

ArtiCULan

ArtiCULan

Art, Time, Culture, Language

Educación a través del Arte en Centros de Educación Primaria multilingües



AUTORES

University of Applied Sciences and Arts PXL, Bélgica

Karen Reekmans
Carla Swerts
Kris Nauwelaerts

Universidade de Oporto, Portugal

Joana Cadima
Catarina Grande
Diana Alves

Universidad de Las Palmas Gran Canaria

Elisa Ramón Molina
Fabiola Ubani
Daniela Cecic Mladinic
Ivalla Ortega-Barrera,

Istanbul Universitesi Cerrahpasa, Turquía

Tuncer Can
Fehime Nihal Kuyumcu
Irfan Simsek

Edición final

Karen Reekmans, lead partner PXL Belgium

Diseño gráfico web

Gert Pellens and Roel Bosmans, PXL Belgium

Sitio web de ArtiCULan

ArtiCULan website: <https://www.articulan.eu/>



PXL Hasselt (BE): Karen Reekmans, Carla Swerts, Kris Nauwelaerts
University of Porto (PT): Joana Cadima, Catarina Grande, Diana Alves
University of Las Palmas (GC): Elisa Ramón Molina, Fabiola Ubani, Daniela Cecic Mladinic, Ivalla Ortega-Barrera,
University of Istanbul Cerrahpaşa (TU): Tuncer Can, Fehime Nihal Kuyumcu, Irfan Simsek

Erasmus+ KA2 ArtiCULan – Art, Time, Culture, Language
Education through the Arts in multilingual primary schools
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

12 July 2021
155 pages – format A4
Website: <https://www.articulan.eu/>
ISBN: 9789076874043
NUR-code: 110

Gracias por descargar este recurso.

Este recurso está protegido por derechos de autor y otras leyes de propiedad intelectual y está disponible en el sitio web www.articulan.eu. Es el resultado de un arduo trabajo en el marco del proyecto Erasmus + KA2 “ArtiCULan - Art, Time, Culture and Language” y fue creado por la University of Applied Sciences and Arts PXL Hasselt (Bélgica), la Istanbul Universitesi Cerrahpasa (Turquía), la Universidad de Oporto (Portugal) y Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España).

Al descargar este recurso, no ha adquirido ningún derecho de propiedad intelectual o distribución. Puede utilizar este recurso en el contexto de un aula y puede imprimirlo para uso privado. Queda prohibida cualquier otra distribución, reproducción o modificación sin el permiso de los autores. Si comparte este recurso a través de las redes sociales o página web, incluya el enlace directo a su fuente, siendo el sitio web www.articulan.eu. No distribuya la versión PDF del recurso directamente a través de su página web. Gracias por respetar las reglas de uso y de uso compartido

Copyright 2021 de Erasmus + KA2 ArtiCULan. Reservados todos los derechos.

PREFACIO

ArtiCULan tiene como objetivo ayudar a los niños a crecer a través de la expresión creativa. Este proyecto Erasmus + KA2 se basa en la colaboración interdisciplinaria en la realización actividades multisensoriales y multimodales que combinan artes visuales, música, teatro y movimiento. Al enfocarnos en la educación artística, la identidad cultural y las interacciones cualitativas en nuestras aulas multilingües, los resultados de aprendizaje son importantes para el desarrollo de las principales competencias del plan de estudios y el bienestar de los niños. El aprendizaje cooperativo hace que los niños y los maestros sean más empáticos y receptivos, dando sentido a su creación en un entorno solidario.

El libro electrónico ArtiCULan es el resultado de un proyecto de colaboración de tres años entre expertos, investigadores de la University of Applied Sciences and Arts PXL (Bélgica), la Universidad de Oporto (Portugal), la Universidad de Las Palmas (Gran Canaria) y la Universitesi Cerrahpasa (Turquía). Desde septiembre de 2018 hasta agosto de 2021, hemos creado un marco para proyectos artísticos y una herramienta de evaluación común para ofrecer a los niños en contexto de AICLE y a las clases de niños refugiados la oportunidad de crear arte. Se han desarrollado talleres artísticos con un enfoque basado en el diseño con Centros de Educación Primarias locales en los diferentes países participantes.

Este manual contiene:

- Marco artístico ArtiCULan
- Herramienta de evaluación común ArtiCULan
- Taller artístico ArtiCULan

Todos los recursos electrónicos, incluidos los vídeos de nuestros talleres, están disponibles en nuestro sitio web <https://www.articulan.eu/>.

¡Esperamos que disfrute de los paseos creativos junto con los niños en su aula!

El equipo de ArtiCULan

ArtiCULan

MARCO ARTÍSTICO

Guía práctica para maestros de Educación Primaria

Autores:

Carla Swerts, Karen Reekmans, Kris Nauwelaerts, University of Applied Sciences and Arts PXL, Bélgica

Joana Cadima, Catarina Grande y Diana Alves, Universidad de Oporto, Portugal

Fabiola Ubani, Daniela Cecic Mladinic, Elisa Ramón Molina, Ivalla Ortega-Barrera, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Fehime Nihal Kuyumcu, Tuncer Can, Istanbul Universitesi Cerrahpasa, Turquía



CONTENT ARTISTIC FRAMEWORK

1. ArtiCULan: breve introducción	7
2. Educación a través del arte	8
2.1 ¿Receta u hoja de ruta?	8
2.2 Estética y asociaciones	9
2.3 Características clave de los talleres	10
- Cíclicos	10
- Implicación personal	11
- Impredecibles	12
- Orientados al progreso	13
- Interdisciplinarios	13
- Evaluación grupal	15
3. Talleres artísticos: una hoja de ruta con directrices prácticas y ejemplos	16
3.1 Condiciones	16
3.2 Fase 1: inspiración	17
3.3 Fase 2: asociación/imaginación	20
3.4 Fase 3: experimentación	22
3.5 Fase 4: evaluación/selección	25
3.6 Fase 5: elaboración	27
3.7 Fase 6: confrontación	29
3.8 Evaluación de los talleres	31
4. Valor	32
4.1 Individualidad e integración social	32
4.2 Un tipo de conocimiento diferente	34

1. ArtiCULan: breve introducción

Este marco artístico forma parte de ArtiCULan, un proyecto Erasmus + en el que participa un equipo de investigadores procedentes de Bélgica, Portugal, Gran Canaria y Turquía. El objetivo general de ArtiCULan es desarrollar talleres artísticos interdisciplinarios en aulas multilingües y multiculturales.

El marco artístico se ha desarrollado a partir de una serie de herramientas de apoyo y ayuda a los maestros de Educación Primaria, con las que estos pueden crear de sus propios talleres. Además, ofrece directrices ilustradas con ejemplos reales de las buenas prácticas de los socios internacionales. El marco considera el proceso creativo como el principal incentivo para un tipo de "aprendizaje" diferente e integrado en la creación y experiencia sensoriales y personales.

El marco artístico plantea la imaginación individual y social como herramienta para fomentar conocimientos, capacidades y actitudes en una amplia variedad de ámbitos que van desde el de las habilidades comunicativas y de colaboración, integración e intercambio cultural y lingüístico, hasta el que desarrolla una forma de pensar creativa y flexible que tiene en cuenta las sensaciones y los sentimientos. Es posible que los procesos que intervienen en los talleres no se puedan cuantificar, pero sí observar. En el siguiente capítulo se describen algunas de las principales características de los talleres. Por otro lado, la herramienta de evaluación común ofrece una plantilla más detallada con la que observar y evaluar los procesos que intervienen en los talleres artísticos. El marco artístico se centra principalmente en el proceso creativo en sí, ofreciendo un completo paquete con el que comenzar a diseñar los talleres, así como un contexto que mejor describe su valor en el plan de estudios actual de los Centros de Educación Primaria.

El proyecto artístico ArtiCULan proporciona a niños de diversos orígenes culturales y lingüísticos un entorno seguro en el que explorar la expresión creativa y la interacción. La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño estipula la importancia de inculcar al niño el respeto de sus padres y de su propia identidad cultural (art. 29) y de la libre elección del idioma y de la cultura para las minorías étnicas (art. 30). El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de las Naciones Unidas sobre Educación de Calidad incluye la validación de las lenguas maternas para la consecución del aprendizaje y del bienestar. Desde esta perspectiva, la Unión Europea ha establecido el marco más amplio para proteger las lenguas minoritarias en la educación.

Los centros educativos que adoptan el multilingüismo de sus estudiantes y ponen en marcha las medidas necesarias para dar espacio a esas lenguas dentro de la comunidad escolar se denominan "Escuelas Amigas de los Idiomas" (Hurwitz y Kambel, 2020). Estas han desarrollado un plan que las convierte en escuelas lingüística y culturalmente inclusivas, y acogen a estudiantes, progenitores y personal laboral (a menudo de orígenes dispares) para compartir y adquirir conocimientos. En el proyecto ArtiCULan utilizamos la expresión y las prácticas artísticas y culturales como punto de partida de nuestros talleres para valorar las perspectivas culturales y las lenguas sensibles desde el enfoque cultural, a través de procesos de aprendizaje que refuerzan la cohesión social (UNESCO, 2010). Por ello, animamos a los docentes a poner en práctica una pedagogía de enseñanza culturalmente receptiva centrada en la conciencia, la responsabilidad, las creencias, la predisposición de los docentes a respetar y a validar la diversidad cultural y lingüística (Villegas y Lucas, 2002; Özüdogru, 2018) cuando exploran aspectos relacionados con el multilingüismo y el multiculturalismo.

Este marco puede y debe usarse como un conjunto de herramientas abierto. Así como se anima a los niños que participan en los talleres a que se aferren a ellos a su manera, también se invita a los docentes a utilizar estas herramientas de forma individual. Es importante que los maestros descubran el énfasis que pueden poner a partir de sus pasiones y preferencias personales. Además de las elecciones personales de los docentes, las características del grupo de niños definirán el diseño y el rumbo de los talleres. Las nacionalidades y procedencias del alumnado de la mayoría de las aulas de hoy en día son diversas, lo cual enriquece las interacciones durante los talleres. Los talleres ofrecen situaciones en las que se abordan experiencias y sentimientos personales y se originan interacciones espontáneas. Incluso pueden darse la comunicación y la colaboración no verbal, lo que resulta de gran valor para los niños refugiados.

2. Educación a través del arte

2.1 ¿RECETA U HOJA DE RUTA?

“En los sistemas educativos en los que el rendimiento de niños y jóvenes se reduce a las calificaciones obtenidas en los exámenes, en los que su creatividad se suprime o solo se permite cuando produce los resultados 'correctos', en los que no existe interés por la voz de los estudiantes ni espacio para que cada uno de ellos descubra y exprese su propia y única identidad, las artes tienen un papel importante que desempeñar” (traducción) (Biesta, 2020: 58).

El pedagogo Gert Biesta plantea un importante problema al que la educación contemporánea se enfrenta. A menudo, esta se basa en sistemas orientados al producto y dirigidos a los logros. Incluso en los Centros de Educación Primaria, las calificaciones obtenidas en los exámenes y los resultados predeterminados son los que establecen las pautas, y el arte no tiene una presencia fundamental en el plan de estudios de Educación Primaria, como sí la tienen las matemáticas, la ortografía o las ciencias. El arte, tradicionalmente, se ha considerado como algo similar a las "aficiones" extracurriculares que tienen algunos niños, y no como una asignatura troncal de gran relevancia. Algunos ejemplos de formación artística que se imparte en los Centros de Educación Primaria son el canto, las manualidades, etc. Para la ejecución de las tareas y ejercicios relacionados con estas formas de arte, el docente propone ciertas normas. La forma tradicional de enseñar arte establece, por ejemplo, que la canción debe cantarse de forma hermosa y afinada, a la vez que los trabajos de ganchillo deben realizarse sin errores. Podemos comparar este enfoque con los pasos que se deben seguir para la receta de un pastel. Los niños deben proceder de acuerdo a una receta que conduce paso a paso a un resultado final predeterminado (el pastel "perfecto"). Si el pastel no coincide con el resultado que el profesor tiene en mente, los discentes pueden comenzar de nuevo hasta que el pastel se corresponda con el ejemplo. Esta estrategia de recetas está muy orientada al producto, y el proceso que lleva a ese producto sigue una trayectoria lineal y unidireccional. Este enfoque puede ser útil en la didáctica de procesos artísticos técnicos, pero la creatividad queda, no obstante, relegada a un segundo plano.

Además, este enfoque en el contexto de la Educación Primaria para las artes conlleva que los niños (y, en todo caso, los docentes) crean que el arte es algo que está reservado para las personas con altas capacidades, algo que debe ser ejecutado correctamente, preferiblemente por artistas profesionales. Esta noción puede llevar a la inseguridad y a la sensación de "no ser bueno" en algo. Estos sentimientos no solo los experimentan los niños, los maestros también pueden reconocer esta baja autoestima. Es posible que algunos no tengan la mejor voz para cantar, o la mano más firme para dibujar, o el lenguaje corporal más expresivo para interpretar obras de teatro. Sin embargo, como ya afirmó el historiador del arte y filósofo Herbert Read en 1943 en su publicación *Education through Art*, “el concepto tipo ‘artístico’ no existe” (Read, 1979: 308). Cada individuo tiene su propia actitud artística, desarrollada por experiencias subjetivas y el propio temperamento, y caracterizada por la espontaneidad y la expresión sensorial.

El enfoque basado en la receta para la educación artística en Primaria es obsoleto y no está en sintonía con los estudios de arte contemporáneo. En estos estudios (que se nutren de las ciencias sociales y cognitivas), el foco pasó de ser la obra de arte en sí a ser el discurso sobre el arte y las reacciones que la obra de arte provoca en el espectador. El significado subjetivo de las obras de arte y los procesos emotivos y asociativos que estas despiertan se han vuelto fundamentales (Van Heusden, Rass y Tans, 2016).

Naturalmente, este cambio influyó en la educación artística superior. Los estándares universales y las habilidades técnicas ampliaron el foco a los modos de expresión individuales y en los procesos creativos que llevan a una obra de arte. No solo se tiene en cuenta el resultado en sí, sino también la riqueza del proceso, incluidos los conceptos personales y la imaginación. Los estudiantes de arte no siguen una receta, sino que navegan por una hoja de ruta. Por sus distintos orígenes y personalidades, parten desde diferentes ubicaciones en esta hoja de ruta, deambulando y usando carreteras secundarias, trazando su camino y llevándose consigo lo que llama su atención. Siguen una trayectoria no lineal en la que las particularidades de esta búsqueda personal resultan en una obra de arte.

La importancia del proceso creativo llegó lentamente a la Educación Primaria, donde las clases de "expresión creativa" constituyeron un aporte novedoso y muy necesario en sus planes de estudio. Esta "expresión creativa" parte de una premisa similar: el valor de la inclusión del arte en la Educación Primaria no radica en la enseñanza de artes y oficios impulsada por normas técnicas y objetivos predeterminados, sino en utilizar el arte y la imaginación como motor para crear una actitud receptiva, de curiosidad, autoconciencia y confianza. Esto solo se puede obtener centrándose en el proceso creativo en sí, ofreciendo a los estudiantes una hoja de ruta por la que puedan moverse libremente, en lugar de una receta que deban seguir paso a paso.

2.2 ESTÉTICA Y ASOCIACIONES

El enfoque orientado al proceso en la educación artística de Primaria no significa que ArtiCULan considere que las habilidades técnicas o la estética no sean importantes o se encuentren trasnochadas. Por el contrario, la práctica y habilidades técnicas son de gran importancia en contextos educativos de arte con mayor nivel de especialización, si bien no son primordiales en la educación artística de Primaria. La estética, sin embargo, es un catalizador importante en nuestros talleres. Este proyecto no interpreta la estética como un imperativo basado en normas culturales o relativas a la ejecución de obras de arte. Partimos del significado original del término estética, derivado del griego *aesthesis*: percepción sensorial. Se trata de comprender la estética no como un mero formalismo, sino como un agente que tiene sus raíces en la experiencia sensorial y emotiva.

Herbert Read describe la experiencia estética como el contrapunto dialéctico entre la percepción y la imaginación (Read, 1979: 39). En el contexto de los talleres de ArtiCULan, esta es una definición valiosa, ya que atribuye a la experiencia estética un aliciente; el que evoca la imaginación, la cual describe como "la capacidad de relacionar imágenes entre ellas" (Read, 1979: 44). Puede parecer una definición muy simple, pero también describe cómo esas imágenes se combinan. La imaginación es una mezcla muy compleja entre percepción, sensación y memoria; una actividad asociativa y errante, salvaje e irregular (Read, 1979).

Las capacidades que se desencadenan de la experiencia estética pueden considerarse como un importante catalizador del aprendizaje, ya que ofrecen formas de conectar lo que no está relacionado a primera vista (Vecchi en McClure, Tarr, Marmé Thompson y Eckhoff, 2017: 156). Esta noción de aprendizaje estima el significado como algo relacional, como una forma de conexión (Johnson, 2007:10). Es una forma de "aprender" que no constituye un registro pasivo, sino una búsqueda personal de significado a través de la imaginación. En esta visión del aprendizaje, la reflexión y el pensamiento se encuentran encarnados, arraigados en la sensación y en la experiencia (Johnson, 2007). Estos procesos creativos de creación de significado son los que sientan las bases de nuestros talleres en el proyecto ArtiCULan. No representan el arte como una actividad extraordinaria reservada para las personas de altas

capacidades, porque los procesos creativos se encuentran presentes en la vida cotidiana de todas las personas, aunque la mayoría de nosotros no nos demos cuenta de ello.

Los talleres del proyecto ArtiCULan no pretenden enseñar arte: pretenden enseñar a través del arte. No interpretan la educación artística como educación plástica orientada al producto, sino como un proceso creativo no lineal. A través de la estética y de las asociaciones, inducen modos de creación de significado y experimentación artística, así como de autorreflexión, autoexpresión y de interacción social.

2.3 CARACTERÍSTICAS CLAVE DE LOS TALLERES

En los capítulos anteriores se han ofrecido algunas descripciones del proyecto ArtiCULan. Por la orientación práctica de este proyecto, a continuación, se presenta un resumen de las características clave de los talleres.

Cíclicos

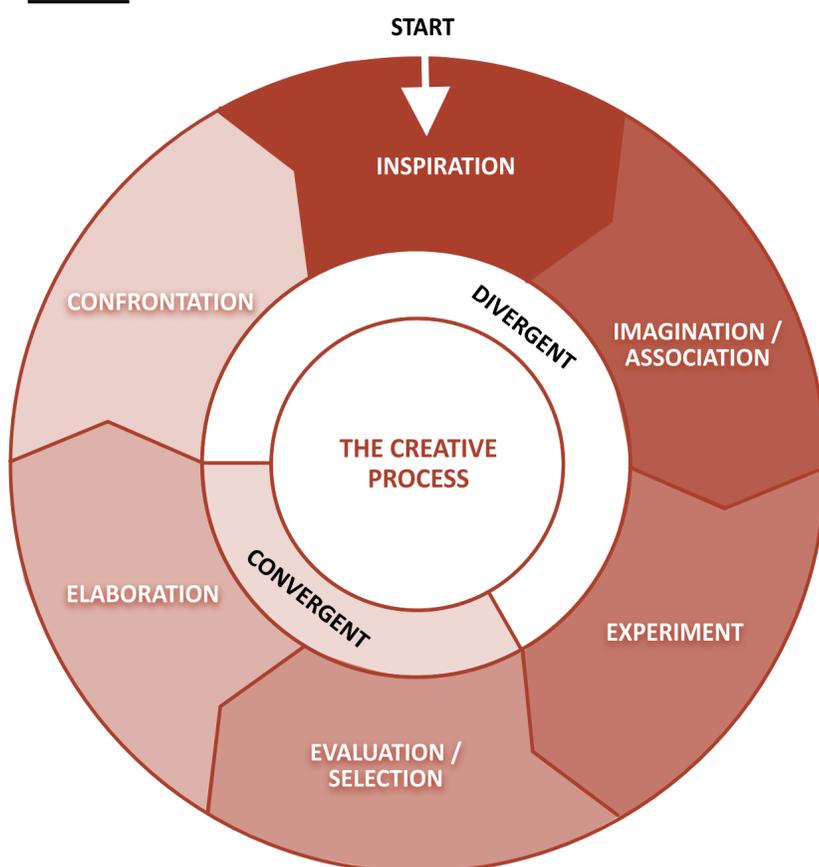


Figura 1: El proceso creativo de ArtiCULan

Cada proceso creativo representa un movimiento cíclico que hemos presentado en seis fases diferentes. Por supuesto, estas fases no tienen límites estrictos, por lo que el proceso creativo es un proceso orgánico que se mueve en diferentes direcciones, hacia adelante y, a menudo, hacia atrás o hacia los lados. Sin embargo, es necesario realizar una división “artificial” en fases consecutivas para obtener una estructura en la que se puedan basar las clases creativas. Los artistas pasarán libremente de una a otra y los docentes también las utilizarán como un popurrí dinámico y fluido. Los procesos creativos fluctúan, pues no tienen la misma intensidad todo el tiempo. El nivel de implicación varía. Al impartir talleres artísticos, el profesorado podrá observar estas variaciones y no tendrá que considerarlos como problemáticos, sino como una característica de todo proceso creativo (Glăveanu y Beghetto, 2020).

Los procesos creativos comienzan con una inspiradora impresión sensorial que dirige la imaginación de los niños. Estos harán asociaciones y vincularán las impresiones a sus recuerdos y experiencias previas. Diversas opciones, posibilidades o trayectorias se despliegan mientras hacen uso de su imaginación. La imaginación nunca ofrece una única trayectoria; se ramifica como un árbol. El punto de partida de un proceso creativo es, por tanto, un movimiento

divergente. Cuando los estudiantes comienzan a experimentar tras formular de ideas, el movimiento divergente continúa de la misma manera, ya que la experimentación artística es siempre un proceso de prueba y error, de degustar las diferentes opciones y de descubrir la manera en la que los materiales y los medios se comportan de diversas maneras.

Sin embargo, hasta cierto punto, deben tomarse decisiones. Los niños dedican un tiempo a reflexionar sobre sus ideas y experimentos y eligen la trayectoria que quieren seguir. Intentan ensamblar sus ideas a un resultado final. Esto significa que al movimiento divergente le sigue otro convergente, en el que se centrarán para crear un resultado.

Sin embargo, que este primer intento resulte satisfactorio no significa que el proceso creativo haya llegado a su fin. Por el contrario, los niños reflexionarán sobre lo que hicieron, compartirán sus experiencias, pensamientos y opiniones, y las obras pasarán a formar parte de un entendimiento más profundo desde el que evaluarán sus obras comparándolos con sus ideas iniciales. Los resultados de los diferentes grupos ofrecen nuevas perspectivas sobre estas ideas, ampliando sus visiones. En este sentido, los resultados de este proceso conducen a nuevos interrogantes, a nuevas dudas e incluso a un nuevo proceso creativo. Vuelven a estar inspirados.

Así es como trabajan los artistas profesionales. En su caso, el proceso creativo es un mecanismo continuo, supuestamente interminable, que se mantiene a sí mismo. Los artistas profesionales están constantemente cuestionando sus resultados, confrontándolos con ideas previas e impresiones nuevas y anteriores, lo cual los lleva a ajustar, recrear y producir obras nuevas. Por supuesto, en los talleres del proyecto ArtiCULan, se establece un límite de tiempo para que este ciclo no resulte interminable.

El proceso creativo que forma la base de los talleres es, por tanto, un movimiento cíclico que va de un movimiento divergente, a otro convergente, y termina siempre en una nueva fase divergente, con lo que se mantiene siempre abierto. Este movimiento cíclico supone el fundamento de las directrices prácticas que se presentan en el capítulo 3. Las fases descritas brevemente en este apartado, se desarrollarán más adelante en dicho capítulo.

Implicación personal

Los procesos creativos requieren implicación personal. Esto es algo que hace que el aprendizaje a través de procesos creativos sea totalmente diferente del aprendizaje "tradicional". En el aprendizaje tradicional, a los niños se les aborda de forma más pasiva y el objetivo principal es la transferencia de conocimientos. Los niños pueden dar respuestas sin tener que profundizar en sí mismos. Los talleres de ArtiCULan se ocupan de sus sentimientos, sus asociaciones personales, sus sentidos y su cuerpo. No tienen como objetivo el aprendizaje de una cantidad predeterminada de conocimiento, sino que pretenden construir un tipo de "conocimiento" muy diferente; un conocimiento subjetivo, arraigado en la imaginación (véase el capítulo 4.2). Las Estrategias de Pensamiento Visual (EPV) constituyen una ayuda útil para que los niños se impliquen a nivel personal. Las EPV posibilitan una reflexión íntima sobre el arte mediante la creación de vínculos con asociaciones personales y recuerdos en diálogos tangibles sobre obras de arte (véase el capítulo 3.3).

La implicación personal durante los talleres puede considerarse como algo obvio, pero no es así. "Con la receptividad viene la vulnerabilidad", afirma el antropólogo Tim Ingold (Ingold, 2011: 14). Al compartir sus sentimientos, pensamientos, recuerdos e incluso ideas, los niños se sitúan en una posición vulnerable. Difere mucho de responder a una pregunta del tipo "verdadero o falso" en un examen. Si su resultado fuera incorrecto en este tipo de prueba, no se lo tomarían como algo personal. Contar cómo les hace sentir una pieza musical o los recuerdos que les vienen a la cabeza al mirar un cuadro, es mucho más atrevido. Los niños nunca deberían tener la sensación de que están siendo juzgados. No hay nada correcto o incorrecto en este escenario. Se trata de lo que a ellos les parece "correcto".

Es muy difícil descubrir lo que uno cree que es correcto o la razón exacta por la que a uno le gusta mucho algo. Expresarlo (verbalmente, artísticamente o por cualquier medio) es aún más admirable y siempre implica situarse en una posición vulnerable. Los docentes deben hacer que los niños descubran cómo abrirse, y mostrar vulnerabilidad es una herramienta muy importante con la que desarrollar su autoestima y su confianza. Cuando sus aportaciones se tienen en cuenta y sus opiniones se validan, los niños se sienten empoderados.

Naturalmente, los talleres no solo requieren de la implicación personal de los niños. El docente debe dar ejemplo para que estos tengan una actitud participativa. No se puede simplemente "instruirlos" para que se abran, sino que es necesario crear un clima emocional adecuado, en el que el docente también comparta sus propias impresiones, transportándolas a través de su imaginación y siguiéndolas también en los cambios de trayectoria de sus "hojas de ruta". Los docentes deben mantenerse relajados, receptivos, atentos y flexibles, dispuestos a seguir diferentes direcciones en función de los comentarios de los alumnos, en lugar de "forzar" el taller hacia una dirección que ya tenía pensada de antemano. Puede que esto no sea fácil, ya que significa no llevar el control. Es muy diferente a la forma tradicional de enseñanza de estructura lineal. Para que resulte más fácil, apoyamos la opción de la co-enseñanza. Además, la interacción entre dos o más docentes puede resultar estimulante para los niños. Los docentes pueden poner en práctica (inter)acciones de forma natural, sin tener que dar instrucciones formales a los niños. Aparte de esos beneficios, la coenseñanza ofrece mejores circunstancias con las que apoyar y guiar a los niños. La Herramienta de Evaluación Común [<https://www.articulan.eu/products/>] desarrollada para la implementación de los talleres del proyecto ArtiCULan profundiza en estas interacciones que surgen durante los talleres.

Cuando se abordan asociaciones personales con los niños, también pueden surgir cuestiones delicadas tales como la pobreza, las discusiones de los progenitores, el miedo e incluso, en el contexto de los niños refugiados, situaciones de peligro y traumas reales. En estos casos se debe aplicar la "pedagogía de la escucha". Escuchar, no solo las palabras, ya que escuchar no es algo que se haga solo con los oídos; también es necesario usar los ojos para observar sus gestos, sus expresiones, para ver cómo interactúan los unos con los otros. Además, es necesario ofrecer respeto y sentir interés genuino por aprender más acerca de los niños (McClure, 2017: 159). El docente debe ser receptivo en lugar de intentar forzar el rumbo de la clase hacia una dirección concreta. El hecho de que no haya que hacer un "producto" determinado, confiere libertad para hacerlo.

Impredecibles

El carácter personal de los procesos creativos los hace inevitablemente impredecibles. No se pueden adivinar los sentimientos de los demás ni tampoco predecir sus reacciones. Cada persona tiene un carácter diferente, recuerdos diferentes, experiencias diferentes o incluso un bagaje cultural diferente. Además, los niños son incluso más espontáneos y directos que los adultos. No se puede ni predecir ni controlar sus reacciones.

Es más, un proceso creativo sigue su propio curso no lineal. Las ideas se van ajustando a la vez que se trabaja. Un proceso creativo no muestra una línea recta desde una idea inicial hasta el resultado final porque se basa en el método de prueba y error, en experimentar, repensar lo que se ha hecho, reajustarlo, intentarlo de nuevo, volver a inspirarse, y así una y otra vez. Como se indicó anteriormente, los procesos creativos son divergentes: se presentan muchos itinerarios, se deben poner en práctica muchas ideas, medios, técnicas y enfoques antes de tomar una decisión. Incluso en la siguiente fase convergente, todavía es posible volver a tomar decisiones, volver al principio y repensar la idea inicial. Es importante tener en cuenta lo de revisar constantemente las acciones e ideas anteriores cuando se consulte el capítulo 3. En ese capítulo se analizan por separado las diferentes fases del proceso creativo, las cuales se presentan como una secuencia lógica, pero que, en realidad, a veces ocurre que se vuelve a una fase anterior antes de pasar a la siguiente. Un proceso creativo es un movimiento orgánico y fluido que constantemente retorna y avanza hacia las fases anterior y siguiente, tal como se indicó en el apartado "cíclicos". Las diferentes características están estrechamente entrelazadas y relacionadas entre sí.

La continua interacción entre reflexión y creación hace que el curso de un proceso creativo cambie constantemente. La idea inicial cambiará completamente o puede experimentar algunas pequeñas variaciones. Lo cierto es que nunca se producirá el resultado que imaginaron al principio. La serendipia en acción está presente en todos los procesos creativos. Que sean impredecibles constituye una fortaleza.

Orientados al progreso

Como se indicó en el capítulo “Educación a través del arte”, el objetivo no es lograr un resultado predeterminado. Aunque los niños trabajan para alcanzar un resultado en la mayoría de los talleres, el resultado en sí no es el objetivo principal de los talleres, sino simplemente un peldaño hacia una renovada inspiración. La naturaleza cíclica de los talleres revela que no hay un final real, sino un nuevo comienzo. El objetivo consiste en fomentar nuevos procesos artísticos e interacciones creativas: el proceso en sí es el objetivo.

Este proceso no es una indagación racional orientada a resultados, sino una interacción versátil y compleja con diversos aspectos, como el de la toma de decisiones y la resolución de problemas, la expresión de sentimientos y opiniones personales, el pensamiento asociativo, la expresión creativa, la toma de riesgos, la experimentación con materiales, etc. El enfoque puede diferir ligeramente en los diferentes talleres: cada proceso creativo activa siempre una gran variedad de factores, pero dependiendo del contenido, cada taller puede tener sus propios ejes temáticos. En todos ellos, el intercambio entre exploración y expresión constituye un atributo principal entrelazado en un contexto grupal.

El pedagogo Gert Biesta refuta el enfoque orientado al producto en el ámbito de la educación de la siguiente manera: “En lugar de preguntarnos qué produce la educación, debemos preguntarnos qué significa la educación. Y en lugar de preguntarnos qué hace la educación, debemos preguntarnos qué hace posible la educación” (traducción) (Biesta, 2020: 57). Esta es la actitud que se debería adoptar para la enseñanza de cualquier materia.

Interdisciplinarios

Cada forma de arte se basa en la experiencia sensorial ("estética"), y muchas obras de arte abordan varios sentidos. El arte contemporáneo a menudo combina los medios a propósito para provocar una experiencia física multisensorial. Pero este no es un atributo exclusivo del arte contemporáneo. En muchas obras de arte históricas se observa esta misma cualidad. Al admirar una obra de arte de Paul Klee, por ejemplo, uno se emociona visualmente, pero la forma en que el pintor traza las líneas tiene un carácter rítmico que también atrae a los oídos y al cuerpo, casi como la representación gráfica de una pieza de música, como una partitura musical.

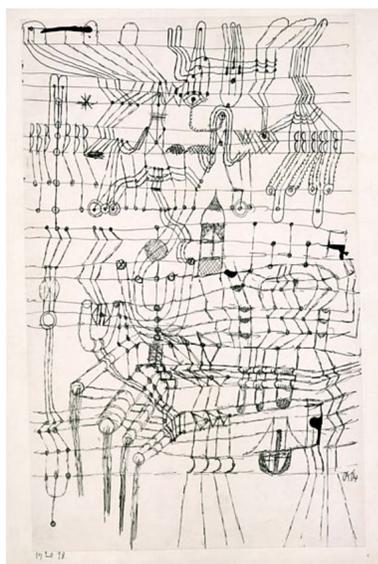


Figura 2: Paul Klee, Dibujo anudado en la forma de una red, 1920

Klee también escribe sobre la "sonoridad" de los colores (Klee, 1957: 287), y en sus pinturas abstractas se puede apreciar cómo las disposiciones geométricas coloridas crean una composición melódica. Sus obras son un buen ejemplo de las cualidades sinestésicas del arte. En el arte aborigen nativo se pueden encontrar las mismas características.



Figura 3: Paul Klee, Armonía antigua, 1925

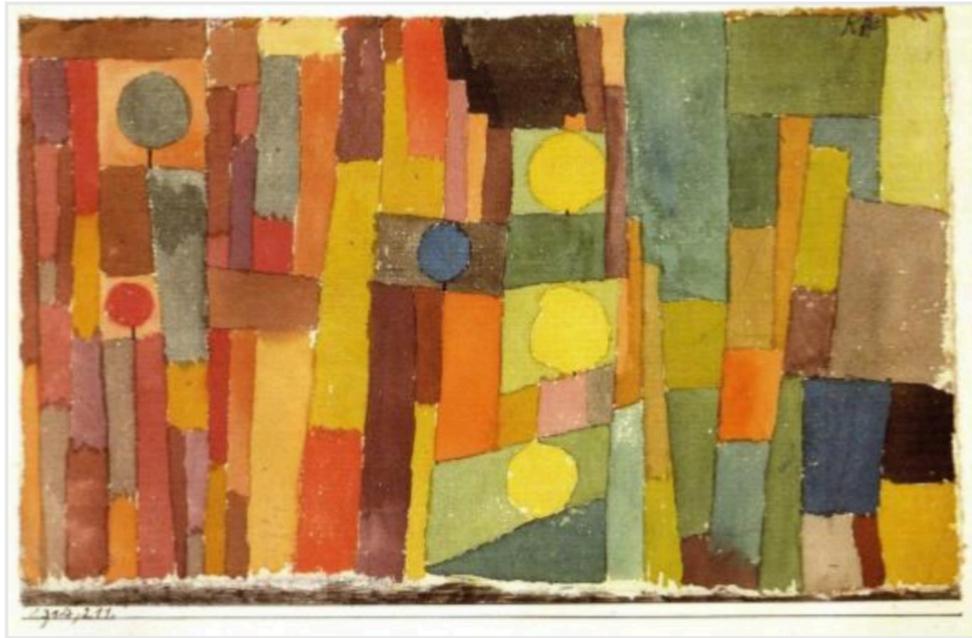


Figura 4: Paul Klee, Al estilo de Kairouan, 1914

Lo mismo ocurre en otros géneros artísticos. A menudo, cuando se escucha una pieza musical, a uno le entran ganas de empezar a moverse. La experiencia estética acapara todo el cuerpo y rara vez solo a nivel visual o auditivo y, cuando lo hace, la imaginación activa el resto de los sentidos mediante un proceso de asociación.

La dimensión multisensorial no solo actúa en la experiencia de las obras de arte, sino también en la creación. Se necesitan las manos, los ojos y los oídos para tocar, dar forma, expresar, hacer. Incluso para dibujar un sencillo círculo, las manos y los ojos se implican en un diálogo. Hacer que los niños sean conscientes de estas interacciones entre los sentidos, y las desarrollen, sienta una base sólida para un tipo de aprendizaje diferente (consúltense los apartados 2.2 y 4.2).

Está claro que, en todo proceso creativo, la experiencia sensorial juega un papel clave, por mucho que cada ámbito en el que se desarrolle tenga su propio enfoque. La experiencia estética acapara todo el cuerpo. Desde este punto de vista, los talleres de ArtiCULan abordan diferentes géneros artísticos tales como el teatro, las artes visuales, la música, la danza, etc., y buscan vínculos entre diferentes disciplinas y medios. Desaparecen las fronteras entre los diferentes campos artísticos. Aunque el docente puede concentrarse en una disciplina en concreto cuando crea un taller, este siempre debe incorporar diversos sentidos.

De evaluación grupal

El proceso creativo en los talleres es un proceso grupal. Esto significa que los procesos creativos individuales se entremezclan para facilitar una experiencia y comprensión aún más ricas, lo que lleva a un aprendizaje cooperativo y colaborativo.

En las complejas e intensas interacciones de los procesos creativos colectivos surgen más objetivos (o más bien, consecuencias) que en los procesos creativos experimentados de forma individual. En el proceso creativo individual, el enfoque principal abarca la experiencia y expresión individual. Cuando un proceso creativo se convierte en una experiencia compartida, surgen otros objetivos. Los niños escuchan historias y sentimientos ajenos, intercambian ideas y resuelven problemas juntos. Deben estar atentos a los demás, deben ser conscientes del ritmo de trabajo, de las cualidades y de las dificultades del resto. En consecuencia, aprenderán a ser empáticos y receptivos. Esto no siempre sucederá sin esfuerzo. Tratar con alumnos que tienen opiniones o enfoques artísticos diferentes puede resultar frustrante. Pero esta "resistencia" y estos debates también resultan valiosos, ya que ayudan a los niños a cuestionarse a sí mismos.

El hecho de que necesiten expresarse constantemente mientras trabajan les hace comprender de forma más consciente lo que hacen y lo que sienten. En otras palabras, además de las habilidades de receptividad, empatía, comunicación y colaboración, los procesos creativos grupales favorecen una comprensión más profunda de su propio proceso creativo. La meta-perspectiva que ofrece la evaluación grupal resulta muy útil para descubrir y desarrollar modos de pensamiento sensoriales y flexibles (consúltese el capítulo 4).

Podemos concluir que el contexto de trabajo en un proyecto artístico común ofrece un amplio abanico de posibilidades de aprendizaje. La evaluación grupal constituye un principal activo en los talleres del proyecto ArtiCULan. En la Herramienta de Evaluación Común se puede encontrar más información sobre las (inter)acciones durante los talleres.

3. Talleres artísticos: una hoja de ruta con directrices prácticas y ejemplos

3.1 CONDICIONES

Antes de explicar las diferentes fases de los talleres del proyecto ArtiCULan, es importante definir las condiciones que son necesarias para la consecución de un óptimo desarrollo de los talleres.

Ya se han proporcionado directrices con respecto a la actitud del docente en el apartado "implicación personal". Sin embargo, el entorno en el que se llevan a cabo los talleres también es de suma importancia si se persigue crear un clima seguro y acogedor. Un clima afectivo motivador no solo depende de la actitud del docente, sino también de la organización del aula. Normalmente, solo son necesarios pequeños cambios para crear el ambiente adecuado, como procurar un espacio diáfano arrimando el mobiliario a la pared o cambiando la luz. Sin embargo, en lo que a la experiencia estética se refiere, para los talleres también se pueden aprovechar las cualidades estéticas del espacio y los materiales (McClure, 2017: 156; Read, 1979: 215). Los materiales que se ofrecen a los niños, así como el aula en sí, deben invitar al descubrimiento y a la interacción. Como se indicó en el capítulo 2, la experiencia estética tiene una capacidad desencadenante que fomenta la exploración y la imaginación. Por esta razón, las cualidades estéticas del espacio del taller pueden influir en los niños hacia la exploración kinestésica (McClure, 2017: 156). Otro aspecto importante que debe tenerse en cuenta es la capacidad que del aula para reflejar la diversidad de sus componentes. Este requisito es fundamental a la hora de seleccionar los materiales (McClure, 2017: 157; Chalmers, 1996).

La mayoría de las veces, los talleres se llevarán a cabo en la propia clase, aunque, por supuesto, recomendamos probar diferentes entornos. Por ejemplo, la naturaleza y los lugares al aire libre ofrecen situaciones muy estimulantes para los procesos creativos. Naturalmente, esto no siempre es posible, y el aula en sí también puede propiciar un entorno favorable, con algunas modificaciones siguiendo las directrices establecidas anteriormente.

Aparte de estas condiciones relativas al entorno, hay otros aspectos de la organización práctica de los talleres que resultan primordiales. Uno de ellos es ofrecer a los niños el tiempo necesario para que se impliquen plenamente en un proceso creativo. Es conveniente que trabajen a un ritmo que les resulte cómodo y que nunca tengan la sensación de estar apurados o de tener que "terminar" el trabajo rápidamente. La presión del tiempo puede ser un obstáculo para ciertos objetivos del taller. Como se mencionó anteriormente, no se trata de terminar una obra, sino del proceso en sí y de todas las interacciones y dinámicas inducidas por este proceso. Por tanto, es necesario proporcionar a los niños un entorno adecuado y amplio, a la vez que tiempo suficiente (McClure, 2017: 158).

Otro aspecto importante es la necesidad de organizar los talleres con regularidad. La repetición es muy importante para que los niños se acostumbren a este enfoque. Cada vez se sentirán más cómodos realizando interacciones entre ellos y con el docente, así como a través de diferentes medios y formas de expresión. Si los talleres se organizan solo en raras ocasiones, los niños no se beneficiarán de ellos. Desarrollar habilidades en diferentes géneros artísticos, aprender a confiar en su intuición, articular sus sentimientos y desarrollar habilidades de comunicación y de colaboración, no se logran con un único taller. Estas son habilidades que se adquieren mediante la práctica regular. Por este motivo, los talleres no deben considerarse como una actividad "extra" que se lleva a cabo cuando sobra tiempo. Deben formar parte de la rutina escolar para que sean eficaces.

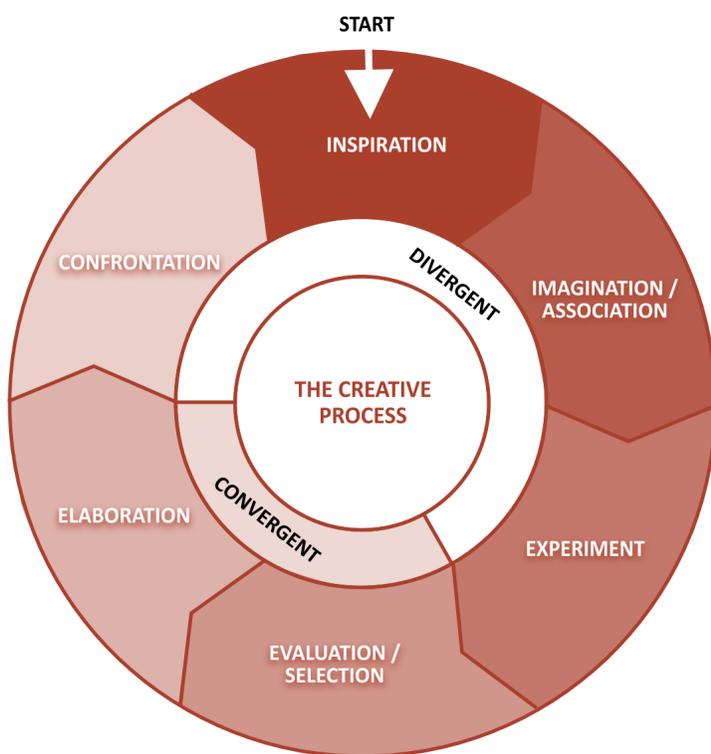


Figura 1: El proceso creativo de ArtiCULan

3.2 FASE 1. INSPIRACIÓN

El punto de partida de los talleres debe provocar inspiración. La inspiración puede representarse de muchas formas y es siempre una sensación muy personal. En el contexto de los talleres de ArtiCULan, las impresiones sensoriales han demostrado ser una valiosa fuente de inspiración para los niños, pues evocan curiosidad y, con el tiempo, una fuerte interacción.

Las impresiones sensoriales son incentivos para la inspiración. Pueden parecer pequeñas e insignificantes a primera vista, como ver una manzana caer de un árbol, hecho que llevó a Newton a formular la ley de la gravitación universal. La mejor fórmula para inspirarse es estar atento.

La inspiración puede considerarse como una invitación a través de una experiencia estética (consúltese el apartado 2.2) o como una provocación, por lo general mediante interacciones con materiales o mediante la participación corporal. La inspiración puede generar ideas en la siguiente fase. La inspiración es un estímulo positivo que puede funcionar en diferentes niveles, no solo en el mental, sino también en el corporal y en el emocional.

Lógicamente, en nuestros talleres también animamos a introducir obras de arte como incentivo. Los niños deberían estar expuestos al arte desde una edad temprana (Kisida, 2017). Los docentes son libres de elegir la obra de arte que les guste. Puede ser una pieza musical, una escultura, una pintura, una danza o una escena teatral. Puede tener una semana de antigüedad o ser prehistórica, siempre que el docente pueda identificarse con ella y darle vida.

Fomentamos el uso tanto de obras de arte clásicas como de obras de arte desconocidas o locales. Estas últimas permiten incluso invitar a un artista al aula. También se puede llevar a los alumnos a la calle. Fomentamos que los niños descubran el entorno desde un punto de vista diferente a la vez que utilizan los recursos de la comunidad. Pueden experimentar el arte del graffiti, visitar los museos locales, las esculturas, los edificios y la historia del lugar. Por último, cabe destacar una vez más la importancia de representar diferentes culturas en los materiales que se seleccionan. La historia del arte occidental no es la única que existe. Las miniaturas indias y persas, la música árabe, los grabados en madera japoneses, la cerámica nativa americana... la lista de opciones es inmensamente rica. El docente puede tomar decisiones en función del bagaje cultural de los niños de su clase.

Otra opción para inspirar a los niños, además de la introducción de obras de arte, es la provocación inmediata a través de materiales y medios (arcilla, fibras y también "materiales" no tangibles como la expresión corporal, la voz, los sonidos, etc.). Los materiales versátiles y no funcionales (por ejemplo, una caja o palitos de diferentes tamaños) pueden ser un buen punto de partida, ya que invitan a los niños a explorar de muchas formas diferentes. Cuando se usen estos recursos, es necesario asegurarse de que los niños se sienten cómodos a la hora de elegir los materiales que les apetecen; tienen que sentir que no hay una forma única o "correcta" de usar los materiales, sino que existen varias posibilidades.

Independientemente de los materiales o medios que se escojan para inspirarlos, es fundamental invitar a los niños a interactuar y a explorar físicamente las obras de arte o los materiales escogidos. Sentir, escuchar, tocar y utilizar medios y materiales hace que estos materiales y obras de arte cobren vida. La interrelación entre experimentar estéticamente una obra de arte (o un material) e interactuar con ella es el principal objetivo de esta fase. Los niños deben descubrir que la experiencia estética no es una mera cuestión de observación, sino una invitación. No es un monólogo unidireccional en el que la obra de arte "habla" a un sujeto pasivo. Deben descubrir que experimentar el arte es siempre un diálogo. Este concepto es primordial para comprender la premisa de ArtiCULan, que plantea que la creación de conocimiento (y, posteriormente, también la educación) no es una forma de recepción pasiva, sino procesos que requieren implicación activa, personal e incluso física (consúltese el apartado 4.2).

Durante esta fase, la actitud del docente es fundamental para crear un clima afectivo cálido. Al mostrar entusiasmo y participación (física), invita a los niños a implicarse al mismo nivel y de forma activa. Incluso cuando se muestra una obra de arte en un libro o en una pantalla, es necesario dar vida a la obra de arte, hablando efusivamente sobre los aspectos de la obra de arte que nos marcaron a nivel sensorial e incluso a nivel emocional.

EJEMPLOS DE NUESTRAS BUENAS PRÁCTICAS:

1. Escucha nuestra historia

En este taller, el punto de partida es la música y los adultos (los docentes). Estos se mueven y bailan e invitan a los niños a unirse. Este ejemplo muestra la manera en la que la interacción inmediata (la expresión corporal, los sonidos) puede motivar a los niños. No siempre es necesario comenzar el taller con una obra de arte.

2. Kandinsky

En este taller, la provocación se lleva a cabo mediante la presentación de un cuadro de este pintor, la expresión corporal y juegos con la palabra Kandinsky y movimientos asociados. La información sobre el pintor la narra el adulto, asociándola siempre al movimiento corporal y permitiendo que los niños expresen distintas emociones. Este es un buen ejemplo de cómo dejar que los niños experimenten el arte, no como un monólogo unidireccional, sino como un diálogo que requiere incluso de implicación física.

3. Ângelo de Sousa

En este taller se invita a los niños a explorar la obra del pintor a través del movimiento utilizando el cuerpo en el espacio. Posteriormente, se les invita a realizar una actividad grupal con el objetivo de fomentar que los niños experimenten la obra del pintor desde el punto de vista estético, además de interactuar con ella (los niños realizan movimientos corporales inspirados en la imagen elegida de entre las obras del artista). Este es un buen ejemplo de cómo se emplea esta fase para generar una experiencia multidisciplinaria.

4. Flood and Flight

Los niños cierran los ojos para escuchar con más atención. Esto puede ser interesante para "apagar" ciertos sentidos y activar otros. Cerrar los ojos hace que sientan curiosidad y se emocionen, es decir, que se crea el ambiente idóneo. Los niños se centran en la comprensión auditiva al escuchar una canción de rap en inglés de Alex Cottenham. Expresan lo que creen haber escuchado y se sienten orgullosos cuando la han entendido. La adquisición de la lengua se convierte, de forma natural, en parte de un diálogo activo sobre una pieza musical. Realizan asociaciones con sus experiencias personales. Mientras escuchan, se producen interacciones físicas, lazos afectivos. Por ejemplo, una niña le hace trenzas a otra niña. Esto no sucedería en un contexto de aula "normal", pero aquí no resulta disruptivo; al contrario, tiene un efecto positivo en el entorno: todos se sienten relajados y, sin embargo, atentos.

5. Flood and Flight

El maestro utiliza su cuerpo de manera expresiva para dar instrucciones. Su entusiasmo es un ejemplo para los alumnos. Los niños tienen que imaginarse que son agua: un tipo diferente de inspiración, a través de la expresión corporal inmediata. El maestro va añadiendo poco a poco más detalles a la imaginación de los niños sirviéndose del método de Respuesta Física Total basado en narración de historias: "nos topamos con animales en el agua" y así sucesivamente. Su imaginación los lleva cada vez más lejos mientras utilizan su cuerpo. Es una experiencia compartida en la que los niños acogen el movimiento corporal y la participación de los demás.

Los maestros culturalmente receptivos deben ser conscientes de que la lengua, la cultura y el estatus social influyen sobre el pensamiento y la forma de ser y de actuar de todo individuo. Esto significa que el docente es consciente de su propia perspectiva cultural y, por tanto, fomenta el intercambio de opiniones. Tiene que integrar la cultura en la enseñanza, ya que la cultura es responsable de enmarcar nuestro pensamiento (Coyle, 2009). Debe conocer la identidad cultural y las circunstancias personales de los niños (Premier y Parr, 2019) y se basa en diversas experiencias culturales que los niños experimentan para mejorar la percepción de estos sobre el significado y el uso de las culturas (Elliott, 1990). El objetivo principal de este enfoque es fomentar el desarrollo del concepto que tienen sobre sí mismo y la relación que tienen con su propia cultura (Elliott, 1990).

3.3 ASOCIACIÓN/IMAGINACIÓN

Las fases 1 y 2 están estrechamente relacionadas. La energía motivadora de la experiencia estética (fase 1) despierta la imaginación (fase 2) e induce a ideas. El docente puede impulsar este proceso de la siguiente manera:

Dar vida a una obra de arte o a un objeto y dejar alzar el vuelo errante de su imaginación significa buscar conexiones con su entorno. El maestro puede hacer esto involucrando a artistas o introduciendo obras de arte locales, aunque también es importante tener en cuenta sus propias experiencias y recuerdos, es decir, acercarse a los niños a nivel personal. Para hacer esto, se pueden aplicar Estrategias de Pensamiento Visual. Esto significa hacer preguntas como las siguientes:

- ¿Habías escuchado antes algún sonido como este? ¿Dónde?
- ¿Dónde ves este sonido en tu dibujo?
- ¿Esta figura abstracta te recuerda a algo? ¿Me lo puedes contar?

Después, el maestro parafrasea los comentarios de los niños para que el resto de los niños reflexionen sobre esos comentarios. No dirige la conversación, sino que la encauza, aunque la abre a la ambigüedad. El maestro puede hacer más preguntas y dejar que los niños se hagan preguntas entre ellos, abriendo así un diálogo. Durante esta fase, el estímulo de la interacción grupal y el vínculo entre los niños son aún más importantes. Para poder trabajar juntos en la siguiente fase, deben comunicarse y compartir sus ideas previamente. Cuando los niños dan diferentes respuestas y comparten sus historias personales, el maestro puede buscar conexiones y articular vínculos entre ellos. También debe valorar positivamente sus aportaciones y recalcar lo valioso que es tener diferentes ideas e historias a fin de crear una atmósfera abierta y empática, aunque también con vistas a una integración multicultural. Una multitud de asociaciones evoca una multitud de enfoques y posibilidades en la siguiente etapa.

Las Estrategias de Pensamiento Visual (EPV) les ayudan a confiar en sus propias observaciones y dan lugar a interacciones colaborativas. Las EPV se basan en la observación y en la participación oral como punto de partida para hablar sobre una obra de arte sin miedo. Incitan a un proceso de asociaciones personales. Las impresiones sensoriales (fase 1) y los recuerdos y asociaciones personales (fase 2) actúan como principales incentivos para la creación artística (las siguientes fases).

EJEMPLOS DE NUESTRAS BUENAS PRÁCTICAS:

1. Escucha nuestra historia

Los niños buscan relacionarse con su entorno a partir de sus propias experiencias con el reto planteado en el taller: asignar sonidos a sus nombres utilizando objetos musicales. Después, se les invita a que lo hagan de nuevo con el instrumento musical que crearon en el reto de mostrar todos los sonidos del instrumento. Los niños reciben un trato personal.

2. Ângelo de Sousa

Con la orientación de un adulto, fue posible estimular la interacción entre el grupo de niños. Los niños se comunicaron y compartieron ideas sobre la actividad. Los maestros dirigen estas interacciones. Los niños hacen asociaciones y prueban diferentes opciones tras su propia experiencia. Los niños se dejan llevar por sus sentimientos con total libertad.

3. Flood and Flight

El maestro pregunta a los alumnos lo que piensan cuando escuchan la palabra "inundación". Los niños aportan información diferente. "¿Qué pasa cuando hay mucha agua, cuando el agua comienza a desbordarse? ¿Conoces alguna palabra para expresar esta idea? ¿Qué harías? ¿Cómo reaccionarías?": Estas son algunas de las preguntas que el maestro hace para iniciar el diálogo. El maestro repite sus respuestas: "Escucho esto", "escucho lo otro".

Esto refuerza la implicación de los niños. El profesor hace preguntas a los niños para conocer sus asociaciones cuando observan cuadros como, por ejemplo, uno de Hokusai. Este fragmento consiste en un diálogo sobre una obra de arte utilizando EPV. También se puede observar adquisición de lengua de una manera muy natural: el maestro corrige los errores de los niños repitiéndolos en lugar de hacer un comentario al respecto. Esto da lugar a interacciones ricas, porque el maestro formula preguntas abiertas por curiosidad y responde a los comentarios de los alumnos.

Los maestros culturalmente receptivos son responsables del respeto de la diversidad lingüística en el aula. Integran valores, experiencias y creencias de los niños en tareas desafiantes y significativas para, juntos, construir conocimiento. Para aumentar la sensibilidad y la comprensión, es importante que los maestros ofrezcan las oportunidades y los estímulos adecuados de manera que los niños se atrevan a pensar, a sentir y a expresarse de forma natural (Immordino-Yang, DarlingHammond y Krone, 2018). Además, los niños refugiados necesitan más apoyo y confianza porque algunas actividades pueden desencadenar recuerdos traumáticos (Premier y Parr, 2019).

FASE 3. EXPERIMENTACIÓN

Las instrucciones deberían presentarse de una manera atractiva en lugar de exigente. Es importante ofrecer múltiples ángulos de enfoque y hacerles sentir que no están trabajando para la consecución de un resultado en concreto. Esto se puede llevar a cabo de las siguientes maneras:

- Ofrecerles opciones, es decir, dejarles elegir entre varios materiales o medios de expresión. Algunos se sentirán más cómodos dibujando, otros componiendo música o expresándose físicamente. Dejarles elegir su modo de expresión artística confirma sus fortalezas individuales e influye en la dinámica del grupo.
- No es necesario mostrar ejemplos de resultados finales. Si se hace, es mejor mostrar varios resultados en lugar de solo uno para que vean una variedad de opciones. Los niños nunca deben interpretar los resultados que se muestran como un "ejemplo" que tienen que intentar copiar. Deben comenzar sus experimentos con una mentalidad abierta.

Es importante tener en cuenta que esta fase es experimental. El objetivo es llegar a conocer un material o una forma de expresión de manera más intensa y personal. Por tanto, el objetivo es explorar más que producir un resultado estético. Los diseños surgen paulatinamente: por medio de la experimentación y del proceso de prueba y error se descubren y aplican las cualidades expresivas de un material.

Los niños se ayudarán y estimularán los unos a los otros. Además, el maestro debe orientar y ayudar a los niños en sus exploraciones (tanto física como verbalmente), esto es, cuando se encuentran con un problema práctico o conceptual, aunque sin dejar de confirmar sus ideas y sus acciones. Los niños tienen capacidad para resolver problemas por sí mismos; el maestro debe hacerles ver que tienen esa virtud. El maestro ejerce de guía, apoyando sus ideas, aportando diferentes ángulos y halagando sus experimentos. Naturalmente, el maestro tendrá sus propias ideas sobre cómo podrían evolucionar los experimentos por ciertas vías, y resulta complicado orientar a los niños sin señalar esas vías. Es muy importante que los niños tomen la iniciativa ellos mismos y que disfruten de esta fase de experimentación con materiales e ideas. Algunos de ellos, sin embargo, podrían sentirse menos seguros e incluso dudarían si comenzar. Es importante darles tiempo para que se fijen en los demás niños. A todos los niños se les debería permitir trabajar a su propio ritmo.

EJEMPLOS DE NUESTRAS BUENAS PRÁCTICAS:

1. Escucha nuestra historia

Los adultos ofrecen diferentes enfoques de la actividad de este taller, lo cual posibilita el desarrollo de instrumentos musicales diferentes y únicos. Los niños se sienten libres de explorar los materiales de forma independiente. En esta actividad, los niños se apoyan mutuamente, mientras que el adulto los orienta, expandiendo y elaborando sus ideas, tanto física como verbalmente. Algunos niños logran resolver los problemas por sí mismos y el adulto actúa simplemente como guía, animándolos en sus experimentos. Se dan pautas a los alumnos, pero se les ofrecen opciones donde elegir. Los alumnos deciden qué hacer en todo momento. Pueden explorar libremente.

2. Cesar Manrique

Basándose en las observaciones durante la sesión de EPV, el maestro propone a los alumnos que se muevan como si estuvieran jugando con el viento. Existe una fuerte implicación física en este enfoque multidisciplinario. El maestro da varios consejos sobre cómo sentirse si fueran viento. Los niños solo tienen la sensación de que están jugando. Esta forma de pensar es buena para dejar que la creatividad fluya. Los alumnos ensayan y sienten en consonancia con las sugerencias del maestro. Exploran las posibilidades que les brinda su cuerpo.

3. Kandinsky

Se invita a los niños portugueses a descubrir las formas representadas en un cuadro de Wassily Kandinsky en el espacio con el fin de que "interpreten" el cuadro y hagan sus propias representaciones dibujando. El papel del adulto es lograr el compromiso de los niños, desempeñando el papel de modelo que da vida a la obra, ya sea mediante el movimiento corporal o mediante una representación gráfica para animar a los niños a seguir al adulto.

4. Flood and Flight

La creación de la ciudad inundada muestra un enfoque muy divergente entre los alumnos, aunque se les da las mismas directrices: crear casas para construir una ciudad. Uno de los niños no construye una "casa" occidental tradicional. Es obvio que tiene una idea muy diferente del concepto "casa" con respecto a otra niña que está detrás haciendo una casa con techo puntiagudo y típicas ventanas (que corta con tijeras). Otro niño que está delante experimenta con materiales y figuras, sin tener en mente una casa tradicional. Trabaja de forma independiente y está muy ocupado con su trabajo. Un niño que está atrás del todo es menos autónomo y pide retroalimentación al maestro en varias ocasiones. No solo en sus creaciones, sino también en sus necesidades pedagógicas. Los alumnos son muy diferentes. Percatarse de estas diferencias y potenciarlas es una de las tareas del docente.

5. Flood and Flight

Los maestros hacen representaciones teatrales y movimientos a través de la expresión y de la interacción corporal: hacen olas juntos. Es una forma agradable de instruir y demuestra el valor de la co-enseñanza. Sin embargo, dos alumnos tienen un enfoque muy diferente sobre esta actividad. No intentan hacer olas, sino jugar y desafiarse físicamente. Se convierte en un juego en el que se están poniendo a prueba. Piensan que la actividad es emocionante y se observa una fuerte conexión entre los dos. Este fragmento demuestra que los niños pueden tener su propia opinión sobre las actividades propuestas. Que estas no encajen en el contexto temático del taller no significa que no puedan resultar valiosas.

6. HomeHeart

Los niños escuchan los sonidos del vientre y el corazón de sus amigos. Intentan reproducir estos sonidos y explorar movimientos que se asemejen a esos sonidos. El maestro los anima a introducir diferentes partes del cuerpo en el movimiento. Los niños reflexionan sobre la diferencia entre los sonidos y los movimientos. Comparan entre el sonido y el movimiento del vientre y el sonido repetitivo del corazón.

Los maestros culturalmente receptivos tienen altas expectativas para todos y creen que también la escuela tiene la responsabilidad de brindar a los estudiantes oportunidades en la sociedad. Los centros educativos pueden facilitar este proceso si permiten que los niños utilicen todo su potencial y si apuestan por un aprendizaje profundo (Meyer et al., 2015). El docente utiliza actividades estimulantes que fomentan la conexión y la participación y fortalecen el clima positivo del aula (Cadima, Verschueren, Leal y Guides, 2016). Las actividades se basan en lo que los niños ya saben y pueden hacer. El maestro formula preguntas abiertas para provocar interacción y para que los alumnos reflexionen sobre sus ideas.

Cuando el maestro en aulas multilingües se centra en el aprendizaje autodirigido activo, interactuando con sus compañeros, los niños sienten la necesidad de comunicarse en un mismo idioma (Kuyumcu, 2012). Durante el taller, los niños tienen muchas oportunidades para compartir lo que saben. Las abundantes aportaciones que comportan los diversos ámbitos de la educación artística garantizan un alto grado de control, tanto del proceso creativo como del lingüístico (Meyer, Coyle, Halbach, Schuck y Ting, 2015; Reekmans, Nauwelaerts y Roden, 2017). Colaborar en un objetivo común y dar autonomía a los niños para conversar y escucharse entre ellos genera más confianza en sí mismos a la hora de resolver problemas complejos (Farokhi y Hashemi, 2012; Meyer et al., 2015). Los maestros se apoyan los unos a los otros cuando practican la co-enseñanza y motivan a los alumnos para que compartan ideas y trabajen juntos (Premier y Parr, 2019).

3.5 FASE 4. EVALUACIÓN/SELECCIÓN

Tras una fase de enfoques divergentes en las que se experimenta con ideas y materiales (individualmente o en grupos pequeños), es importante dejar espacio para la reflexión con todo el grupo. Los niños reflexionarán sobre sus ideas y enfoques mientras continúa el proceso, por lo que aún tienen la oportunidad de reformular sus decisiones o incluso tomar diferentes caminos si se inspiran en el trabajo de otros niños. Articular sus elecciones y acciones hace que tomen conciencia del proceso creativo que están experimentando. Esta fase estimula, pues, su conocimiento metacognitivo, lo cual no solo los ayuda a reflexionar sobre sus ideas particulares, sino que, además, en un sentido más amplio, les brinda la oportunidad de observar su proceso creativo desde la distancia.

El maestro debe ayudar a los niños a cuestionarse a sí mismos y a los demás. También pueden hacer preguntas. Al hacer preguntas, esta fase de evaluación se convierte en una fase de autoevaluación. El maestro tiene que ayudarlos a que tomen conciencia de ciertas cualidades y, si fuera necesario, también de los riesgos. No tiene que evaluarlos.

A continuación, se exponen algunas ideas:

- Se les puede preguntar sobre el punto de partida, sobre qué fue lo que más les inspiró.
- También es importante hablar sobre las elecciones que hacen (en cuanto a materiales, etc.) y por qué las hacen.
- Se puede preguntar cuáles de las ideas compartidas han sido las seleccionadas y qué ideas han sido o están siendo reemplazadas. ¿Quién es responsable de qué parte y cómo se fusionan las diferentes partes? Dejar que piensen sobre estas cuestiones mejora sus habilidades sociales y también induce al conocimiento meta-cognitivo.
- Puede ser bueno saber si se produjeron dificultades o situaciones inesperadas y cómo las están gestionando.
- Se debe preguntar a los niños si están contentos con sus resultados (¿Por qué razón? ¿Qué parte de tu trabajo te gusta más?).
- Por último, se les puede preguntar cuáles son sus próximos pasos (¿Qué vas a hacer a continuación? ¿Quién se encargará de qué? ¿Qué materiales necesitas para eso?).

Esta fase de evaluación y selección no tiene por qué ser exclusivamente oral. Es importante que los niños toquen, sientan y escuchen el trabajo de los demás. Cuando están contando algo sobre su trabajo, deben hacerlo de manera tangible, no solo explicando verbalmente, sino mostrando lo que quieren decir.

La fase 4 es la fase en la que el movimiento divergente se convierte en convergente. Se habla y delibera sobre una multitud de enfoques y se toman decisiones con respecto a la posterior elaboración de la obra artística.

EJEMPLOS DE NUESTRAS BUENAS PRÁCTICAS:

1. Escucha nuestra historia

En el centro de la clase se encuentran diferentes materiales accesibles para todos los niños. El grupo grande se divide ahora en seis grupos pequeños. Cada niño, interactuando con sus compañeros y con el adulto, construye su instrumento musical y experimenta los sonidos que este produce. Los niños reformulan y desarrollan sus instrumentos mientras comparten sugerencias y dudas con sus compañeros.

En el contexto de las aulas multilingües, la comunicación no verbal cobra aún más importancia.

Para promover la interacción, los maestros culturalmente receptivos aplican la técnica del andamiaje. Estos buscan diversas maneras para formular preguntas abiertas y auténticas para mostrar interés por pura curiosidad (Willemsen, 2020). Se anima a los niños a utilizar las lenguas artísticas del taller a fin de que puedan demostrar lo que han comprendido de diversas maneras (Meyer et al., 2015). Apelando a múltiples estilos de aprendizaje y transformando la nueva información en imágenes mentales, los estudiantes son capaces de recordar mejor lo que han aprendido (Marzano, 2011). Expresar ideas y opciones en la lengua del centro escolar, gracias al intercambio de ideas en una conversación espontánea, resulta muy adecuado para practicar la lengua en un contexto significativo (Nightingale y Safont, 2019). Cuando la lengua se emplea como herramienta de comunicación, los jóvenes estudiantes se sienten más intrínsecamente motivados para aprender a hablarlo (PladevallBallester, 2018). Para reflexionar sobre el proceso creativo, deben haberse adquirido ciertos conocimientos básicos de la lengua de instrucción (Meyer et al., 2015). La reflexión sobre varios conceptos, materiales e imágenes solo es posible cuando los niños han aprendido el significado de las palabras.

3.6 FASE 5. ELABORACIÓN

Tras un momento de reflexión, el siguiente paso lógico en un proceso creativo es reajustar y reelaborar el trabajo artístico. Algunos niños incluso querrán comenzar de nuevo con los conocimientos adquiridos durante la fase anterior, lo cual es absolutamente factible.

Gracias al diálogo abierto que acaba de producirse, los niños son conscientes de haber tomado ellos mismos las decisiones que condujeron al resultado final. Este paso les hace más explícitamente conscientes de su autonomía y, por tanto, la fase de elaboración aumenta su confianza. La principal diferencia con la fase 3 radica en que, en esta ocasión, la creación artística está más orientada a los objetivos. Los niños trabajan para alcanzar el resultado que imaginaron durante la fase anterior. Ahora ya saben cómo se comporta un material. Tienen experiencia y se valen de esta experiencia para alcanzar el resultado que imaginaron juntos. Esto significa que, a la hora de realizar creaciones, son mucho más conscientes que cuando se encontraban en la fase 3.

El hecho de que en esta ocasión los niños tengan un plan en mente, no significa que todo vaya a salir exactamente como se ha planificado. Los maestros deben ser conscientes de que cualquiera de los pasos de un proceso creativo, incluso los finales, pueden sufrir giros inesperados. Suele ocurrir que determinados materiales artísticos se reviran en el último momento de la creación artística, dando lugar a un resultado bastante diferente al previsto. A veces, los niños se lo tomarán con alegría, sin embargo, en otras ocasiones, los niños pueden percibir este revés como un "fracaso". En esos casos, el maestro debe evitar esa percepción y ayudarlos a ver los giros inesperados como algo positivo. Poco a poco, los niños deben desarrollar una mentalidad diferente, menos centrada en resultados concretos, sino más bien en explorar y experimentar con una actitud abierta. Esta mentalidad surgirá con el tiempo si este enfoque se repite.

Durante esta fase de elaboración, el docente deberá ayudar a los niños a organizarse. Nuevamente, se deberán repartir las tareas entre los miembros del grupo y se deberán definir metas para cada uno de ellos. Es necesario que las tareas estén equitativamente repartidas y que cada uno de los niños se sienta cómodo con el papel que ha de desempeñar.

Aparte de que la confianza de los niños aumenta en la fase de elaboración, también esta fase supone un paso importante para llegar a la fase 6, la de la presentación de sus obras, que dará lugar a otro movimiento divergente.

EJEMPLOS DE NUESTRAS BUENAS PRÁCTICAS:

1. Escucha nuestra historia

En el centro de la clase se encuentran diferentes materiales accesibles para todos los niños. El grupo grande se divide ahora en seis grupos pequeños. Cada niño, interactuando con sus compañeros y con el adulto, construye su instrumento musical y experimenta los sonidos que este produce. Los niños reformulan y desarrollan sus instrumentos mientras comparten sugerencias y dudas con sus compañeros. Los niños trabajan para alcanzar el resultado que tienen en mente. Tienen experiencia y se valen de esa experiencia para alcanzar dicho resultado.

2. Flood and Flight

Trabajan de forma autónoma en la fase de elaboración y algunos intentan sacar el máximo provecho, aunque surge la frustración cuando pierden la concentración. Los niños se culpan los unos a otros con exclamaciones como: "¡Lo han mojado todo!". Algunos niños toman decisiones sin contar con los demás. Esto genera algunos desencuentros, haciendo que continúen discutiendo: "¿por qué haces eso?". En esos casos, es importante guiar el diálogo y ayudarlos a que lleguen a un acuerdo en lugar de decirles lo que deben hacer. Estas discusiones tienen un valor. Las dificultades y los desacuerdos son importantes para que los niños aprendan a cuestionarse no solo los unos a los otros, sino también a sí mismos y lo que hacen.

3. Flood and Flight

Los niños y el maestro hacen un juego de rima juntos con las asociaciones que tienen con la palabra "inundación". Durante esta actividad, la fase de asociación y la fase de elaboración del marco artístico se entrelazan estrechamente.

[01:08:00-01:09:10]: Riman palabras sacadas a partir de una lluvia de ideas.

[01:14:00-01:14:30]: Hacen la primera frase juntos, con ritmo.

[01:20:00]: Cantan la introducción.

[01:22:00-01:23:00]: Hacen la siguiente rima: ‘mensen op de grond’: people on the ground

‘mensen lopen rond’: people walk around

‘anderen op de grond’: others on the ground

‘allen op de grond’: all on the ground

El maestro escribe el texto del juego de rima en la pizarra a la vez que pregunta a los alumnos: "¿se escribe así?". Ellos rapean y continúan buscando nuevas frases juntos, guiados por el maestro que advierte: "necesitamos una frase nueva después de "tsunami". Los alumnos se muestran muy entusiasmados e involucrados ("¡sí!"). Dos alumnos se cogen de la mano de forma espontánea. Disfrutan creando juntos y se sienten felices y orgullosos cuando empiezan a ver resultados. Ésta es una de las ventajas de trabajar con una orientación hacia objetivos de resultado. Un niño llora porque no se han usado todas sus ideas. La maestra, Katrien, se muestra receptiva ante esta situación y el amigo del niño le da un pañuelo. Esto es un ejemplo de cómo reacciona un maestro receptivo.

3.7 FASE 6. CONFRONTACIÓN

La última fase es, una vez más, un momento de intercambio en el que los resultados alcanzados por los niños ofrecen una oportunidad para el diálogo abierto. El maestro puede organizar este momento a su antojo, dependiendo del tipo de obra que se ha creado. Una pequeña exposición, una función, un breve espectáculo con celebraciones... El maestro debe tomarse su tiempo para organizar esta confrontación, aunque no tiene que organizarla como una gran exhibición. Una pequeña actividad dentro del contexto de la clase también está bien. Se puede preguntar a los niños cómo ven ese momento; tal vez estén muy orgullosos de mostrar sus trabajos a invitados externos. Organizar una "gran representación" con muchos invitados, visitantes, un discurso, etc., podría aumentar su confianza, aunque no es necesario. Un gran evento como este no es el objetivo principal de los talleres y podría parecer que los talleres están orientados al producto. Traer a invitados externos puede complicar el diálogo espontáneo en el que se está trabajando. El maestro debe tener esto en cuenta y asegurarse de que los niños se sienten cómodos con la forma en la que se organiza el evento final. Solo si los niños están satisfechos con lo que han hecho (lo cual no significa que el trabajo esté acabado o "perfecto"), puede considerarse organizar una gran representación.

Pueden surgir algunas dificultades durante esta última fase. Puede que algunos grupos no hayan terminado y puede que no quede tiempo suficiente para dejarlos terminar. Si realmente no quedara tiempo ese día, se les debería dar tiempo en la siguiente sesión para que pudieran continuar y terminar sus obras.

Tras descubrir el trabajo del resto, los niños probablemente notarán que cada grupo aplicó un enfoque diferente. El maestro puede ayudar a señalar las diferencias y las similitudes entre los grupos y asegurarse de que los niños comprenden las cualidades y el valor de cada una de las diferentes ideas. De nuevo, esto puede hacerse realizando preguntas sobre las obras, el proceso, sus opiniones y los sentimientos que experimentaron. En las aulas multiculturales, también es importante identificar las similitudes entre las obras de niños de diferentes orígenes culturales.

La presentación de sus obras constituye una fase importante y desafiante del proceso y no solo un momento extraordinario para finalizar o "sellar" el taller. La presentación de sus trabajos genera afirmación, aprobación y representa el eje que garantiza la continuación del desarrollo y los procesos creativos. El hecho de que los compañeros y los maestros dediquen tiempo para escuchar, ser espectadores y hablar de sus obras, constituye una importante fuente de motivación para los niños.

Otro aspecto importante de esta fase consiste en que los niños comprendan el valor de las diferentes ideas y modos de expresión. Los talleres pretenden estimular el sentido de la curiosidad y despertar una mente abierta hacia la diversidad. Los niños deben descubrir el poder del pluralismo y conceptos "distintos" a los que están acostumbrados. En la sociedad actual, lo distinto no siempre se percibe como algo valioso. Existen muchos ejemplos en los medios de comunicación que generan miedo a lo "foráneo", miedo por las personas de color, con una religión o incluso de origen social diferente. Los niños son muy sensibles a estas sensaciones y la educación tiene un papel fundamental que desempeñar en este sentido. Esta cuestión se agudiza aún más en las clases con niños refugiados o de diferentes orígenes culturales. Los talleres artísticos brindan la oportunidad de acercar culturas con un enfoque en las interacciones sensoriales y artísticas. Los niños tienen la oportunidad de descubrir otras culturas a través de las voces individuales de sus compañeros, evitando así los estereotipos. Los talleres cuentan con interpretaciones de obras de arte aún más ricas con niños procedentes de otras culturas.

Aunque esta es la última fase de los talleres, no debe considerarse como el final. Compartir los hallazgos y los resultados obtenidos constituye una valiosa aportación para un nuevo comienzo. El proceso creativo experimentado en un taller termina donde comenzó: con nuevas impresiones sensoriales e historias que provocan nuevas asociaciones, sentimientos, recuerdos e ideas y, por último, aunque no menos importante, nuevas y apasionantes (inter)acciones artísticas.

EJEMPLOS DE NUESTRAS BUENAS PRÁCTICAS:

1. Escucha nuestra historia

Los niños se agrupan en un grupo grande. Al grupo lo coordina ahora el adulto, quien asume el papel de director. Cada niño, con su instrumento musical y guiado por el adulto, reproducirá su secuencia sonora y la integrará en la actuación final de la orquesta (un grupo de niños). La actuación se graba para que el grupo pueda escucharlo.

2. Ângelo de Sousa

Se invita a los niños a elegir su ilustración favorita (de una de las obras del artista) y a representarla delante de sus compañeros. Durante varios minutos, los niños, en parejas, comparten con sus compañeros la representación corporal que crearon de la diapositiva seleccionada.

3. Balaban: Wassily Kandinsky

Cada uno de los niños tiene ya sus prismáticos y puede observar lo que hay a su alrededor e identificar las formas geométricas del aula y denominarlas en portugués y en inglés. Este es un claro ejemplo de cómo la creación de una obra puede conducir a nuevas aportaciones. No debería considerarse como un final.

4. Flood and Flight

Los niños reflexionan sobre su proceso creativo con la orientación de los profesores. Expresan lo que les gustó y lo que representó un reto, como dar con el ángulo correcto para encajar un edificio.

Muestran interés por el trabajo de la cantautora Lunace; una de sus profesores. Juntos escuchan en Spotify una de las canciones que ella compuso y muestran su agradecimiento.

5. HomeHeart

Los niños construyen una casa para sus amigos con materiales como tela de algodón, cuerdas, etc. Los niños deben tomar conciencia de los pensamientos y sentimientos de sus amigos y así asegurarse de que estos se sienten felices y seguros en su casa. Presentan la casa a sus amigos y le explican las decisiones que tomaron para hacerles felices. Improvisan movimientos en la casa con personas que viven en la plaza del pueblo donde hacen su taller.

3.8 FASE 7. EVALUACIÓN DE LOS TALLERES

Como se indicó en los capítulos anteriores, los resultados de los talleres no son (ni deben ser) evaluados de manera tradicional, como pasa con los idiomas o la gramática. El enfoque personal y orientado al proceso hace que sea irrelevante, e incluso perjudicial, evaluar el resultado final de los talleres.

Los procesos creativos no revelan un resultado "correcto" o "incorrecto", sino el grado de participación. Los talleres no son evaluables, pero sí observables. La herramienta de evaluación común ofrece una guía para observar los procesos activos durante los talleres.

EJEMPLOS DE NUESTRAS BUENAS PRÁCTICAS:

1. Escucha nuestra historia

El grupo se sienta en círculo sobre una manta y anuncia el final de la actividad. El adulto invita a los niños a compartir lo que sintieron y aprendieron sobre la construcción de instrumentos, las características de los sonidos y el funcionamiento de una orquesta. Durante el trabajo en equipo, los niños son capaces de comunicar con facilidad sus ideas y elecciones para el proceso. Reflexionan mejor cuando interactúan en grupos pequeños.

2. Ângelo de Sousa

Los niños que integran un grupo grande comentan lo que sintieron y observaron durante su representación y las representaciones de sus compañeros. Hablan entre ellos y las intervenciones de los adultos son puntuales.

3. Balaban: Wassily Kandinsky

En un grupo grande de niños sentados en círculo, el adulto pregunta a los niños qué han aprendido sobre los colores y las formas geométricas.

4. HomeHeart

Cada actividad finaliza con una reflexión sobre el proceso creativo. ¿Cuál fue tu movimiento favorito de vientre o corazón? ¿Qué movimiento de tu amigo te sorprendió? ¿Te gustó tu nueva casa? ¿A tu amigo le gustó su nueva casa? ¿Las personas que viven en la plaza del pueblo compartieron algún movimiento contigo? ¿Qué momento del taller te gustaría explorar de nuevo? ¿Qué te ha resultado valioso? ¿Por qué?

4. Valor

4.1 INDIVIDUALIDAD E INTEGRACIÓN SOCIAL

Ya se ha dejado claro que el objetivo de estos talleres no es crear un producto artístico, sino inducir modos de autoexpresión y autorreflexión, de interacción social y de experimentación artística. En este capítulo queremos resumir el valor de este "aprendizaje a través del arte" en diferentes niveles y trasladarlo a un contexto más amplio.

Los procesos creativos siempre comienzan con la percepción y la imaginación individuales. Las interacciones y las preguntas que los maestros les hacen a los niños implican una relación personal con el material que se les proporciona. Los niños crean significado, no solo mirando, sintiendo y experimentando, sino también teniendo que expresar lo que ven, sienten o piensan a sus compañeros.

Los procesos creativos les ayudan a desarrollar el pensamiento crítico (Kisida, 2018: 198) y les enseñan de forma implícita cómo formarse sus propias opiniones a través del diálogo y de la colaboración con los demás. En este sentido, los talleres de ArtiCULan contribuyen al crecimiento individual de los niños, ya que, sencillamente, no tienen por qué dar por ciertas las palabras del maestro o el enfoque o creencias de otra persona. Los niños reciben un trato personal y piensan y conceptualizan de forma independiente.

Además de pensamiento crítico y significado personal y social, los niños también descubren sus propios talentos y debilidades. Queremos destacar este último aspecto, porque puede parecer menos importante en un sistema educativo por competencias. Al fomentar el clima emocional que brindan estos talleres, queremos que los niños se sientan cómodos para expresar emociones, e incluso dudas o temores. La conexión entre la actividad artística y la regulación emocional (Kisida, 2017: 2) es un aspecto sutil pero valioso que se pretende abordar con los talleres. Al formar equipos y asignar tareas, los niños se ven obligados a colaborar entre ellos. De esta manera toman conciencia de sus propias fortalezas y debilidades propias y de las fortalezas y debilidades de los demás. Descubren que se complementan. El foco no está en la competencia entre ellos o en los logros individuales, sino en la cooperación y en el refuerzo de la singularidad individual, lo que a la larga conduce a la auto-aceptación.

Pero como afirma Herbert Read: "la singularidad no tiene ningún valor práctico de forma aislada. Una de las lecciones más ciertas de la psicología moderna y de las experiencias históricas recientes es que la educación debe ser un proceso, no solo de individualización, sino también de integración, que es la reconciliación de la singularidad individual con la unidad social" (Read, 1979:9). Esta integración social también constituye uno de los principales acervos de nuestros talleres: todo depende del diálogo y de la interacción, incluso del descubrimiento de su "singularidad individual". La expresión personal produce resultados diferentes, pero (y este es uno de nuestros principales focos de atención) también debería hacer comprender que estos resultados son igual de valiosos. A lo largo de los talleres, los niños descubren sentimientos y creencias de otros niños. Al colaborar, descubren el poder y los beneficios de las aulas pluralistas. En este sentido, los talleres de ArtiCULan propician una actitud abierta y tolerante, aspecto que es especialmente importante en los entornos multiculturales de los centros educativos de hoy día. En su libro "Celebrating pluralism: Art, Education and Cultural Diversity", F. Graeme Chalmers, profesor emérito de Educación Artística, afirma que la educación artística tiene un papel esencial que desempeñar para abordar las "formas persistentes de racismo y prejuicio" (Chalmers, 1996:11). No podemos negar el hecho de que nos enfrentamos a una sociedad sumamente diversa y repleta de interacciones multiculturales, aunque también a los problemas que menciona Chalmers. Las culturas se presentan como radicalmente diferentes. La generalización simplista de culturas que Edward Said criticó ya en los años setenta (Said, 1978) propicia la polarización, y hoy todavía nos enfrentamos a titulares e imágenes estereotipados en los medios de comunicación, que informan principalmente sobre otras culturas con historias de guerra, refugiados, dictaduras, extremismo religioso, etc. Este enfoque, tal vez sin intención, propicia los prejuicios que Chalmers quiere abordar a través del arte.

Las artes han sido un ejemplo de interacciones interculturales durante siglos. La música, el diseño de interiores, la moda e incluso la pintura dan cuenta de una historia de intenso intercambio intercultural. Como se indicó en el capítulo 2.2, crear y experimentar el arte se basa en la estética: una cuestión de sentidos. Nuestros sentidos no tienen en cuenta las fronteras geográficas o culturales, son fácilmente seducidos y activados por agentes desconocidos, y la historia del arte muestra cómo estos agentes encuentran un lugar en los propios modos de expresión artística. Podemos ilustrar esto con un ejemplo contemporáneo más cercano a nosotros: la comida que cocinamos y los restaurantes que visitamos también muestran nuestra apertura sensorial hacia otras culturas. De ahí que nuestros talleres, con la experimentación estética/sensorial como base, constituyan un trasfondo perfecto para la exploración de otras culturas con una actitud abierta y curiosa.

Las interacciones sensoriales y artísticas son herramientas muy poderosas para el entendimiento transcultural y para la creación de aulas pluralistas. En los talleres de ArtiCULan se ponen en práctica muchos modos de comunicación, también no verbales. Esto puede contemplar otro aspecto de la integración: la adquisición de la lengua. En un aula multilingüe, los docentes dedican el tiempo de las experiencias sensoriales a transmitir el mensaje. Muestran en voz alta el objetivo de una tarea significativa dentro de un marco claramente definido (Hooft, Gobyn y Van den Branden, 2018). Los docentes proporcionan acciones motoras en la enseñanza en equipo para estimular el proceso de pensamiento y la comprensión de la lengua (Sullivan, 2018). Utilizan recursos visuales vinculados al contexto del taller artístico y repiten palabras clave para la comprensión del lenguaje (Premier y Parr, 2019). Gracias a un enfoque multimodal en la enseñanza en equipo y el aprendizaje cooperativo en pequeños grupos, los alumnos abordan el proceso creativo desde múltiples perspectivas. Esto también abre posibilidades para el intercambio verbal y no verbal de ideas gracias a los lenguajes de los diferentes géneros artísticos. Cuando los alumnos de altas capacidades cooperan con los alumnos menos competentes, juntos pueden dar significado al proceso aplicando estrategias directas (como la memoria y las estrategias cognitivas y de compensación) y estrategias indirectas (como las estrategias metacognitivas, las afectivas y las sociales). El punto hasta el cual los maestros mantienen un enfoque culturalmente receptivo predice los logros de los alumnos.

Los maestros que aplican una pedagogía de enseñanza culturalmente receptiva son capaces de aceptar las diferencias y utilizar la identidad de los niños como un insumo para el aprendizaje. Además, están convencidos del valor agregado de la educación culturalmente receptiva y se sienten competentes a la hora de interactuar con niños y padres multilingües.

La adquisición de la lengua es solo una parte de la actitud multicultural en general que los talleres pretenden estimular: una actitud para exponerse a algo con lo que no se está familiarizado, a ser receptivo hacia aspectos que son, en un principio, ajenos o extraños. La adquisición de la lengua, junto con la receptividad sensorial para gestos, gustos, sonidos, etc., constituye un medio para este fin. Los talleres muestran la manera en la que el arte puede ser una herramienta para fomentar la integración multicultural en diferentes niveles.

4.2 UN TIPO DE CONOCIMIENTO DIFERENTE

La Asociación Nacional de Educación Artística (NAEA, por sus siglas en inglés) ve la educación artística como una herramienta fundamental para el desarrollo de la "alfabetización visual", necesaria en una era cada vez más visual (NAEA, 2016). Este es solo un aspecto que valida la educación artística (visual). La declaración realizada en 1977 sobre la importancia de la educación artística (en general) es aún más profunda. Hay dos aspectos que ArtiCULan desea suscribir en particular: la importancia de la educación artística como fuente de comprensión humana y la educación artística como medio para desarrollar formas de pensamiento creativas y flexibles. El primer aspecto se ha desarrollado en el capítulo anterior. En el presente, se profundiza sobre el segundo. Elliot Eisner, ex profesor de Arte y Educación y uno de los autores de dicha afirmación, escribió: "con las artes, los niños aprenden a ver" (NAEA, 2016: 5). "Aprender a ver" va mucho más allá de percibir con los ojos. "Aprender a ver" significa educar los sentidos, "en los que se basa la conciencia y, en última instancia, la inteligencia y el juicio del ser humano" (Read, 1979: 9).

Los valores de la educación artística pueden ser trascendentales, tal como se indicó en el capítulo "Educación a través de las artes", donde se presentó una forma diferente de aprendizaje: un aprendizaje incorporado, arraigado en la sensación y en la experiencia (Johnson, 2007). El aprendizaje sigue siendo, con demasiada frecuencia, una actividad pasiva, desvinculada de los sentimientos. ArtiCULan apuesta por que los niños se relacionen con el material de estudio a nivel personal. Creemos que es necesario estimular procesos de asociación e imaginación para evitar el aprendizaje desapegado. Queremos crear una forma de aprendizaje en la que el sentimiento y la sensación moldeen la conceptualización y la reflexión. Al aprender a través de procesos creativos, a través del diálogo y las interacciones, los sujetos cobran vida. La enseñanza debe ser una invitación, invocar nuevas asociaciones y exploraciones.

Sin embargo, en el sistema educativo actual (que, a menudo, fragmenta el conocimiento, sin tender puentes entre el conocimiento académico/escolar con la vida o la enseñanza de los niños; sin profundizar con la intensidad que convierte la información en conocimiento), este conocimiento sensorial resulta más difícil de defender. Encontramos aliados en filósofos, historiadores del arte y pedagogos. El filósofo del siglo XVIII, Jean-Jacques Rousseau, ya introdujo el término "razón sensible", como complemento necesario del término "razón intelectual". El arte, o la educación a través de los sentidos, puede integrar el valor en un mundo de hechos (Read, 1979: 215).

Otro defensor de este tipo de conocimiento es el antropólogo Tim Ingold, quien aboga por el conocimiento para reconectarse con el ser, y por el pensamiento para reconectarse con la vida (Ingold, 2011: 75). También aboga por investigaciones activas, físicas y personales de significado y conocimiento, lo que está estrechamente relacionado con el "significado encarnado" que promueve el filósofo Mark Johnson. Ambos consideran la implicación física y la experiencia activa primordiales para el aprendizaje. Nuestro enfoque en la experimentación sensorial y en la importancia del proceso creativo se basa parcialmente en sus teorías.

El pedagogo Gert Biesta presenta ideas afines. En primer lugar, advierte sobre una mera visión expresivista de la educación artística, en la que el foco en la expresión no siempre se traduce en lo expresado (Biesta, 2020: 58-59). Se niega a ver el arte como un medio para un fin que tiene que demostrar ser útil (Biesta, 2020: 55-56). En cambio, prefiere ver el valor de la educación artística en la manera en la que esta facilita el diálogo con los demás y con el mundo.

Con el arte somos más conscientes de nuestra propia existencia, así como de la existencia de los demás. Experimentamos lo que nuestros actos significan para las demás personas y para el mundo que nos rodea (Biesta, 2020).

Según los teóricos citados, "conocer" algo no significa ser capaz de reproducir o ejecutar correctamente algo. Siguiendo esta premisa, ArtiCULan cree que la creación de conocimiento requiere una implicación activa y personal, incluso física. El conocimiento se almacena en la mente y en el cuerpo, con la integración de nuestros sentidos perceptivos, sentimientos, conciencia e imaginación.

Desde esta perspectiva, ArtiCULan espera enseñar que la educación artística y los procesos creativos no son algo que deba tratarse como una o dos horas extra en el plan de estudios de los Centros de Educación Primaria. Según la Asociación Nacional de Educación Artística, vemos la educación artística como una fuente de comprensión humana y como un medio para desarrollar formas de pensamiento creativas y flexibles (NAEA, 2016). La educación artística introduce un método de aprendizaje y desarrollo, una actitud y un enfoque para percibir el mundo que nos rodea. La actitud estimulada por los procesos creativos no solo despierta el interés por el arte, sino que proporciona una forma de abordar la vida en general. Los procesos creativos son una herramienta fundamental para aprender a estar abiertos a la coincidencia e incluso al fracaso, a estar abiertos a las (re)acciones espontáneas y a lo impredecible, a la diversidad, a asumir riesgos, a mirar desde diferentes perspectivas, a confiar en los sentidos y en la intuición, para establecer pensamientos personales y colectivos de significado: para crear un conocimiento diferente.

Los procesos creativos son primordiales en la enseñanza de cualquier asignatura de un plan de estudios.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnheim, R. (1997) *Visual Thinking*. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.
- Arnheim, R. (1989). *Thoughts on Art Education*. Santa Monica: Getty Center for Education in the Arts.
- Biesta, G. (2020). *Door kunst onderwezen willen worden*. Kunsteducatie na Joseph Beuys. Arnhem: ArtEZ Press
- Cadima, J., Verschueren, K., Leal, T. & Guedes, C. (2016). Classroom interactions, dyadic teacher-child relationships, and self-regulation in socially disadvantaged young children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44 (1), 7-17.
- Chalmers, G. (1996). *Celebrating Pluralism: Art, Education, and Cultural Diversity*. Los Angeles: Getty Trust Publications.
- Coyle, D. (2009). Language pedagogies revisited: Alternative approaches for integrating language learning, language using and intercultural understanding. *Culturally and linguistically diverse classrooms: New dilemmas for teachers*, 172, 195.
- Dewey, J. (2005). *Art As Experience*. New York: Penguin.
- Elliott, D. J. (1990). Music as culture: Toward a multicultural concept of arts education. *Journal of aesthetic education*, 24(1), 147-166.
- Farokhi, M., & Hashemi, M. (2012). The impact/s of using art in English language learning classes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 923-926.
- Glăveanu, V. P., Beghetto, R. A. (2020): Creative Experience: A Non-Standard Definition of Creativity, *Creativity Research Journal* 33(7):1-6. DOI:10.1080/10400419.2020.1827606.
- Golomb, C. (2003). *Child Art in Context. A Cultural and Comparative Perspective*. Washington: American Psychological Association.
- Gombrich, E. (2002). *Art and Illusion*. London/New York: Phaidon.
- Hooft, H., Goby, S., Van den Branden, K. (2018). *Vroege start? Een analyse van interventies en maatregelen voor effectief vreemdetalenonderwijs*. Steunpunt onderwijsonderzoek, Gent.
- Hurwitz, D.R., Kambel, E.R. (2020) 'Redressing language-based exclusion and punishment in education and the Language Friendly School initiative' (2020). *Global Campus Human Rights Journal* 4, 5-24.
- Immordino-Yang, M. H., Darling-Hammond, L., & Krone, C. (2018). *The Brain Basis for Integrated Social, Emotional, and Academic Development: How Emotions and Social Relationships Drive Learning*. Washington : The Aspen Institute.
- Ingold, T. (2011). *Being Alive. Essays on movement, knowledge and description*, Londen en New York: Routledge.
- Johnson, M. (2007). *The Meaning of the Body: Aesthetics of Human Understanding*, Chicago: University of Chicago Press.
- Kenny, A., Morrissey, D. (2016) *Exploring teacher-artist partnership as a model of CPD for supporting and enhancing arts education in Ireland: a research report*. Dublin: DES and DAHRRGA.
- Kisida, B., Bowen, D., Green, J. (2018). Quarterly Cultivating interest in art: Causal effects of arts exposure during early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol 45, p. 197–203.
- Klee, P. (1957). *Tagebücher von Paul Klee 1898-1918*. Keulen: Verlag DuMont Schauberg, p. 287.
- Lynch, P. (2007). *Making Meaning Many Ways: An Exploratory Look at Integrating the Arts with Classroom Curriculum*. Reston, vol. 60(4).

Kuyumcu, FN. (2012). The importance of “Art Education” courses in the education of prospective teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 51, 474-479.

Marzano, R. (2011). *De kunst van wetenschap van het lesgeven*. Vlissingen: Bazalt.

McClure, M., Tarr, P., Marmé Thompson, Ch., Eckhoff, A. (2017) Defining quality in visual art education for young children: Building on the position statement of the Early Childhood Art Educators. *ARTS EDUCATION POLICY REVIEW*, Vol 118(3), p. 154–163.

Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A., Schuck, K., & Ting, T. (2015). A pluriliteracies approach to content and language integrated learning - mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making. *Language, Culture and Curriculum*, 41-57.

National Art Association (2016). *Learning in a Visual Age: The Critical Importance of Visual Arts*. Alexandria: National Art Education Association.

Nightingale, R., & Safont, P. (2019). Conversational Style and Early Academic Language Skills in CLIL and Non-CLIL Settings: A Multilingual Sociopragmatic Perspective. *English Language Teaching*, Vol. 12, N° 2, 37-56.

Özüdoğru, F. (2018). The Readiness of Prospective Teachers for Culturally Responsive Teaching. *Acta Didactica Napocensia*, 11(3-4), 1-12.

Parsons, M., Blocker, G. (1993). *Disciplines in Art Education: Contexts of Understanding*. Urbana/Chicago: University of Illinois Press.

Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye*. Los Angeles: Getty Publications.

Pladevall-Ballester, E. (2018). A longitudinal study of primary school EFL learning motivation in CLIL and non-CLIL settings. *Language teaching Research*, 1-22.

Premier, J., & Parr, G. (2019). Towards an EAL community of practice: A case study of a multicultural primary school in Melbourne, Australia. *Australian Journal of Language and Literacy*, 42(1), 58-68.

Reekmans, K., Roden, C. & Nauwelaerts, K. (2017). *Vertaalde verbeelding: muzische inspiratie voor taalstimulering in de meertalige klas*. Antwerpen: Garant.

Van Heusden, B., Rass, A., Tans, J. (2016). *Cultuur 2 – basis voor cultuuronderwijs*. Assen: Gorcum.

Read, H. (2015) *Education through art*. London: Faber and Faber.

Said, E., (2004). *Orientalism*, Harmondsworth: Penguin Books.

Sullivan, J. (2018). Learning and Embodied Cognition: A Review and Proposal. *Psychology Learning and Teaching*, 17(2), 128-142.

UNESCO. (2010). *Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education*. Paper presented at the The Second World Conference on Arts Education, Seoul, the Republic of Korea, on 25-28 May 2010.

a) <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/officialtexts/development-goals/> b) <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/about/arts-education-highlights/>

Vesta, D., Stuhr, P., Ballengee-Morris, C. (2015). Suggestions for Integrating the Arts into Curriculum. *Reston*, vol 59(1), p. 6-11.

Vanhooren, S., Wulftange, L. (2020). *De taalcompetente leraar – een referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie. Van Praag, L. S. (2016). *Haal meer uit meertaligheid – omgaan met talige diversiteit in het basisonderwijs*. Leuven: Acco.

Villegas, A.M., Lucas, T. (2002). Preparing Culturally Responsive Teachers: Rethinking the Curriculum. *Journal of Teacher Education*, Vol. 53, No. 1, 20-32.

Willemsen, A. (2020). De ‘open vraag’ als verzamelbegrip – Verschillende typen ‘open vragen’ en hun gevolgen voor klassengesprekken. *Tijdschrift taal*, 11(17), 10-13.

IMÁGENES

Klee, P. (1920), *Drawing Knotted in the Manner of a Net*, Ink on paper mounted on cardboard, the MetMuseum, New York.

Klee, P. (1925), *Ancient Harmony*, oil on cardboard, Kunstmuseum Basel.

Klee, P. (1914), *In the Style of Kairouan*, watercolor and pencil on paper, Kunstmuseum Bern.

ARTICULAN UNA PODEROSA ALIANZA PARA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Quisiéramos expresar nuestro más profundo agradecimiento a todas las personas que han participado en este proyecto: investigadores y profesionales, maestros en servicio y en formación, niños de Centros de Educación Primaria, por ayudarnos a realizar este hermoso proyecto. Nuestro más sincero agradecimiento también a todos los agentes y mediadores de los ámbitos artístico, pedagógico, educativo y cultural (tales como artistas, formadores de docentes, maestros de primaria, pedagogos, supervisores pedagógicos, investigadores del campo de la educación, expertos del Ministerio de Educación, artistas y legisladores), por haber participado en nuestros grupos focales y compartido sus ideas durante nuestros seminarios web en octubre de 2020 y mayo de 2021.

¡MUCHAS GRACIAS!

El equipo de ArtiCULan