiencia del que accedía a una fuente de información hace treinta años no modificaría el contenido de lo consultado, pero ahora el receptor puede pasar a enriquecer y a construir contenido multimedia en el mismo origen o crear una nueva aportación más relevante, ya que de una forma inconsciente, en este nuevo paradigma se asocia lo más novedoso con lo más determinante, hasta el punto de que las últimas entradas en los canales suelen ser la primeras en visualizarse. Así, una actividad para ellos rutinaria y constante en sus interrelaciones puede ser una herramienta potente para investigar esas mismas relaciones desde una perspectiva crítica y artística. Esto ha sido un hallazgo revelador para los participantes de la experiencia en los distintos roles.

Para este proyecto se programaron cuatro sesiones de trabajo conjunto, de cinco horas de duración cada una, en las que participaron los 14 estudiantes procedentes de diversos Centros de Enseñanza Secundaria de la provincia de Granada y dos profesoras y una investigadora del departamento Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada, además hemos contado con la colaboración del responsable del Departamento de Difusión Centro José Guerrero, arte contemporáneo, de la Diputación de Granada. La última sesión se desarrolló en el Centro José Guerrero, durante la exposición de W. Christenberry "No son fotografías, son historias" (Romero, 2013). Las sesiones se desarrollaron entre enero y marzo de 2014. Un aspecto clave ha sido el hecho de que los participantes en la investigación son nativos digitales y se expresan y comunican de manera natural con los medios móviles, tanto para la creación de imágenes visuales fijas y en movimiento, como para su intercomunicación y uso en las redes sociales.

El objetivo general ha sido establecer las relaciones entre los participantes y la creación artística mediante diversas formas de representación del conocimiento artístico, desde las tradicionales (instrumentos clásicos de la enseñanza de arte como los lápices de grafito) pasando por herramientas más contemporáneas (cámaras

de fotos y vídeo) o el propio cuerpo y los objetos personales (arte de acción y *performance*), hasta el uso de medios tecnológicos actuales (dispositivos móviles). Hemos acoplado todos estos instrumentos, técnicas y materiales trabajando la idea de identidad, uno de los temas centrales en la creación artística y que la vez motiva de forma muy importante a los adolescentes. Las distintas prácticas de representación auto-etnográfica se han documentado mediante imágenes fotográficas y videográficas, explorando diversas posibilidades de representación y auto-representación.

Los objetivos específicos de este proyecto han sido, en primer lugar, desarrollar una base para la lectura de imágenes y obras de arte, a través de la capacidad de razonamiento, de observación y de comparación. De manera paralela establecer una interacción con la realidad como proceso artístico. Estas son habilidades que se requieren para la indagación artística y forman parte de los medios que se usan en la investigación en las artes visuales. En segundo lugar y para trabajar el tema de la representación y la identidad hemos tratado de fomentar la reflexión sobre la propia identidad en relación con los demás a través del uso de lenguajes artísticos, mediante la superación de los estereotipos en la representación y de la auto-representación a través del uso de herramientas y metodologías no convencionales. En tercer lugar, usar la relación especial que los nativos digitales tienen con las tecnologías, tanto para aumentar la adherencia de los sujetos al programa como para facilitar las posibilidades expresivas y representativas en los procesos artísticos. Se trata de propiciar el uso de herramientas con las que los participantes están familiarizados para introducirlos en la creación artística. Todo ello potenciando las capacidades de interacción y colaboración, trabajando en equipo y fomentando la socialización, capacidades necesarias en todo proceso investigador en el ámbito académico.

Durante la primera sesión se presentó el equipo de investigadores, los espacios para la actividad investigadora, una breve presentación del proyecto y el trabajo a desarrollar, los objetivos y la metodología. Se hizo una primera exposición a modo introductorio sobre la temática del retrato y autorretrato y cómo había sido abordado conceptual y técnicamente desde las artes visuales, haciendo especial énfasis en la soluciones más contemporáneas y multimodales. Vimos de qué manera el problema de la identidad puede ser central en la creación artística, ejemplificando procesos y resultados, para luego transponerlos a la perspectiva de la investigación basada en las artes. La representación de la imagen del otro o de la autoimagen pueden tratarse con los medios artísticos desde diversas aproximaciones conceptuales y formales, que van de lo más icónico a lo puramente metafórico. La subjetividad en la investigación se trabajó de manera similar a los planteamientos de la investigación cualitativa cuando se trata la autoetnografía (Ellis & Bochner 2000; Spry, 2001). Hemos trabajado individualmente y en tres equipos realizando retratos, autorretratos personales y colectivos; probando las posibilidades representativas de los materiales artísticos.

Entre las diversas sesiones se ha mantenido la comunicación entre los participantes a través de Internet intercambiando material visual y textos descriptivos y analíticos. Esto nos ha permitido ir reelaborando y afinando los materiales y su categorización. En la segunda sesión hemos podido desarrollar procesos de creación basados en las autoimágenes personales y grupales creadas previamente

introduciendo nuevos formatos y nuevos procedimientos. En esta segunda sesión también se introdujo un proceso de representación de la autoimagen mediante técnicas performativas mediante objetos personales y la intervención en el propio rostro de los participantes (Bajardi, 2012).

Durante la tercera sesión se ha profundizado en la idea de autorretrato instantáneo forzando una reflexión analítica sobre una auto-imagen espontánea tomada con el teléfono móvil. Estas descripciones analíticas sobre los autorretratos se han grabado en video y se han hecho sobre una proyección a gran escala de la imagen misma para propiciar la concentración y lograr un contexto adecuado que ha favorecido la obtención de datos para la interpretación.



Figura 4. Imagen propiedad del archivo del Proyecto En Busca de la Identidad (PIISA). Imagen realizada por M^a Dolores Álvarez. Captura del vídeo donde la participante: María José Rodríguez Pérez de 4^o curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria del Instituto de Enseñanza Secundaria Ángel Ganivet de Granada, crea su narrativa auto-etnográfica a partir de su autorretrato en forma de *selfie*. Granada, 2014.

Posteriormente, y como continuación del trabajo elaborado en la segunda sesión, la imagen personal representada en un objeto transicional (Winnicott, 1972) se ha puesto en relación con “el otro” a través de la selección y presentación de estos objetos que han actuado como metáforas identitarias. La presentación se ha hecho mediante una conversación real entre pares captada en imágenes videográficas.

Durante la cuarta sesión nos trasladamos al Centro José Guerrero de arte contemporáneo para analizar a través de un triple relato la propuesta expositiva del fotógrafo norteamericano W. Christenberry, pionero en la fotografía documental de enfoque autoetnográfico (<http://www.exposicionesmapfrearte.com/christenberry/es/>). El relato múltiple lo constituye (1) el discurso expositivo multimodal, (2) el discurso verbal del mediador con el que fuimos descubriendo diversos aspectos

de la obra y la propia exposición y (3) el discurso visual de las imágenes y series fotográficas del propio artista que, de hecho, constituye la base para la creación de los otros dos. Esto, unido a las expectativas y bagaje previo de los participantes, generó una experiencia museística significativa (Falk, 2009) que fue recogida en foto-ensayos a modo de conclusión (Banks, 2001).



Figura 5. Imágenes propiedad del archivo del Proyecto En Busca de la Identidad (PIIISA). Foto-ensayos realizados por Paula Guibelalde García de 1º de Bachillerato del Instituto de Enseñanza Secundaria Luís Bueno Crespo de Granada, una de las investigadoras noveles del proyecto, en el Centro José Guerrero. Los foto-ensayos construidos por los participantes son parte de los resultados de la experiencia. Granada. 2014.

Es de resaltar que los participantes de Educación Secundaria y Bachillerato (16 y 17 años) no deben de ser considerados como alumnos sino que, y así se reconocían ellos, son agentes activos en la comunidad investigadora en lo que, al mismo tiempo, ha supuesto su primera aproximación al mundo de la universidad y la investigación, hecho que ha supuesto un motivo más de adhesión e ilusión hacia el proyecto (Cole & Knowles, 2000). Podemos constatar su implicación a partir de su constancia y participación en las sesiones de trabajo, así como en la sesión adicional. Igualmente el contacto entre el grupo ha sido constante en el periodo de aproximadamente un mes entre las distintas sesiones para el intercambio de materiales y preparación del trabajo a través de Internet.

Una primera aproximación a los resultados de este proyecto se presentó en el Congreso PIIISA 2014 en el que participaron los investigadores noveles lo que les permitió experimentar el proceso completo de la investigación culminando con la difusión de los resultados a la comunidad científica (Bajardi, Álvarez Rodríguez y Norambuena, 2014).



Figura 6. Imágenes propiedad del archivo del Proyecto En Busca de la Identidad (PIISA): Experiencia con retratos y autorretratos en las distintas sesiones en las que se desarrolló la investigación con los participantes. Selección de fotografías realizadas por Alice Bajardi y M^a Dolores Álvarez y los participantes Lucía Alonso Santos de 4^o curso de Enseñanza Secundaria del Instituto de Enseñanza Secundaria Ángel Ganivet de Granada y Antonio Cortés Domínguez de 1^o de Bachillerato del Instituto de Enseñanza Secundaria Luis Bueno Crespo de Granada que muestran los diversos aspectos de la experiencia: proceso de preparación conjunta del trabajo fotográfico, selección de autorretratos para su utilización en otros trabajos conjuntos, ensayos de autorretratos individuales y grupales y detalles de trabajos-collage realizados con diversas técnicas gráficas y fotográficas. Granada. 2014.

6. Conclusiones

En la sociedad actual es necesario tener en cuenta los efectos de la globalización en la creación del “patrimonio de la humanidad” y en qué medida incide el patrimonio popular globalizado: MTV, McDonald, Disney, etc., en la formación de las identidades culturales. Nuestras ciudades patrimoniales se convierten en objeto de deseo turístico ofertados en paquetes para el consumo y, unido a eso, proliferan los establecimientos de comida rápida multinacional como ejemplo unificador del paisaje urbano. ¿Quedan las señas de identidad local recluidas y comercializadas en las tiendas de *souvenirs*? Queda por definir en muchos casos cual es el mejor tratamiento que desde la educación se debe dar al acervo patrimonial, igual que es necesario reconsiderar la propia idea de patrimonio. Pensamos que es imprescindible también tener en cuenta la identidad personal como parte del patrimonio cambiante y múltiple ya que los conocimientos y el aprendizaje quedan determinados por las propias experiencias vitales de los educandos que las validan en relación con su propia idiosincrasia. El patrimonio durante mucho tiempo se ha constituido como seña de identidad de pueblos, comunidades o localidades como oposición a otros. Sin embargo, la noción de patrimonio ha de ser integradora y no exclusivista. Es muy fácil caer en una concepción del patrimonio como identidad nacional o local por reacción a imposiciones culturales por mecanismos de poder diversos. Volver la mirada a lo particular no debe implicar una oposición a otros sino la integración de la diversidad: todo está conectado y todo pertenece a todos. Esto sería darle sentido pleno al “Patrimonio de la Humanidad” que implica una identidad colectiva desde una pertenencia identitaria personal y colectiva integradora.

La combinación de tecnologías y procedimientos múltiples de las artes visuales y la aplicación de metodologías artísticas de investigación con un enfoque multimodal, se ha relevado como una manera de obtener datos significativos en nuestra investigación. También ha sido útil para su interpretación y análisis. Igualmente ha aportado la base metodológica para las interpretaciones analíticas personales y grupales, lo que nos ha llevado a construir nuevas imágenes y textos multimodales en un proceso continuo de revisión y reconstrucción. De este modo pudimos abordar el problema de la representación identitaria, sin descartar las aportaciones de otros enfoques propios de la investigación cualitativa como la autoetnografía. Como forma de continuación para establecer una triangulación de métodos, se aborda el análisis de los datos obtenidos desde el enfoque de la cultura visual que puede ser útil para poner en un contexto más amplio los logros de estas experiencias. Las metodologías artísticas de investigación también se han revelado útiles en otras investigaciones que evolucionan desde la identidad personal a la cultural (Bajardi, Della Porta, Álvarez-Rodríguez y Francucci, 2015; Marañón Martínez de la Puente, 2013).

Participar en experiencias de este tipo, como investigadoras, ha supuesto reafirmarnos en el valor educativo del propio bagaje y los aspectos más personales y particulares, tanto las representaciones de la propia imagen como las del espacio habitado que, desde el terreno de más particular, ya no sólo local, se convierten en fuente de conocimiento y de experiencia compartida, y esto hace que sea aún más atractivo y motivador. La identidad es parte del patrimonio cambiante y múltiple ya que los conocimientos y el aprendizaje quedan determinados por las propias experiencias

vitales de los educandos que las validan en relación con su propia idiosincrasia. Es un fenómeno similar al que ocurre en las redes sociales están públicamente inundadas de representaciones personales e íntimas que conforman el conocimiento colectivo en constante revisión y evolución. El conocimiento de la realidad y la representación artística son cambiantes a través del tiempo y la historia y las herramientas que los forman y los conforman son, así mismo, variables. En estas últimas décadas el cambio ha sido exponencial y gran parte de la causa ha sido la revolución de la tecnología en la información y la representación, en nuestro ámbito, de lo visual. Por lo tanto la investigación de estas realidades debe establecerse en nuevos paradigmas que vienen determinados también por lo tecnológico que deben adaptarse, de forma cambiante y proteica, a esa nueva realidad que es posmoderna, capaz de seguir bebiendo de las fuentes clásicas hasta en la terminología. El dios Proteo, hijo de Poseidón, era capaz de cambiar de forma, atributo que usaba para intentar escaparse ya que si era capturado podía revelar el futuro a cualquier pregunta que se le hiciese. Las diversas formas de interactuar con los medios y de representación conforman hoy día una realidad enriquecida, cambiante y aumentada para cuyo estudio los enfoques multimodales pueden ser herramientas adecuadas y potentes para responder a muchas de las preguntas de investigación en este nuevo paradigma.

Referencias

- Álvarez Rodríguez, D. (1996). *La Educación Artística como Disciplina: Desarrollo de un modelo curricular para la educación artística en la formación inicial del profesorado*. Tesis Doctoral no publicada.
- Álvarez Rodríguez, D. (2005). Educación Artística on-line. La investigación del aprendizaje artístico basado en la web. En Marín Viadel, R. (coord.) (2005): *Investigación en Educación Artística*. Universidad de Granada y Universidad de Sevilla, 325-350.
- Álvarez Rodríguez, D. (2010). Paisajes visibles de ciudades invisibles: los grabados del Proyecto CALVINO. En AAVV: *Estampas de otros sueños. Grabado y estampación en la Colección de Arte Contemporáneo de la Universidad de Granada*. Vicerrectorado de Extensión Universitaria. Universidad de Granada.
- Atkinson, P, Bauer, M. W., & Gaskell, G. (Eds.). (2000). *Qualitative Researching with Text, Image and Sound: A practical Handbook for Social Research*. London: Sage.
- Bajardi, A. (2012). Identity by the object: an educational project using portrait and self-portrait to build identities. *Creative processes and childhood-oriented cultural discourses*, 73. Recuperado de: <http://congresoarteilustracion.web.ua.pt/wp-content/uploads/2012/12/proceedingsAICVEIP.pdf#page=73>
- Bajardi, A.; Álvarez Rodríguez, D. y Norambuena, J. (2014). En busca de la Identidad a través del arte: investigación sobre el retrato y el autorretrato. *PIISA Conference 2014*.
- Bajardi, A.; Della Porta, S. J.; Álvarez-Rodríguez, D. y Francucci, C. (2015). Id@rt Experience: A Transnational Blended-learning Project Founded on Visual Culture. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, Vol. 10, 2, 17-23.

- Banks, M. (2001). *Visual Methods in Social Research*. London: Sage.
- Bezemer, J. & Jewitt, C. (2010). Multimodal Analysis: Key issues. En Litosseliti, L. (Ed.). *Research Methods in Linguistics*. London: Continuum, 180- 197.
- Biggs, M. & Karlsson, H. (2011). *The Routledge Companion to Research in the Arts*. London: Routledge.
- Bresler, L. (ed) (2007). *International Handbook of Research in Arts Education*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Calaf, R y Fontal, O. (2004). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Gijón: Trea.
- Calvino, I. (1974). *Invisible cities*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- C.A.L.V.I.N.O. *Cities Acquiring Live And Valuable Identities Nourish Oneness. International Artistic Project (2007)*. Lodz: Academy of Humanity and Economics.
- Cole, A. L. & Knowles, J. G. (2000). *Researching Teaching: Exploring Teacher Development through Reflexive Inquiry*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Collier, J. & Collier, J. (1986): *Visual anthropology: Photography as a research method*. UNM Press.
- Duncum, P. (2002). Visual Culture and Art Education: Why, What and How. *International Journal of Art & Design Education*, 21, 14–23.
- Efland, A; Freeman, K. and Stuhr, P. (1996). *Postmodern art Education: an approach to curriculum*. Reston: NAEA.
- Eisner, E. W. (1991). *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York: Macmillan.
- Ellis, C. S. & Bochner, A. (2000). Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject. En Denzin, N. & Lincoln, Y. (Ed.): *The Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Falk, J. H. (2009). *Identity and the Museum Visitor Experience*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Fischman, G. E. (2001). Reflections about Images, Visual Culture, and Educational Research. *Educational Researcher*, 30 (8), 28-33.
- Fontal, O.; Ibáñez, A. y Martín, L. (2014). *Reflexionar desde las experiencias*. *Actas del II Congreso de Educación Patrimonial*. 28 al 31 de octubre. Museo del Traje CIPE. Madrid.
- Goodman, N. (1976). *Los lenguajes del arte*. Barcelona: Seix Barral.
- Gutiérrez, R (2012). Educación artística y comunicación del patrimonio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24 (2), 283-299.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Huerta, R. y de la Calle, R. (eds.) (2013). *Patrimonios migrantes*. Valencia: UV.
- Jewitt, C. (Ed.) (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.
- Juanola, R. y Fábregas, A. (2011). Mapping Roses: Un proyecto de aprendizaje servicio en patrimonio cultural. *EARI* 2, 123-128.
- Knowles, G. & Cole, A. (2008). *Handbook of the Arts in Qualitative Research. Perspectives, Methodologies, Examples and Issues*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Marañón Martínez de la Puente, R (2013). Septiembre. Culture and landscape: An Identity Discourse in Rioja Alavesa. En Hernandez, F. & Fendler, R. (Coord.) *1st Conference on Arts-Based and Artistic Research. Critical reflections on the intersection between art and research*. Barcelona: Esbirna.
- Marín Viadel, R (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, 34(3), 271-285.
- Marín Viadel, R. (2012). Las metodologías artísticas de investigación y la investigación educativa basada en las artes visuales. En Roldán, J. y Marín, R.: *Metodologías artísticas*. Archidona: Aljibe.
- McNiff, S. (1999). *Art-based Research*. Inscape London-British Association of Art Therapists.
- Mead, M. (1975). Visual Anthropology in a Discipline of Words. In Hockings, P. (1995) *Principles of visual anthropology*, 3, 3-12.
- Pink, S. (2001). *Doing Visual Ethnography: Images, Media and Representation in Research*. London: Sage.
- Prosser, J. (Ed.) (1998). *Image-based Research: A Sourcebook for Qualitative Researchers*. London: Routledge-Falmer.
- Ramos, F. S. (2007). Imaginary pictures, real life stories: The FotoDialogo method. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(2), 191-224.
- Romero, Y. et al. (2013). *William Christenberry: no son fotografías, son historias*. Madrid: Fundación MAPFRE
- Rose, G. (2001). *Visual Methodologies: An Introduction to Researching with Visual Materials*. London: Sage.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* 2.1 (2005), 3-10.
- Sinner, A.; Leggo, C.; Irwin, R. L.; Gouzouasis, P. & Grauer, K. (2006). Arts-Based Educational Research Dissertations: Reviewing the Practices of New Scholars. *Canadian Journal of Education*, 29(4), 1223-1270.
- Spry, T. (2001). Performing Autoethnography: An Embodied Methodological Praxis. *Qualitative inquiry*, 7(6), 706-732.
- Sullivan, G. (2010). *Art Practice as Research: Inquiry in the Visual Arts*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- van Leeuwen, T. (2011). Multimodality and Multimodal Research. En: Margolis, E. & Pauwels, L. (Eds.). (2011): *The Sage Handbook of Visual Research Methods*. London: Sage.
- Voithofer, R. (2005). Designing New Media Education Research: The Materiality of Data, Representation, and Dissemination. *Educational Researcher*. 34(9), 3-14.
- Winnicott, D. W. (1972). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa.

Anexo VIII

Artículo “Arte colaborativo e identidad en la formación inicial del profesorado”. *ReiDocrea*, 4 Monográfico (2015).

Arte colaborativo e identidad en la formación inicial del profesorado

María Dolores Álvarez Rodríguez y Alice Bajardi. Universidad de Granada

Recepción: 12 de abril de 2015 | Revisión: 30 de mayo de 2015 | Aceptación/Publicación: 24 de julio de 2015
Correspondencia: alvarezr@ugr.es | alicebajardi@ugr.es | <http://hdl.handle.net/10481/37125>

Resumen: En este texto presentamos nuestra experiencia en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria desarrollando un programa basado en las prácticas artísticas colaborativas y el aprendizaje cooperativo. La estructura actual de la enseñanza universitaria en nuestro entorno está condicionada por los cambios recientes acaecidos en su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. Se establece que parte de la docencia se imparte en grupos medianos y pequeños. Esta manera de estructurar los grupos para el trabajo docente y para el aprendizaje nos ha llevado a diseñar e implementar una serie de actividades que, en nuestro caso, hemos dotado de un carácter colaborativo y cooperativo. Pensamos que estas prácticas son especialmente interesantes e importantes para la formación artística y pedagógica de los futuros maestros. Presentamos nuestra experiencia teniendo en cuenta los resultados obtenidos en función de nuestros objetivos y contexto.

Palabras Clave: Identidad profesional | Identidad personal | Educación artística | Producción colaborativa | Aprendizaje cooperativo | Formación inicial de profesorado | Competencias docente

COLLABORATIVE ART AND IDENTITY IN PRE-SERVICE TEACHER TRAINING

Abstract: In this paper we present our experience in pre-service teacher training for Primary Education based on the development of collaborative art practices and a cooperative learning program. The current structure of university degrees, in the frame of the European Higher Education Area, provides that part of teaching is organized in medium and small groups. This structure of the groups for teaching and learning has enabled us to design and implement a series of activities with collaborative and cooperative nature. We think that such practices are particularly interesting and important for artistic and pedagogical training of future teachers. We present our experience taking into account the results we have obtained following our objectives and context.

Keywords: Professional Identity | Personal Identity | Art Education | Collaborative Production | Cooperative Learning | Pre-service Teacher Training | Teaching Competencies

Introducción

En la tarea docente es necesario reflexionar sobre las prácticas que se realizan y repensar sobre lo ya estipulado. Esta premisa básica es importantante tanto en contextos educativos formales como no formales: documentar, reflexionar, mejorar, evaluar en definitiva, pero cuando se trata de una meta-docencia, de una docencia para la docencia o de un meta-aprendizaje, de un aprendizaje para producir a su vez un aprendizaje, este hecho se multiplica en importancia porque estamos estableciendo las bases exponenciales sobre unas circunstancias y contextos que nos superarán física y temporalmente. Esto sucede con la formación del profesorado. Por otra parte los currícula para la formación del profesorado han cambiado en los últimos años forzados circunstancialmente por la adaptación de la enseñanza superior al Espacio Europeo de Educación Superior. Esto ha supuesto, sigue y debe seguir suponiendo, un esfuerzo enorme de coordinación entre el profesorado y ha propiciado un espacio de reflexión, crítica y debate sobre los contenidos teóricos y prácticos de las programaciones, las actividades, la evaluación, e incluso los objetivos específicos. En este contexto de cambio, intercambio y negociación entre los equipos docentes hemos visto adecuado introducir a los estudiantes, futuros profesores de Educación Primaria, en las prácticas artísticas colaborativas a través de un aprendizaje cooperativo. Pensamos que este tipo de actividades van a contribuir de manera poderosa a su formación como docentes. Mediante el desarrollo de capacidades intrapersonales e interpersonales en relación con las prácticas artísticas ayudaremos a construir su identidad profesional docente, no sólo en relación con la materia de educación artística, sino de una manera más global (Read, 2007; Eisner, 1992; Efland, 2004).

1. Contribuciones de las prácticas artísticas colaborativas y del aprendizaje cooperativo a la identidad docente en formación

El arte colaborativo está asociado a la idea de comunidad. Una comunidad suele estar marcada por unos determinantes espaciales pero también se refiere a las personas que la conforman, a sus expectativas, intereses, necesidades, circunstancias vitales y a las relaciones que se establecen entre ellos. En definitiva una comunidad tiene una cultura compartida. Las prácticas artísticas comunitarias también suelen vincularse con colectivos minoritarios o en riesgo de exclusión social. Habitualmente se suelen realizar en zonas socialmente desfavorecidas y, en numerosas ocasiones, tienen un carácter crítico, de denuncia o presentan connotaciones políticas e ideológicas. Sin embargo la actividad artística colaborativa tiene múltiples facetas y realidades y ha cubierto diversos objetivos desde sus orígenes, siempre partiendo de la idea de creación y autoría colectiva, con carácter procesual, y de implicación de determinadas circunstancias socio-culturales. Para nosotros estas tres características son determinantes. Tanto la autoría colectiva como el carácter procesual, hacen que el énfasis se ponga en los participantes y en la elaboración de sus procesos relacionales y creativos, pero todo ello contextualizado en una microcultura concreta con connotaciones sociales. En este caso se trata de la cultura del profesorado de educación primaria en formación inicial, con una serie de características inherentes a su propia condición y posicionamiento con respecto al mundo universitario al que se acaba de incorporar y, por supuesto, a su propia elección profesional y su identidad como futuro docente. Más concretamente, en relación con nuestra materia, hemos de referirnos a sus ideas sobre la educación artística escolar que vienen fuertemente enraizadas por su propia experiencia en los años escolares y por lo que social y culturalmente se entiende por arte escolar. Existen, por tanto, unas características identitarias concretas que incluso podríamos sistematizar fácilmente con un estudio básico de características demográficas, expectativas, etc., que no es el objetivo en este caso, pero que sí somos capaces de identificar después de años de experiencia docente en este ámbito. Lo que nos interesa es destacar que existe una cultura específica asociada a este colectivo y que las características identitarias puede fácilmente devenir en estereotipos, no sólo personales sino culturales y sociales. En este contexto las prácticas colaborativas son una aportación de gran interés porque por su propia esencia se entienden como ajenas al sistema institucional del arte pero, también al sistema institucional educativo. De esta forma, al alejarse de lo establecido, también subvierten el estereotipo que están tan enraizado y permiten re-pensar en la identidad docente de una manera más fresca y menos condicionada. El carácter crítico de la actividad artística colaborativa contribuye a la reconstrucción de la identidad docente y a la re-elaboración del imaginario en relación con las artes visuales. Se crea un espacio dialógico de aprendizaje que intenta superar la dicotomía observador-creador, determinada incluso curricularmente, intercambiando roles y tomando conciencia de las implicaciones sociales de la actividad artística en la escuela que no debe ser un ente aislado.

Por otra parte consideramos que el aprendizaje cooperativo puede ser una de las claves para propiciar el cambio la transformación social. Todo aprendizaje supone un cambio y una transformación. Su origen está en el planteamiento pedagógico de Dewey (2007), al que tanto debemos en la educación artística, y ha propiciado el desarrollo posterior de las dinámicas de aprendizaje en grupo, la interacción en el aprendizaje y incluso las teorías sobre el trabajo y tareas en grupo (Lobato, 1997). Consideramos que el aprendizaje cooperativo conlleva una serie de características que lo hace especialmente adecuado para la formación del profesorado. Las tareas cooperativas conllevan una interdependencia y co-responsabilidad entre los miembros del grupo para asumir una labor común, desarrollando diversidad de roles que favorecen el aprendizaje. Otro aspecto a considerar es la heterogeneidad de los

miembros del grupo que propicia la adquisición de los roles adecuados en la microcultura de la formación inicial del profesorado. El carácter relacional y contextual está también implícito en el trabajo cooperativo. Este tipo de aprendizaje confronta a los estudiantes en formación con un tipo de tarea y unas circunstancias que serán comunes en su vida profesional futura. Si el aprendizaje supone una transformación también es una evolución que va a producirse durante toda la vida laboral. Se trata de una identidad profesional, que también está en proceso, y que se re-crea en el momento en que se re-piensa. La evaluación del grupo y de los participantes es inherente al aprendizaje cooperativo y la entendemos como la constante reelaboración de los procesos.

2. Experiencias y prácticas en la formación inicial del profesorado de la Universidad de Granada

A continuación presentamos algunas de las prácticas que hemos implementado en las cuales los maestros en formación inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada trabajaron en grupos de unas 4-6 personas desarrollando las actividades del Curso bilingüe "Teaching and Learning of Visual Arts". Los grupos se formaron tratando de crear un cierto grado de diversidad en cuanto a las competencias de sus miembros e intentamos que se mantuvieran durante todo el curso para fomentar la responsabilidad, la coherencia y facilitar el desarrollo de habilidades socio-emocionales, comunicativas y colaborativas, incluso desafiando las dificultades de las diferencias sociales y culturales, que resultaron ser un factor enriquecedor. En particular, la presencia de numerosos estudiantes Erasmus procedentes de siete estados diferentes ha enriquecido enormemente el curso desde el punto de vista lingüístico, y sobre todo, cultural.

Hemos tratado en todo momento de promover un ambiente de relación positiva entre los participantes ya que la idea es sentar las bases del curso precisamente sobre las competencias relacionales y emocionales a partir del trabajo igualmente cooperativo y colaborativo de diseño del curso realizado por las dos docentes que antes, durante y después del curso tuvieron que cubrir las diferentes necesidades de mismo. Entre las habilidades mencionadas nos parece necesario señalar el uso eficaz de la comunicación verbal y no verbal y de las TICs como herramientas integradas de enseñanza, la regulación de las dinámicas de grupo, el manejo de las emociones y de los conflictos y la resolución creativa de problemas. Todas ellas hacen una contribución conjunta y esencial a la identidad profesional docente (Bajardi y Álvarez-Rodríguez, 2012; 2014).

Para iniciar el trabajo de grupo involucramos a los estudiantes en el diseño de mapas mentales y conceptuales; entre los primeros mapas se trató "que es el arte" y "por qué enseñar arte" y, a partir de ello, propusimos las primeras presentaciones orales, destacando el tono de la voz, el lenguaje corporal, el control del estrés y de las emociones, competencias comunicativas y relacionales valoradas por los futuros docentes como aspectos profesionales especialmente importantes que deben desarrollarse en formación inicial.

Entre otras, destacamos las prácticas colaborativas e individuales de educación artística que se desarrollaron en el ejercicio "Arqueología del 20.000 d.C." con el objetivo de aprender de nuevo, de re-pensar la cultura material, a partir de la observación de los objetos cotidianos para asignarles nuevos contextos y significados. En relación con esta actividad propusimos la autoevaluación en grupos, aplicando la co-evaluación y la evaluación por pares para un proceso de mejora continua. Además, desarrollamos un proceso de inmersión en los distintos modelos de educación artística

desde el pasado hasta el presente, experimentando ejercicios académicos de dibujo, de auto-expresión realizados con la música, con la pintura y la escultura y reflexión sobre los estereotipos, el análisis de los elementos de la comunicación visual y los procesos de creación colectiva en comunicación gráfica visual. También, organizamos unas sesiones de trabajo en el Centro José Guerrero y en el Museo Memoria de Andalucía. Igualmente se ha diseñado por grupos en cooperación un proyecto educativo de aplicación en la Educación Primaria.

Como actividad individual hicimos un ejercicio de observación y experimentación frente a un espejo seguido por realización de un autorretrato con técnica mixta sobre papel, y también un autorretrato metafórico a través de objetos personales de uso diario. Se organizó una exposición artística con las obras, textos, y material de índole diversa que se elaboró en el marco de esta actividad y resultó una muestra muy significativa que confrontaba la identidad personal y la identidad docente. Se recabaron opiniones a través de entrevistas y cuestionarios lo que permitió una evaluación continua y una re-elaboración conceptual sobre los resultados. En el transcurso de la exposición se desarrolló una experiencia de intercambio entre el profesorado en formación y un grupo de alumnos de educación secundaria que se inician en la investigación universitaria a través de un proyecto, precisamente, sobre la identidad y el retrato. Este intercambio permitió a los futuros docentes enfrentarse de manera dialógica a la temática de la identidad y enfrentarse de manera concreta con alumnado real.

Figura 1: Alice Bajardi (2015) *Portrait Exhibition*. Photo Series composed by two photos by the author. Left, (2015) *Guess who portrait*; right, (2015) *Box Portrait*.



Por otra parte, la evaluación de los estudiantes se llevó a cabo tanto de manera grupal como de forma individual, para responsabilizar a cada miembro de los grupos de los resultados obtenidos a través de las prácticas colectivas, pero también para proporcionar retroalimentación sobre las prácticas individuales. Además, por razones

logísticas, principalmente relacionadas con los horarios de otros cursos, algunos grupos habían cambiado una parte de sus miembros.

Como resultado del trabajo cooperativo y colaborativo, algunos estudiantes que en principio no eran muy participativos y tenía baja autoestima, cambiaron de actitud que devino, a través de las prácticas del grupo basado en las artes, en posiciones más seguras y participativas. Sin embargo los estudiantes que tendían a imponer y superponer sus propias Ideas sobre las de los otros han demostrado durante las últimas actividades en el aula más empatía hacia los espacios, los tiempos y las ideas de los demás. Además, entre los miembros de cada grupo se produjo un aprendizaje hacia el intercambio de recursos de información y de materiales, estableciendo una comunicación eficaz, compartiendo las cargas para alcanzar los objetivos comunes y los objetivos individuales.

3. Resultados y conclusiones

En el cuestionario, proporcionado a los participantes al final de las actividades de seminario, se pidió la opinión de los estudiantes sobre los términos "identidad personal" e "identidad profesional" y sobre sus posibles factores de cambio. Además, se solicitó indicar, motivando la elección, cuál entre todas las actividades de educación artística que experimentamos durante el curso había estimulado especialmente su identidad personal y cuál había desarrollado más su identidad profesional.

Las respuestas que los docentes en formación inicial dieron al susodicho cuestionario fueron muy distintas. Sin embargo, muchas de las respuestas convergieron en indicar cómo actividades especialmente útiles para reflexionar sobre la identidad personal el ejercicio de observación y experimentación frente al espejo, seguido por la realización de un autorretrato con técnica mixta sobre papel, las actividades basadas en el modelo de la educación artística de auto-expresión hechas con la música, seguidas por la reflexión sobre los estereotipos y, por último, la actividad de mayor duración en la que realizaron un autorretrato metafórico a través de objetos personales de uso diario con exposición colectiva final y recogida de opiniones mediante entrevistas (este última se reportó como actividad útil también para desarrollar la identidad profesional).

Con respecto a las actividades que más han desarrollado la identidad profesional de estos futuros educadores se indicaron la compleja actividad de programación de un proyecto educativo para que exigía una colaboración y cooperación mayor si cabe (habilidades para el futuro), y las sesiones de trabajo en los museos (Centro José Guerrero y Museo Memoria de Andalucía) para experimentar una manera diferente de enseñar y aprender sobre arte.

Durante todo el curso se trataron varios argumentos de educación artística incluyendo objetivos, metodologías, instrumentos, habilidades y competencias, y, especialmente durante los seminarios, se mantuvo una constante atención tanto en desarrollar las competencias socio-emocionales, colaborativas y comunicativas, como en estimular el desarrollo de la identidad personal y profesional del profesorado en formación inicial. Sin embargo los términos "identidad personal" y "identidad profesional", aunque ampliamente tratados, en ningún momento se definieron. Se creyó oportuno no asignar un único sentido a estos dos términos sino abrir numerosas posibilidades, propuestas e interrogantes que poderles atribuir y dinámicamente transformar.

En efecto, creemos que la educación artística es un instrumento especialmente útil para el desarrollo de las competencias comunicativas y socio-emocionales, las cooperativas y las colaborativas, y para la búsqueda tanto de la identidad personal

como de la identidad profesional de una forma dinámica y crítica.

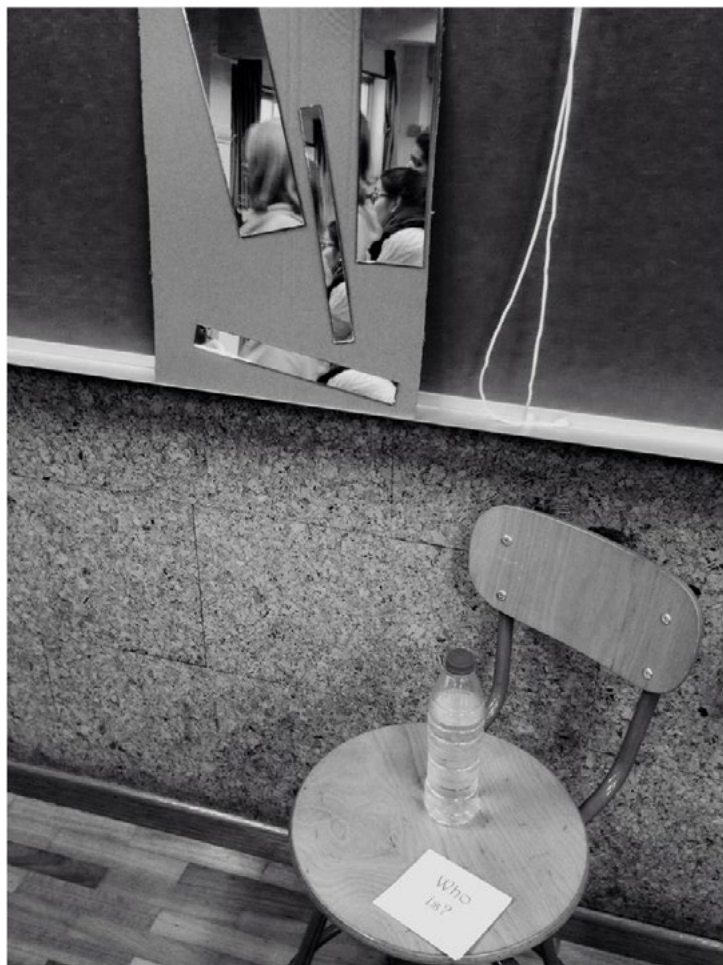


Figura 2: Alice Bajardi (2015). *Portraits*. Digital photo.

Referencias

- Abad, J. (2012): "Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano". En Jiménez. Lucina et al. *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Colección Metas Educativas. Madrid: OEI-Fundación Santillana.
- Bajardi, Alice y Álvarez-Rodríguez, D. (2012): "Art education to develop creativity and critical skills in digital society: integrating the tradition in an e-learning environment." *Communications of the International Conference The Future of Education Conference Proceedings*.
- Bajardi, Alice y Álvarez-Rodríguez, D. (2014). Contribuciones de la educación artística a la construcción de la identidad profesional docente: competencias básicas y comunicativas. *Historia y Comunicación Social*, 18, 615-626.
- Dewey, J. (2007): *Como pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Efland, A. (2004): *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Eisner, E. W. (1995): "La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano". *Revista Española de Pedagogía*, vol. 50, nº 191.
- Lobato Fraile, C. (1997): "Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo". *Revista de Psicodidáctica*, nº 4, 39-76.
- Palacios, A. (2009): "El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas". *Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. Vol 4, 197-211.
- Read, H. (2007): *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.

Anexo IX

Evaluación del proyecto *id@rt experience*: cuestionario y respuestas

**CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO ID@RT EXPERIENCE
(GRUPO ID@RT EXPERIENCE DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA)**

Por favor contestar a las siguientes preguntas:

- El acceso (físico, social e intelectual)

1. ¿El acceso a Didart.net y a Id@rt experience, y la comprensión de sus contenidos ha sido fácil para ti?

- El público

2. ¿Qué otro público piensas que puede utilizar Didart y cómo?

- La organización de la Web y el aprendizaje

3. ¿Qué crees que se puede aprender con este proyecto?

4. ¿Qué otros elementos añadirías al proyecto?

5. ¿Qué otras formas para la comprensión del arte propondrías?

- Interés del proyecto

6. ¿Te ha interesado el proyecto? En el caso de respuesta afirmativa, cuál parte te ha interesado más y porque.

7. ¿Si pudiera desarrollar ulteriormente una parte del proyecto, cuál elegirías y como lo harías posteriormente?

8. ¿Cuáles crees que son las innovaciones del proyecto?

9. Describe qué te genera el trabajo en cuanto a:

Placer estético, emoción, sensaciones, sentimientos, grado de tranquilidad-intranquilidad, otros...

10. Analiza la parte de la pancarta que te ha correspondido, desde una perspectiva iconográfica. (Características de la composición, elementos que forman parte, por ejemplo: líneas, formas, colores etc.)

11. Realiza una pequeña poesía o narración sobre el contenido

**RESPUESTAS AL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN
DEL PROYECTO ID@RT EXPERIENCE
(GRUPO ID@RT EXPERIENCE DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA)**

1.Acceso Fácil	2.Público	3.Aprender col proyecto	4.Añadir otros elementos	5.Otra formas de comprensión del arte
No	Todo el mundo	Construir cualquier cosa de la nada	Materiales para realizar un mural en un jardín	Mirar desde otro punto de vista las obras
Inicio (teoría) no. Luego (práctica) si	Todo el mundo	Dibujar a partir de un concepto	Ya tiene todo el necesario	Audio-visual
Si, sencilla y divertida (contenidos y fotos)	Todos los que tienen interés en arte y su aprendizaje alternativo	Ver el arte de otro modo, aprender sobre artistas y ponerse en su lugar a través la creación	Está bien así; añadir desequilibraría el proyecto	Añadir otro arte a parte de fotos y pintura
Si, pero los contenidos a veces dificultosos	Los interesados al arte pueden identificarse e inspirarse	Pensar de forma diferente	Tecnología	Ser nosotros mismos quienes construimos arte
Interesante la pagina, hace reflexionar en muchos puntos de vista de la vida	Todos lo que pueden ver más allá de lo normal y reflexionar sobre lo que es de verdad el arte	Los colores dan muchas ideas y significados poéticos. Los temas afrontados son universales y desarrollan el concepto de arte visual	Más variedad e info sobre arte, como esculturas con arcilla	Proponer obras de artistas meno famosos pero que tienen trabajos importantes y muy significativos
Si	Gente que estudia arte, como nosotros	Diferentes formas de expresar arte que nunca había utilizado antes	Otros <u>materiales para manipular</u> como barro o masilla para <u>hacer FIGURAS.</u>	La forma que hemos utilizado me parece adecuada para comprender el arte.

1. Acceso Fácil	2. Público	3. Aprender col proyecto	4. Añadir otros elementos	5. Otra formas de comprensión del arte
Si	No niños porque complejo para ellos. Personas que se interesen al arte en un sentido nuevo	Otra manera de hacer arte (nunca hubiera imaginado que lo que hemos hecho es arte)	Hemos utilizados pintura, fotografía, imaginación, creatividad; no se pueden añadir más elementos	Esta me parece una manera muy buena de comprender arte
Si. Un poco de complicación por el idioma pero con explicación en clase ningún problema	Gente interesada en el arte o educadores, monitores, animadores..	Trabajar en grupo, utilizar materiales, reciclar materiales para realizar otro proyecto (libro)	Más materiales didáctico, Mas tiempo para realizar el proyecto, mas conocimiento de cómo realizar estas tareas	Presentar ejemplos de otros alumnos y poder realizar el proyecto con niños de primaria
Si, aunque había inconveniente con el lenguaje	Todo tipo de personas que le interese el arte	Construir collage y reciclar manualidades hechas anteriormente	Más materiales	Hacer "land art" (pintar en el suelo con materiales cotidianos)
Si, aunque estuviese en otros idiomas	Todo lo tipo de publico, no solo artistas	Desarrollar la imaginación	Arte al aire libre	La escultura
Si, ningún problema	El arte no se le debe cerrar la porta a nadie; no únicamente estudiantes de arte	Desarrollar la imaginación	Más Arte al aire libre, no solo en clase	Visualización de obras de arte ya reconocidas

1. Acceso Fácil	2. Público	3. Aprender col proyecto	4. Añadir otros elementos	5. Otra formas de comprensión del arte
Si, aunque dicha pagina no estaba en español. La única pega es que te tienes que registrar, aunque es muy fácil	Lo ideal es que lo utilizara todo el mundo. El arte es una visión que podría dominar todo el mundo desde niños hasta adultos.	Los colores y su "explicación" además de autores	Nada. Es una página muy completa. Aunque propondría un apartado donde la gente, previamente registrada, pueda dar ideas para realizar proyectos en los que pudiera intervenir toda la gente que quiera	Ninguna, porque trata temas que son básicos como son los colores y sus tonalidad e información además de líneas y tipos que hay.
Usuarios que tengan capacidad para desenvolverse en la red. Bastante complejo localizar los contenidos, si es cierto que la comprensión de los mismos son de un nivel aceptable	Todo lo que podemos encontrar en la Web es mas empleo del que imaginamos. Desde edades tempranas hasta mas avanzados, si es cierto que dichos contenidos han de ser grados por un docente para su correcta interpretación	Nuestro libro se ha perdido; fotografiar todos los pasos del desarrollo del mismo. Crear y hacer arte (hasta ahora hemos recibido la creación como algo lejano, complejo y costoso. Pero en realidad con cualquier cosa podríamos hacer arte)	Más tiempo	Cambiar perspectiva a la hora de visionar o interpretar la obra. Quizás para mostrar otra posición frente a la comprensión de la obra sea mirarla a través se un espejo
Si	Gente relacionada con el arte (Didart trata sobre arte)	Desarrollar la imaginación	La expresión del arte mediante la acuarela y los rotuladores en un mural es un buen método.	También se puede completar con el uso de collage y materiales naturales como hojas, piedras, etc.

1. Acceso Fácil	2. Público	3. Aprender col proyecto	4. Añadir otros elementos	5. Otra formas de comprensión del arte
Si, muy fácil y sin dificultad- contenidos. Al principio dificultad sobre los textos	Adolescentes e incluso alumnos de primaria de últimos cursos. Entre estudiantes sería buen método para exponer sus creaciones	Distintas técnicas. Subir obras	Videos (me parece un recurso muy interesante)	Pondría definiciones de algunos conceptos fundamentales (claves para comprender al completo el arte)
Si, tengo conocimiento de informática. Pequeño problema al principio con la página en ita e ingl, sobrellevado fácilmente. Muy interesantes los contenidos	Publico que le guste el arte y tenga interés en profundizar temas de esta rama. Publico “joven” que comprenda los contenidos de la pagina o cualquier publico que comprenda los contenidos	Muchos temas interesantes de artistas y muchos contenidos. Manejar Didart creándote una cuenta y subiendo fotografías, etc.	Más información y mas temas sobre arte	Ver proyecto sobre artistas famosos y analizarlos, en mayor medida
Si, pero inicialmente la comprensión ha sido un poco difícil (otro idioma)	Todo publico que le interese el arte	Desarrollar imaginación y forma de expresarse	Arte al aire libre	Intentar imitar las obras de autores importantes para comprender mejor estas
Si, ya que Alice y Lola nos orientaron bien sobre la presentación del programa y de la pagina Web	Todo el mundo que tenga acceso a Internet	Se puede aprender a desarrollar la imaginación	Algunos recortes con material reciclado, otros tipos de materiales reciclados como vidrio, cartón..	Hay mucha forma de comprensión del arte. Creo que estén bien las formas utilizadas durante este curso (con Ángel y Alice)

1. Acceso Fácil	2. Público	3. Aprender col proyecto	4. Añadir otros elementos	5. Otra formas de comprensión del arte
El acceso si, pero algunos contenidos bastante difíciles	Cualquier tipo de persona (para así informarse un poco sobre el arte)	Desarrollar un poco más la imaginación	Tareas al aire libre, no todo dentro el aula.	Imitar obras de arte para así comprenderlas mejor
Si	Docentes que ejercen y personas que les guste el arte	Otra forma de arte	En un principio ninguno	Además de fotos pinturas etc usar barro para la escultura
Si	Alumnos de primaria y secundaria, igual que lo hemos realizado nosotros	Se puede aprender a hacer arte	Más trabajo manual	Interpretar obras ya existentes
Si	Todo el mundo a partir de una cierta edad. Edad ideal sería entre 18-20 años	Muchas cosas todo relacionado con el arte, como interpretar las imágenes y sacarles el significado y de ahí realizar otras imágenes	No añadiría nada al proyecto. Está bien como está.	Por ejemplo hacer esculturas que tengan un significado significativo para ti
Si	Todo aquel que tenga unas nociones básicas de Internet e informática	Se aprende a ser creativo, a trabajar en grupo y sacar provecho de la imaginación propia y de los demás	Una mesa redonda final en la que cada uno opinaría sobre partes del mural y sobre el trabajo en general	El estudio de otras obras se otros alumnos y de personas profesionales

6. Interés	6. ...Cual parte	7. Desarrollar parte del proyecto	8. Innovaciones
No		Pintar la pancarta	La pancarta en el suelo
Si	El libro	Video con cada concepto	Libro de artista
Si	Libro: permite de crear algo pensando el como y el porque	<u>Una pancarta PERSONAL</u> con los temas que yo quisiera	Libro de artista
Si	Crear obra colectiva todos juntos: interesante y divertido	<u>Juntar las historias de varios libros de artista para formar una sola</u>	Libro de artista
Si y no	La organización no me gustó mucho (muy poco tiempo). Muy interesante la profundidad del estudio sobre los colores y la interpretación de cada obras.	Libro de artista; lo realizaría nuevamente lleno de formas y colores más largo y con una moral que enseñe un significado a quien lo lea.	Enseñar a nuestros futuros alumnos actividades a través estos tipos de paginas; puede ser muy como y fácil de explicar a los niños/as
Si	Manera diferente y divertida de aprender arte	II Fase: toda la clase ponemos nuestras ideas en un mural	Uso de la plataforma Didart (Internet) y exposición del mural en el suelo; formas interesantes de enseñar en futuro
Si	Buscar la idea a partir de lo que hemos visto en el sitio y luego plasmarlo en la pancarta	Hacerlo en más tiempo	<u>Libro de artista (no sabía lo que era)</u>
Si	La pancarta: divertida y dinámica la realización relacionándonos todos juntos	Pintaría el aislamiento	Subir las fotos y el trabajo a la Web

6. Interés	6. ...Cual parte	7. Desarrollar parte del proyecto	8. Innovaciones
Si	Crear la pancarta porque toda la clase ha colaborado	Hacer la pancarta; la relación de los colores y la pintura que hace cada persona	Creación del libro de artista
Si	Pancarta, la parte más libre y más creativa	Haría la parte de la pancarta con enfoque más <u>creativo</u>	Exponer en el suelo (“forma diferente”)
Si	Pancarta, da opción a desarrollar mas la imaginación	Escogería la parte del libro y haría un mural	Lucir trabajo de manera inusual (pancarta pegada en el suelo)
Si	Todas ya que todos hemos colaborado en todo en buscar información, recortar piezas significativas, pegarlas, pintarlas etc.	La realización de la pancarta, la parte más divertida y muy amena y acto de colaboración grupal.	Las frases célebres que se incluyen en el interior de este trabajo, titulado “la imaginación”, las frases dan mucho que pensar, tienen mucho contenidos
No	Me ha parecido un poco denso, ha faltado un poco de explicar el por qué hemos hecho el trabajo.	El libro; haber explicado mejor la finalidad. Pero también es cierto que nos gustó como quedo.	La realización de un libro de artista o mostrar nuestro trabajo pegado en el suelo. Una forma diferente
Si	Muy interesante los materiales que hemos utilizado y las formas de realización	La parte de pintar las frases relacionadas con los conceptos que teníamos que elegir	Pegar el mural en el suelo y recortarlo para formar el libro de artista
Si	Cuando nosotros mismos buscamos e hicimos fotos referentes a un tema (muy interesante realizar nuestra propia investigación artística)	La pancarta (materiales experimentados y aprender conceptos nuevos). Llenaría una mesa de botes de temperas y pintura para que hacer obras de tamaño muy grande	Uso de Internet (siempre se piden los trabajos a mano y subir estos trabajos a Internet es algo novedoso)

6. Interés	6. ...Cual parte	7. Desarrollar parte del proyecto	8. Innovaciones
Si	Libro de artista	Todo el grupo pintábamos la pancarta. Lo haría con más variedad de colores	Las frases del interior del proyecto
Si	Pintura (me ha motivado e inspirado)	Me gusta la parte en que tenemos que colaborar todos, para posteriormente trabajar en grupos mas reducidos. Esta parte la recogería para enseñar los valores de compañerismo a los niños	Hacer una pancarta en grupo, pegarla en el suelo para después recortarla y utilizarla para crear libros
Si	Me han gustado mucho los materiales y amenas han sido las clases y el proyecto	La parte de la realización de la pancarta, haciéndola con recortes de revistas, periódicos, etc.	Pegar la pancarta en el suelo, recortarla y pasarla a los diferentes grupos para la realización de libros
Si	Hacer el libro partiendo de la base de la primera pancarta que realizamos	Libro con más imágenes	Hacer una gran pancarta donde expresar todas nuestras ideas y explicar lo que sentimos. Pegarla en el suelo
Si	La parte de los colores, de la transparencia y de las películas son interesantes	La parte de las películas	Los novedoso de la aplicación en los colegios ya que este material se usa poco
Si	Hacer el mural todo el grupo junto (unir tu parte con la de los demás)	Haría un mural pero cada persona dibujaría lo que cada uno quisiera	Usar Internet y la fotografía como métodos educativos
Si	La realización del libro ha sido muy interesante; sus páginas tienen significado para nosotros	La de cuando interpretamos un tema y tuvimos que realizar 3 imágenes y un texto relacionado con el tema que elegimos	Lo sorprendente y novedoso que sería este proyecto en su aplicación en los colegios, institutos, facultades...

9.Describir (placer estético, emoción, sensaciones ...)	10.Análisis iconográfica	11.Poesía/Narración
Enfadado (nos han robado el libro de artista)		Lugar de libertad de expresión: Didart
Emoción “porque salga bien el trabajo”		Mundo donde no existía ira nuestro lugar de partida
Nuevas sensaciones al ir a clase	Mano con una mezcla de colores	Huella en el corazón, en el alma, triste es vida sin marca
Recuerdo de infancia. Pintar felices		Ha inventado un “juego”. Buena Propuesta
Funciones de los colores: muy vivos y abstractos. Condición emocional positiva, ningún sentimiento. El trabajo me ha pacificado y tranquilizado con respecto a los exámenes.	Muchas formas, círculos, semicírculos, cuadrados, ojos, y poca distinción en cuanto a colores; Rojo y Negro los que más me caracterizaron	Con el libro de artista he sentido un mundo diferente; todos somos artistas y protagonistas de nuestro propios temas
Forma diferente de plasmar nuestras ideas (mural grande), Emoción de alegría, sensación de libertad en el poder realizar lo que me inspiraba, Felicidad por algo nuevo. Me relaja pintar y dibujar	Una figura humana encerada entre unas rocas-tema aislamiento-Piedras dibujadas con líneas rectas y curvas en rojo, entre medio de cada piedra un hueco negro (sombra) y la figura del cuerpo hecha con líneas curvas y de color negro	En el colegio damos la asignatura de plástica siempre de la misma manera. Ahora en la Universidad con esta asignatura y con Id@rt experience hemos aprendido una idea de arte totalmente diferente, hemos innovado con materiales y experiencias nuevas para nosotros
Me llama la atención; plasmación de sentimientos de todo tipo conjunto con la mezcla de colores; intranquilidad.	Predominan líneas negras, lo colores que más se ven son el negro, el magenta y el amarillo, las líneas van en todos los sentidos, hay lunares y formas de diferentes tamaños	Nuestra parte de pancarta estaba casi entera de soledad y aislamiento; La soledad me corrompe, el aislamiento me envuelve. Cuéntame algo para que mi mente de vueltas a un pensamiento lleno de gente. Alúmbrame y déjame huella.

9.Describir (placer estético, emoción, sensaciones ...)	10.Análisis iconográfica	11.Poesía/Narración
Colorido y dinámico. Alegría porque nos hemos divertido, compañerismo, tranquilidad porque me ha gustado y lo hemos hecho todos juntos.	Tema: transparencia. Dibujé bombillas y alrededor frases que tienen que ver con la transparencia utilizando rotuladores amarillo y negro	Me ha gustado porque hemos colaborado toda la clase utilizando materiales de pintura, realizando la pancarta y luego otro proyecto (libro) y sacando fotos
El trabajo me inspira tranquilidad, alegría y cooperación	He pegado a la pancarta dos foto que hice en tonos oscuros representando el tema del aislamiento	Experiencia muy llamativa y gratificante. Trabajo muy bonito y satisfactorio ya que hemos colaborados todos juntos en su realización. Esta experiencia nos ha unido más como grupo y nos ha permitido conocernos más a fondo. Me ha encantado la experiencia y me gustaría repetirla
Libertad al poder dibujar lo que sentía. Emocionado por el reto que ha supuesto. Un poco de agonía por las prisas. Tranquilidad	En mi parte de la pancarta varios dibujos eran míos, por lo que he tenido un enfoque bastante sencillo de la perspectiva del trabajo	De la nada, el todo, del todo, las partes, de las partes, el conjunto. Todo, la obra.
A nivel estético me parece un trabajo extraño a la vez que novedoso. Originalidad, entrega, imaginación, poder sentirte realizado	Plasmar partes de mi cuerpo en la pancarta, partes como mis manos, dedos, muñecos, etc.	De una idea sale un proyecto, de un proyecto sale un trabajo, sobre ese trabajo fluyen miles de ideas.

9.Describir (placer estético, emoción, sensaciones ...)	10.Análisis iconográfica	11.Poesía/Narración
<p>Se han empleado colores llamativos como los de la portada del proyecto (rojo, verde, amarillo..) y otros más tristes como la contraportada (violeta, añil, morado..) todo ello acompañado de líneas y figuras muy distorsionadas.</p> <p>Se han producido emociones muy positivas (felicidad de haber realizado el proyecto y alegría de haberlo terminado)</p>	<p>Mi parte de la pancarta se componía de figuras circulares realizadas con un vaso manchado de pintura, tenía también mucho negro, una serie de ojos, además de un gran círculo. Aparecen también colores calidos en formas de flechas (rojas, amarillas, azules), unas manos marrones y palabras de color rosa.</p>	<p>Ha sido un trabajo largo que conlleva buscar información, recortar, pintar y pegar. Ha habido momentos que no sabíamos que hacer ya que no disponíamos de mucho tiempo.</p>
<p>Este proyecto me ha hecho recordar cuando era pequeña y sentirme más pequeña. Sensación muy agradable y me relajó mucho</p>	<p>Había una frase y un dibujo; en la frase predominaban colores llamativos como el azul y el verde. En el dibujo aparecen elementos de la naturaleza como el sol, las montañas, las nubes y el agua. Los colores eran marrón, verde y azul</p>	<p>El primer día estuvimos viendo unas fotos relacionadas con conceptos, seguidamente cada uno tuvo que elegir un concepto y buscar frases, poesías, imágenes,etc. relacionadas con el concepto elegido. Después pintamos todas las frases y las imágenes en el mural. Luego la pancarta se dividió en trozos y cada grupo tuvo que hacer un libro de artista. Recortando nuestra parte de la pancarta con forma y haciendo cosas que tengan un significado e ir redactando en un papel todos los pasos y su significado</p>
<p>Cuando uno hace un trabajo bonito y bien acabado se siente bien, produce placer estético. Como experiencia nueva me ha producido mucha emoción. Ha sido un trabajo tranquilo, todos trabajando juntos y sin incidencias. Dibujar y crear transmite tranquilidad</p>	<p>Pegué unas de mis fotos y escribí una frase. Puse la frase formando un círculo y elegí el color azul porque en la foto aparecía el agua. También escribí mas frases con muchos colores mezclando algunas temperas</p>	<p>La esencia siempre se mantiene, mientras la materia se transforma, la esencia permanece inmune ante los cambios</p>

9.Describir (placer estético, emoción, sensaciones ...)	10.Análisis iconográfica	11.Poesía/Narración
<p>Me gusta la variedad de colores y el gran tamaño de la pancarta. Me impresionó el libro de artista que hemos realizado. Me ha transmitido alegría y tranquilidad</p>	<p>Predominaban círculos redondos y morados. Los colores eran oscuros. Formaban parte de nuestra pancarta las flechas, las palabras y un gran círculo negro</p>	<p>En el libro de artista que hemos realizado, hemos elegido el tema de la imaginación de los niños. Cada uno imagina su propio mundo. Los niños tienen más imaginación que los adultos. Cada uno decide el camino que quiere elegir</p>
<p>Placer estético abstracto y manipulativo. Emoción de alegría a la hora de dibujar y cortar. Buenas sensaciones colectivas. Tranquilidad (muy amena la realización)</p>	<p>Mi parte de la pancarta ha sido una frase escrita en multicolor, porque creía que describía mejor lo que quería expresar</p>	<p>No todo lo que envuelve la vida se consigue amenazándola con la muerte. Es un poco mas, no un final</p>
<p>El trabajo realizado me ha transmitido mucha tranquilidad y armonía, ya que me ha recordado a las actividades que realizaba de pequeños en el colegio con mis amigos/as</p>	<p>La parte de la pancarta que me ha correspondido englobaba muchos textos y pocas imágenes. He intentado transmitir mensajes tales como, la paz, la luz y la sombra, diferentes palabras y fotografías que nos acercan y encaminan a tal abstracto destino y que son los principales elementos de la obra</p>	<p>Uno aprende a amar, no cuando encuentre a la persona perfecta, sino cuando aprende a creer en la perfección de la persona imperfecta</p>
<p>Me recordó a cuando éramos pequeños y pintábamos y recortábamos. Al principio agobio e intranquilidad por no tener ninguna idea pero una gran alegría por pensar que todo había salido bien</p>	<p>Nuestra parte en principio pensábamos de hacerla de manera cuadrada recortando los textos y dejando así, pero al final decidimos hacerle una forma con cartón cuadrada, con muchos colores</p>	<p>Pienso que si alguien lija su atención en algo el tiempo suficiente pierde todo su significado</p>

9.Describir (placer estético, emoción, sensaciones ...)	10.Análisis iconográfica	11.Poesía/Narración
Libertad de elección. Trabajo de grupo, contrastar ideas, buenas, compañerismo, tranquilidad	Mi trozo de pancarta recoge frases cortas de mis compañeros, sus sentimientos y emociones surgidos a partir de Didart. Le hemos dado forma de libro.	La realización de este proyecto ha proporcionado en mí buenas sensaciones y una clase bastante amena. Desde Didart, pensar en plasmar algo de artista, ejecutarlo en el mural, colocarlo y, la ultima parte, rizado del rizo, elaborar un libro de artista con todos los pensamientos y emociones de mis compañeros
Aprender una nueva forma de entender y hacer arte y mucho entretenimiento	Dibujé un libro en blanco. Lo que predominan son líneas negras. Acompañando al libro hay un lápiz azul, un tintero y un pincel y luego dejé que los demás escribieran dentro de el	En nuestro libro la frase poética que pusimos fue: “la soledad me corrompe, el aislamiento me envuelve, cuéntame algo para que mi mente de vueltas a un pensamiento lleno de gente, alumbrame y déjame huella”
Me ha gustado mucho realizar este proyecto, ha sido muy emocionante (alegría, diversión). Las sensaciones han sido muy buenas trabajando en grupo y muy bien. Sentimiento de igualdad, de relación con los otros. Tranquilidad en algunas ocasiones como cuando dibujamos y un poco de intranquilidad al hacer el análisis del trabajo	Las imágenes de las huellas que significaba la vida de un hombre alcohólico y de un tema de celos con su mujer al final acaba en asesinato	Cuando creé las 3 imágenes y el texto me he sentido un poco artista ya que a partir de unas imágenes le he tenido que sacar mi propio significado. A partir de esto y con el mismo significado, había que realizar una serie de fotos donde se reflejaba lo que a ti te habían inspirados esas imágenes. Luego realizar una historia relacionada con esas imágenes
El placer de sentirte libre y expresar lo que quisiera. Lo más emocionante y curioso era descubrir como cada grupo había construido su libro. Sensación de sentirte artista durante la hora de clase. Sentimiento de compañerismo. Tranquilidad.	En nuestra parte de la pancarta aparecían partes de frases y palabras de distintos colores y tamaños. También aparecían partes de dibujos y algunos símbolos como el de la paz.	La forma más completa de poder expresar lo que se antoja por parte de los alumnos en un solo trabajo es la construcción de una obra común en la que cada uno aporta su parte sentida a la expresión de los demás se recoge en la practica de construir un libro de arte

Anexo X

Cuestionario y respuestas
del grupo bilingüe de docentes en formación inicial
de la Universidad de Granada

**CUESTIONARIO FINAL DE LAS ACTIVIDADES
DEL GRUPO BILINGÜE DE DOCENTES EN FORMACIÓN INICIAL
DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA**

1. What, in your opinion, is the personal identity?

2. What can help to develop and / or change the personal identity?

3. What, in your opinion, is the professional identity?

4. What can help to develop and / or change the professional identity?

5. Among all the activities of arts education that we experienced (Apple exercise; Mirror exercise and self-portrait on paper; Archeology of 20.000 and self-assessment in groups; Copying / academic model exercise; Self expression exercises with music and with clay and stereotype reflection; Posters and mental / conceptual maps about art, education, art education and related oral presentations; Visual communication elements analysis and group creation of a logo; Tour in Guerrero and CajaGranada museums; Group planning of an educational project; Metaphorical self-portrait through your everyday objects and literary/ visual portrait with collective exhibition and final collection of opinions) which motivated the search of your personal identity? Could you motivate your choice?

6. Which of the above mentioned activities developed your professional identity? Could you motivate your choice?

**RESPUESTAS AL CUESTIONARIO FINAL DE LAS ACTIVIDADES
DEL GRUPO BILINGÜE DE DOCENTES EN FORMACIÓN INICIAL
DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA**

1. ABOUT PERSONAL IDENTITY (P.I.)	2. CAN DEVELOP PERSONAL IDENTITY (P.I.)	3. ABOUT PROFESSIONAL IDENTITY (PR.I.)	4. CAN DEVELOP PROFESSIONAL IDENTITY (PR.D.)	5. P.I. ACTIVITY	6. PR.I. ACTIVITY
<p>It's all of you. Since bad moments to parts of body. Not only an exterior figure but all your dreams and thought. Way of seeing life. Way of acting and facing every day.</p>	<p>It changes everyday a few. Most influence is people. People you are with. The time you spend in contact with the surround.</p>	<p>It's your best face related with work. You have to be formal according to every situation.</p>	<p>It changes with time, with experiences. All your moments, problems, wins change and develop it.</p>	<p>CajaGranada Tour because in an interactive way taught us a lot of things of history and it helped us breaking schemes and let imagination fly.</p>	<p>Self-expression ex. with music</p>
<p>It's who you think you are no matter how is your physical appearance and what society says you are. It's only your choice and it will define your acts.</p>	<p>Knowing yourself, being confident and independent. The most important is to understand that you are free to choose it and that it is only your decision.</p>	<p>It's how you identify yourself in the pr.world. It's not just which is your profession, it's how do you feel doing it.</p>	<p>Working in a company or somewhere your rights as a professional of that field are respected.</p>	<p>Fruit exercise (for think in past experiences and in the way you do), metaphorical portrait, stereotype refl. (for think in my rel. with society and prejudices)</p>	<p>Self-expression ex. with music.</p>

1. ABOUT PERSONAL IDENTITY (P.I.)	2. CAN DEVELOP PERSONAL IDENTITY (P.I.)	3. ABOUT PROFESSIONAL IDENTITY (PR.I.)	4. CAN DEVELOP PROFESSIONAL IDENTITY (PR.I.)	5. P.I. ACTIVITY	6. PR.I. ACTIVITY
<p>Our “ego” with all our experiences, moral values, concepts (of love, hate, justice, freedom, etc.). Our p.i. filters and values the now.</p>	<p>Behaving a behavior won't change it! Observing the behavior will! (first thing: got to realize it).</p>	<p>An identity that is aware of it's thinking patterns and their unpredictable and uncontrollable appearance. You cannot predict your expectations.</p>	<p>Observe my doing (producing of arts), thinking, feelings and my reactions to raise creativity and spontaneity.</p>	<p>Jose Guerrero Center Tour for history, philosophy and political backgrounds.</p>	<p>Self-expression ex. with music.</p>
<p>The way one person is: attitudes, knowledge. These characteristics difference one human being of other.</p>	<p>The motivation for change is most important. We have to know what I want to change and do it. It is not possible but it needs time and the motivation.</p>	<p>It's the set of capabilities that define you like a worker in any pr. field.</p>	<p>The studies and the experiences you have lived in your field</p>	<p>CajaGranada Tour for the history and the fun way to teach.</p>	<p>Self-expression ex. with music.</p>
<p>Good way to stay a while with yourself, talk to you, think about you (the things you like, the things you don't like). Good moment to realize things about yourself that even didn't know.</p>	<p>Stay a while with yourself looking at you could be a good way to think about the thing you do, the thing you could like to change about you, so a good way to change or develop some aspects of your personality.</p>	<p>It's how someone is in his dedications (works, vocation), “the way he teach has to do with the pr.i. he has”.</p>	<p>Evaluation of the pr. works done; get more knowledge about the profession (learn more about art, mats, medicine.); pr.formation; share ideas with friends.</p>	<p>Self-expression ex. with music (music is my passion).</p>	<p>Every creativity activities.</p>

<p>What represent a person for himself, what identify to a person.</p>	<p>In order to change the personal identity is necessary know yourself very accurately and remove the aspects which you want change.</p>	<p>What identify to a person in his/her job.</p>	<p>Knowledge of required features for the job. Knowledge of yourself.</p>	<p>Mirror self-portrait (to see yourself, relax and develop creativity).</p>	<p>All activities.</p>
<p>Is what define you like a person and difference you the rest.</p>	<p>Try to be a better person with yourself each day.</p>	<p>It's the characteristic that each person uses in his work.</p>	<p>Pr.i. is developing with you during your life. If you change, it changes too. If you want change pr.i. you have to change yourself, your personality, your opinion or the way to see the world.</p>	<p>Metaphorical self-portrait with everyday objects (it can describe your personality).</p>	<p>Self-expression ex. with music + stereotype reflection and the subsequent comparison of ideas.</p>
<p>It's how you are and how you look like, your own personality and how is composed your body.</p>	<p>You can try to be happier if things go as you want, smiling, this will be your expression lent you could change your personal identity for instance cutting your brain in a different way, or wearing different clothes, glasses, etc.</p>	<p>It's how you are for a work or a job.</p>	<p>It could be developed if you train in order to have a best result doing this, adapting yourself to situation been cheerful when you have to be happy, etc.</p>	<p>Mirror observation and self-portrait. Self-expression ex. with music + stereotype reflection</p>	<p>Museum tour and archeology ex. to improve my art education skills further than painting.</p>

1. ABOUT PERSONAL IDENTITY (P.I.)	2. CAN DEVELOP PERSONAL IDENTITY (P.I.)	3. ABOUT PROFESSIONAL IDENTITY (PR.I.)	4. CAN DEVELOP PROFESSIONAL IDENTITY (PR.I.)	5. P.I. ACTIVITY	6. PR.I. ACTIVITY
It's amount of things that identifies you, those things that make who you are and make the other people recognizes you; your special characteristics.	You have to follow different steps or do different things. The most important thing is the strength of will , although there are aspects of identity that are genetic and can not change such as physical traits.	Your skills, how you approach to the various situations.	Studying for acquiring new knowledge, observe your attitude, etc.	Self-expression ex. with music (made me know myself better).	Academic model ex., educational project group planning (can help me in the future).
Aquello que nos caracteriza a cada uno, como es cada persona, lo que nos diferencia exteriormente del resto o incluso interiormente. El físico es parte de la i.p. pero la personalidad también puede influir en ello.	Hay personas que se preocupan más por su imagen, para mejorarla, y también el estado de ánimo influye; por ejemplo las personas con baja autoestima no suelen preocuparse por su id.p.	Es aquello relacionado a lo que te dedicas, tu futuro, tu formación académica o pr. Cada persona elige a lo que quiere dedicarse	La formación de cada persona. Tener o no estudios influye en la id.pr. de cada uno.	All activities	All activities
It's built with the personality of the person. Each person has a different personal identity. So, in conclusion, the personal identity is how you are, with your own characteristics.	It's needed a new social culture, a new friends group.	It's what you have been worked all your life, people see before your pr.i.	You have to work and formed you through work and culture	Mirror observation and self-portrait. Self-expression ex. with music and with clay. Metaphorical self-portrait with everyday objects.	Museum tour

<p>It's who you really are, no matter if it's good or bad or whatever, it's just the person you see, those things that define you.</p>	<p>Improve like human, beliefs, thinking, help someone who need it, take in account everything around you, family, environment.</p>	<p>Is something that express you like a competitive professional in your work or live, is what express if you feel passion and comfortable, about that.</p>	<p>The interest that people feel, capacity of develop his knowledge, make question to yourself to improve like professional.</p>	<p>Self-expression ex. with music (it inspired me).</p>	<p>Educational project group planning (very useful for me and my future students).</p>
<p>Tanto tu forma fisica como tu interior.; tus sentimientos, pensamientos, valores, inquietudes y la dirección que siguen. Para mi es mas la parte interior de la persona; el aspecto fisico se relaciona al interior pero el exterior nunca definirá el tipo de persona que eres.</p>	<p>Para desarrollarla podemos hacer buenas acciones, divertimos con las cosas que más nos gustan, nuevas experiencias. Para cambiarla tienes que vivir experiencias que lleven al cambio aunque es difícil, me atrevería a decir que no puede cambiarse.</p>	<p>No se lo que es pero supongo que será la manera de ser de las personas en su ámbito profesional.</p>	<p>Formación profesional y cultural.</p>	<p>Mirror observation and self-portrait. Self-expression activities and stereotype reflection (to think as we really are and express our feelings and concerns).</p>	<p>Museum tour develops my p.i. but also my p.i.</p>

1. ABOUT PERSONAL IDENTITY (P.I.)	2. CAN DEVELOP PERSONAL IDENTITY (P.I.)	3. ABOUT PROFESSIONAL IDENTITY (PR.I.)	4. CAN DEVELOP PROFESSIONAL IDENTITY (PR.I.)	5. P.I. ACTIVITY	6. PR.I. ACTIVITY
<p>All you are, your essence, even the things you don't know about yourself but they are still there.</p>	<p>Cultural activities like reading, watching good films, going to museum, acquiring knowledge, listening music, people that love you, that want you to grow up, give you good advice and influence.</p>	<p>I don't know, maybe something related with your vocation, not only work, but also with the things you want to have in your daily life.</p>	<p>I don't know, maybe things similar to p.i.</p>	<p>Fruit ex. Mirror ex. and self-portrait. Self-expression ex. with music. Museum tours. Metaphorical self-portrait</p>	<p>Museum tours and exhibitions to grow up culturally and relate with people</p>
<p>Characteristics that define a person individually.</p>	<p>Know all about you and your real personal thoughts and physical aspects in order to guide you to be UNIQUE.</p>	<p>It's the IMAGE that each person gives in a formal way or laboral market.</p>	<p>Your family, friend's advice or help of people who really know about it. The best advice to develop pr.i. comes from outside.</p>	<p>Self-expression activities to express my creativity.</p>	<p>Educational project group planning to collaborate in groups (skills for the future).</p>
<p>It's how people are with themselves.</p>	<p>Know new people, know philosophy, new experiences.</p>	<p>Identity that you get with your pr. work.</p>	<p>Improve your work constantly, to develop you have to continuous practicing and prove new things, study.</p>	<p>Visual portraits with collective exhibition</p>	<p>Mirror exercise to see me like I want.</p>

It's what make you DIFFERENT of the rest of people, your own characteristics.	Constantly receiving influence of the people.	It's what you know so you can learn about new knowledge.	You always learn new things so you can act in one way or another	Self-expression ex. with music	Visual communication elements analysis and group creation of logo.
It's what defines you as an UNIQUE person in the world. What makes us DIFFERENT from others.	Self-esteem can help to develop p.i.	It's what DIFFERENTIATE you in terms of pr. from others. What is your job, how do you work, how is your worker profile and it can helps you to find a job.	Studying, going to courses about different topics, having pr. experience.	Self-expression ex. with music. Metaphorical self-portrait with everyday objects.	Educational project group planning (skills for my future as teacher).
The mark that each person has DIFFERENT from other. Internal or External.	You have to be yourself. If you want change p.i. you would have to change physical and personality aspects.	Identity that you have in your work.	You have to be recognized in your pr.world and to be DIFFERENT from others.	All activities.	All activities.
It's what defines us, our characteristics (physically and mentally).	We can make-up to hide our characteristics that we don't like, but also, with make-up, we can make appealing the characteristics we like.	It's what defines our job, similar to our worked skills.	Altering our aptitudes and believing that we can achieve every goal we fix.	Mirror ex. and self-portrait.	Museum tours to learn a different way to teach and there I realized even more that I want to be a teacher.

1. ABOUT PERSONAL IDENTITY (P.I.)	2. CAN DEVELOP PERSONAL IDENTITY (P.I.)	3. ABOUT PROFESSIONAL IDENTITY (PR.I.)	4. CAN DEVELOP PROFESSIONAL IDENTITY (PR.I.).	5. P.I. ACTIVITY	6. PR.I. ACTIVITY
Features that let us DIFFERENT from other.	Experiences in daily life to construct our ideas, feelings, point of view.	Characteristics, patterns or behaviors that each person takes when he is developing a task.	Work in different places, situations and environments to widen our professional points of view.	Self-expression ex. to find differences between us.	Museum tours to see an educator making his work.
The image that a person has about himself/herself.	The environment, (The people with which we live).	How a person see himself/ herself in his/her profession.	Our surrounding, (The people with which we work).	The activity of the literary/ visual portrait, since the person that I had to portray, when he saw his portrait, told me that I had portrayed him very well.	The group planning of the educational project has been the activity that has developed more my pr. i., because I have begun with this work to believe that I could be in a school with my students and to do all these activities and to be a good teacher.

<p>It's the characteristics that a person has got and they let him being himself. Nobody can be like another person because each person has got different characteristics and, therefore, his own p.i.</p>	<p>The different kinds of experiences that a person lives. If these experiences are good, a person can improve or develop his or her personal identity.</p>	<p>The level of qualification that a person has got. For instance, I think that a person improves his or her professional identity when he or she develops his or her qualification.</p>	<p>A person can change the p.i. according to the different knowledge that he has got. If the knowledge is more qualified, the p.i. will increase and if the knowledge has lower qualification, the p.i. will decrease.</p>	<p>Self-expression activities could help me to increase my p.i. because these activities let me know parts of me that I hadn't found before and I will can develop them and, therefore, improve my p.i.</p>	<p>Activities like going to museums improve my p. i. because let me know more than I did and it is good to my p.i. because I can see other works, and maybe thoughts, that let me reflect about them. I can learn about it and I can apply some aspects in my own works. It is like take new ideas that help me to improve my p.i.</p>
<p>Es un conjunto de características que definen a cada persona. Esto hace que cada persona sea única y especial.</p>	<p>Depende de una serie de factores externos como la sociedad en la que vivimos, nuestra cultura, nuestra familia.</p>	<p>Es la forma de trabajar, de expresar los conocimientos que cada persona adopta en su trabajo.</p>	<p>La id. pr. es cambiante y depende de las experiencias de cada persona a lo largo de su vida laboral.</p>	<p>Todas las actividades realizadas han motivado mi i.p., ya que han cambiado muchos de los esquemas que tenía formados, por ej. nunca había imaginado la cantidad de valores o características que podemos encontrar detrás del bocado de una simple manzana. Actividades como "mirror-exercise" o "self-portrait" me han sorprendido porque me he dado cuenta de que a través de las cosas sencillas he podido liberar cualidades que no sabía que tenía.</p>	<p>Todas las actividades han influido en mi id.pr.puesto que todas han contribuido a desarrollar cualidades que pueden ser de gran utilidad en un futuro. Cada actividad tiene su lado interesante pero todas tienen en común que a través de ellas puedo conseguir que el resto de personas abran sus mentes, investiguen y sientan, descubriendo nuevas emociones.</p>

1. ABOUT PERSONAL IDENTITY (P.I.)	2. CAN DEVELOP PERSONAL IDENTITY (P.I.)	3. ABOUT PROFESSIONAL IDENTITY (PR.I.)	4. CAN DEVELOP PROFESSIONAL IDENTITY (PR.I.)	5. P.I. ACTIVITY	6. PR.I. ACTIVITY
<p>It is the key characteristics that only define you, I mean, certain things that only you have and characterized you.</p>	<p>You can see what you don't like about you and change it physical or mentally or both.</p>	<p>It's the level of professional you are, the type of professional that you are and characterized you.</p>	<p>Change things, I mean, you look for things that you would like to change and do it, is a process of change or get a better way to identify yourself in a pr. way.</p>	<p>The mirror ex. because I can see myself and I can change all that I want about me. Self-expression because I can use all my senses to practice the activity and I can be myself in the activity and I can express all my feelings.</p>	<p>All activities increase my knowledge and my concepts of art, make me acquire a high level in my pr.i. During the activity of planning the educational project I learned a lot of knowledge to teach art in my future.</p>
<p>It is a way to know the different identities through you can express all your physical features.</p>	<p>Your different movement and things that you apply over your face.</p>	<p>It is a field that involve all relate with family, friend an also all relate with the own work.</p>	<p>To have relation with both, family and work.</p>	<p>Visual portrait and self-expression with music. Moreover, self-expression whit clay, mirror exercise and self-portrait on paper. It helps me to be motivated during the class and also find myself showing my feelings through different kinds of activities.</p>	<p>“Archeology” activity and Tour in Caja Granada and Jose Guerrero because it helps you to develop professionalism and learn different kind of things that otherwise you will not learn.</p>

<p>It's what we know about ourselves.</p>	<p>I can change it with effort, trying to analyze me in order to meet myself.</p>	<p>It's the different method that we use with children, how we behave with them.</p>	<p>With effort, trying to act in the best way with children.</p>	<p>The fruit ex. was very well because we had to express our feelings dedicating time on it. The ex. about our personal objects inside the bag was also very nice because it is a good way to think about ourselves and in our personal objects and feelings.</p>	<p>All of them have improved my p.r.i. because I have learnt different types of activities that I can prove with children. We made unusual activities, but I consider that it could be good to do them frequently because they help us to meet ourselves and grow up as a person.</p>
<p>It's what makes a person be unique. It represents his style, the way of acting, the way that he talks, walks, do things...</p>	<p>The experience, different situations in life and time in general.</p>	<p>Is the person, the symbol you are in your work, they way you work and the power or the place you have at work.</p>	<p>Experience, and different situation at work, difficulties, dealing with people, etc...</p>	<p>Mirror exercise motivated me for searching my p. i., and asking myself who I am, because I had time to see myself at the mirror, watching my imperfections.</p>	<p>Jose Guerrero's Museum, group planning of an educational project. Because with the museum I've learn things of how to look to a modern artwork and how to interpret it with the color, shapes, lines... And organizing a lesson because that improved my way or organize activities, do reflections about way I want to do this activity, and what is the purpose.</p>

1. ABOUT PERSONAL IDENTITY (P.I.)	2. CAN DEVELOP PERSONAL IDENTITY (P.I.)	3. ABOUT PROFESSIONAL IDENTITY (PR.I.)	4. CAN DEVELOP PROFESSIONAL IDENTITY (PR.D.)	5. P.I. ACTIVITY	6. PR.I. ACTIVITY
It's the set of characteristics and values of a person. Each person has an own personal identity, each person is unique .	A person don't have to change his p.i., but develop it . With years, you develop your p.i. but not change it at all. A través de la sociedad, y sobre todo de tu familia y entorno más cercano.	Es el conjunto de habilidades y valores que te habilitan para trabajar en un área pr.que tu hayas elegido. Yo he elegido ser maestra porque tengo una serie de habilidades que me habilitan para ejercer de ello.	La educación y conocimientos que adquirimos de nuestros padres y profesores.	Me ha motivado saber que todo lo que he hecho y aprendido en esta asignatura me servirá en mi futuro como docente. He hecho cosas que creía que no podría hacer jamás si no hubiera sido por esta asignatura, pues soy muy insegura. Es una de las cosas que estoy cambiando y es gracias a los trabajos que he tenido que realizar.	La actividad de la manzana, me ha enseñado que no todo es pintar o recortar, también es importante saber usar nuestros sentidos. Otra actividad que ha desarrollado mi id.pr. es la visita a los museos, incrementando mi conocimiento cultural sobre artistas. En definitiva, cada actividad me ha aportado algo bueno tanto a nivel personal como profesional.
Es lo que hace a cada uno ser diferente y único del resto. Son los gustos, criterios y opiniones que cada uno tiene en relación con la sociedad en la que se desenvuelve.	El explorar distintas alternativas, viajar, conocer gente con opiniones que van en contra y a favor de las nuestras y asistir a eventos propuestos por nuestra sociedad que fomenten valores como la igualdad.	Es lo que te identifica como profesional, la metodología que escoges para desarrollar en tu ámbito laboral y la manera en la que te relacionas con los factores que influyen en tu trabajo.	Puede ayudarnos el conocer la metodología o técnicas empleadas por otros profesionales y la experiencia en relación a nuestro trabajo.	Ejercicio de auto-expresión con música y arcilla, y la reflexión sobre los estereotipos, porque me ayudaron a darme cuenta de que existen otras vías para expresar mis emociones que la oral y a ver que soy capaz de llevar a cabo un trabajo artístico basándome en mis sentimientos.	Visita en el Centro Guerrero y CajaGranada porque me ayudaron a ver como niños con los que voy a trabajar en un futuro se desempeñen en este tipo de visitas artísticas y como hay que guiar la visita para que ellos estén motivados y les interese el tema tratado. Además me ayudó a conocer lo que muchos niños suelen pensar o decir acerca de estas exposiciones.

