

MARÍA ALTUNA LIZARRAGA

Doctoranda de la Universidad del País Vasco UPV/EHU.
marialtunalizarraga@gmail.com

REGINA GUERRA GUEZURAGA

Doctoranda de la Universidad del País Vasco.
regina_ramone@hotmail.com

Desde la inquietud y la **creación** artística, hacia las reflexiones desde las **prácticas educativas no formales**

FROM WORRIES AND ARTISTIC CREATION, TO REFLECTIONS FROM NONFORMAL EDUCATIONAL PRACTICES

ABSTRACT

This article aims to show the reflections of the authors about their own teaching practice. The road that run from concern and artistic creation, through education (as students and nonacademic teachers) to its phases as researchers in arts education.

The authors want to visualize moments of tension and difficulties they have had to spend in their educational practices, but also the knowledge they have generated through these experiences that serve to create a hybrid identity where they can question their own practice in relation to art. To shape and to analyze in depth the experiences, they will be listed in the three phases Paul Klee (1979) used to describe the process of creation, which are appropriated to make sense of the learning process of the teaching practice.

Therefore, the article will present a dialogic character, since reflections are represented by way of cross talk between the authors, in order to show the realities surrounding the non academic art education.

Keywords

Experiences, Teacher Identities, Teacher Practices, Narrative Inquiry, Creation, Knowledge.

RESUMEN

Este artículo muestra las reflexiones de las autoras en torno a su propia práctica docente. El camino que recorren desde su inquietud y creación artística, pasando por la educación (como estudiantes y como docentes no académicas), hasta sus fases como investigadoras en educación artística.

Las autoras quieren visibilizar los momentos de tensión y las dificultades que han tenido que pasar en sus prácticas educativas, pero al mismo tiempo el conocimiento que han generado mediante estas experiencias que les sirven para crearse una identidad híbrida donde pueden cuestionarse su propia práctica en relación al arte. Para dar forma y poder analizar en profundidad las experiencias, estas estarán catalogadas en las tres fases que Paul Klee(1979) utiliza para describir el proceso de creación, que en este caso será para dar sentido al proceso de aprendizaje de la práctica docente.

Por lo tanto, el artículo presentará un carácter dialógico, ya que las reflexiones se representarán a modo de conversación cruzada entre las autoras, para así mostrar las realidades que rodean a la educación artística no académica.

Palabras Clave

Experiencia, identidades docentes, práctica docente, investigación narrativa, creación, conocimiento.

1 LA IMPORTANCIA DE NUESTRA POSICIÓN Y METODOLOGÍAS UTILIZADAS PARA CONECTAR RELATOS

Analizaremos de una manera reflexiva los procesos de la práctica educativa artística fuera/dentro de las aulas de cultura clasificando los distintos momentos dentro del mismo.

Para esto, nos hemos basado en el magistral uso que Lñaki Imaz hace en su tesis doctoral sobre la utilización de lo que el pintor Paul Klee definió como las tres fases del proceso de creación en pintura (Klee, 1979, p. 90). Nos gustaría poder apropiarnos de ellas y tener autonomía y libertad para, intercambiando el término de creación por el de conocimiento, jugar con el sentido y significado de las palabras (recurso que, por ejemplo, María Acaso utiliza en su libro rEDUvolution). El resultado de esta apropiación sería: preconocimiento (por precreación), conocimiento (por creación) y reconocimiento (por recreación).

Además la narrativa nos permite “escuchar al otro (...) convirtiéndola en un proceso de encuentros, reediciones y nuevos significados de la experiencia vivida” (Duarte, Lopes y Pereira, 2012, p. 2), y estas relaciones dialógicas permiten aprender, compartir y construir una nueva forma de entender el mundo.

El formato página no nos permite el presentar estas dos voces paralelamente de una forma visual, por lo que una de ellas estará en el formato habitual (María) y la otra en cursiva (Regina).

2 INQUIETUD Y CREACIÓN ARTÍSTICA

Partiendo de nuestras inquietudes como creadoras e investigadoras, nos parece relevante mostrar donde surge nuestra necesidad de trasladar lo artístico a lo pedagógico.

La pregunta de mi investigación gira en torno a los aprendizajes derivados de las prácticas artísticas utilizando los libros de artista como artefacto, creando cartografías, ordenando ideas, y los tipos de aprendizajes que surgen de ellos de manera visual.

El género de los libros de artista situado en los márgenes (al igual que la educación en arte), pero tan presente en algún momento de su proceso artístico en casi todos los artistas, me hace pensar en el sentido vertebrador de los mismos en cuanto a laboratorio creativo y contenedor de historias, vivencias, recuerdos, sueños, etc.

También me pregunto sobre cómo se visibilizan/ocultan diferentes formas de transmisión cuando se trabaja en los libros de artista.

Las reflexiones de Bourriaud sobre los roles del artista en la actualidad (Bourriaud, 2009) me parecen inspiradores para seguir situándose, posicionándose al mismo tiempo que se van relacionando los diferentes campos en los que nos encontramos sumergidas, y van aflorando nuevos aprendizajes. Por ello la fundamentación teórica nos acompaña en este proceso.

Importancia del tiempo libre y de la educación fuera de las aulas, cuando la educación artística (paradójicamente con la saturación de imágenes en la que nos ha tocado vivir se podría hablar del sistema capitalista desde lo social / económico / cultural) ha dejado de existir, se ha invisibilizado ahora que es cada vez más visible.

La pregunta de mi investigación es la de cómo se generan las identidades docentes, y qué conocimiento se genera a partir de los encuentros entre docentes de distintos niveles de educación y la universidad. Me interesa saber qué tipo de transformación se genera en las prácticas que estxs docentes llevan en sus aulas una vez comparten sus experiencias y crean una red de conocimiento entre ellxs. Por eso cuando utilizo las palabras “identidades docentes” me refiero no sólo a lo que este grupo de docentes como grupo respecta, sino a las distintas configuraciones de identidad que cada docente individualmente acarrea, entendiendo la identidad, tal como define Bolívar (2007), como un:

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

El proyecto se enfoca en la formación que lxs docentes tienen tanto en los años de carrera como en su formación como docentes (mediante cursos o sus propias experiencias) y la calidad de éstas, en relación a las condiciones reales que los docentes se encuentran en la práctica. En relación a lo anterior, el desarrollo del trabajo de estxs docentes y el aprendizaje que generan cuando reflexionan sobre sus prácticas da sentido y validación al conocimiento que se genera en en sus propias experiencias.

Artikertuz (20152017EHU15/24) es el proyecto de la UPV/EHU al que pertenece mi investigación y en el que se encuentra la comunidad de práctica a la que hago el seguimiento y en el que participo. Resulta irónico que yo, aún siendo parte de éste grupo y que éste sea un proyecto de investigación de la universidad, no tenga beca y no pueda costear mis estudios, viajes y proyectos sin ayuda económica, teniendo que buscar trabajo en otros lados.

Esta realidad, mi realidad, se cruza con la “realidad” de una sociedad en la que los trabajos precarios abundan y en la que específicamente, los relacionados con la educación artística no son tomados seriamente, habiendo recortes en educación a lo que a esta asignatura se refiere y que los trabajos extraescolares que se ofertan no cubren ni la expectativa de los docentes en artes ni en la de su alumnado.

Este artículo a dos voces pretende visibilizar las experiencias de sus autoras con el fin de extraer el conocimiento que se ha generado dentro de las identidades híbridas como artistas-educadoras-investigadoras. Para ello, se utiliza el método narrativo biográfico, apoyándonos en Pablo Cortés (2013) como “la forma de entender y construir conocimiento a partir de la comprensión de relatos de vida, con la finalidad de interpretar la realidad y, por ende, construir conocimiento para la mejora y el desarrollo de la sociedad”.

3 DE CÓMO SE NOS PLANTEA LA OPCIÓN DE TRASLADAR LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA A OTROS ESPACIOS FUERA DE LAS AULAS

Partiendo de la lectura de la interesante tesis que Natalia Calderón, con el título “Irrumpir lo artístico, perturbar lo pedagógico. La investigación Artística como espacio social de producción de conocimiento” se generan sinergias con las ideas que estaba conectando, afianzando para mi propia praxis artística, educativa e investigadora. Por lo que nos parece interesante pasar a la acción para ir viendo cómo este proceso de aprendizaje evoluciona, transforma, desmonta, incide, reconstruye, etc. al igual que en mi proceso artístico en el que la creación está vinculado tanto al tiempo como a las relaciones y aprendizajes que surgen de ellas. Como dice Atkinson en una entrevista realizada por Hernández y Sancho (2015) “necesitamos pensar sobre el aprendizaje como algo que se mueve contra formas estáticas. El aprendizaje es un proceso creativo” (p. 37).

Dada mi preocupación porque los aprendizajes en y de arte surjan a partir de las experiencias prácticas en arte y en relación, comencé a tantear la posibilidad de realizar un taller al hilo de la exposición inaugural del espacio expositivo de la nueva biblioteca Placida Otaño de Zizurkil (Gipuzkoa).

Este espacio expositivo, se podría definir como un espacio híbrido entre la biblioteca y la sala de estudio. Separados por una puerta que desde el primer día que la ví me recordó a las de las salidas de emergencia, como invitándonos a escapar de la biblioteca. Se trata pues, tal como lo he sentido, experimentado, de un espacio de tránsito, de paso, de olvido, de silencio (al otro lado está la sala de estudio por lo que el ruido, la conversación quedan reducidas a siseos de estudiantes que se preguntan cuánto tardarás en volver por la salida de emergencias por la que entraste y terminaste de desconcentrarles del todo).

Puede parecer que las características del espacio se presentan como limitaciones (expositivas y educativas), pero me gustaría ver esas resistencias del mismo espacio físico y lugar de relación como tensiones con las que se producen procesos de aprendizaje.

Relaciones pedagógicas alteradas por el desfase entre las políticas culturales (que trabajan en pos de ofrecer oportunidades, intentando visibilizar prácticas artísticas en proceso de maduración) y la demanda o el interés de la comunidad en la que se incide a participar activamente.

A continuación, pasaré a relatar mi experiencia como educadora de dibujo artístico en el casa de cultura de Gautegiz Arteaga con la intención de dar sentido al conocimiento generado a partir de ese encuentro con la realidad y de visibilizar las tensiones, frustraciones, momentos de aprendizaje y de reflexión... que las prácticas docente generan. Por eso en este artículo daremos importancia al relato ya que volviendo a Cortés (2013) la metodología utilizada se sitúa como “una forma de investigar colectiva (...) el conocimiento se gesta y se concibe desde la colectividad y por tanto está presente en los relatos de cada una de las personas, relaciones, sistemas... que aparecen en las distintas realidades sociales”.

Me enteré de la oferta laboral cuando la secretaria de la casa de la cultura me llamó. Estaba estudiando en la biblioteca cuando el teléfono sonó, era un número desconocido: “¿Tú has estudiado Bellas Artes, verdad?” fue lo primero que me preguntó, a lo que contesté

afirmativamente. Me dijo que una amiga en común le había dicho que contactara conmigo para el trabajo, me informó sobre cuáles serían las condiciones de trabajo, qué es lo que querían que impartiera, cómo eran los grupos con los que iba a trabajar, cuánto iba a cobrar por clase... viendo que no tenía nada mejor que hacer ni otro sitio de donde obtener dinero dije que sí a la oferta de trabajo.

3.1 Preconocimiento

Desde los prejuicios y los posibles (des)encuentros, trataremos de dar forma a las primeras impresiones, que relatadas en dos voces, terminan por coincidir en un abanico de sensaciones que nos construyen en esa identidad híbrida entre (artista, investigadora y educadora).

Fueron muchas las pretensiones, el hablar del libro de artista en general por un lado me daba una cierta libertad, por lo extenso del término, las posibilidades de formas y modelos, las técnicas y maneras de coser, etac. Pero al mismo tiempo, se presentaba la obligación de tener que simplificar todo esto, que resulta que estaba influenciando mi praxis artística, para poder traducirlo en una actividad/acción educativa.

En cuanto a los asistentes al taller, me propuse crear un espacio en el que la edad no fuese ningún límite, sino otra variable que podría aportar aprendizaje a este proceso. Así la única condición que planteé fue la de que los menores de 12 años tuvieran que asistir al taller acompañados por un adulto, para así comprometer a las responsables de los menores a seguir con el aprendizaje adquirido fuera del taller entre todas las asistentes.

Definir mi posición y la manera de trabajar en el taller con el término edupunk (término inventado por Jim Groom en 2008) me resulta cómodo, porque tiene que ver con que nos adentramos en la incertidumbre de una metodología sin certezas, renegando del poder absoluto en el aula y estando convencidos de que el conocimiento se genera en red (Acaso, 2013, p. 91).

Estaba nerviosa ya que era la primera vez que ejercía de docente sin estar en prácticas de universidad o de máster. Y esa libertad me daba un poco de vértigo. Por un lado estaba acostumbrada a llevar unidades didácticas coordinadas desde la universidad, y con el respaldo de una tutora, con un interés muy marcado por los estudios de la Cultura Visual, y por el otro, estaba la expectativa del alumnado de las clases, ya que sus edades variaban desde los 3 años hasta los 60, al igual que su interés en el arte. Busqué material para dibujar con lxs niñxs, pero lo que realmente me daba respeto era darles la clase a los mayores. No sabía cómo plantear la clase. Si hacer la planificación con ellos, a ver qué me decían... Tenía intención de empezar por sus necesidades, plantear los ejercicios desde lo que sabían o desde lo que no sabían.

3.2 Conoci(miento)

Una vez situadas como personas comprometidas con el arte, la investigación y la educación, nos prestamos a relatar las experiencias vividas paralelamente en los talleres que impartimos.

Cuando llegó el día, nervios, ansias, miedos y sueños, todo se mezclaba con las ganas de empezar con el taller.

En el aula las ventanas con vistas hacia la plaza que reconocía desde mi infancia por las primeras experiencias con la educación artística, abriendo el minúsculo espacio en el que estaríamos en los dos días que duraría el taller, de forma privada para los que habían realizado la inscripción previa, hacia la plaza, hacia lo público.

Conocer y reconocer (ya que con algunas de las personas ya había coincidido en uno de los muchos campamento en los que yo era monitora y ellas, en su mayoría mujeres, fueron las niñas que participaban) a las personas que según iban llegando me resultaban más diferentes unas de las otras.

Fueron diferentes grupos de edades entre los 3 añitos de Gari y su hermano Hodei que vinieron con su madre Maider, un grupo de chicas de lo más animadas que rondaban los 12 años, también tres jóvenes universitarias con ganas de descubrir el mundo de la encuadernación artística, hasta los 45 años de Garikoitz.

Un grupo de lo más heterogéneo con el que me organicé de una forma un tanto caótica, presentando todas las posibilidades y materiales sobre la mesa dándoles libertad para experimentar. Mediante esta manera de empezar el taller, les mostré mi manera de trabajar en el arte: desde el caos y en el caos para ir organizando las ideas y redescubriendo en las experiencias vividas, formas de construir el conocimiento, que cuando se comparte nos parece más real.

Lo que algunos experimentaron positivamente, pero que para otros resultó como un dolor de cabeza en el que no sabían los pasos que tenían que dar para seguir. Por esto, les empecé a hacer preguntas e intenté incidir en los aspectos personales, de la memoria (recuerdos y olvidos), de intereses, etc. que pudiesen surgir de ellos mismo, para así poder motivarlos y generar puentes entre sus intereses, para implicarlos en el proceso de repensar la creación y las oportunidades de los libros de artista.

Armarios y mesas que están en la misma posición en las que yo conocí cuando era pequeña, todo bien posicionado según la función y la utilidad que se les da habitualmente. En cuanto a las sillas, se podrían considerar simples testigos de lo que estaba aconteciendo en la sala, con el movimiento de las personas que se sientan y se despegan hacia la mesa en busca de algún otro material para seguir construyendo su libro particular, con el número de hojas adecuado. ¿Serán de 10 páginas? ¿de 12?

Eran dos grupos. El primero estaba formado por niñas de entre 3 y 7 años. En él había dos gemelas de 5 años, una pareja de hermanxs con diez meses de diferencia, de 3 y 4 años, una niña de 7 años y otro niño de 5. El segundo grupo, constaba de un hombre de 60 años, una mujer (y madre de las gemelas del primer grupo) de 39 años, y un chico de 12 años. Lxs dos mayores querían aprender a hacer cuerpos, caras, perspectivas... en su época lo que daban en su colegio era más dibujo técnico que artístico y llegaron con esa idea al taller. Yo les dije que aprenderían lo que quisieran y necesitaran, que mi intención era la de partir de sus intereses y darles una base.

Por un lado, sentí la responsabilidad de estar a la altura de lo que me pedían, ya que nunca me he considerado una buena dibujante ni pintora, que son su vez lo son las disciplinas artísticas que la gente más asocia a los licenciados en Bellas Artes. Y por otro lado, sentí que era un reto, ya que en mis prácticas docentes en centros escolares, sólo había trabajado con adolescentes y eso era lo que a mí me gustaba.

Trabajar con niñxs pequeños que son todo emociones y sentimientos, me desbordaba, las diferencias de psicomotricidad entre ellos (más el desarrollo cognitivo lento de una de las niñas), hacía que plantear las dinámicas fuera más complicado de lo que estaba acostumbrada. Al principio quería ver cómo se relacionaban con los colores, qué dibujos les gustaba hacer, motivar a cada unx de ellxs. Al final logré que hicieran pequeños cuadernos con sus dibujos y creaciones, que salieran a la calle a dibujar la textura de los árboles...

En el grupo de los mayores, acordamos que trabajaríamos el dibujo artístico empezando con cuestiones como las proporciones de cuerpos y caras, la perspectiva aplicada al dibujo al natural y mano alzada, los volúmenes en las figuras... Entre todos buscábamos en mi ordenador imágenes que quisieran aprender a dibujar y luego las hacíamos. Este grupo se desintegró porque los dos más mayores dejaron el curso por trabajo y el chico de 12 años pasó al grupo de lxs pequeñxs, ampliando más el abanico de edades de este grupo. Al final del curso, acabé dando casi las dos horas a este grupo.

3.3 Re-conocimiento

Tal como hemos venido haciendo en los anteriores puntos, partiremos de los relatos de cada una de nosotras para conseguir extraer las ideas clave en el siguiente y último apartado de conclusiones.

Me propuse simplificar de tal manera este género, al mínimo, a 7 horas compartidas con los asistentes al taller, que por otro lado superó con creces la lista de los que habían realizado la inscripción, que terminó siendo un sprint para poder terminar el tan ansiado libro de base para la creación visual.

Al organizar el taller para todo tipo de personas de diferentes edades, el acompañamiento de los adultos a los menores de 12 años, con el propósito de generar espacios en los que el aprendizaje sea compartido y comprometido dándose ésta de manera transgeneracional, en lugar de “depositar” a los menores, reconozco que fue una práctica acertada tanto por y para los menores, que participaron con gente de diferentes edades (no solo niñxs, como pueden estar acostumbradxs en el parque o en el colegio) así como para los acompañantes, en cuanto a que se generan otras experiencias compartidas, y lxs demás asistentes que no tenían que venir acompañados.

Me frustró mucho el segundo día del taller al ver que los objetivos habían cambiado de rumbo y lo que empezó con la locura y la expansión se empezó a vivir como un proceso con un objetivo bien identificado por todas las personas asistentes: terminar y llevar a casa un libro realizado por uno mismo. El grupo me llevó a repensar mi labor como acompañante en la relación pedagógica que se estaba macerando en torno a las páginas de las hojas, entre tensiones, pude identificar las diferentes maneras de participar, de someterse a lo establecido, de intentar generar nuevas posibilidades, de que cada uno de nosotros tenemos nuestra propia mirada para y con el otro.

Durante los ocho meses que duró el taller, sentí como una montaña rusa de emociones en relación a la práctica. Por un lado aprendí a dejarme llevar por la incertidumbre, a aprender sobre la marcha con el alumnado y sobre todo aprendí a dejarme sorprender por mi misma.

Este aprendizaje surgió a partir de que el alumnado mayor me pidiera que les dibujara una cara a partir de una imagen que habíamos sacado de internet. La cara en sí era un boceto y yo les comencé explicando la importancia que los bocetos tienen a la hora de situar los rasgos y elementos de la cara, en este caso. Cuando les dibujé la cara, les pedí disculpas por el dibujo, ya que como he comentado anteriormente, no soy muy diestra dibujando. Ellos por su parte, me dijeron que estaba muy bien, que era justo lo que querían aprender a hacer, que se “entienda” lo que se ha dibujado. Seguimos hablando sobre el dibujo y sobre cómo aprendemos, si es por la mano de cada uno o por la mirada, el ojo, todo a la vez... fue interesante. Al final acabamos hablando sobre los límites que nos ponemos. Es decir, el decirnos a nosotros mismos que no sabemos hacer algo, que no lo lograremos o que no se va a “entender” lo que queremos representar, acabé reflexionando sobre lo que acababa de pasar con mi dibujo: yo pensaba que no sabía dibujar, y que el boceto que les había hecho era una porquería, pero ellos en cambio lo habían visto desde otra perspectiva, lo vieron como un dibujo representativo, un dibujo en el que se “entiende” lo que se pretende dibujar. Al final nosotros mismos nos limitamos, nos ponemos barreras a la hora de expresarnos o de ampliar nuestro conocimiento sobre lo que nos interesa y sobre nosotros mismo.

Otro de los sentimientos que afloraron a lo largo del curso fue el de la frustración por el espacio y tiempo dedicado a los talleres. Como he comentado anteriormente, los talleres se impartían durante dos horas semanales, una hora para cada grupo dentro de la casa de la cultura de un pueblo pequeño. El lugar asignado para la práctica artística, era ni más ni menos que la sala de reuniones del centro, el aula de euskera y el de inglés también. El espacio constaba de una mesa de reuniones, sillas rígidas de plástico a su alrededor, una pizarra para escribir con rotuladores, un armario para guardar material, un perchero y ventanas hacia la plaza del pueblo.

La pulcritud del aula y el poco tiempo que duraba las sesiones frustró la intención que mi alumnado y yo teníamos con respecto al taller. Los niños me pedían pintar con pinceles, pero la falta de materiales en el lugar, el poco tiempo que disponíamos y la cualidad del espacio impidieron tal cosa. Aunque intentara crear un espacio para la creación, nuestra realidad no nos dejaba, incluso los materiales de dibujo que utilizaba con los más pequeños eran míos. Un día, cuando mis alumnos más pequeños habían dibujado en cartulina algo de lo que se sentían orgullosos, les propuse colgarlo en la pared del aula para que todos lo que pasasen por ahí vieran lo que hacían. Lo veía lógico, ya que incluso el alumnado de inglés de la casa de cultura colgaba, ya no solamente las imágenes que pintaban, sino los textos que escribían, pero he aquí mi sorpresa cuando a la semana siguiente los dibujos no estaban. Alguien los quitó, no se sabe quién, pregunté a la secretaria, y ella me dijo que no sabía nada... haciendo que nuestro paso por el taller se invisibilizara.

4 CONCLUSIONES

A modo de conclusión, nos gustaría rescatar los conceptos que han surgido de los relatos de las experiencias, con el fin de generar un conocimiento. Al pararnos a pensar en nuestras prácticas como educadoras artísticas en ámbitos no formales, estamos dando nombre a situaciones y experiencias importantes, que de no describirlas no serían perceptibles ni para la sociedad ni para nosotras mismas.

Al poner las experiencias en palabras, frases, párrafos y al fin y al cabo en conversación nos vamos construyendo en relación de lo vivido personal y colectivamente al compartirlo. Tal como

dice Brockmeier "Identity, the concept for the sense of who we are, is not only a construction but a reflexive construction" (Brockmeier, 2000, p. 53 en Mariane Blotta, 2014, p. 83).

Nuestra identidad se va construyendo reflexivamente y en relación, así que nos parecía interesante el compartir experiencias similares y pararnos a reflexionar sobre ellas.

Pese a que las experiencias de cada una haya tenido una duración muy diferente (dilatada en 8 meses una, y comprimida en dos días la otra), los relatos muestran que las problemáticas siguen siendo las mismas: los espacios marginales (en cuanto a visibilidad pública y relevancia social) en los que los talleres fueron realizados puede ser una de las más significativas.

Ha sido interesante ver que aunque las dos compartimos una formación de base similar, hemos abarcado diferentes maneras de hacer, de acercarnos y entender la educación artística. Así, compartimos la idea del profesor como estafador (Acaso, 2013, p. 52), siendo necesario para ello que desarrollemos un mecanismo de sospecha permanente hacia la pedagogía. La cuestión no es mentir, sino aceptar que nada es verdad, que todo es cuestionable, que cada uno tenemos una manera de hacer y comprender los procesos de creación y de tiempos.

Los puentes entre arte y educación, también en cuanto a espacios, se nos muestran como repetición de estas faltas de adecuación. Ya que para los talleres, se puede observar que las características de los dos espacios tampoco fueron las más adecuadas.

Para reforzar nuestra pasión por la educación artística y la relevancia que debería tener para la sociedad, fue una grata sorpresa encontrar el texto *La Formación Artística y sus lugares* de María Xesus Agra (2003) en la revista EARI. Desde nuestras experiencias personales en cuanto a la educación artística recibida yuxtapuestas a las prácticas en educación artística que habíamos realizado, nos sentimos identificadas cuando dice que "para lograr una educación general consecuente de los ciudadanos es necesaria la formación artística".

Por eso nos parece vital dar la relevancia que merecen a estas narraciones que forman parte tanto de nosotras como de aquellos que se vean reflejados en las mismas. En nuestras experiencias narramos que por ejemplo, las condiciones para realizar los talleres no fueron las más indicadas, pero a pesar de ello pudimos ver que aspectos de lo artístico habían rebosado a los asistentes. Así, coincidimos con Anne Bamford (2009) "Los profesores deben enfrentarse al dilema de conciliar las decisiones curriculares con la realidad de factores coyunturales como la falta de tiempo, espacios y recursos." Y a su vez, tal como apunta Ellis (1954, p. 88) en Bamford (2009, p. 86) "el profesional de la educación artística tiene también sus realidades [sic]... estas realidades condicionan, determinan, impiden o permiten su [sic] trabajo".

En estas tensiones que vivimos nos recreamos no solo para identificar las problemáticas sino como dice Hernández (2011, p. 146) para ver la situación y tomarla como referencia para aprender de una misma. Coincidimos con lo que hemos leído de Dearden (1968) en Goodson (2004) sobre la consciencia del saber profesional a partir de experiencias personales y de las reflexiones que hacemos de ellas (Dearden, 1968; en I. Goodson, 2004, p. 107).

Bibliografía

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

----- (2013). *rEDUvolution. Hacer la REVOLUCIÓN en la EDUCACIÓN*. Barcelona: Paidós

Acaso, M., Ellsworth, E. y Padró, C. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid: Libros de la catarata.

Agra, M. X. (2003) La formación artística y sus lugares. *Educación artística: revista de investigación (EARI)* (1), 67-82. Recuperado el 26 de julio de 2016 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4353043>

Bamford, A. (2009). *El factor ¡WUAU! El papel de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro.

Bolívar, A. (2007) La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre educación* (12), 13-30. Recuperado el 11 de noviembre de 2013 de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8988/1/12%20Estudios%20Ea.pdf>

Bourriaud, N. (2009). *Postproducción: la cultura como escenario: modos en que el arte reprograma el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Cortés, P. (2013). La etnografía narrativa. recuperado el 7 de octubre de 2013 de <http://historiasdevida2013.wordpress.com/comunicaciones/>

Duarte, F., Lopes, A. y Pereira, F. (2012). Cruzando conversas, descruzando ideias: os efeitos do percurso de vida numa identidade docente valorizada. *III Jornadas de Historias de Vida en Educação, Oporto*. Recuperado de http://www.fpce.up.pt/iiijornadashistoriasvida/pdf/2_Cruzando%20conversa.pdf

Goodson, I. F. (Ed.). (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

Hernández, F. (Coord.). (2011). *Aprender a ser docente en secundaria*. Barcelona: Octaedro.

Hernández, F. y Sancho, J.M. (2015). Dennis Atkinson. Pedagogía de lo desconocido, *Cuadernos de Pedagogía* (454), 34-39.

Klee, P. (1979). *Teoría del arte Moderno*. Buenos Aires: Caldén

