

Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social

ISSN-e: 1988-8309

<http://dx.doi.org/10.5209/arte.68943>

 EDICIONES
COMPLUTENSE

Narrativas de aprendizaje artístico en la infancia

Rut Martínez López de Castro¹

Recibido: 20 de abril 2020 / Aceptado: 24 de junio 2020

Resumen. El presente trabajo trata sobre las experiencias de aprendizaje artístico en la infancia de los estudiantes de Didáctica de las artes plásticas y visuales pertenecientes a 3º curso del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Vigo.

El estudio aborda el análisis de los relatos de vida con el objetivo de conocer los modos, las formas y las maneras del aprender artístico de los estudiantes. Para ello, se ha desarrollado un concepto de currículo como historias encarnadas en las experiencias de los estudiantes señalando los tránsitos del aprender vinculados a lo experiencial, la agencia y la importancia de la educación fuera de la escuela.

La metodología utilizada ha sido la investigación biográfica-narrativa donde se articula una triangulación secuencial de análisis vertical de las autobiografías, grupos de discusión, y análisis transversal cruzando relatos personales y colectivos.

Con respecto a los resultados, el enfoque narrativo sirvió para situar las temáticas más relevantes del aprender de los estudiantes, entre las que destacan tres trayectorias: de lo escolar a lo que está fuera de ello, del aprendizaje por fichas a la libertad creadora y del diseño curricular fragmentado a prácticas significativas.

Los relatos de vida permitieron a los estudiantes universitarios indagar sobre sus propias vivencias con respecto a la educación artística en su infancia adquiriendo conocimientos más allá de lo curricular. Por otra parte, las narraciones fueron un medio para hacer emerger la identidad de los estudiantes, asumiendo ser agentes activos de su propio aprendizaje a través de la reflexión crítica, el diálogo y el compartir experiencias.

En el recorrido de este trabajo, se plantean nuevos desafíos en la forma de entender la educación artística en la formación del profesorado que nos lleva a una idea de cambio en la visión del saber y de la práctica docente. La propuesta pasa por incorporar los relatos de experiencias como una forma de entender la complejidad del aprendizaje.

Palabras clave: Autobiografía, aprendizaje artístico, infancia, formación del profesorado.

[en] Narratives of artistic learning in childhood

Abstract. This work deals with the artistic learning experiences in childhood of the students of Didactics of the plastic and visual arts belonging to the 3rd year of the Degree in Early Childhood Education at the University of Vigo.

The study addresses the analysis of life stories with the aim of knowing the ways, forms and ways of artistic learning of students. For this, a concept of curriculum has been developed as stories embodied in the experiences of students, indicating the transits of learning linked to the experiential, the agency and the importance of education outside of school.

The methodology used has been the biographical-narrative investigation where a sequential triangulation of vertical analysis of the autobiographies, discussion groups, and cross-sectional analysis is articulated, crossing personal and collective stories.

With regard to the results, the narrative approach served to situate the most relevant themes of student learning, among which three trajectories stand out: from school to what is outside of it, from token learning to creative freedom and Fragmented curriculum design to meaningful practices.

The life stories allowed university students to inquire about their own experiences regarding artistic education in their childhood, acquiring knowledge beyond the curricular. On the other hand, narratives were a means to emerge the identity of the students, assuming to be active agents of their own learning through critical reflection, dialogue and sharing experiences.

In the course of this work, new challenges are posed in the way of understanding arts education in teacher training that leads us to an idea of change in the vision of knowledge and teaching practice. The proposal involves incorporating the stories of experiences as a way of understanding the complexity of learning.

Keywords: Autobiography, artistic learning, childhood, teacher training.

Sumario: 1. Introducción. 2. Método. 2.1. Descripción de participantes. 2.2. Procedimiento y método de análisis de datos. 2.2.1. Análisis de los relatos de vida. 2.2.2. Grupo de discusión. 2.2.3. Análisis transversal. 3. Resultados. 3.1. De lo escolar a lo que está fuera de ello. 3.2. Del aprendizaje por fichas a la libertad creadora. 3.3. Del diseño curricular fragmentado a prácticas significativas. 4. Discusión. Referencias.

Cómo citar: Martínez López de Castro, R. (2020) Narrativas de aprendizaje artístico en la infancia, *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 15, 47-56.

¹ Universidad de Vigo
E-Mail: rut@uvigo.es

1. Introducción

La escuela se ve afectada por las transformaciones sociales, económicas e ideológicas. Estas transformaciones se reflejan en las formas de circulación del saber fragmentado y disperso que escapa del espacio y del tiempo legitimado por la institución escolar.

En este contexto, las narrativas hegemónicas de la escuela se sienten amenazadas por otras narrativas que surgen fuera de la escuela. Estamos ante un descentramiento del saber y del aprendizaje que trasciende los límites del aula emergiendo nuevos espacios donde los estudiantes encuentran su lugar para aprender.

La escuela ha perdido su espacio relevante como medio de formación (Marcellán, Calvelhe, Agirre y Arriaga, 2012). Cada vez hay mayor distanciamiento entre las narrativas escolares, los intereses y las experiencias vitales de los aprendices. Esta realidad tan compleja, nos interpela a proponer un enfoque de aprendizaje desde otra vertiente que va más allá de un proceso de obtención y asimilación de contenidos. Desde la educación artística consideramos necesario hacer una revisión de los discursos esencialistas (Hernández, 2011) y adoptar otros marcos que posibiliten otras formas de aprender contextualizada, corporizada y encarnada (Philips, 2014) que involucre a los estudiantes como creadores de su propia experiencia desde lo afectivo y lo relacional.

Desde esta perspectiva, nos planteamos desde la asignatura de didáctica de las artes plásticas y visuales ampliar la idea de currículo de educación artística infantil desarrollando una historia “encarnada” en las experiencias de los estudiantes, donde estos puedan escribir y visualizar sus relatos de vida en relación con lo aprendido en las artes en su infancia. Consideramos, la creación visual, el escribir y el conversar como una tentativa de generar encuentros de aprendizaje híbridos y plurales, abiertos a lo imprevisible. Así, partimos de un concepto de currículo como una expresión de situaciones y momentos vividos en el pasado, con posibilidad de ampliación y de problematización de nociones pedagógicas presentes y futuras.

La propuesta de investigación se perfila desde el marco fenomenológico y constructorista desde la perspectiva de Goodson (2004, 1996) y Hargreaves (1996). En este marco, la investigación se centra en la trayectoria del aprendizaje artístico, en los imaginarios y los lugares comunes de los que se habla del currículo y la escuela.

Desde esta propuesta, la educación artística se nos presenta actualmente como un espacio común de narrativa en la producción de subjetividad. Las narraciones funcionan como medio para la elaboración colectiva de experiencias, proponiendo otro modelo de construcción de subjetividad en la que cada estudiante puede identificarse como agente de su propio aprendizaje.

Esto supone tener en cuenta la teoría de aprendizaje significativo o experiencial de Dewey (1916, 1938) y desarrollada por Kolb (1984) y Freire (1991, 2002), que aborda la creación de sentido y significado en la interacción e integración con su entorno. En esta teoría, hay dos aspectos importantes que destacamos en este estudio, el papel de lo afectivo y el proceso reflexivo sobre la propia experiencia.

El ámbito de la afectividad (Bloom, Krathwohl y Masia, 1973; Gómez-Chacón, 1998) sirve para comprender el papel de las actitudes, valores, creencias, apreciaciones, gustos, emociones, sentimientos y motivaciones. En el ámbito educativo, hay que considerar el papel relevante de las emociones y los afectos en el aprendizaje y la práctica docente (Hernández y Rifá, 2011).

Las artes permiten establecer relaciones sensibles con los otros y consigo mismo, por eso su educación es relevante para la construcción de formas colectivas de subjetividad (Abad, 2009) enfocadas al desarrollo del ser humano, teniendo como principio la afectividad, las relaciones y los compromisos con la ética.

Las historias sobre procesos de aprendizaje nos ayudan a fijar nuestra orientación afectiva hacia las personas y las cosas (Egan, 1988) a definir nuestros propósitos y localizar nuestros valores. Así, los relatos de vida se caracterizan por la presencia del tono emocional de la experiencia y del aprendizaje que se puede producir. Hay algo básicamente humano en los relatos, que como señala White (1992, p.17) implica “suscitar la reflexión sobre la naturaleza misma de la cultura y, posiblemente, incluso sobre la naturaleza de la propia humanidad”. Lo biográfico está íntimamente ligado a los otros (Lopes, 2011), en términos de Dewey (1916) se establece una “vivencia asociada” entre el yo y lo social, en el proceso de dar sentido a la experiencia y compartir espacios, tiempos, proyectos e inquietudes. Freire (1997) se refiere a la vinculación con lo social a través del humanismo crítico, la construcción dialógica y el compromiso con la transformación.

Otro aspecto del aprendizaje experiencial es la reflexión crítica. En este marco autores de pedagogía crítica como Freire (2002), McLaren (1995) o Giroux (2001) relacionan los procesos de aprendizaje como una práctica educativa emancipadora que lleva a la transformación social. Freire dice que no se puede crear ciudadanos críticos desde planteamientos de aprendizaje unificadores, sino que hay que dotarles de competencias que posibilite la implicación activa de los estudiantes para obtener conocimiento significativo. De esta manera, el proceso de aprendizaje se dirige hacia la praxis o acción liberadora a través del descubrir el mundo a través de la reflexión y problematización crítica.

Giroux (2001) considera necesario un aprendizaje que sirva para la potenciación personal y social orientado al cambio social. McLaren (1995, p.142) se refiere a los estudiantes como “mediadores de sus propias narraciones y autores de sus propias vidas adoptando una perspectiva metacultural a partir de la cual llegar a ser críticos”. Por eso, creemos necesario brindar herramientas para que los estudiantes aprendan a definirse a sí mismos y afrontar

la experiencia de aprendizaje desde el descubrimiento y la concienciación (Freire, 1997), y no desde el reconocimiento.

En este sentido, los relatos de vida (Lopes y Pereira, 2004) son la base de un proceso conjunto de subjetivación, comunicación y emancipación. Freire (2002) argumenta que las historias de vida o relatos son procesos de emancipación del conocimiento social, donde hay una construcción horizontal del conocimiento. Los estudiantes juegan un papel importante a la hora de configurar la realidad social, sus relatos ayudan a tomar conciencia sobre uno mismo y el mundo prestando atención al aprendizaje.

Esto da apertura a nuevas consideraciones sobre el sujeto pedagógico y su relación educativa como un agente reflexivo. Bolívar, Domingo y Fernández (2001) consideran las narrativas como proyectos de vida y “retroproyectos” que implican hacer una autointerpretación de lo que somos o fuimos, gestando significados y sentidos sobre la práctica y la experiencia de aprendizaje.

2. Método

2.1. Descripción de participantes

En este estudio han participado un total de 58 estudiantes, 54 mujeres y 4 hombres, entre 19 a 21 años, pertenecientes al Grado de Educación Infantil de la Universidad de Vigo, dentro de la asignatura de 3º curso de Didáctica de la Expresión Plástica y Visual.

2.2. Procedimiento y método de análisis de datos

El diseño de la investigación se ha realizado en función de la adecuación metodológica al objetivo de estudio, utilizando procedimientos e instrumentos propios de la investigación biográfica-narrativa.

La investigación narrativa significa ir más allá de la comprensión simple de los relatos, requiere más que recoger, recontar y re-presentar (Bolívar, 2014) establecer los marcos de los participantes en el estudio y del contexto cultural para lograr una comprensión amplia de lo que significa el aprender en el campo artístico. Como defiende Goodson (2012), las narrativas de vida, como narrativas de acción, deben de asentarse en una “genealogía del contexto” que les otorgue una significación más extensa. Para ello, deben de ser complementadas con una triangulación secuencial confrontando y complementando las aportaciones de las autobiografías con relatos grupales a través de grupos de discusión.

La triangulación se refiere al uso de múltiples informaciones para hacer una interpretación “densa” que desde una sola fuente no podría ser captada en sus múltiples dimensiones. Dicho de otro modo, la triangulación es una forma de evitar posibles ficciones producto de la descontextualización de los relatos.

La dificultad proviene de la relación ética entre los relatores y el investigador, y de cómo re-presentar sus voces sin caer en una “manipulación” académica. Para ello, se considera necesario hacer visibles los nombres de los estudiantes como una forma de agencia o de capacitación. Además, hemos intentado articular de forma triangulada las diferentes voces de los estudiantes proporcionando una perspectiva situada y reflexiva, donde cada una de ellos adquiere sentido en el todo.

El diseño de la triangulación secuencial se analizó de esta manera:

1. Análisis vertical de las autobiografías. El análisis de los relatos de vida de cada estudiante centrado en las relaciones y las prácticas de aprendizaje.
2. Grupos de discusión. Tomando como referencia el análisis horizontal de los relatos de vida se plantea, que, en grupos de estudiantes se discuta y dialogue sobre los temas comunes o las divergencias más significativas en relación con las trayectorias de su aprendizaje. Y a partir de ahí, elaboren un relato conjunto que recoja las observaciones y los principales hallazgos del grupo.
3. Análisis transversal. Se realiza un análisis cruzado de los relatos biográficos y los relatos colectivos estableciendo categorías o temas comunes.

De este modo, la investigación se puede considerar un estudio de caso colectivo (Stake, 1994) donde se articula la dimensión biográfica con la colectiva, donde se cruzan los datos de los relatos de vida, y se complementan con la participación grupal de los estudiantes en los grupos de discusión. Esta propuesta privilegia el carácter colaborativo del conocimiento, la dimensión constructiva de la comprensión y la condición participativa del desarrollo y transformación de lo humano.

2.2.1. Análisis de los relatos de vida

Esta propuesta adopta los relatos de vida como instrumento clave de la investigación porque creemos que posibilita un proceso de reconstrucción de conocimiento y el saber para la acción educativa.

Los relatos de vida son un método que tiene como objetivo dar cuenta del ser y del proyecto a ser (Sartre, 1960; 1972), es decir del proyecto cara el futuro, porque las personas construyen su identidad recreándola en un intento de descubrir significados y reinventarse. Como dice Ricoeur (1990), la identidad personal es narrativa, y supone un ejercicio reflexivo de autodescubrimiento, de revivir un acto (en los términos de Schön, 1983 y Zeichner, 1993).

En el proyecto, se invitó a los estudiantes a realizar sus relatos de vida sobre el aprendizaje artístico en su infancia. Los relatos son una invitación a la recuperación del pasado y a la reflexión sobre la permanencia e influencia en la identidad formativa y personal de las experiencias educativas. Además, se trataba de dar valor y existencia al conocimiento de los estudiantes, en pro de la manera de concebir el conocimiento (Santos, 2002; 2007) en el currículo donde las voces no hegemónicas suelen estar silenciadas o inexistentes.

En total se realizaron 58 autobiografías y 20 relatos compartidos por grupos de 3 a 4 estudiantes. Las autobiografías se hicieron de forma escrita acompañadas de imágenes personales sacadas de los álbumes familiares. Las imágenes constituyeron un medio de representación de la experiencia que posibilitaron contar experiencias, y expresar emociones y evocar aquello que no se puede decir con palabras.

Los estudiantes afrontaron los relatos con cierto recelo a contar cosas de su vida o incluso vergüenza por el hecho de pensar que no tienen nada que pueda ser contado. En esta situación, los relatos pueden ser una forma de reafirmación de su conocimiento y de reflexión. Como define Larrosa (1996, p. 464).

[...] quién somos como sujetos autoconscientes, capaces de dar sentido a nuestras vidas y a lo que nos pasa, no está más allá, entonces, de un juego de interpretaciones: lo que somos no es otra cosa que el modo como nos comprendemos; el modo como nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nosotros mismos.

Esta manera de comprenderse nos remite a lo social, resituando el aprendizaje, haciéndolo visible, escribiéndolo y leyendo para los demás. Una propuesta que no es fácil porque exige posicionarse sobre sus propios saberes, y hacerse partícipe de la historia educativa.

2.2.2. Grupo de discusión

El grupo de discusión es una técnica muy utilizada en la investigación educativa que permite recoger datos mediante la interacción de un grupo sobre un tema determinado por el investigador (Morgan, 1996).

En este caso, se ha pretendido que los grupos de estudiantes registraran de forma escrita las vivencias y dialogaran de forma abierta y flexible sobre la trayectoria de su aprendizaje artístico en su infancia con la intención de buscar conexiones. La interacción grupal construyó un marco de aprendizaje conversacional (Baker, Jensen y Kolb, 2005) donde se crearon nuevos significados y se transformaron las experiencias en conocimiento a través de las conversaciones.

Esta práctica posibilitó multiplicar las voces de los que hablan y colocar en relación los saberes revisando conceptos. Estamos hablando de reconstruir lo vivido de forma colectiva a través de la discusión y la reflexión crítica; señalando sentidos, afectos, deseos e identificando posiciones compartidas.

2.2.3. Análisis transversal

Hemos partido de un análisis de los relatos como marañas de experiencias. Esta maraña, aunque a simple vista parece desordenada y fragmentada forma parte de la naturaleza misma de la memoria. Esto significa que el análisis no tiene la intención de operar desde la “verdad”, sino desde las experiencias vividas y lo imaginado. Por otra parte, el análisis partió de un concepto identitario dinámico, constituido socialmente, diverso y flexible que se presenta en una doble transacción (Dubar, 1992) entre lo biográfico –la conciencia de sí mismo– y lo relacional –lo que se es y se quiere ser en la interacción con el otro– Las dos dimensiones se presentan entrelazadas en una serie temáticas, trayectorias o momentos de inflexión vital (Bolívar et. al., 2001) donde los estudiantes se reconocen, y se reposicionan.

Las temáticas más relevantes surgidas en los relatos en torno al aprender han sido: la búsqueda de alternativas a lo escolar, el grado de satisfacción, el papel de la familia en el aprendizaje, la autoexpresión y la autonomía en el aprendizaje. Estas temáticas fueron agrupadas en torno a tres trayectorias que hemos definido como: de lo escolar a lo que está fuera de ello, del aprendizaje por fichas a la libertad creadora y del diseño curricular fragmentado a prácticas significativas.

3. Resultados

3.1. De lo escolar a lo que está fuera de ello

Los espacios de aprendizaje artístico para estos estudiantes van más allá de la institución escolar. Sus trayectorias rearticulan dos lógicas de aprendizaje diferenciado entre lo oficial y lo que está fuera de ello; dos espacios que enfatizan no el sentido territorial, sino de significación.

El aprendizaje oficial originado dentro del ámbito formal escolar es vivido como menos significativo que otros espacios de aprendizaje fuera de la escuela. Esto es debido a que las experiencias no están vinculadas a sus vidas, y como consecuencia se olvidan.

[...] Los recuerdos del aula son escasos y aislados, inconexos entre sí, como pequeñas fotografías de una vida que no parece ni propia. Donde se mezclan recuerdos personales y adquiridos en una extraña secuencia en retrospectiva. Es difícil de comprender como podemos olvidar tantos momentos de una etapa imprescindible en nuestra formación futura. (Ester, 2018)

Otros estudiantes reflexionan en su narración sobre la vinculación entre los recuerdos y un tipo de aprendizaje artístico escolar disciplinar (Foucault, 2003) interpretado como un orden normalizador y de control de la privación de libertad. Así lo explican un grupo de estudiantes.

Algunos de los rasgos comunes que encontramos son que existen más recuerdos de fuera de la escuela que de dentro [...] Dentro de la escuela nos dimos cuenta de que las actividades era super controladas y pautadas, y en muchas ocasiones eran repetitivas a lo largo de la secuencia escolar. (Antía, Noelia y Manuel, 2018)

Los esquemas dominantes de la enseñanza escolar ratifican la falta de sentido de lo aprendido; un aprender por obligación promovido desde una concepción que niega al estudiante como sujeto de conocimiento. Santos (2004) critica la racionalidad moderna y la manera de concebir el conocimiento de modo homogéneo por parte de la escuela, sin tener en cuenta la producción de saberes de los estudiantes. Los relatos de los estudiantes nos alertan sobre esto, sobre sus experiencias de aprendizaje y cómo estas no son consideradas por la escuela, algo que lleva a limitar su conocimiento y su sentimiento de pertenencia.

Los estudiantes narran otros modos particulares de aprender desde lo experiencial. Estos nuevos modos de aprender se crean no en oposición a lo escolar, sino con un uso táctico (Certeau, 1994) de búsqueda de nuevos territorios experienciales en las academias, en los programas televisivos, la radio, el entorno familiar u otros contextos. La familia tiene un papel relevante en el encuentro y la creación de estos lugares de aprendizaje alternativo que configuran puentes con lo cercano, vinculados a lo afectivo (Calaf y Fontal, 2003) y lo emocional. Y esto es fundamental para Alba en su experiencia de aprendizaje. “[...] Es posible que influyese que mis abuelos tuvieran una librería, y cada vez que iba allí salía llena de libros para colorear, ceras, rotuladores [...] Me encantaba”. (Alba, 2018)

Los recuerdos significativos aparecen inmersos en lo afectivo como una fuerza que da valor a lo aprendido y que ofrece la posibilidad de imaginar desde el disfrute creativo. El crear es también un factor importante para estos estudiantes, el poder aprender sintiéndose participe y acompañados.

Cuando yo era pequeña, ella (madre) iba a clase de manualidades una vez a la semana con unas amigas. Yo iba con ella y le ayudaba a hacer los trabajos que allí realizaban, ya que me hacían partícipe [...] Siempre lo hacíamos juntas y cada rincón de la casa tiene algo espacial hecho por ella. (Iría, 2018)

Estas narraciones ilustran el contraste con lo vivido dentro de las lógicas estandarizadas escolares poco permeables a favorecer lo relacional y el cuidado (López-Fernández Cao, 2009). Esto lleva a los estudiantes a transitar hacia lugares donde ellas y ellos se sientan agentes de su propia búsqueda de sentido (Hernández, 2011). En estos lugares, el arte tiene un papel importante, dado que tiene “la cualidad de conectar y comprometer los sentimientos, las emociones y los afectos, humanizando el proceso de desarrollo” (Palacios, 2006, p. 42).

3.2. Del aprendizaje por fichas a la libertad creadora

Los relatos de los estudiantes trazan otra dirección relacionada con dos realidades de enseñanza-aprendizaje diferentes, la enseñanza escolar pautada y otras realidades fuera del entorno escolar caracterizada por una enseñanza creativa dentro de su cotidiano.

Los estudiantes coinciden en que su experiencia artística en educación infantil “fue mucho mejor en casa que en su centro escolar” (Tamara, 2018) porque se sentían cautivos de un currículum de actividades completamente dirigidas por el docente. Estas actividades se centraban en hacer “muchas fichas y trabajos plásticos” (Sheila, 2018), y en fechas señaladas realizar alguna manualidad.

Para estos estudiantes, la experiencia artística infantil no resultó “motivadora, ni atractiva” (Alba, 2018). La enseñanza artística se fundamentaba en el viejo principio manual de las artes centrado en el desarrollo de habilidades psicomotrices de recortar, pegar, contornear o pintar las formas geométricas sin salirse de la línea. Todas estas dinámicas son propias de una proyección academicista del arte y de una concepción simplista de la infancia (Aguirre, 2005) que lleva a considerar que estas prácticas de reproducción y copia son las más adecuadas para la etapa infantil.



Ilustración 1. Imagen de la estudiante Uxía. Trabajo escolar con el punzón.



Ilustración 2. Imagen de la estudiante Tania. Dibujos escolares de felicitación de Navidad.

Es por eso, que las narraciones de los estudiantes revelan una visión crítica de la educación artística infantil que recibieron en la escuela. Una educación más interesada en lo correctivo que en la sensibilidad, el estímulo de la curiosidad y la comprensión crítica de la experiencia. Así lo manifiesta, Jorge (2018)

[...] recuerdo muchas broncas por usar el material escolar como “eso no se hacía”. Me reñían porque dibujaba muy lento, si mezclaba plastilina de distintos colores, cuando pintaba con pintura de dedos en cualquier cosa que no fuese un folio, etc.

Ante estas tecnologías normalizadoras que tratan de operar sobre la mente y las emociones, los estudiantes transitan hacia otros espacios de experimentación y expresión libre propios de un modelo autoexpresivo.

En el ámbito informal, siempre disfruté mucho de mi pasión por la música, puesto que en mi casa a todos les gustó siempre escucharla. Además, uno de mis hermanos toca la guitarra, una de las carreras que tiene mi hermana es “Educación musical” y a mí desde pequeña siempre me encantó cantar, bailar y aprender música. (Emma, 2018)

Si en clase tenía a la profesora como referencia, en casa tenía a una persona muy especial e importante en mi vida, la cual en la actualidad es maestra de educación infantil. Con ella pasaba los días creando, bailando,

cantando, haciendo manualidades, búsquedas del tesoro, pases de modelo con su ropa y sus complementos, maquillándome. (Jael, 2018)

Las narraciones de estos estudiantes resaltan la expresión creativa como una motivación intrínseca para el aprender. Este enfoque, como defiende Lowenfeld y Lambert Brittain (1980) no tiene nada que ver con la perfección técnica y la producción de obras artísticas técnicamente excelentes, sino con el desarrollo de la expresión del “yo” y sus necesidades expresivas. A este respecto, la autoexpresión es completamente diferente a las actividades escolares a las que se refieren los estudiantes, ya que su interés radica en despertar la creatividad y trascender el conocimiento del arte en beneficio del crecimiento personal, moral o social.

Por lo tanto, la manera de generar experiencias de aprendizaje es mediante un contexto educativo estimulante que integre los principios de libertad y creatividad para experimentar el arte sin prejuicios, sin imposiciones que limiten sus posibilidades y su autonomía. Alicia pudo disfrutar de las aportaciones del arte a nivel psíquico y emocional, y experimentar un sentimiento emancipador y de bienestar. “[...] Me sentí muy contenta de poder experimentar por mí misma lo que era tocar un instrumento con un público observándome.” (Alicia, 2018)

En definitiva, los estudiantes inventan y comparten tácticas de aprendizaje relacionadas con su cotidiano donde desarrollan su creatividad. Estos aprendizajes adquieren sentido desde el placer y la libertad por afrontar nuevos posicionamientos. El compromiso e interés por seguir aprendiendo se muestra en estas experiencias de aprendizaje ligadas a lo humano que permiten vivenciar las ilusiones y encontrar el sentido de vida.

3.3. Del diseño curricular fragmentado a prácticas significativas

El sistema educativo formal presenta un currículo de colección (Bernstein, 1988) fragmentado marcado por una visión del saber jerárquica centrada en la adaptación de los estudiantes a modos de producción y relación individualista, y de homogeneidad. Esto afecta al sentimiento de identidad o pertenencia del que hablan los estudiantes en sus relatos de vida.

La práctica docente tiene un carácter de insularidad “que no permite una visión colegiada en la que los fines educativos, la selección del currículo y la organización sean el trípede sobre el que se asiente el centro” (Bardisa, 1997, p.12). Esta falta de colegialidad se percibe con mayor grado cuando se intenta llevar a la práctica estudios interdisciplinarios o contenidos transversales en el currículo. Como dice Ball (1989) el problema son los juegos de intereses por mantener el statu quo ante posibles cambios o una innovación.



Ilustración 3. Imagen de la estudiante Irene G. Pintando en familia.

Ante este contexto, los estudiantes muestran alternativas hacia otras formas de desarrollo de su aprendizaje fuera de los centros escolares. Algunos de estos lugares se constituyen como otras formas de encarar la enseñanza-aprendizaje desde la libertad curricular y metodológica, con otros recursos, tiempos o espacios. La educación se plantea como una mediación artística desde un enfoque centrado en el sujeto, en su autonomía y empoderamiento. La personalización en la enseñanza y la libertad en el proceso creativo son dos características de estas prácticas autorreguladas que favorecen el bienestar emocional, la autoestima y la autoconfianza. Como ejemplo de ello, los estudiantes narran sus experiencias artísticas con el programa ArtAttack y la radio.

[...] Parece que en aquella época era de especial relevancia el programa de manualidades de la televisión llamado ArtAttack, ya que es nombrado por todos los componentes del grupo como algo habitual en su día a día. (Tamara, Jorge y Nuria, 2018)

En relación con la música, en casa siempre estuvo la radio encendida, bien emitiendo alguna emisora musical, bien reproduciendo algún casete, CD u otro elemento. También me cantaban, me enseñaban canciones y juegos con música, elementos de tradición oral que se fueron repitiendo y modificando a lo largo de los años con la llegada de nuevos miembros a la familia (Carolina, 2018)

La televisión, la radio, las redes sociales, internet son los nuevos desafíos pedagógicos que van más allá del uso de los recursos; contribuyen a que emerja la complejidad de la experiencia significativa a través de la comprensión integrada en el contexto cotidiano.

En síntesis, la escuela se resiste a cambiar y mirar hacia otras formas de conocimiento y enseñanza más allá de las tradicionales. Una práctica educativa artística que no suele tener en cuenta otras formas y espacios expresión que están sucediendo fuera. Sin embargo, los estudiantes buscan otro tipo de espacios de aprendizajes interconectados con la realidad, un aprendizaje en comunidades donde se comparten significaciones y representaciones y se potencia la invención de otros mundos. Además, estos espacios son lugares de reflexión independientes y autorregulados por los estudiantes que les permiten participar como sujetos activos indagando hacia nuevas direcciones artísticas, donde reinventarse y relacionarse.



Fig. 4. Imagen de la estudiante Alicia V. de un dibujo escolar de su familia.

4. Discusión

En este estudio se ha intentado mostrar el aprendizaje artístico de los futuros docentes en su infancia poniendo en evidencia la importancia de las metodologías narrativas para dar matices de sentido a las experiencias de aprender.

Se ha partido de un concepto de currículo ampliado como historias encarnadas en la pluralidad de sentidos dados por los estudiantes. De manera, que hemos intentado mostrar cómo los relatos de vida personales y colectivos pueden ser una estrategia relevante para comprender las “geografías emocionales” (Hargreaves, 2001) del aprendizaje en el contexto cotidiano.

El estudio plantea nuevos desafíos en la forma de entender el aprender artístico en la formación del profesorado, y nos remite a utilizar los relatos de vida como recurso para facilitar la indagación. Desde este enfoque hemos visto, como el proceso de aprender adquiere valor desde lo significativo y desde la agencia activa y creativa, con autoría propia.

Las autobiografías realizadas facilitaron aprender de manera situada, reflexionando, creando y dialogando. De este modo, el investigar se entrelaza perfectamente con la perspectiva de una educación como un tejido vivo, de subjetividades, de identidades diversas y de situaciones complejas (Torregrosa, 2011).

Durante este recorrido, se han analizado algunas direcciones que marcan la memoria de lo vivido sobre el aprendizaje artístico en la infancia. Mediante el enfoque narrativo conseguimos ubicar los lugares que valoran los estudiantes como principios de conocimiento y experiencia frente a las dinámicas institucionales normalizadoras.

La primera dirección sitúa el aprendizaje fuera de lo escolar, donde lo personal y afectivo tienen un papel fundamental. La segunda, pone en consideración la importancia de la libertad y la expresión creativa frente al aprendizaje de fichas reducido a la repetición e imitación. Y la última dirección, sitúa el aprendizaje hacia otras formas de autorregulación fuera del ámbito escolar, que encaran la enseñanza-aprendizaje desde la libertad curricular y metodológica, con otros recursos, tiempos o espacios.

En definitiva, el proyecto se vincula con los desafíos educativos al poner en evidencia las formas en que la escuela concibe el aprendizaje artístico en la infancia. Por eso, esta propuesta dentro de la formación universitaria del profesorado nace con la idea de cambio. Favoreciendo tejer narraciones sobre el aprendizaje que den visibilidad y valor a lo personal, reconstruyendo trayectorias identitarias, y generando encuentros de aprendizaje compartido para seguir mejorando la práctica docente.

Referencias

- Abad, J. (2009). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. En Jiménez, L. Agirre Arriaga, I. y Gouvêa Pimentel, L. (coord.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp.17-24). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Servicio de Publicaciones. <https://g.co/kgs/PaVb2T>
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Pamplona, Universidad Pública de Navarra.
- Baker, A.C, Jensen, P. y Kolb, D.A (2005). *Conversation as Experiential Learning. Management Learning*, 36 (4), 411–427. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.852.2448&rep=rep1&type=pdf>
- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Bardisa, T. B. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de educación*, 15, 13-52. <https://doi.org/10.35362/rie1501120>
- Bernstein, B. (1988). *En Clases, códigos y control*. Madrid: Akal
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 62, 711-734.
- Bloom, B. S., D. R. Krathwohl y Masia, B. B. (1973). *Taxonomy of educational objectives. Handbook 2: Affective domain*. London. Longman Group Limited.
- Calaf, R. y Fontal, O. (2003). Arte y cultura en el espacio carcelario: entre lo cotidiano y lo excepcional. En Calaf, R., *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio* (pp.79-102). Gijón: Trea.
- Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York, USA: Macmillan.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York, USA: MacMillan Publishing Company.
- Dubar, C. (1992). *La socialisation - construction des identités sociales & professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Egan, K. (1988). *Primary understanding*. Nueva York: Routledge, Chapman y Hall.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y Castigar*. Argentina: Siglo Veintiuno. (1975).
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Editores el Roure.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Uruguay y Madrid: Ediciones Tierra Nueva y Siglo Veintiuno. (1970, 1997, 2000).
- Giroux, A. H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Gómez-Chacón, I. (1998). Procesos de aprendizaje en matemáticas con poblaciones de fracaso escolar en contextos de exclusión social. Las influencias afectivas en el conocimiento de las matemáticas (pp.333-358). *Premios nacionales de investigación educativa*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Cultura. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/7977/19/0>
- Goodson, I. F. y Hargreaves, A. (eds.) (1996). *Teachers' professional lives*. London: The Falmer Press.
- Goodson, I. (2012). *Developing narrative theory: life history and personal representation*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Goodson, I. (2004). *El estudio de la vida de los profesores*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103 (6), 1056-1080. <http://www.tcrecord.org/Content.asp?contentid=10838>
- Hernández, F. (Uruguay Educa). (2010, junio 29). *Seminario de Cultura, conocimiento y poder*. (Archivo de vídeo youTube). <https://www.youtube.com/watch?v=sRAPt0lTHFU>
- Hernández, F. (2011). *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Barcelona: Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/20946>
- Hernández, F. y Rifá, M. (2011). Para una génesis de la investigación autobiográfica y de su lugar en educación. En Hernández, F. y Rifá, M. (Ed.), *Investigación autobiográfica y cambio social* (pp. 21-48). Barcelona: Octaedro.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. <http://www.learningfromexperience.com/images/uploads/process-of-experiential-learning.pdf>
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes
- López-Fdez. Cao, M.A. (2009). *Posibilidades de ser a través de la creación. Educación, creación e igualdad*. Madrid: Eneida.
- Lopes, A. y Pereira, F. (2004). Escritos de trabalho e construção social da acção educativa institucional: (e)feitos de um processo de investigação-acção. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*. 22, 109-132.
- Lopes, A. (2011). Las historias de vida en la formación docente: Orígenes y niveles de la construcción de identidad de los profesores. En F. Hernández, J. M. Sancho y J. I. Rivas (coords.), *Historias de vida en educación. Biografías en contexto* (pp. 23-33). Barcelona: Esbrina Recerca.
- Lowenfeld, V. y Lambert Brittain, W. (1980). *Desarrollo de la Capacidad Creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Marcellán, I., Calvelhe, L., Agirre, I. y Arriaga, A. (2012). Estudio sobre jóvenes productores de cultura visual: evidencias de la brecha entre la escuela y la juventud. *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, 25 (3), 524-535. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2013.v25.n3.40752

- Mclarean, P. (1995). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era postmoderna*. Barcelona: Paidós.
- Morgan, D. L. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology*. 22, 129-152.
- Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Reencuentro*. 46, 1-21.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004607>
- Phillips, D. C. (2014). Research in the Hard Sciences, and in Very Hard “Softer” Domains. *Educational Researcher*, 43(1), 9-11. <https://doi.org/10.3102/0013189X13520293>
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Santos, B. (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 63, 237-280.
- Santos, B. (2004). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. En Santos, B. (Org.), *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado* (pp.777-821). São Paulo: Cortez.
- Santos, B. (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo.
- Sartre, J. P. (1960). *Critique de la raison dialectique. Questions de méthode*. Paris: Gallimard.
- Sartre, J. P. (1972). *L'idiot de la famille – Gustave Flaubert*. Paris: Gallimard.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner - how professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Stake, R. E. (1994). Case studies. En Norman K. Denzin y Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp.236-247). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Torregrosa, A. (2011). Historias de vida y conectividades emergentes. En Hernández, F., Sancho, J. y Rivas, J. I. *Historias de vida en educación. Biografías en contexto*. Barcelona: Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- White, H. (1992). *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona: Paidós.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa. <http://hdl.handle.net/10451/3704>