

INNOVACIÓN

E D U C A T I V A

Volumen 18

77

■ TERCERA ÉPOCA ■

mayo-agosto, 2018

may-august, 2018

ISSN 1665-2673

SECCIÓN ALEPH

Alfabetización en salud

Health Literacy

INDIZACIÓN

Sistema de Clasificación de Revistas Mexicanas de Ciencia y Tecnología del CONACyT
Clarivate Analytics Web of Science (WoS)-SCIELO Citation Index

REDALYC

Scientific Electronic Library Online, SCIELO

Latindex-Directorio

Clase

Dialnet

Publindex

Ranking Redib-Clarivate Analytics

Rebiun

Índice Internacional «Actualidad Iberoamericana»

CREDI de la OEI

IRESIE

Registrada en los catálogos HELA y CATMEX

EBSCO-Host, Educational Research

CENGAGE Learning

Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico del CSIC y UNIVERSIA

Matriz de Información para el Análisis de Revistas

Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Barcelona

La Referencia

CRUE

Publindex

REMERY-Indixe



Artistas-docentes que aprenden a enseñar. Abrir espacios pedagógicos y transgredir dualidades

Rosario García-Huidobro Munita
Universidad Católica Silva Henríquez
Universidad de los Lagos, Chile

Resumen

Se presenta la experiencia de profesores en formación de Artes Visuales de la carrera de Pedagogía en Artes de la Universidad Católica Silva Henríquez de Chile –específicamente la realizada en el Taller Creativo–, con el objetivo de reflexionar sobre la formación que reciben estos artistas-docentes y cómo negocian los conflictos entre el arte y la educación. En el curso que se describe, los estudiantes desarrollaron tanto su obra artística como su línea de investigación creativa para aprender sobre las artes y su futuro quehacer docente. Se mostrará cómo el estudiantado aprende que la enseñanza de las artes no se halla desvinculada de la experiencia artística, ya que toman en cuenta sus intereses personales y los consideran relevantes para el aula. Este tránsito entre sus experiencias artísticas y docentes los configura con un amplio sentido crítico y político.

Palabras clave

Educación artística, experiencia de los estudiantes, formación docente, identidad docente.

Artist-teachers who learn to teach. Creating pedagogic spaces and overcoming duality

Abstract

This paper presents the experience of future visual arts professors in the program of Arts Pedagogy at the Silva Henríquez Catholic University of Chile—particularly the experience of the Creative Workshop. The purpose is to reflect on the training that these artist-teachers receive and how they negotiate the conflicts in the relationship between art and education. In the course described, the students developed both their artistic work and their line of creative research in order to learn about the arts and their future teaching activities. The paper demonstrates how the students learn that teaching arts is not separate from the artistic experience, since they take their personal interests into account and consider them relevant in the classroom. This passage between their artistic and teaching experiences shapes them in a general critical and political sense.

Keywords

Artistic education, student experience, teacher identity, teacher training.

Recibido: 14/01/2018
Aceptado: 18/01/2018

Introducción

El principal objetivo de este artículo es compartir la experiencia de aprendizaje ocurrida en el Taller Creativo Integral, asignatura que se impartió en el programa de formación de profesores de Artes Visuales durante 2017, en la carrera de Pedagogía en Artes Visuales de la Universidad Católica Silva Henríquez, en Santiago de Chile. En ese curso los estudiantes buscaron desarrollar tanto su obra artística como su línea de investigación creativa; aprendieron sobre las artes de manera práctica, para preparar su bagaje crítico-reflexivo y enfrentar la docencia desde este posicionamiento.

El curso se realizaba una vez por semana con una duración de tres horas, lo que permitía corregir trabajos de manera colectiva durante la jornada. Consistió en un taller práctico de creaciones personales que tuvo como objetivo principal potenciar la figura del artista-docente (Atkinson, 2011; Adams 2003, 2007). Básicamente se buscó reafirmar el propósito de que los profesores de Artes puedan enseñar valorando sus experiencias y así utilizarlas como saberes que nutren su experiencia pedagógica. Para desarrollar dicho objetivo se delinearon otros dos específicos, que respondían a la cuestión de cómo promover el quehacer artístico-docente. El primer objetivo específico planteó que el estudiantado realizara investigaciones y construyera, a partir de encargos determinados, de manera original y creativa su propia línea de interés artística y pedagógica. Para ello, a lo largo del curso se asignaron diversas tareas con temáticas y estrategias precisas (evidencias históricas, ejemplos artísticos contemporáneos, conceptualizaciones), a través de las cuales se les invitaba a dar respuestas creativas y resolutivas a su experiencia personal y pedagógica. Las sesiones resultaron ser instancias para presentar sus trabajos y, desde ese espacio grupal, interpretar, establecer analogías, comprender la realidad, el cambio social y la diversidad cultural, para cuestionar críticamente el arte como normativa de la cultura dominante.

Además del requerimiento de presentar sus trabajos al grupo (que podía ser bi o tridimensional, instalación, *performance* y video, entre otros), se les solicitó que al comentar la obra también reflexionaran sobre el espacio pedagógico del trabajo. En este sentido, el segundo objetivo específico del curso implicó que vincularan su creación artística con la labor docente. Para ello, en cada entrega se les solicitaba que respondieran a una serie de preguntas, como ¿qué actividad pedagógica podrías crear desde este trabajo artístico?, ¿qué contenido podrías desarrollar?, ¿con estudiantes de qué año podrías realizar esta actividad? De esta manera se fomentó que los artistas-docentes desarrollaran su propio quehacer artístico creando experiencias artísticas, que, después de reflexionarlas desde lo pedagógico, habrían de des-

vincularlas del área artística personal para llevarlas al campo social de la enseñanza. Este tránsito cobró un significado relevante, ya que lograban dar un sentido político a sus creaciones y a re-significarlas.

Para dar cuenta de lo señalado, más adelante se ejemplificarán algunas de esas experiencias artísticas. También compartiremos el recorrido que desarrollaron los estudiantes entre lo personal y lo pedagógico. Se hará énfasis en el tránsito que realizaron entre las Artes y la Educación, para crear actividades didácticas a partir de sus creaciones artísticas que los abrieron al compromiso social como educadores y, sobre todo, a pensarse como artistas-docentes en conjunto y no de manera aislada.

Debido a la importancia que cobra la noción artista-docente discutida en este artículo, en el próximo apartado se realiza un breve recorrido sobre esta concepción para reflexionar su origen, desarrollo y conflictos. Luego, en los posteriores apartados, nos centraremos en la experiencia del curso Taller Creativo Integral, donde se explicará su metodología, así como la participación del estudiantado. Asimismo, compartiremos dos trabajos artísticos que se realizaron durante el curso, al igual que las actividades pedagógicas realizadas a partir de sus creaciones. Finalmente, la experiencia que desarrollaron los estudiantes en el curso nos permitió discutir la importancia de la formación artística-pedagógica en la percepción de sí mismos como artistas-docentes, pues –como menciona Dennis Atkinson– los artistas que “mantienen su propia práctica creativa son significativamente más efectivos en el aula o estudio y se sienten más satisfechos con su trabajo educativo” (Atkinson, 2011, p. 116).

Concepción del artista-docente

El término “artista-docente” comenzó a emplearse en el Reino Unido para señalar el antiguo oficio de los artistas que enseñaban. Con relación al origen de este concepto, en un interesante artículo James Daichendt (2009) explica cómo se gestó la noción artista-docente a partir de la figura de George Wallis (1811-1891), quien desarrollaba sus prácticas educativas como artista y profesor en la Escuela de Diseño de Manchester.

La experiencia profesional de Wallis fue de gran importancia, ya que propició la formación de esta nueva identidad en el siglo XXI, pues ha sido reconocido como uno de los profesores británicos más importantes por sus contribuciones en las escuelas y museos de artes y diseño del país. Wallis fue uno de los primeros en graduarse del programa inicial de Enseñanza Artística en el Reino Unido, el cual se centraba en *aprender a enseñar* Artes y no simplemente *aprender sobre* las Artes. Esta formación fue crucial en su experiencia, puesto que contribuyó enormemente en su identidad

como artista-docente y su perspectiva de enseñanza. Para este profesor, la posición de quien hace o practica arte debe ser igual a quien enseña, aspecto que subrayó tras llevar sus propias experiencias y prácticas artísticas al aula. Fue su manera de enseñar lo que hizo que se llamara a sí mismo “artista-docente” y que introdujera esta interesante noción en el campo de la enseñanza.

Posterior a Wallis, el término “artista-docente” reapareció a mediados de los cincuenta del siglo pasado en un artículo de Vincent Lanier (1959), donde señalaba que la identidad del artista era distinta a la del profesor de Arte. Además, Lanier remarcaba la carencia de reconocimiento y la falta de lugar que sostenía la noción artista-docente en el campo de la educación artística. Estas ideas provocaron nuevos cuestionamientos, puesto que poco tiempo después Willard McCracken (1959), respondiendo a las preocupaciones de Lanier, aseveró que el término artista-docente surgía primariamente de la actividad artística, es decir, de artistas que se involucraban con la enseñanza, lo que proveía de efectos positivos a la experiencia de la enseñanza artística. Las ideas de McCracken subrayaron la importancia de la actividad creativa del docente en su profesión didáctica.

Como bien muestra ese debate, ya a mediados del siglo XX se podían apreciar los conflictos que encaraba la noción artista-docente, pues conduce a la pregunta “¿qué es un artista-docente (o enseñante de las artes)? ¿Es alguien que practica una profesión dual o es algo más, quizás una filosofía de enseñanza?” (Daichendt, 2009, p. 219). Retomamos estas palabras de James Daichendt (2009), ya que justamente señalan diversas percepciones de quien se asume como artista-docente. Por un lado, se plantea esta experiencia como dualidad, al intentar superponer el rol o experiencia de artista sobre el docente (o viceversa). Por otro lado, a partir de Wallis se plantea la noción artista-docente como una filosofía de enseñanza, o también como una forma de entender la identidad profesional, tanto como artista y docente, donde ambas se concilian.

Esta segunda manera de entender la profesión del artista-docente ha sido promovida por el Reino Unido, que desde finales del siglo XX ha intentado acompañar a los profesores de Artes en su afán de favorecer la negociación y el cruce entre sus identidades como artistas y docentes (Adams, 2003, 2007; Atkinson, 2011), y, más allá de concebirlas como dualidades, ayudarlos a asumir que sus experiencias artísticas pueden cobrar un sentido primordial en su quehacer docente. Para ello, en 1999, la Sociedad Nacional para la Educación Artística y el Diseño (NSEAD) y el Consejo Inglés para las Artes crearon el programa educativo Artist-Teacher Scheme (ATS), con el fin de entrecruzar los roles del artista y del docente, para dar así solución a los conflictos que vivían los profesores de las Artes. Ante aquellas demandas se crearon programas para coadyuvar en la construcción y desarrollo de la identidad artista-docente, ya que éstos son procesos identitarios complejos

que son influidos por diversas variables personales y profesionales (como artistas y también docentes), su filosofía pedagógica, el carácter de la escuela y el estado de sus carreras (Hall, 2010). Por ello, muchas veces el vínculo entre la práctica artística y la docente es complejo, difícil de articular y desafiante para llevar a cabo. A partir de estas necesidades, los programas surgieron como un desafío a la dicotomía artista/docente, justamente para generar un enlace entre ambas experiencias y así reacomodar sus necesidades, como artistas y como docentes. Estos programas se componen por diversos talleres, cursos y maestrías que se desarrollan en diversas galerías e institutos universitarios del país. Así, esta diversidad de actividades se presenta como un esquema de desarrollo profesional que apoya y motiva a los individuos que son o quieren ser artistas-docentes, donde se busca promover el trabajo creativo de los artistas y, de este modo, que puedan enriquecer y beneficiar sus experiencias pedagógicas en las escuelas.

Ahora bien, una vez descrita tanto la trayectoria como el recorrido histórico que ha tenido esta noción, vale la pena ahora conocer su significado práctico, es decir, qué implica ser artista-docente y cuál es su sentido ontológico. Esto, en primer lugar, nos lleva a conocer y enfrentar la dualidad con que generalmente se le caracteriza (Adams, 2003, 2007; Thornton, 2005; Daichendt, 2009; Hall, 2010; Atkinson, 2011). Profundizar este primer camino nos lleva a revisar, por un lado, la existencia de una presión –desde el ámbito de la formación profesional–, por ubicar al individuo en un espacio concreto, ya sea como artista o docente. Esta manera ontológica y dual de situarse dificulta los desplazamientos espontáneos y no contribuye a la posibilidad de abrir la profesión artista-docente hacia un espacio tercero, que no es ni uno ni el otro, sino una forma de aprender ambas profesiones a la vez (Kind *et al*, 2007). Además, es importante señalar que localizarse en uno u otro espacio supone identidades y roles diferentes, que lo sitúan de manera diversa en la sociedad (Hickman y Brens, 2015). Ante ello, es importante señalar que la identidad profesional nunca tiene una sola dimensión (Wegner, 2001), puesto que ser artista o profesor implica identidades fluidas, que pueden ir cambiando, nutriéndose y, por tanto, se afectan mutuamente porque social y ontológicamente se entrelazan.

El cómo se es y se va aprendiendo a ser artista-docente implica –según Allan Thornton (2005)– poner en común el mundo del arte, con el de la educación y el de la educación artística. Históricamente, cada una de estas áreas tiene su propia trayectoria, literatura, forma práctica y cultural. Por ello se generan dicotomías y rivalidades entre estos mundos, porque la trayectoria del mundo artístico *poco* ha sido entrecruzada con la educativa, lo que sitúa a la educación de las Artes –y a quienes la enseñan– en los márgenes educativos (Carrasco y García-Huidobro, 2016) y en constante tensión (García-Huidobro, 2018). Sin embargo, el

concepto artista-docente que promovemos en este artículo y en el curso Taller Creativo, nos lleva a pensar en alguien que tanto enseña Artes como produce experiencias artísticas a la vez. Hablamos de individuos que desarrollan ambas actividades como su práctica habitual y que buscan estrategias que los ayuden a generar dichos recorridos de manera fluida. Esto les permite entender su labor docente como una práctica artística también y viceversa, esto es, como una forma de vida (Thornton, 2005). Como propone James Hall (2010), es una invitación a comprender la actividad artística-docente como un “lugar no pensado”, donde las artes y la educación se encuentran, donde sus roles son intercambiables y nada está definido porque se va construyendo en el camino.

Además, la práctica de un artista-docente se transforma en un compromiso social y político (García-Huidobro, 2016), puesto que ejerce la docencia en primera persona, es decir, enseña técnicas, contenidos, temas o situaciones que le importan, que ha experimentado o ha de investigar plásticamente. Este aspecto hace de su quehacer docente un espacio para aprender de la propia práctica artística y, además, transformar el momento de enseñanza en una experiencia artística en sí misma, que nutre tanto a él o a ella como a sus estudiantes. Asimismo, los artistas-docentes viven su práctica como investigadores, como un espacio para aprender de sus intereses artísticos junto a sus estudiantes (García-Huidobro, 2017).

Explicadas algunas características del artista-docente, a continuación se revisará la metodología del curso Taller Creativo Integral, para explicar cómo un espacio de formación profesional universitario puede favorecer el tránsito entre las artes y la educación. De esta manera se busca contribuir en la conformación de sus identidades híbridas y que ello les permita enfrentar su futura tarea docente sin anteponer un modo de ser u otro. Más bien que ambos se complementen para que puedan realizar su trabajo docente junto al compromiso artístico.

El Taller Creativo en la formación del artista-docente

Este taller es una asignatura optativa de la carrera de Pedagogía en Educación Artística, con área de especialización en Artes Visuales, de la Universidad Católica Silva Henríquez. Se desarrolló una vez por semana durante el segundo semestre del 2017. Al estar compuesta por 18 estudiantes, decidimos dividir el curso en dos grupos para que cada uno pudiera presentar sus trabajos de manera alternada entre cada semana. Así, cada grupo disponía de dos semanas para pensar y realizar los ejercicios y para evaluarlos posteriormente de manera grupal. Las correcciones eran personalizadas, es decir, cada estudiante montaba su trabajo en algún espacio idóneo de la Facultad y luego, junto al resto

de los compañeros, visitábamos su ejercicio. En esa presentación nos comentaba el trabajo, su contenido conceptual, referentes y lo vinculaba con una actividad pedagógica creada previamente. De esta manera, las evaluaciones se basaban en el diálogo entre quien presentaba, la profesora y el resto de estudiantes, favoreciendo espacios de aprendizajes grupales y de discusión reflexiva (Ferrada y Flecha, 2008).

Respecto a los encargos, éstos se realizaban cada dos semanas y se planteaban como ejercicios generales basados en temáticas contingentes y que habíamos considerado relevantes estudiar para complementar el currículum nacional. Algunas de las temáticas revisadas fueron: retrato, cuerpo, narrativa, ficción y espacio social, entre otras. Junto a la introducción del encargo revisábamos referentes artísticos contemporáneos que –desde lo bidimensional, tridimensional, video y *performance*– trataran estos temas de manera conceptual o técnica en su obra. La revisión de dichos referentes sirvió de guía y generó ideas para el encargo del alumnado. Además, analizar la obra de dichos referentes nos permitió reflexionar y discutir cómo se insertan dichas temáticas en la sociedad actual y, sobre todo, en la escuela.

A partir de la temática planteada en el ejercicio, el alumnado se apropiaba del encargo y lo llevaba hacia el plano de su interés personal. Así se remarcaba la necesidad de construir trabajos artísticos que, en primer lugar, tuvieran relevancia para ellos, que los afectara y que también transmitieran un mensaje social. Todo ello como una forma de potenciar que la práctica artística también es un modo creativo y crítico de investigación personal y social (Sullivan, 2010).

La experiencia del Taller Creativo resultó transformativa para los participantes. Primero, porque al apropiarse de los temas y re-significarlos realizaban ejercicios que muchas veces tocaban aspectos biográficos, miedos, deseos y reflexiones del grupo, lo que les permitía aprender de ellos mismos y de sus compañeros. En este sentido, hablamos de prácticas artísticas que tienen la capacidad de transformar nuestras formas de comprender(nos). En segundo lugar, señalamos que el tipo de práctica artística que realizaba el grupo de artistas-docentes del taller producía también un tipo de conocimiento transformativo, puesto que posee el potencial de cambiar la forma en que vemos y pensamos (Sullivan, 2011). Además, porque del encargo realizado emanaban propuestas pedagógicas con temáticas y contenidos relevantes para el aula escolar, que van más allá de lo propuesto en el currículum, tales como género, feminismo, culturas originarias, sexualidad, cuidado de lo natural, cultura visual, etc. Es por ello que podemos asegurar que, a partir de las prácticas artísticas y pedagógicas desarrolladas por los estudiantes del taller, se construían nuevos conocimientos que no sólo eran relevantes para ellos y ellas, sino que también se articulaban como desafíos a las políticas

públicas nacionales a tratar en el currículum. Esto posiciona a los artistas-docentes en formación como actores políticos que encarnan un compromiso social y ético con la enseñanza chilena.

A continuación compartiremos dos trabajos visuales realizados en el curso, como también las actividades pedagógicas que crearon para razonar sobre dicho ejercicio en el aula escolar. Se describe tanto el ejercicio artístico como el pedagógico con el objetivo de reflexionar sobre la manera en que el grupo de estudiantes aprendió a ser artista-docente, lidiando entre lo artístico y pedagógico, y finalmente logró un tránsito fluido entre las artes y la educación, como un camino entre lo personal y lo político.

El primer trabajo que se revisará corresponde al cuarto encargo realizado en el taller sobre la temática de ficción y realidad. Si bien estos temas no se hallan dentro de los planes y programas de la Educación Artística en Chile, sí consideramos que eran un tópico presente en la situación escolar actual, debido a que el alumnado está rodeado de tecnologías. Por ello es un desafío aprender a usarlas o bien cuestionar su uso, necesidad y proximidad con nuestra cotidianidad. Para promover la temática de este encargo, se revisó la obra de artistas contemporáneos, tales como Mariko Mori (Japón), Beth Hoeckel (EE UU), Bill Viola (EE UU), Francis Alÿs (Bélgica), Tacita Dean (Reino Unido), Sophie Calle (Francia). El estudio de su obra se enfocó principalmente en comprender cómo cada uno de ellos entrecruzaba la ficción con la realidad, o bien cómo jugaba con estos conceptos. A partir de las reflexiones que surgieron en el curso, cada artista-docente en formación desarrolló su propia propuesta artística. Desde aquí se comparte el trabajo artístico titulado “Condición de la mujer en los videojuegos”, realizado por una estudiante que en su vida cotidiana participa profesionalmente en juegos de pelea virtual. En el trabajo presentado, la artista en formación tomó el juego “Street Fighter II” para mostrar la realidad y ficción de su propio mundo virtual y su circunstancia social como mujer (Figura 1).

En él, la autora se representa a sí misma como una luchadora más y, a través de la secuencia de imágenes, se autorretrata empoderada peleando con otro jugador y triunfando al final. Según la autora, los

videojuegos son un mundo dominado casi en su totalidad por el sexo masculino, las mujeres no se ven mucho en esta disciplina [...] La obra consiste en una representación de mis sueños intervenida con la integración física de mi cuerpo por medio de la fotografía, causando un quiebre en esa ficción, ese mundo real, ese mundo que jamás podrá ser parte de mi día a día. (Relato escrito de la estudiante.)

Es interesante apreciar como la artista-docente tomó la temática planteada para proyectar su experiencia en los videojuegos

Figura 1. Trabajo presentado por artista-docente en formación. A la izquierda, serie compuesta por tres fotografías donde la artista interviene el juego “Street Fighter III” y se autorretrata como luchadora en juego. A la derecha, detalle de la primera fotografía de la serie.



y cuestionar la condición de la mujer en este ámbito. La artista en formación desarrolla una obra donde interviene el juego para visibilizarse como una jugadora competitiva de juegos virtuales, transformando su discriminación profesional en una ficción y viceversa. El juego de realidad y ficción que hace la artista en su obra es una forma de cuestionar y empoderar su propia realidad profesional. Luego de presentar su trabajo, la estudiante planteó la siguiente actividad para llevar al aula:

Los alumnos de 7° básico deberán tomarse unos minutos para pensar y escoger en base a sus intereses, como por ejemplo los video juegos, el cómic, libro de lectura favorito, serie (que no sean de la realidad del día a día) y, mediante el uso de TICS, logren llevar esa ficción a un hecho concreto, interviniendo su realidad del día a día. (Relato escrito de la estudiante.)

Lo que esta estudiante señaló –al entrecruzar su autorretrato de jugadora empoderada con la actividad pedagógica– es la importancia de que los artistas-docentes en formación puedan llevar parte de su subjetividad, deseo de ser e interés personal, al aula, por medio de la creación de actividades que les resuenen porque les importan. Esta forma de autoría y de empoderamiento pedagógicos conduce a la reflexión sobre la manera en que se abren paso a los espacios de subjetividad en el saber quienes se forman como artistas-docentes, como un sentido personal de la identidad que es fluido y que se renegocia constantemente.

La subjetividad es –según Margaret Smith, Petra Munro y Katherine Weiler (1999)– lo que nos transforma en sujetos activos en la historia. Por ende, requiere transformación, cuestionamiento y una apertura para trascender hacia la posibilidad de ir comprendiéndonos mediante el deseo. Esta idea se vincula con el deseo

de enseñar. Sobre ello, Nieves Blanco (Sofías, 2002, p. 78) explica que el conocimiento que a ella le importa enseñar es aquel que “se siente a ras de piel”, porque para ella lo que tiene sentido es enseñar aquello que le afecta; lo que deviene de su deseo. Es una invitación para que los artistas-docentes en formación nunca dejen de preguntarse qué deseo enseñar y qué puedo ofrecer a mis estudiantes. Estas mismas ideas son las que practican las profesoras María Cobeta y Marta Holguera, para quienes “producir saber a partir de nosotras mismas se hace más sencillo cuando dejamos de entender el saber como algo externo y producido por expertos, para comprenderlo como un saber que nace de la experiencia y que interroga el propio deseo” (2000, p. 98-99). En este sentido, interrogar el propio deseo como artistas-docentes significa dar al saber que se enseña un espacio para la vida, para la verdad y la originalidad que hay en cada una de nosotras.

La experiencia citada de la artista-docente en formación llevó a preguntarnos qué sucede cuando es el gusto por aprender y descubrir lo que moviliza a los maestros a crear las actividades y enfrentar la tarea pedagógica; también a cuestionarnos cómo es el saber que va conformando un artista-docente en formación, cuando desarrolla actividades pedagógicas que se mueven desde el deseo. Son saberes que se expanden desde el espacio de subjetividad. Ahora bien, ¿qué acontece cuando buscamos enseñar algo que nos afecta que sea divertido, motivador e interesante para todos?

Llevar lo personal al aula es un ingrediente esencial para todo profesor y se vincula con aspectos políticos de la enseñanza, porque significa compromiso y una mirada atenta con uno y el otro. Además, para los artistas-docentes en formación, aprender a enseñar desde aquello que los mueve e interesa transgrede las formas tradicionales de la enseñanza, porque dejan de subordinarse a lo establecido en el currículum y se abren a la experiencia de compartir aquello que los atañe personalmente. Esta idea se vincula con el llamado “partir de sí” que propone el pensamiento feminista de la diferencia. Es una invitación a tomar una posición a partir del deseo y alude una práctica que transforma, ya que desde el cuestionamiento mismo permite abrirse a lo nuevo, a otras posibilidades de ir siendo y haciendo (Piussi, 2000). Por ello, al promover que todo artista-docente en formación realice creaciones artísticas que luego se re-signifiquen en el aula, permitimos un *agenciamiento*. Según Joan Smith (2011), la capacidad de *agenciamiento* se articula como una toma de control y de decisiones sobre los aspectos de la propia vida. Posicionarse como agente activo es tomar decisiones para romper con lo establecido y el-deber-hacer en el aula, abriendo posibilidades para la transformación de sí, en la que podemos vivirnos y significarnos como múltiples posicionamientos. ¿Qué sucede cuando, desde estos múltiples posicionamientos, los artistas-docentes pueden autorizarse a ser en el aula?

Cuando el artista-docente en formación aprende a dar lugar a su deseo como localización simbólica, da espacio a un nuevo hacer y se autoriza a producir saberes desde lo vivo que habita entre sus experiencias e intereses artísticos u otros. Esto es dar voz y autoría a sus experiencias, lo que se expresa tanto en el contenido de lo que se enseña.

De igual modo, valoramos cómo la creación artística y la actividad pedagógica planteada por la artista-docente en formación se transformaron en mecanismos de empoderamiento personal. Al empoderarse ella y transformar su realidad como mujer ante los videojuegos, propone una actividad donde invita a los estudiantes a reflexionar sobre su realidad para intervenirla, modificarla.

A partir de su propuesta didáctica, podemos apreciar como todo artista-docente busca generar conocimientos significativos, tanto en sus creaciones como en el aula, haciendo pedagógicamente visibles las realidades marginadas. Este modo de negociar el interés artístico con el pedagógico muestra un tránsito fluido entre estos mundos, que se realiza con compromiso social y permite abrir nuevas posibilidades en la educación artística, al mostrar nuevas comprensiones visuales que exploran aspectos de identidad, género, raza, clase y sexualidad (Atkinson, 2002). De esta manera, la conformación de identidad híbrida que van gestando los artistas-docentes en formación promueve “a que los niños y estudiantes exploren los límites de su práctica con el fin de contemplar nuevas formas de práctica y producción, que podrían denominarse nuevas formas de vida” (Atkinson, 2002, p. 164). Esta forma de transgredir lo dado en la enseñanza de las artes se halla estrechamente unida con lo político en las artes y lo educativo, pues su actividad es un modo de intervención social en la educación, un acontecer político, ya que enseña que los artistas más que actuar como individuos son una posición (Velasco, 2015), y más que ser inventores son mediadores en la vida social. Por ende, la práctica artística, lejos de defender la autonomía del arte y la obra como objeto cosificado, se sitúa en un contexto específico o tipo de práctica que tiene sentido político, donde la experiencia transformativa (tanto personal como pedagógica) es esencial.

El segundo trabajo que planteamos revisar fue producto del quinto encargo, sobre la narrativa. Consideramos importante desarrollar esta temática porque, si bien no es un contenido propio de los planes y programas del currículum artístico nacional, es un tópico transversal en todas las disciplinas escolares y además propio de la vida cotidiana de los jóvenes. Hoy en día nos rodeamos de textos y éstos forman parte de la cultura visual, por lo cual llega a ser relevante que se aprenda a leer textos como imágenes y viceversa (Hernández y Rifà, 2011). Para revisar dicha temática analizamos las obras de las artistas Mar Arza (España), Jenny Holzer (EE UU), Barbara Kruger (EE UU), Shirin Neshat (Irán) y

Tracey Emin (Reino Unido), entre otras. A partir de sus trabajos, analizamos cómo los textos entregan mensajes y son una imagen visual a la vez. Estas reflexiones generaron ideas que llevaron a los artistas-docentes en formación a realizar diversas creaciones. Presentamos la obra de una artista-docente en formación que desarrolló un libro acordeón que aludía al silabario (Figura 2).

Esta estudiante durante todo el semestre desarrolló proyectos que vinculaban las artes con aspectos más didácticos, debido a su interés por la educación infantil, carrera que comenzó a estudiar previamente a ésta. Al interior del libro que creó, la artista jugó con imágenes y conceptos que se referían a la norma del significado y significante aprendido por los niños en el lenguaje temprano. Para ello, invitó a diversos adultos a que pensar en una palabra y que le dieran una imagen diferente a la habitual. A partir de esta idea, buscaba reflexionar sobre cómo las experiencias personales transgreden aspectos tradicionales del lenguaje, ya que en su obra las personas atribuían nuevas imágenes a dichos conceptos, basados en experiencias que los habían marcado. Es relevante señalar que cuando presentó su trabajo expresó:

Figura 2. Trabajo presentado por artista-docente en formación. Arriba, libro acordeón compuesto por 14 páginas. Abajo, detalle del libro donde se expone la palabra escogida por los sujetos y las imágenes con las que fueron relacionadas.



Desde trabajos anteriores, me ha llamado la atención generar creaciones con relación al lenguaje, por influencia de mi hermana que está orientada a su estudio y mi experiencia anterior en base a la educación parvularia. La gran importancia de las palabras que acompañan a nuestras proyecciones visuales, desde que aprendemos a vincularlas, siempre lo he mirado con cierta curiosidad para desarrollar trabajos artísticos y educativos [...] Con esta propuesta encontré apropiado experimentar con la norma de significado y significante de forma colaborativa con diversa gente, que nos muestran distintos puntos vista a través de él. Cómo esta forma de nombrar nos permite reconfigurar lo que interactuamos cotidianamente y cambiar el sentido de algo tradicional en solo minutos. (Relato escrito de la estudiante.)

Luego de presentar su trabajo, decidió llevarlo al aula planteando la siguiente actividad pedagógica:

Se buscará que estudiantes de séptimo básico, de acuerdo con una reflexión sobre su contexto cultural, de las imágenes y símbolos que les rodean cotidianamente, busquen transmitir mensajes a la sociedad por medio de la elaboración de composiciones visuales de dibujo o pintura sobre papel de *stickers*, siendo requerido una presente relación entre palabra e imagen, que permita transmitir un mensaje que comparta un pensamiento crítico. Por último, para terminar, se encomendará a los estudiantes que los sitúen en espacios urbanos y realicen un registro de la acción desarrollada. (Relato escrito de la estudiante.)

Con su trabajo, la estudiante nos hizo cuestionar el uso tradicional del lenguaje y la manera en que hemos aprendido a nombrar nuestra realidad de manera excluyente. Nos propuso una obra que jugaba con aquellas normas y dejaba entrar la experiencia personal de diversos sujetos, para que a partir de lo acontecido en sus vidas se re-nombrara y re-significara la visibilidad del lenguaje. Esta fue una obra que se vinculó con la cultura visual, puesto que

La cultura visual es reflejo de la crisis y sobrecarga de información en la vida diaria y de la necesidad de encontrar formas de investigación y respuesta ante las nuevas realidades [...] En la cultura visual se pueden explorar las ambivalencias, intersticios y lugares de resistencia en la vida diaria postmoderna desde la perspectiva del consumidor, del visualizador (Hernández, 2005, p. 21)

Desde estas ideas, en la cultura visual se plantea que las imágenes aprehendidas o que conforman nuestra visión no son estables, sino que se modifican con base en su relación con la

realidad. Esto implica, según Hernández (2005, p. 25), “que una manera de representar la realidad puede perder su lugar, mientras otra manera toma su puesto sin que la primera desaparezca. Investigar este proceso histórico de sustitución/simultaneidad implica una aproximación casi genealógica sobre las manifestaciones y las prácticas de lo visual”. De esta manera, la investigación artística desarrollada por la estudiante puso en evidencia cómo las imágenes pueden cambiar dependiendo tanto del contexto como de la experiencia personal de cada sujeto, ya que la cultura visual dispone o da significado a las imágenes con relación a la cultura global y local (Mirzoeff, 2003).

A partir del juego entre significado y significante, expuesto en la obra de la artista-docente en formación, en su actividad pedagógica hace un llamado a los estudiantes escolares a tomar conciencia de ello y los invita a pensar en sus contextos visuales, para realizar propuestas que muestren nuevas redes de significados, transgredan lo establecido, lo ya visto o no expresado. Este planteamiento de la estudiante se vuelve interesante cuando pensamos en cómo la cultura visual permea y conforma tanto nuestras vidas como la de los estudiantes en el aula (Hernández, 2007), puesto que su actividad se vincula con el cuarto enfoque de enseñanza artística que propone Imanol Aguirre (2005), llamado “la educación artística como enseñanza de la cultura visual”. Esta perspectiva de enseñanza se centra en la educación de las Artes como un espacio para comprender la cultura visual, para que los estudiantes aprendan a leer las imágenes desde una relación crítica con éstas. Además, este enfoque plantea que la clase de Educación Artística sea un espacio que permita desarrollar nuestra subjetividad, como una “relectura que vamos haciendo de nosotros mismos, de nuestras experiencias, nuestras contingencias y nuestro pasado” (Aguirre, 2005, p. 336). En este sentido, podemos expresar que el tránsito epistemológico que realiza la artista-docente en formación, entre su hacer artístico y pedagógico, es un compromiso con las nuevas formas de ver y pensar la realidad. Esto la lleva a generar una actividad pedagógica acorde con las nuevas maneras de plantear la enseñanza de las artes –transgrediendo las tradicionales que la limitaban a una tentativa plástica– como una experiencia que se compromete con la realidad. Es aquí donde se vislumbra el posicionamiento docente (Carrasco y García-Huidobro, 2017), aquel que, orientado por pensamientos posmodernos, genera prácticas pedagógicas afines a su entorno ideológico y al de sus estudiantes e intenta orientar al alumnado “hacia una comprensión completa del impacto de la vida social sobre la creación de conocimientos y la construcción de la propia identidad.” (Efland *et al*, 2003, p. 81).

Por último, la actividad propuesta por la artista-docente nos lleva a pensar en lo que propone Dennis Atkinson (2016), cuando explica lo que ocurre a través de “la fuerza del arte”. Para

este pedagogo, el arte posee una energía e ímpetu que permiten transformar, generar nuevos saberes y posibilidades de cambio, cuando éste emerge desde un espacio contingente y relacional en el aula. Cuando el significado del arte brota como un evento fortuito y trascendente, nos permite reflexionar sobre nuestra realidad para transformarla. De esta manera, la actividad pedagógica se configura como un espacio que apunta hacia el cambio y que sitúa a los estudiantes como protagonistas de sus saberes, así como su cuestionamiento en la realidad.

Conclusión

El objetivo que se planteó en el Taller Creativo fue potenciar el aprendizaje del artista-docente de manera simultánea. A partir de encargos específicos, los estudiantes realizaron investigaciones artísticas para así poder elaborar su propia línea de interés tanto artística como pedagógica. También aprendieron a vincular sus saberes artísticos con los pedagógicos, para enfrentar el desafío que señala Rena Upitis (2005) y solventarlo. Esta autora llevó a cabo un estudio en dos programas de desarrollo profesional para profesores de Artes en Canadá y, en las conclusiones, expresó que hubo algunos casos en los que los artistas no lograron vincular su trabajo creativo con el pedagógico, ya que el desarrollo artístico que realizaban era diferente al que se debía ejecutar en el aula. Este problema –por extensión en la experiencia de los artistas-docentes– es vivido muchas veces como tensión. De ahí que sea importante señalar que la metodología del curso Taller Creativo Integral buscó promover el desarrollo temprano de vínculos entre la exploración personal de lo artístico con lo pedagógico, para que, al comenzar la profesión docente, puedan los profesores en formación experimentarla como una extensión de sus intereses y motivaciones artísticas.

Los casos revisados en el curso nos permitieron pensar cuatro aspectos relevantes sobre el proceso de formación de los artistas-docentes. Primero, sobre el compromiso político que oscila entre lo artístico y la enseñanza, aspectos que los involucran personal y socialmente. En segundo lugar, se constata la importancia de que la experiencia personal pueda transitar entre lo artístico y pedagógico. Tercero, se reflexionó sobre cómo la creación artística puede llevar a un artista-docente a enseñar Artes desde un determinado posicionamiento y enfoque de enseñanza, transgrediendo normativas o aspectos tradicionales. El cuarto aspecto relevante reside en que los artistas-docentes en formación aprendan a considerar la práctica artística como un tipo de investigación transformativa. Esto significa que la creación de conocimiento en las artes visuales constantemente genera cambios y nuevas comprensiones sociales (Transductores, 2010). Esto se logra a partir de la

práctica reflexiva que se desarrolla en el proceso artístico, pues, como señala Graeme Sullivan (2010, p. 110), ésta “es un tipo de actividad investigadora que utiliza diversos métodos para trabajar en contra de las teorías y prácticas existentes y ofrece la posibilidad de ver el fenómeno de nuevas maneras”.

En ese sentido podemos expresar que, a través del curso Taller Creativo, los artistas-docentes en formación aprenden un tipo de práctica artística denominada –según Graeme Sullivan (2010)– “hacer en comunidad” y que apunta a una forma de hacer que utiliza la capacidad comunicativa de las artes visuales para crear nuevas conexiones entre ideas personales y públicas. Es una forma de ser y hacer que vincula al artista como un trabajador cultural (Sullivan, 2010), quien utiliza su práctica visual con comunidades para generar nuevas comprensiones.

Asimismo, este artículo ha mostrado cómo los artistas-docentes en formación conforman un tipo de creación artística que es re-significada y llevada al aula a través de una actividad pedagógica que, si bien no tiene una relación directa con la obra realizada, se sustenta en la reflexión desarrollada en la obra misma. Este aspecto es muy relevante, porque habla de la urgencia del artista-docente como un práctico reflexivo (Thornton, 2005). Ser artista-docente implica enfrentar los cambios, tensiones y problemas asociados a ambos mundos y, con base en ellos, adoptar las estrategias necesarias para afrontar sus prácticas. Por ello, es imprescindible promover que los artistas-docentes desarrollen prácticas reflexivas en su formación, las cuales los ayuden a reconciliar conflictos potenciales entre su hacer como artistas y docentes (Hall, 2010). Al tomar conciencia de sus contradicciones y tensiones entre sus roles como artistas y profesores, la práctica puede ser re-comprendida, puesto que, al trabajar esos cuestionamientos desde estrategias reflexivas, se promueve que los artistas-docentes en formación puedan comprender que el rol de cada uno no está separado del otro, sino que se fusionan. De esta manera, el curso propuesto es un taller que permite e incentiva a que los futuros profesores puedan desarrollar creaciones artísticas e interrogarlas, para reflexionar el sentido personal y social de éstas y, a partir de lo cuestionado, configurar actividades pedagógicas que prolonguen dicho cuestionamiento social, experimentación o motivación en el aula.

Para finalizar, a través de los casos revisados pensamos que el Taller Creativo es un espacio de formación relevante, que busca contribuir en la configuración de las identidades de artistas-docentes no sólo de la carrera Pedagogía en Educación Artística de la Universidad Católica Silva Henríquez. También consideramos que este curso puede ser iluminador para otras instituciones que buscan formar a artistas-docentes. Hoy en día, es nuestro compromiso como educadores mostrar a los futuros artistas-docentes su identidad como un espacio híbrido y onto-epistemológico

(Barad, 2003), donde ambas labores son igualmente importantes porque se construyen mutuamente. Así, el curso enriquece el resto de asignaturas a lo largo de la carrera y les permite hacer un nexo entre aquellas propias de la disciplina artística y las pedagógicas. En el espacio del Taller Creativo se desarrollan instancias para interrogar y problematizar sus posicionamientos como artistas y docentes a la vez; una práctica onto-epistemológica que se sitúa en el cruce de ambos roles como modos de ser y conocer (García-Huidobro, 2016).

Agradecimiento

Este artículo se ha realizado gracias al Programa de Mejora Institucional, PMI 1503 de la Universidad de Los Lagos, Chile.

Referencias

- Adams, J. (2003). The artist-teacher scheme as postgraduate professional development in higher education. *International Journal of Art & Design Education* 22(2), 183-194.
- Adams, J. (2007). Artists becoming teachers: expressions of identity transformation in a virtual forum. *International Journal of Art & Design Education* 26(3), 264-273.
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ensayo para una revisión pragmática de la experiencia estética en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Atkinson, D. (2002). *Arts in Education: identity and practice*. Países Bajos: Kluwer Academic Publishers.
- Atkinson, D. (2011). The Artist-teacher. En Atkinson, D. *Art, Equality and learning. Pedagogies against the State* (pp. 115-138). Países Bajos: Sense Publishers.
- Atkinson, D. (2016). Without criteria: Art and learning and the adventure of pedagogy. *The International Journal of Art & Design Education* 36(2), 141-152.
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Journal of Women in Culture and Society* 28(3), 801-831.
- Carrasco, S. y García-Huidobro, R. (2016). Educación artística. Construyendo desde la marginalidad y la precariedad. *Revista Invisibilidades* 9, Agosto, 105-112.
- Carrasco, S. y García-Huidobro, R. (2017). Repensando nuestros posicionamientos como profesoras de arte dentro de un escenario de cambios. *Revista de Educación Artística EARI*. En prensa.
- Cobeta, M. y Holguera, M. (2000). Prácticas educativas desde la libertad femenina. *DUODA. Revista de estudios feministas* 18, 89-112.
- Daichendt, J. (2009). George Wallis: The original artist-teacher. *Teaching Artist Journal* 7(4), 219-226.
- Efland, A., Freedman, K., y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona, ES: Paidós.
- Ferrada, D. y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, 1, 41-61.

- García-Huidobro, R. (2016). *Diálogos, desplazamientos y experiencias del saber pedagógico. Una investigación biográfica narrativa con mujeres artistas-docentes*. Tesis doctoral. Barcelona, ES: Universidad de Barcelona.
- García-Huidobro, R. (2017). El lugar del no saber en la enseñanza de las artes visuales. *Revista de Educación Artística EARI*. En prensa.
- García-Huidobro, R. (2018). El lugar de los conflictos en la experiencia del saber pedagógico de profesoras de artes. *Revista Complutense de Educación*. En prensa, número 4 de 2018.
- Hall, J. (2010). Making art, teaching art, learning art: Exploring the concept of the artist teacher. *International Journal of Art & Design Education* 29(2), 103-110.
- Hernández, F. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? *Educación y realidad* 30(2), 9-34.
- Hernández, F. (2007). *Espigadoras de la cultura visual: otra narrativa*. Barcelona, ES: Octaedro.
- Hernández, F., Riffà, M. (Coord.) (2011). *Investigación narrativa y cambio social*. Barcelona, ES: Octaedro.
- Hickman, R. y Brens, M. (2015). Art teachers' professional development. En Burgess, L. y Addison, N. (Eds.), *Learning to teach art & design in the secondary school* (pp. 9-20). Londres, RU: Routledge Falmer.
- Kind, S., Cosson, A., Irwin, R., Grauer, K. (2007). Artist-teacher partnerships in learning: the in/between spaces of artist-teacher professional development. *Canadian Journal of Education* 30(3), 839-864.
- Lanier, V. (1959). Affectation and art education. *Art Education* 12, 10-21.
- McCracken, W. (1959). Artist-teacher: A symptom of growth in art education. *Art Education* 12, 4-5.
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona, ES: Paidós.
- Piussi, A.M. (2000). Partir de si: necesidad y deseo. *DUODA Revista de Estudios Feministas* 14, 107-126.
- Smith, J. (2011). Agency and female teachers' career decisions: A life history study of 40 Women. *Educational Management Administration & Leadership* 39(1), 7-24
- Smith, M., Munro, P., Weiler, K. (1999). *Pedagogies of resistance: Women educator activists, 1880-1960*. Nueva York: Teacher College Press.
- Sofías (2002). *Escuela y Educación. ¿Hacia dónde va la libertad femenina?* Madrid, ES: Horas y Horas.
- Sullivan G. (2010). *Art practice as research. Inquiry in Visual Arts*. London, RU: Sage.
- Sullivan, G. (2011). The artist as researcher. New roles for new realities. En Wesseling, J. *See it again, say it again: The artist as researcher* (pp. 79-101). Amsterdam: Valiz Antennal.
- Thornton, A. (2005). The artist teacher as reflective practitioner. *International Journal of Art & Design Education* 24(2), 166-174.
- Transductores (2010). *Transductores 1. Pedagogías colectivas y políticas espaciales*. Granada, ES: Diputación provincial.
- Upitis, R. (2005). Experiences of artists and artist-teachers involved in teacher professional development programs. *International Journal of Education & the Arts* 6(8), 1-12.
- Velasco, S. (2015). Diez enclaves para apuntar al mundo. En Transductores. *Prácticas artísticas en contexto. Itinerarios, útiles y estrategias* (pp. 129-146) Granada, ES: Diputación Provincial.
- Wegner, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, ES: Paidós.