ISSN: 2174-7822
REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN
DOCENCIA Y CREATIVIDAD
ELECTRONIC JOURNAL OF RESEARCH, TEACHING AND CREATIVITY

CONVERSACIONES EN TORNO AL VIDEOARTE ESCOLAR

CONVERSATIONS ABOUT VIDEO ART SCHOOL

Ángel García Roldán,
Universidad de Granada

Miguel Ángel Tidor López,
Consejería de Educación, Junta de Andalucía

Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad

http://www.revistadocrea.com

Fecha de recepción: 30 de mayo de 2012

Fecha de revisión: 28 de junio de 2012

Fecha de aceptación: 26 de julio de 2012

García-Roldan, A. y Tidor, M.A. (2012). Conversaciones en torno al videoarte escolar. *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, 1, pp. 115 – 147.

ISSN: 2174-7822
REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN
DOCENCIA Y CREATIVIDAD
ELECTRONIC JOURNAL OF RESEARCH, TEACHING AND CREATIVITY
www.revistadocrea.com

CONVERSACIONES EN TORNO AL VIDEOARTE ESCOLAR

CONVERSATIONS ABOUT VIDEO ART SCHOOL

Ángel García Roldan, *Universidad de Granada.*
agroldan@ugr.es

Miguel A. Tidor López, *Consejería de Educación, Junta de Andalucía.*
tototidor@yahoo.es

Resumen
Haciendo uso de la misma estrategia que utilizan Bodenmann-Riter y Beuys en el libro: *Cada hombre un artista, Conversaciones en Documenta 5-1972* (1995), proponemos una recopilación de diálogos entre ambos colaboradores como una síntesis conceptual en torno a la Educación Artística y la puesta en práctica de nuevas metodologías de enseñanza basadas en un Aprendizaje Basado en Proyectos que ofrecen nuevas vías de desarrollo a la escuela del Siglo XXI.

Abstract
Using the same strategy that Bodenmann-Riter use and Beuys in the book: Each man an artist, Conversations in Documenta 5-1972 (1995), we propose a collection of dialogues between the two collaborator as a conceptual synthesis regarding Arts Education and to implement new teaching methods based on learning based on projects that offer new ways of development in 21st century schools.

Palabras clave
Método de proyectos, creatividad, educación artística, creación artística, formación de profesores.

Keywords
project method, creativity, art education, artistic creation, teacher education

Citación
García-Roldan, A. y Tidor, M.A. (2012). Conversaciones en torno al video arte escolar. *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, 1, pp. 115 – 147.

CONVERSACIONES
EN TORNO AL
VIDEOARTE ESCOLAR
ANGEL GARCIA ROLDAN
MIGUEL A. TIDOR LOPEZ

«C.B: ¿Considera usted el camino que pasa por el arte como la mejor posibilidad para alcanzar ese fin?

J.B: (…) Toda capacidad procede de la capacidad artística del ser humano, es decir, de ser activo creativamente. ¿De dónde iba a proceder si no? El concepto de ciencia es sólo una ramificación de lo creativo en general. Por esa razón hay que fomentar la educación artística para el ser humano, ¿no? Eso se sabe ya por instinto. A consecuencia de eso hay clase de arte en la escuela. Pero no se sabe lo bastante a fondo. Sigue ahí más o menos sólo por tradición, y degenerado. (…)

(…) Por eso hace ya diez años que abogo por una educación artística que se exprese no sólo en una clase de dibujo o de pintura, sino que sea fundamentalmente artística a través de todas las materias. Se puede proceder artísticamente en Matemáticas, porque las matemáticas trabajan con formas. Usted ha citado antes a Mondrian. Las matemáticas consisten únicamente en formas. Y los números también son formas y proporciones.

También en clase de lengua se trata de lenguaje. Y es obvio que para mí la lengua es el primer tipo de escultura. Se les da forma a las ideas con un medio de expresión. El medio de expresión es el lenguaje. Así que habría que aprender a mirar el pensamiento mismo, que las personas aprendieran a mirarlo como un artista mira su obra, es decir: en su forma, en su fuerza, en sus proporciones. Igualmente habría que poner más valor en la forma, en el sonido, en la cualidad del habla. (...)».

Joseph Beuys
BODENMANN-RITTER (1972: 71-73)

Hemos comenzado este texto recogiendo algunas de las ideas que el artista Joseph Beuys expone en relación a la Educación Artística y que son una referencia imprescindible a la hora de situar algunos de los conceptos que abordaremos en la transcripción de las siguientes conversaciones. El origen de estas reflexiones –con forma de diálogo– surge al intentar analizar y documentar los distintos proyectos de Educación Artística en los que habíamos colaborado y que se caracterizaban por una alejamiento de las habituales experiencias desarrolladas en el área, una metodología de trabajo centrada en el Trabajo por Proyectos y la concepción fundamental de que el Arte debe de superar sus márgenes habituales y profesionales para permitirnos un nuevo concepto de educación, un nuevo espacio para las relaciones humanas y una pedagogía activa y global que desarrolle desde una perspectiva amplia un concepto actualizado de sociedad.

Para Beuys, el arte siempre ha estado alejado de las necesidades reales del ser humano y se ha ocupado de cuestiones tales como la innovación estilística o el tratamiento de un arte inmanente, pero de lo que verdaderamente se trata es de implicar al 'cuerpo social' en su conjunto y de dar un paso más en relación al concepto ampliado de arte, consensuando una *Teoría antropológica de la creatividad* como ciencia de la liberación en la que cada persona pueda reconocerse.

Beuys se define como un artista[1] que se adhiere al programa *arte-vida* para operar bajo diversas estrategias sociales y perpetrar una especie de atentando cultural que resituaría al arte y sus artefactos fuera de las galerías y museos con el claro objetivo de incidir directamente en la realidad. Para el artista y pensador esta disposición solo es posible desde el convencimiento de la necesidad de una acción política concreta que haga posible el cambio y genere la transformación del eje institucional cultural [2] –de aquí su activismo artístico-político que lo condujo a posicionarse a favor de una democracia directa, sus continuadas campañas a favor del medio ambiente y otras causas similares que provocaron la utilización de un espacio en la Documenta de Kassel de 1972 como oficina para preparar su candidatura al Bundestag en 1976[3]–. Es en este contexto en el que Clara Bodenmann-Ritter registra sus múltiples conversaciones[4], donde se exponen sus ideas sobre el arte y lo colectivo concretando la posibilidad de generar nuevas experiencias estéticas capaces de crear nuevos escenarios públicos, legitimadores de la necesidad de recuperar las capacidades artísticas de un ser social, que teniendo voluntad creativa y expresiva, no ha podido reconocerse a sí mismo como creador y ha visto reducido su relación con el arte a una mera recepción e interpretación de sus artefactos.

El trabajo por Proyectos.
Granada, 3 de septiembre de 2010.

Ángel GARCÍA: *Ante los proyectos que has abordado como docente en el terreno de la Educación Artística, ¿cuáles han sido las necesidades y las referencias que te han conducido a desarrollarlos?*

Miguel A. TIDOR: La inquietud principal que me mueve a realizar estos proyectos es ser consciente de que hay una carencia educativa en el ámbito de la Educación Artística en la práctica escolar. Curiosamente, ésta no tiene nada de creación artística, más bien se reduce a una experiencia

[1] [1] Joseph Beuys (1921-1986), fue rechazado por muchos como charlatán, gurú o mago aunque lo cierto es que consiguió transformar las dimensiones tradicionales de la concepción del arte. Este texto, transcripción de algunas conversaciones mantenidas con Clara Bodenmann-Ritter, documenta vívidamente los que fueran sus objetivos más insistentes: un concepto ampliado del arte –"la plástica social"-; un nuevo modelo de sociedad en cuyo centro se encuentra el ser humano creativo; y por último, el arte y la creatividad como únicas fuerzas revolucionarias.
[2] Beuys, después de diversos desencuentros y sucesos con la institución educativa de la que era profesor –la *Academia Estatal de Arte de Düsseldorf*–, funda en 1974 la *Universidad Libre Internacional* apoyado por al premio Nobel de literatura Heinrich Böll: una universidad sin sede, donde se ponían en práctica las ideas pedagógicas del artista.
[3] A través de la *Organización para la democracia por referéndum* –refundación en 1971 del Partido Alemán de Estudiantes creado por el mismo en 1967–.
[4] Bodenmann-Ritter, C. (1995): *Cada hombre un artista, Conversaciones en Documenta 5-1972.*

plástica que además suele ser reducida al mimético mundo de las manualidades –que son otra cosa–, cayendo en el error de centrarnos exclusivamente en lo decorativo y olvidarnos de lo realmente importante: el arte. Por eso, cuando constatamos estas ausencias y pérdidas, encontramos la necesidad de buscar nuevas referencias en el arte que nos sirvan para encarar un proyecto docente acorde con las ideas de una Educación Artística más consecuente con el momento actual.

A.G: *Si, pero a priori nos puede parecer una tarea complicada; no es algo que pueda solucionarse con una "receta" ni tampoco con una declaración de intenciones. Está claro, que podría ayudar, pero no sería suficiente.*

M.A.T: La mayoría de espacios expositivos y centros de arte contemporáneo son grandes desconocidos para la mayoría de los centros educativos, a pesar del aumento de los programas pedagógicos de estas instituciones y el aumento de las visitas que se realizan. Al mismo tiempo, mencionas algo que considero "peligroso" para la educación y que en cierta medida, se da en nuestras aulas y no es otro, que el concepto de receta. Creo que son estas las que limitan nuestras prácticas diarias. Quizá, si el alumnado es diferente, sus familias son diferentes, los docentes, el centro, el contexto es diferente…. ¿Cómo pretender obtener un mismo producto?, ¿Cómo aplicar una misma receta?, ¿No se trataría más de potenciar las capacidades individuales y ponerlas al servicio del colectivo?, De algún modo ¿No es eso lo que hace el artista?

A.G: *El profesorado parece no molestarse demasiado en ello y las instituciones museísticas –por extraño que parezca– no siempre apoyan esta labor.*

M.A.T: Es cierto. Normalmente, esto se lleva a cabo porque algunos docentes estamos motivados, porque forma parte de nuestras inquietudes, aunque no hayamos recibido una información adecuada, en la mayoría de los casos, dentro de nuestra formación inicial como docentes.

A.G: *Es un tema importante que debemos de cuestionar. La formación artística en la formación inicial del profesorado se ha visto radicalmente reducida en los nuevos planes de estudio. Cuando yo me formaba existían asignaturas anuales dedicadas a su didáctica; hoy apenas se ofrece una asignatura en toda la carrera. Esta circunstancia es simultánea a lo que también ocurre en el currículum escolar.*

M.A.T: Ante esta situación de desventaja, en relación a otras materias, es complicado introducir proyectos de este tipo en el día a día escolar. Uno debe de reconsiderar su tiempo, los espacios, las dinámicas, los recursos... y fundamentalmente tener presente que su realización es un empeño absolutamente personal. De hecho, el sistema educativo no valora este tipo de procesos: si ocurren resulta perfecto, pero si no aparecen, no pasa nada.

A.G: *Estamos de acuerdo en valorar que, a casi todo el mundo le parece maravillosa la palabra creatividad, del mismo modo, todos consideramos que la experiencia artística es un aprendizaje fundamental en la educación. Aunque es evidente que no se realiza todo lo que se podría hacer en este sentido. Es difícil que podamos resolver algunos de estos asuntos en relación a lo que cada uno hace. Por ejemplo: ¿cómo conseguir que el arte pueda ser un elemento de interés para la mayoría de las personas?, ¿cómo comprometerse para que pueda ser entendido?, ¿de quién depende? ¿de las distintas instituciones educativas, de los educadores, de los artistas, de los museos, de los críticos y pedagogos...?*

M.A.T: No existen formulaciones definitivas. Cada proyecto incluye elementos del anterior, a pesar de que cada proceso es distinto porque los estudiantes lo son y nuestro ánimo y la experiencia acumulada varía. Respecto a las preguntas que lanzas, pienso que no habría una única direccionalidad de respuesta, sino una responsabilidad colectiva compartida, una necesaria motivación de acción.

A.G: *Entonces, cómo se pueden desarrollar proyectos de la envergadura del desarrollado en el CEIP La Chanca (Almería), el realizado en el Colegio Alquería (Granada), o el que estás desarrollando en estos momentos en el CEIP Hnos. Coronel Velázquez en Piñar (Granada). ¿Cuáles son los pasos para iniciar sus recorridos en el que se enlazan creatividad, aprendizaje y arte? ¿Cómo se puede formalizar una propuesta tan amplia y en cierto modo ambiciosa?*

M.A.T: Bueno, la idea de ambición yo creo que es fundamental, porque exige plantearse un reto y eso ya de por sí es motivante, tanto para los docentes como para los estudiantes. En cuanto a la amplitud de la propuesta, no queda más remedio que flexibilizar los tiempos con los que contamos. Además es importante la relación con los artistas porque son un apoyo incuestionable, y sobre todo, el contacto e intercambio con las instituciones expositivas –centros de arte contemporáneo, galerías de arte, museos–, porque es allí donde podremos interactuar directamente con los objetos del arte.

A.G: *Uno de los factores más importantes en este empeño, es ser conscientes de la amplitud de los contenidos que se deben tratar en este área y comprender que la forma tradicional de abordarlos, no ofrece suficientes garantías de que se puedan cubrir en su mayoría, al menos, no con la intensidad que perseguimos. En cierto modo, hablamos de experiencias, no de rutinas...*

M.A.T: Es muy significativo que la Educación Artística, en la mayoría de los casos, sea tratada como una rutina. La mayoría de las veces los estudiantes se dedican a realizar fichas de contenido en las que sólo tienen que colorear, recortar y pegar en un tiempo determinado. Pero

¿dónde queda la creatividad? ¿dónde se produce la experiencia artística? El color, la forma o el volumen, por sí solos, no evidencian expresividad, sólo son una cualidad; una aspecto de las cosas sobre las que se vierte un conocimiento aunque esto no significa que sean un razonamiento artístico. Para que este exista se tienen que considerar otras cuestiones relacionadas con la comunicación a través de la imagen. ¿Podría trabajar un artista, en un rígido horario compartimentado, donde tuvieran que crear una obra o parte de ella todos los viernes de doce a una? Eso es lo que pedimos a nuestro alumnado.

A.G: *Evidentemente, lo primero sin lo segundo, nos situaría ante una caja de herramientas sin un propósito, sin una acción; es necesario el gesto, los procesos y las ideas para definitivamente contar...*

M.A.T: La legislación nos ofrece un amplio margen para la actuación. Si nos fijamos bien, no es más que un espacio de acotación general que mantiene abierta su concreción práctica –entre otras cosas porque en el aula debemos de realizar las consecuentes adaptaciones de los contenidos–. El problema fundamental es que no todos los docentes lo perciben así y muchos ajustan sus esfuerzos a las concreciones editoriales, sin percibir que el libro de texto es sólo una guía, estándar, lineal y preconfigurada, incapaz de sustituir a una programación real, ni ajustarse a los tiempos creativos de cada alumno.

A.G: *En este sentido, es frecuente que un docente considere los tiempos escolares como algo hermético. La compartimentación de las materias escolares obliga a disponer de ellos y a considerar una secuenciación de los contenidos y objetivos dentro de una programación docente, pero ¿cómo podemos compatibilizar esto con el desarrollo de proyectos abiertos creativos que precisan de tiempos más flexibles y dinámicos?*

M.A.T: No podemos acotar el momento de la semana en el que nos vamos a dedicar a crear o a desarrollar ideas, así no funciona el pensamiento; tenemos que pensar entonces en otras metodologías que nos permitan flexibilizar los horarios respecto a la solución de los problemas planteados.

A.G: *Por ejemplo: trabajar con una estructuración de proyectos.*

M.A.T: Exacto. Apostamos por una programación en la que no se realizan ejercicios y actividades aisladas, sino tareas, en las que cada experiencia lleva a la otra que se sucede en el tiempo, desde que comienza un proyecto hasta que termina. Normalmente en los centros estamos acostumbrados a pensar en quincenas: un tema se desarrolla en 15 días y luego pasamos a otro que puede estar, o no, relacionado. El planteamiento por proyectos puede durar meses o incluso un curso, durante el cual abordaremos todos los objetivos y contenidos del currículum desde un trabajo competencial e inclusivo.

A.G: *En cierto sentido, se pretende desterrar la vieja idea de tratar al educando como un cajón en el que introducimos cosas –conocimientos que quedan ordenados y estructurados en espacios–. La transversalidad es necesaria e imprescindible en un proyecto creativo.*

M.A.T: Efectivamente, no podemos hoy hacer esto y mañana una cosa distinta. El aprendizaje debe estar secuenciado pero también ha de ser relacional. El alumno debe de saber de dónde viene y a dónde va y para qué sirve lo experimentado. En caso contrario el proceso no sirve y se olvida. Quizá haya existido enseñanza, pero no aprendizaje ya que estos conceptos no siempre se encuentran relacionados. Si te das cuenta, hablamos de competencias. ¿Para qué enseñar desde la artificialidad conocimientos que deberá utilizar en situaciones reales, cuando nos desenvolvemos día a día en esta realidad? ¿Por qué encapsular la educación y convertirla en un experimento de laboratorio, cuando tenemos a nuestro alrededor todas las posibilidades de intervención?

A.G: *Entre otras cosas porque el rigor en lo artístico tiene que ver con la forma con la que se relacionan los contenidos. Una forma nos conduce a otro lugar y el sentido de los conocimientos no se desarrolla en una sola dirección; se diversifica. Podemos volver a cualquier punto del proceso porque el pensamiento artístico nos permite esta relatividad temporal. Es aquí donde opera la idea de aplicabilidad con la que cada experiencia se convierte en un proceso significativo. Por eso la educación artística debe entenderse como un proyecto personal, ha de convertirse en algo que nos sirva en la vida.*

M.A.T: Este concepto que expones, está ligado a los planteamiento de evaluación que vemos en las pruebas de diagnóstico o a los resultados de los informes PISA *(Programme for International Student Assessment)*: lo que se enseña, en muchas ocasiones, no tiene nada que ver con lo que se debería aprender: el conocimiento tiene que orientarse hacia una aplicación real, tiene que estar comprometido con la realidad. Para ello, como señalé anteriormente, creo que los docentes deberíamos referenciarnos principalmente en la legislación educativa para organizar y estructurar nuestro trabajo y posteriormente, mirar a nuestro alrededor y ser conscientes de que actualmente nos encontramos en una sociedad cambiante, impredecible, que necesita de nuevos aprendizajes y conocimientos que nos capaciten para desenvolvernos en ella, más allá de la direccionalidad que pueda tomar.

A.G: *Esta idea de conveniencia y aplicación con la realidad está fuertemente enlazada con la de solucionar problemas, tanto en el día a día como en el futuro. Por eso, consideramos un problema que los contenidos se planteen disgregados. Es muy difícil que el estudiante ponga en práctica lo aprendido sí no existe una experiencia continuada, comprometida con la solución de problemas reales. Muchas de las experiencias que se ponen en práctica en los tiempos dedicados a la expresión artística, normalmente no tiene un desarrollo real en el curso y*

se quedan sólo en una experimentación ocasional; en un ejercicio ordinario e individual...

M.A.T: Cuando iniciamos este tipo de proyectos creativos en el aula, tenemos que tener claro que comenzamos el primer día de clase pero que no concluimos hasta el último día del curso. Un paso nos lleva al otro. Es como en la preparación de una obra teatral, esta tarea puede llevar meses, primero hay que establecer el guión o la adaptación del texto, después seleccionar a los actores, preparar sus personajes, memorizar el texto, hacerlo propio, generar un ritmo –ensayar, revisar, corregir–, escoger el *atrezzo,* crear la escenografía, seleccionar la música, decidir la iluminación, diseñar la publicidad,... y finalmente escenificar el montaje ante un público. Incluso ese proceso no acaba ahí, después la obra se representa en otros escenarios, mientras se fragua un nuevo proyecto en el que, por distinto que parezca, se retomaran algunos procesos anteriores. De algún modo la experiencia sigue presente, acumulándose para no olvidarse; reutilizándose para hacer crecer al actor, que con cada proyecto domina más su lenguaje expresivo e interpretativo.

A.G: *Este es un aspecto especialmente interesante porque con él se plantea también una adaptación a los procesos de evaluación. No sólo es importante la flexibilización de los tiempos y los espacios, también planteamos controlar los progresos del aprendizaje. Por eso, es necesario otras metodologías que generen procesos de tutorización personalizados y dinámicas colectivas de trabajo que apoyen esta tarea.*

M.A.T: Con esta idea, nosotros no hemos dedicado un tiempo determinado a la asignatura de artística, porque el proceso creativo implica un tiempo distinto y una apreciación de éste diferente a la de otras materias. Desarrollar un proyecto artístico nos obliga a abordar constantemente la problemática creativa, mientras ésta permanece en nuestro pensamiento. No es algo que pueda resolverse con un proceso estándar, ni en un tiempo específico controlado de forma escrupulosa dentro de una programación. En el arte no existen modelos eficientes de creación, porque cada autor elabora sus propias fórmulas en el desarrollo de su proceso –incluso éstos se cambian o modelan durante la vida creativa de un artista–. Lo verdaderamente importante es reconocer este proceso y su esfuerzo.

A.G: *Como docentes podemos limitar los tiempos en estructuras abiertas y ayudar a conseguir los objetivos en ese determinado tiempo –de hecho la demarcación de los tiempos del proceso favorecen la resolución de los mismos–, pero está claro que si nos decantamos por una propuesta educativa basada en trabajos por proyectos, vamos a dedicarle más tiempo del que la legislación nos señala. No hablamos de un tiempo del horario docente, ni tampoco de un ajuste del que le dedicaremos a las distintas áreas de conocimiento, hablamos de la suma de todos los tiempos que el proyecto va a ocupar hasta que la solución se plantee definitivamente.*

M.A.T: Bueno, esto no es algo que resulte incompatible con el tiempo escolar. Debemos de pensar que la preocupación creativa se alterna con otras materias porque también está implicada con otras enseñanzas en las que el pensamiento se dedica a buscar soluciones y resolver ese problema. No podemos ver el pensamiento artístico como algo aislado de otras disciplinas escolares –todo está relacionado y todo influye en todo–. Lo relevante, desde el punto de vista educativo, no es decir hasta donde se ha llegado sino cuál ha sido el recorrido.

Como reflexión, te diré, que en la mayoría de ocasiones, las personas que trabajan por proyectos, suelen tener como referencia, temáticas relacionadas con el área de Conocimiento del Medio, en las que incluyen, otras materias instrumentales como la matemática o las lenguas y con las que relacionan a las especialidades. El conocimiento de la realidad, se realiza de un modo directo.

Es aquí, donde creo, que el trabajar desde el ámbito artístico aporta mayor potencial al alumnado. Si bien seguiremos abordando esa realidad, lo haremos desde otro plano, desde una conceptualización racional y filosófica, en otro grado de pensamiento que supone mayor exigencia intelectual y que, quizá, ningún otra área nos posibilite.

Chancart. Un proyecto audiovisual.
Granada, 5 de octubre de 2010.

A.G: *Profundicemos un poco más en los proyectos que has desarrollado. En ChancArt te acercas a un barrio periférico con altos niveles de conflictividad social y absentismo escolar en el que asesoras al tutor del grupo dentro de unas prácticas educativas.*

M.A.T: El CEIP, La Chanca, se encuentra situado en el barrio del mismo nombre, a los pies de la Alcazaba y frente al puerto de Almería. Este antiguo barrio de pescadores, fue progresivamente transformándose y adaptando a sus habitantes en las diferentes épocas de su historia. En las últimas décadas paso de ser un referente turístico de la España folclórica de los años 70, a convertirse en un barrio periférico con alto niveles de conflictividad social. Los alumnos que participaron en el proyecto pertenecían principalmente a la etnia gitana y a familias inmigrantes del norte de África. El absentismo escolar generado por ambientes poco motivadores y situaciones familiares complejas era notorio. Los estudiantes se veían obligados a colaborar en la economía familiar, que hacía más compleja la labor educativa orientada hacia una constante adaptación de los contenidos a sus posibilidades y necesidades.

A.G: *¿Cuál fue el punto de partida?*

M.A.T: En las primeras conversaciones con el tutor del grupo, Modesto Haro García, vimos la idoneidad de adecuar nuestra intervención dentro de un proyecto intercultural financiado por el Ministerio de Educación que consistía en realizar una propuesta artística en la que los docentes actuaban como productores culturales con el objetivo de generar un espectáculo en el que se fusionaran la música, el baile, el cante, la interpretación y las artes visuales, para hacer un recorrido sobre la historia del pueblo gitano en el contexto del barrio.

A.G: *¿Y por qué el Arte Pop?*

M.A.T: De forma paralela a la creación de este espectáculo, se pensó desarrollar el currículum a través de un proyecto de trabajo, que posicionara al alumnado frente al concepto artístico y que pudiera hacerle reflexionar desde otro punto de vista diferente. Con ello, se buscaba por un lado, aumentar la motivación el alumnado y por otro, dar otro punto de vista al concepto de arte. El espectáculo que se producía preservaba las raíces de la cultura imperante en el barrio, por lo que abordarlo desde otra fuente artística, nos resultaba interesante, nos permitía salir de un bucle que en ocasiones nos empeñamos en crear, asignado a cada grupo o colectivo una etiqueta cultural.

Nuestra elección por el Pop-art no fue casual; tras la revisión de multitud de materiales encontramos ciertas similitudes entre La Chanca y el arte Pop de Andy Warhol.

A.G: *¿Cómo podemos relacionar el arte pop de Warhol con la idiosincrasia de este barrio?*

M.A.T: Bueno, Warhol nació en la ciudad de Pittsburg (Pensilvania), al noroeste de Estados Unidos, en el seno de una familia de emigrantes. Su infancia estuvo marcada por algunos problemas de salud y un drama familiar a partir de la muerte de su padre que le obligó a buscarse la vida desde pequeño. Desde el principio, la biografía de Warhol nos resultaba bastante parecida a la de muchas de las familias de La Chanca. La gran parte de estas familias viven en el barrio sin apenas recursos y con una situación de exclusión social importante debido a los altos niveles de desempleo y delincuencia.

A.G: *Esta claro que la situación de la Chanca se asemeja a las condiciones que rodearon la infancia y adolescencia de Warhol, pero ¿qué hay del Arte Pop?*

M.A.T: El Arte Pop estaba en la propia imagen de la Chanca, en sus casas, sus graffitis y su arte. Cuando te acercas la primera vez al barrio, te encuentras con el núcleo de pequeñas viviendas agolpadas en la ladera

de la Alcazaba; sus fachadas están pintadas de colores muy vivos y contrastados, así que lo primero que se nos vino a la mente fueron las obras del artista.

A.G: *Pero más allá de la semejanza cromática, el arte pop fue algo más que un estilo. Tras la guerra de Vietnam el pop se convirtió en una especie de válvula de escape, de cambio; una manera distinta de vivir.*

M.A.T: Es cierto. Era la manifestación de una actitud, un nuevo modo de enfrentarse a la vida más escéptico y distante... más acorde con el desarrollo de los acontecimientos sociales. Por eso no nos resultó demasiado difícil encontrarle cierta similitud con las distintas formas de expresión artística autóctonas de La Chanca, como por ejemplo, el flamenco, los graffitis o el hip-hop. Estas expresiones conviven en el barrio y deben de ser vistas también como una forma de escape a las imposiciones sociales dominantes; son las señas de identidad de un pueblo... en definitiva, una forma diferente de entender la vida.

A.G: *Visto así; la Chanca es una factoría de arte social.*

M.A.T: Eso es lo que a nosotros nos pareció. Si damos un paseo por el barrio, podemos encontrar en cada rincón arte. La mayoría de los estudiantes tenían cualidades innatas para el baile y el cante y eran capaces de fusionar distintas manifestaciones culturales en una forma particular: la de La Chanca. Cada palabra, cada objeto, se convierte en un potencial instrumento en sus manos. Sin duda, este barrio es una factoría de artistas donde se intercambian experiencias, de forma similar a lo que ocurría en *The Factory* de Andy Warhol.

A.G: *Aunque el proyecto desarrolló distintas propuestas plásticas, me parece muy interesante el trabajo audiovisual que llevasteis a cabo. A través de dinámicas, aparentemente sencillas, se demuestra que el vídeo puede convertirse en algo más que un simple recurso. Incluso llegasteis a adaptar algunos conocidos postulados de Warhol sobre los medios, como la conocida sentencia de los 15 minutos de gloria, reducida a 5 minutos en vuestro proyecto.*

M.A.T: Creo que Warhol relacionó el arte con la vida con la misma naturalidad que nuestros estudiantes; valoraba esos momentos aparentemente insignificantes de la vida diaria. En sus primeras películas le bastaba situar la cámara frente a no importa qué, como en *Sleep* (1963) en la que rueda a un hombre dormido durante seis horas, o en *Empire* (1965) donde se limitó a una toma estática del rascacielos Empire State Building a lo largo de 8 horas. Para Warholl cualquiera podía ser director de una película y todo el mundo debía tener la posibilidad de ser mediático al menos durante quince minutos de su vida.

A.G: Esta claro que estas ideas estuvieron presentes durante todo el proyecto, pero quizás esta necesidad de reconocimiento ayudo a otras consideraciones, como por ejemplo, la consideración de los iconos, un aspecto especialmente importante en la obra de Warhol.

M.A.T: Warhol es sobretodo conocido por los iconos de las Super Star de aquellos años. Ningún famoso o personaje relevante de la política, el arte o el espectáculo escapaba a su polaroid con la que realizaba las primeras instantáneas que después se convertirían en los temas recurrentes de sus obras: Marilyn, Mao, Elizabeth Taylor, Mick Jagger y un largo etcétera, forma parte de estas series y funcionaban para el espectador de la misma manera que en La Chanca lo hace el retrato de Camarón; un hito espontáneo en cualquier rincón del barrio o Tomatito.

A.G: *Utilizando esta idea de espontaneidad, ¿cómo se adapta el vídeo al tipo de trabajo que queríais desarrollar y a las condiciones del grupo?.*

M.A.T: Era perfecto porque mantenía el enfoque de la filmografía de Warhol; no era necesario ni un guión, ni una estructura concreta, ni un final determinado. Un mínimo movimiento de cámara sobre el contexto era suficiente para extraer y exponer el arte de La Chanca en estado puro. El vídeo permitía esta espontaneidad y para los estudiantes era mucho más que un simple recurso, se transformándose en una ventana al mundo.

A.G: *De alguna forma se percibe cierto interés por lo documental, aunque las características generales de estas videografías nos hagan pesar más en un tipo de videoarte.*

M.A.T: Bueno, el videoarte y el documental tienen ciertas conexiones a nivel formal y conceptual. Siempre que trabajamos directamente con lo real el aspecto cobra la intensidad de este género cinematográfico. Y siempre que experimentamos con la imagen videográfica, nos recuerda a una pieza de videoarte. Ni que decir tiene, que sí a todo esto le sumamos la acción performática espontánea ante la cámara, la vinculación es aun más evidente.

A.G: *¿Cuáles fueron los pasos previos para llegar a la imagen audiovisual? En el proyecto vemos otras experimentaciones visuales que establecen una relación muy interesante entre la imagen fija y el movimiento, por ejemplo: el uso de cámaras lomográficas.*

M.A.T: Teniendo en cuenta la idea de seriación en la producción de Warhol, pensamos que trabajar con cámaras lomográficas conseguiríamos, más o menos, este efecto. Al mismo tiempo la idea de utilizar estos recursos podía ser muy sugerente para los estudiantes porque les proporcionaba una libertad de acción que una cámara convencional no podría conseguir –la cámara lomográfica realiza, en el mismo tiempo, una serie de 4 fotografías en el mismo negativo–. Algunos expertos señalan la lomografía como una

tendencia casi filosófica, que enfatiza la idea de lo casual y lo espontáneo–. Las lomografías se caracterizan por tener gran distorsión en los bordes, mientras mantienen el centro intacto. De alguna manera, la lomografía plantea una idea de inestabilidad sugerente. Las mejores lomografías no encuadran el punto de vista de la mirada. Por ejemplo, disparar esta cámara entre las piernas o sobre la cabeza, es la mejor manera de sacar una magnifica instantánea. Este recurso planteaba una serie de ventajas que lo hacían ideal para las características y condiciones del trabajo que íbamos a realizar: Por un lado, no es necesario saber de fotografía para disparar esta cámara y obtener imágenes sugerentes; además no precisa una concentración previa, ni un pulso ejercitado, ni un cuidado especifico del instrumental para conseguir la instantánea y su precio es muy económico.

A.G: *Quizás otro elemento destacable de esta experiencia sea el aspecto lúdico, implícito en este material.*

M.A.T: En cierto modo sí. Aunque debemos de ver el juego como una forma de experimentación. No es algo que se desarrolla independientemente... a través del juego podemos establecer aprendizajes significativos muy sólidos y duraderos. Fundamentalmente la libertad de acción y el hecho de buscar principalmente la experimentación, el disfrute, la diversión, hizo que los niños y las niñas del grupo lo tomaran como un juego, algo por descubrir; en este caso, un análisis de lo fortuito... los temas fotográficos surgieron alrededor de un paseo por los alrededores del barrio y nadie sabía que imágenes podrían aparecer tras la experiencia.

A.G: *El juego nos permite experimentar y establecer relaciones con los resultados para inferir sobre ellos una actitud reflexiva, un reconocimiento de lo real.*

M.A.T: Y la relación fue evidente, porque al analizar este material nos dimos cuenta que podíamos abordar también otro tipo de estrategias y dinámicas. El interés que despertó el uso de las cámaras lomográficas entre los estudiantes nos motivó a pasar de lo visual a lo audiovisual.

A.G: *Warhol pensaba que lo interesante de sus obras no era tanto que fuesen vistas, sino experimentadas. A partir de 1963 empezó reutilizando trozos de película y poco después realizó sus famosas películas con cámara fija en las que un actor desarrollaba siempre la misma acción: o fumaba, o comía, o dormía...*

M.A.T: Para Warhol mucha gente iba al cine sólo a ver a sus estrellas favoritas, independientemente de lo que hiciera. Este era el punto de partida de sus primeras producciones; una especie de experimento psicológico sobre la idea de representatividad social.

A.G: *¿Cuáles fueron las referencias?*

Lomografía realizada por uno de los estudiantes. Proyecto CHANCART. Almería. 2007.

M.A.T: Pudimos acceder a través de internet a obras como *Kiss*, en la que aparecían varias parejas besándose; *Haircut*, que mostraba un corte de pelo; o *Eat*, en las que aparecía un hombre comiendo en un sillón. Estas obras fueron el punto de partida para crear la serie de vídeos con nuestro alumnado en los que bastaba con una cámara fija y cualquier acción espontánea que se desarrollase durante cinco minutos. Estos proyectos audiovisuales significaron los «cinco minutos de fama» de los estudiantes de La Chanca.

A.G: ¿Y cuál fue la respuesta?

M.A.T: La idea resultó doblemente atractiva, por un lado, porque los estudiantes pudieron plasmar su particular visión del mundo, y por otro, porque la participación y compromiso aumentó; les entusiasmaba ser los protagonistas, poder hacer algo que ellos sólo sabían hacer. Fueron los protagonistas de sus historias y, cómo pocas veces, tuvieron la libertad para hacerlo. Además, como podrás imaginar, implicaba un trabajo personal anterior. Si de algún modo, tuvieras que dejar constancia de ti ¿Cómo te gustaría ser recordado?

A.G: *En este proceso audiovisual, el docente también fue parte activa de las experimentaciones...*

M.A.T: Finalizado nuestro trabajo, consideramos la opción de poder dotar también al maestro de este protagonismo, a menudo diluido por la anticipación de los intereses del alumnado. El documental grabado con el

tutor supuso un documento muy relevante dentro de la dinámica del proyecto. Del mismo modo que Warhol, con la ayuda de una grabadora y una cámara de vídeo, realizó una crónica de su vida recogida bajo el título de *Factory Diaries*, nosotros incluimos este registro audiovisual dentro de la memoria del proyecto como reflexión contextual del mismo.

A.G: *De esta forma el vídeo adquiere una importancia radical como estrategia para aportar las conclusiones del proceso.*

M.A.T: Exacto. Además es una conclusión natural del proceso, ya que con él se aportan nuevos datos y se establecen nuevas relaciones que estrechan los lazos entre el barrio y la escuela, entre las familias y el docente.

A.G: *Se enfatiza la idea de un maestro que interactua con el contexto diario del alumno, que sale del aula y se integra en su día a día. Un docente que es capaz de generar un interés mutuo, superando las distancias entre la vida escolar y la vida cotidiana de su alumnado. Dicho de otro modo, lo que se plantea es generar procesos que sirvan como estructura de aprendizaje tanto para los estudiantes como para el propio docente.*

M.A.T: No estamos pensando en actividades como medio para conseguir un determinado objetivo, sino en experiencias que internamente generen estructuras y que puedan ponerse nuevamente en práctica para permitirnos un aprendizaje continuo, significativo y relacionado.

A.G: *...Lo que habitualmente nos referimos con: enseñar a aprender.*

M.A.T: Si. Es un planteamiento hacia fuera, no es un proceso hermético de paquetes de contenido. Al contrario; es una dinámica abierta y reflexiva, en la que hablamos de niveles de aprendizaje y donde el proceso debe de hacerse evidente. No sabemos con exactitud que puede ocurrir y que resultados van a conseguirse. Nos interesa sobretodo el proceso, en el que también tiene cabida el error como una forma significativa de aprendizaje.

A.G: *Por eso, es muy importante que estos procesos creativos sean visibles durante el aprendizaje. Normalmente el alumnado no percibe esta situación. ¿Hasta qué punto el alumnado concibe eso que está haciendo como una reflexión visual desde el punto de vista intelectual? Algunos de los estudiantes de la Facultad de Educación cuando les muestro este tipo de experiencias, aun no se percatan de que ellos también están experimentando algo similar y me preguntan sí un estudiante de primaria o secundaria cree en el producto que están realizando; sí no será sólo un juego en el que se dejan llevar. La mayoría se sorprenden ante la idea de grabar con una cámara momentos que consideren interesantes de la docencia, de hecho, la idea de que se les va a evaluar a través de un*

trabajo audiovisual les suena como una fórmula fantástica para evitar un examen, pero no se percatan de que el verdadero aprendizaje está detrás

Frame del vídeo-performance. Rythmical Variations. Proyecto CHANCART. Almería. 2007

de ello: desarrollando un proyecto creativo personal a través del cual se puedan formular un número suficiente de hipótesis; suposiciones que desde el punto de vista educativo, plantearán la utilización de la imagen como una forma de pensamiento y conocimiento, tan válida como la verbal, entre otras consideraciones.

M.A.T: Esta idea de educar a través de proyectos audiovisuales es especialmente interesante en la educación artística, porque el concepto de utopía está presente como trabajo. La reflexión del escritor y periodista Eduardo Galeano al describir la utopía como «el principio de todo progreso y el diseño de un futuro mejor», se adapta a nuestra idea de proyecto artístico educativo. Para nosotros ese espacio que queda recorrido en la enseñanza es la utopía.

A.G: *En el caso de los proyectos ChancArt, Timbreo o Packaged cuando se plantean los procesos de creación en el aula se plantea también que los resultados serán finalmente expuestos en el espacio del museo.*

M.A.T: Teniendo claro que estos resultados, no son fines en sí mismos, sino procesos de aprendizaje; nos preocupamos en buscar resortes que fundamentaran el trabajo. Este apoyo, en nuestro caso, fue el programa educativo, *Los colegios exponen,* del Centro de Arte Contemporáneo José Guerrero de Granada.

A.G: Esta actividad es común al de otras instituciones museísticas de nuestro país y a la que se están sumando, en los últimos años, numerosas galerías y otros espacios expositivos.

M.A.T: De alguna manera, esta posibilidad implica, para la educación, un entorno favorable y potencial para el desarrollo de estos proyectos en los que se establece una relación de aprendizaje, con el arte y desde el arte, completamente distinta. Lógicamente, las piezas son mostradas en el propio centro escolar, pero cuando las hacemos, sabemos que estas van a situarse en algún momento en el contexto del las instituciones del arte. Extendemos el aula al museo y el museo se convierte también en parte de la escuela.

A.G: *Pero una muestra, en muchos casos, corre el riesgo de convertirse en un trabajo definitivo y final.*

M.A.T: La exhibición realmente es también parte del proceso. Cuando pensamos en una obra tenemos que pensar también en un receptor. Tener conciencia artística requiere esa formulación.

A.G: *Efectivamente, un actor no declama para sí, tendría poco sentido, a no ser que hubiese caído en un hedonismo absurdo. Está claro que en un ensayo existe cierta necesidad pedagógica de contemplarse para corregir, pero la comunicación real no se da entre uno mismo. Tenemos que crear sabiendo que en un futuro van a existir un número indeterminado de receptores de nuestro discurso, y, de alguna manera, tenemos que establecer un lenguaje que pueda ser interpretado a través de códigos en un canal determinado. No se trata de un soliloquio o un monólogo, es algo que abrimos a los demás y este es precisamente nuestro interés: que llegue a los demás a través de una comunicación real.*

M.A.T: Indudablemente para ello tiene que existir una motivación por la dinámica creativa... un diálogo: yo te hablo y tú me respondes. Estas respuestas son el punto de inflexión de nuestras experiencias.

A.G: *No podemos obviar que este hecho resulta muy motivante para el estudiante y para el educador. Los museos pueden ser considerados como algo anacrónico o aburrido sí no se trabaja en la dirección adecuada; han de ser mediadores educativos. Es cierto que la labor de las instituciones museísticas está cambiando en este sentido, existe una vocación pedagógica que antes no existía. Pero también es necesario un compromiso entre la propia aula y la institución educativa.*

M.A.T: En el proyecto de La Chanca «ChancArt» el alumnado conocía a Warhol, leía a Truman Capote, escuchaba la *Velvet Underground* y todo el contexto que se fue creando era lo que generaba que el alumnado se convirtiera en artistas. Los procesos no son tan simples como situar una cámara de vídeo y decidir qué es lo que vamos a grabar. Por ejemplo, antes

de las realizar las videografías de otros proyectos como «Timbreo. La mirada del hijo» o de «Pakaged», el alumnado habían visto y analizado todo tipo de piezas que se exponían en el Centro de Arte y que luego se convertirían en su referencia directa. Los estudiantes habían visto, por ejemplo, obras de Marina Abramovich o Anri Sala, y estos procesos de interacción promovían una identificación con la obra y los espacios en los que ésta se mostraba. Los estudiantes están viendo las imágenes de los artistas, están visitando las salas de los museos, y al mismo tiempo se están cuestionando su proceso personal.

Detalle de la inauguración. Proyecto TIMBREO. La mirada del hijo. Centro de Arte Contemporáneo José Guerrero. Granada. 2005.
Fotografía: Miguel Ángel Tidor López

A.G: *Se trata de una implicación a largo plazo y por ello es necesario que se produzca un diálogo permanente entre el estudiante y la obra de arte. Debemos mirar hacia fuera y el docente debe cubrir el papel que la educación le concede como guía, aproximando los mundos que de otra manera quedarían separados.*

M.A.T: Por eso debemos de contemplar un tratamiento expositivo que permita concluir el proceso comunicativo natural del arte y sí es posible, hacerlo también fuera del contexto habitual del aula, interconectando los procesos artísticos de los estudiantes con aquellos otros presentados en los escenarios habituales del arte.

A.G: *Es muy interesante todo el trabajo realizado con los estudiantes pero parece imprescindible que estas estrategias se trabajen también en la formación inicial del profesorado. Uno de las causas del porqué la escuela ve con extrañeza al arte contemporáneo es la falta de preparación de los docentes que deberían de motivar este interés en sus aulas. Sin la formación didáctica adecuada las distancias nunca podrán acortarse.*

M.A.T: Uno de los problemas principales de la educación artística es que su tratamiento en la escuela se transforma exclusivamente en una experiencia plástico-manual, a menudo basada en estéticas infantiles que no son más que convenciones adultas sobre cómo debe de ser la estética infantil. Sí no abordamos otras experiencias y otros textos que nos ayuden a desarrollar nuevas fórmulas, extrañamente podremos conseguir un interés por la educación artística en general.

A.G: *Y no es que no debamos hacer ese tipo de ejercicios o creaciones en el aula, pero no debemos olvidar que en el arte se presentan unidos la forma y el concepto. Tanto el futuro docente, como el que ya lo es, necesita conocer nuevas formas de plantear la educación artística más allá de la habitual ficha impuesta por las editoriales. Y es ahí donde entran las referencias, que no son otra cosa más que la interacción directa con el arte. Hablamos, por tanto, de una dinámica pedagógica en la que se utilizan obras de arte como referencia para generar un lenguaje propio en el aula, independientemente de la edad o el nivel educativo.*

M.A.T: Efectivamente, la referencia es muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, para enseñarte a hacer una descripción, debo de enseñarte descripciones o enseñarte como lo haría yo. Existe un modelo para ello que se repite: observación, análisis, clarificación, textualización y revisión. Después de la observación caben todas las posibilidades descriptivas, de modo que a partir de ahí se empieza a estructurar la descripción. Hablamos, por tanto, de un “modelado” textual para referirnos al procedimiento, en el que inicialmente proporcionamos algunos ejemplos y después ejemplarizo como lo haría yo. Otra cuestión importante es que en esta ejemplarización que les ofrezco debo mostrar el proceso: en mi caso, les muestro el abocetamiento de mi propia descripción, escrito a mano, con sus tachaduras y no un texto concluido realizado a ordenador. Es importante que los alumnos vean el procedimiento, la idea de boceto, la grafía, los márgenes, los errores, la presentación... y sobre todo, es importante remarcar, que este modelo es únicamente referencial, pero no una verdad absoluta a reproducir.

A.G: *En mi práctica universitaria, dedicada a la narración audiovisual, propongo la vídeo-referencia como un modelo de deconstrucción a través*

del cual las referencias videográficas generan otro discurso audiovisual como respuesta. El proceso que desarrollamos ayuda a desgranar los contenidos para abordar una nueva posibilidad de construir el mensaje audiovisual. Diferenciamos, con ello, entre lo que creemos ver y lo que realmente vemos. No existen imágenes que estén ahí y que no signifiquen nada para nosotros porque intentamos descubrir siempre cual es su significado para nosotros entrando de lleno, en todas las cuestiones culturales, sociales, etc., implícitas en el mensaje audiovisual.

M.A.T: Habituados al discurso narrativo audiovisual, damos por hecho muchas cosas de las que vemos, de manera que cuando nos situamos ante a una videocreación nos planteamos sí somos capaces de entender su mensaje.

A.G: *Ante un producto fílmico convencional somos capaces, en pocos minutos, de identificar el tema y parte de la trama del relato, sobre todo gracias a la apreciación del texto que estructura la imagen, a las propias imágenes que describen el contexto y al montaje final que crea la ilusión de continuidad. Entonces, porqué ante una videocreación nos resulta más complejo realizar una comprensión de lo que realmente ocurre, de alguna manera es una cuestión que depende directamente de la forma narrativa que vemos. Una narración convencional nos parece más comprensible que un poema por el tipo de estructura sobre la que se plantea el discurso. Es necesario conocer los códigos sobre los que se construye la obra sin los cuales es muy difícil entender lo que estamos leyendo, pero, no por ello es necesario un conocimiento amplio o total de los mismos ya que estos pueden aprenderse en la misma lectura, esto es; a partir de su ensayo.*

M.A.T: Algo parecido pasa con la música. Para comprenderla también es necesario sentirla. En la música, si pienso en melodía no me importa la palabra; no intento traducirla o interpretarla porque en sí misma es el propio mensaje. La música, como lenguaje sonoro, es capaz de crear un lenguaje propio sin utilizar las palabras para interpretar el sonido. Podemos crear una melodía sin necesidad de crear un texto de palabras, en todo caso podemos escribirla con signos que harán corresponder una nota con un sonido, pero esto es completamente distinto a lo que nos ocurre la mayoría de las veces con una imagen procedente del arte.

A.G: Objetivamente *esta es nuestra necesidad: pensar en imágenes de la misma manera que lo hacemos con la música.*

M.A.T: De hecho esa es una de las mayores dificultades de la expresión artística; el clásico: ¿qué significa?

A.G: *Joseph Beuys en este sentido decía que interpretar era poco más que una acción anti-artística. El arte es de por sí un medio para hacer visible algo en forma de imágenes. A través de una interpretación prematura se arruina todo el efecto de una pintura. Debemos de "vivirla",*

una primera vez, una segunda, una tercera... y sólo después de este proceso puede que sea interesante la interpretación, que no deja de ser una reflexión sobre la propia imagen.

M.A.T: Evidentemente, la propia imagen, en sí, es un contenido. Es cierto que puedo verbalizarla, pero no es imprescindible para comprenderla. Con la música hemos aprendido a que no necesitamos explicarla para afirmar que la hemos entendido, que nos gusta ¿Por qué no podemos hacer lo mismo con una imagen?.
A.G: *Es cierto, podemos mostrar o demostrar que nos ha emocionado, incluso "tatarearla" para referirnos a ella o evocarla. Forma parte de nuestro pensamiento; la podemos relacionar con experiencias de nuestra vida, con estados de ánimo o simplemente abstraernos en su secuencia armónica. Con la música podemos compartir música, no podemos hablar sobre ella sin escucharla, sin apreciarla a través de los sentidos y otra cuestión, no menos importante; las relaciones significativas que planteamos con ella son distintas a las que planteamos con otro tipo de expresiones, por ejemplo, si nos gusta una música, tendemos a expresarlo corporalmente para demostrar que participamos de ella, que la sentimos. Esto no ocurre con la pintura, o con la escultura...*

M.A.T: Quizás el ejemplo de la música sea bueno para entender como no tratamos de la misma manera el mundo de las imágenes, al menos en el plano educativo. Sin embargo, creo que hoy por hoy todo el mundo es consciente de la importancia y poder de la imagen en nuestro día a día, lo cual haría necesario un cambio de percepción en las escuelas y reconocer la necesidad de abordar estas prácticas de un modo reflexivo y comprometido.

A.G: *Realmente, uno de los problemas y deficiencias, de carácter general, que tenemos en la escuela es la necesidad de conceptualizar todo lo que provenga del arte. Esto es: de trabajar con conceptos verbales el sentido artístico.*

M.A.T: En la escuela no existe ningún área o ámbito de conocimiento que permita la conceptualización en el sentido artístico. Establecer un diálogo con imágenes en este contexto es muy costoso porque tendemos a realizar definiciones universales. El alumnado está acostumbrado a definir y acotar, basándose en la idea de la definición sobre la que sustenta casi toda la práctica educativa. Pero esto no es más que un hándicap. Podemos ver en el videoarte una dinámica pedagógica muy interesante ya, que a través de él, podemos elaborar mensajes que se autorefieren al nivel de sus imágenes. El resto de áreas se dedican exactamente a lo inverso: cuadricular, definir y acotar descripciones verbales que generan conceptos-texto –palabras– sobre las cosas.

A.G: *En este sentido el videoarte genera un movimiento contrario a la dinámica convencional, ¿podríamos definirlo como un posicionamiento divergente de todo lo anterior?*

M.A.T: En la escuela, sí no fuera a través de las imágenes del arte, no tendríamos la posibilidad de conceptualizar visualmente. Que unos estudiantes de primaria vean un hombre afeitándose durante diez minutos[5] y sean capaces de abstraer significados de ello, más allá de las apariencias, resulta realmente muy motivador.

A.G: En esto el procedimiento de la descripción cumple un papel fundamental ¿qué vemos? y sobretodo: ¿qué es lo que realmente hay? son las pautas para introducirnos no sólo en el mensaje sino también en el porqué se construye de esa manera; a partir de estas preguntas entramos, de lleno, en su estructura interna.
M.A.T: *En Video.box[6], por ejemplo, intentábamos ir más allá de lo que veíamos; nos dirigíamos al nivel de la sugerencia. El alumnado, en el primer contacto, siempre tendía a contestar con las mismas imágenes que les habíamos mostrado. Sí veían en el vídeo-diálogo el mar, la mayoría sólo era capaz de pensar en agua y en algunos casos en artefactos como un barco, pero era imposible relacionarlo con otras ideas como en evocaciones de la época estival, el inicio de las vacaciones o la sensación de calor o de humedad. Sin embargo, esas posibilidades estaban ahí y gracias a las videografías podíamos abordar otras formas de establecer relaciones que, a priori, no tenían porque ser evidentes.*

A.G: En cierto sentido, esta experiencia significó la capacidad de agilizar nuestro pensamiento en función de las imágenes.

M.A.T: Como en un acto reflejo, los niños y las niñas desarrollaron la capacidad de establecer nuevas formas de relación a través de una secuencia en movimiento. Algunas veces eran en cuestiones compositivas, otras eran elementos cromáticos, texturas, y cómo no, también ocurría con conceptos como el movimiento o el significado propio de los objetos.

A.G: *Además siendo conscientes de que se estaban comunicando exclusivamente a través de imágenes.*

M.A.T: Si, realmente fue muy motivante, incluso para el equipo docente. En un primer momento éramos sólo dos los involucrados y en pocos días éramos casi todos los docentes del centro, los que estábamos participando con nuestro alumnado en la actividad, incluido el alumnado del aula específica, que se mostraba especialmente receptivo a estas sugerencias.

---

[5] En relación a la videocreación presentada en las sesiones de trabajo del Proyecto Packaged: *Prologue to a perfect human, de* Ángel García Roldán (2010)
[6] Proyecto Video.Box. Diálogos basados en vídeo.

A.G: *¿A qué se debió este aumento de la participación?*

M.A.T: Supongo que la curiosidad por la actividad en sí; en la que se ofrece la posibilidad de dar utilidad a unos recursos en los que normalmente no reparamos para introducirnos en la comprensión del lenguaje audiovisual que normalmente tampoco es considerado en la escuela de una forma creativa. Los docentes están receptivos a este tipo de experiencias, pero necesitan de motivación y a veces esa motivación está condicionada al planteamiento de experiencias sencillas y novedosas.

A.G: *En cierta forma es lo que hace también el artista cuando se desdoblan las conexiones en la obra de arte, primero para el artista, desde su punto de vista y luego para el espectador con la puesta en relación de sus experiencias.*

M.A.T: Exacto: ver, hacer y relacionar. De alguna manera la mirada influye en el gesto y este se transforma en una acción educativa.

A.G: *Igual ocurre con la experiencia audiovisual.*

M.A.T: Precisamente no queremos que nos digan que lo que ven es un bodegón, ni siquiera que lo definan, sino que establezcan una dinámica relacional para hacer posible una comunicación sugiriendo otras experiencias audiovisuales.

A.G: *El videoarte nos puede ayudar a ello. Por ejemplo, ahora que mencionas el tema recurrente del bodegón; que los alumnos puedan contemplar el existencialismo inherente a la obra de San Taylor-Wood – Still life* y *Al little death* (2000)[7]*– con sus vánitas, en pleno proceso de putrefacción, es una sugerencia visual que facilita esa dinámica relacional de la que hablamos.*

M.A.T: Si, algo parecido ocurrió cuando mostramos tú trabajo documental titulado *Cerdos*, fue la mejor sugerencia para unos estudiantes de un entorno rural. Todos estaban habituados con el tema de la caza y de la matanza del cerdo –un ritual que forma parte de la cultura de muchas de las zonas rurales de este país. Aquellas imágenes cargadas de agresividad contenida, en la que no se observa una violencia explícita, resultó más motivante que cualquier otro recurso para generar un debate muy intenso entre los estudiantes.

A.G: *de alguna manera nos perdemos en propuesta didácticas, en programaciones de contenidos, pero al final nuestros alumnos siguen repitiendo los viejos modelos que nada tienen que ver con la actividad artística o con formas como lo audiovisual. Esta disociación, extrañeza,*

[7] Consultar la web: En clave de construcción audiovisual.
En: http://www.wix.com/veraiconoproduccion/enclavedevideoarte [Consultada 12-05-2012]

ocultación y alejamiento es el grave problema de la educación artística en el ámbito escolar.

M.A.T: El problema es que la percepción de lo que significa el arte, como forma de comunicación o lenguaje expresivo, parece no haber calado aún. A pesar de algunas iniciativas que apuestan por renovar la educación artística, existe una distancia enorme entre lo que consideramos arte y lo que hacemos realmente en la escuela y sinceramente pienso que podría ser distinto. Un texto no puede abordar todo esto, y menos aun, una interpretación de una conversación como esta, porque finalmente es reducida a unos párrafos concatenados en los que relataremos algunos aspectos de los proyectos pero no su experiencia. Para acercar al futuro docente a este debate, a esta realidad en la que el arte le saca una distancia abismal a la educación, debemos provocar la interacción y considerar la Educación Artística como una experiencia en sí misma, con significados propios en el ejercicio de todas sus posibilidades.

Visionado de la videocreación Cerdos de Ángel García Roldán (La Habana, 2007) con el alumnado del proyecto Packaged. A la derecha Ángel García, a la izquierda Miguel A. Tidor. Fotografía: Lupe Pérez Cuesta. Junio. 2010.

A.G: *Estamos de acuerdo, debemos generar una propuesta educativa que plantee estas distancia desde el acercamiento real, desde el planteamiento de los problemas de la creación, sin formulaciones predeterminadas; ser capaces de cuestionar en el proceso, el proceso mismo, y plantear las actividades como proyectos encadenados para retroalimentar un proceso*

didáctico abierto, cuyos límites sólo puedan concretarse con cada proceso. Nos interesa ver la enseñanza artística como una dinámica de flujos que no encaja con las maneras habituales de plantear la docencia, de disponer de los recursos, de concretar los espacios y de flexibilizar los tiempos. Aun así, la inclusión del videoarte en el entorno escolar plantea algunos problemas que deberemos superar.

Detalle de sesión fotográfica en el Proyecto CHANCART. Almería. 2007.
Fotografía: Miguel Ángel Tidor López

M.A.T: Otra realidad, ya señalada, es que el profesorado no está lo suficientemente preparado para caer en ello. Desconoce que podemos hacer con el vídeo en el aula y que experiencias creativo-artísticas se pueden desarrollar a través de él. Las imágenes son utilizadas como recursos, por ejemplo: para proyectar un documental, pero este tipo de producciones no son más que una forma de texto con imágenes. Es paradójico que desde el punto de vista de los medios, los centros estén hoy más dotados que nunca, aunque no se haya superado ese desfase entre la educación y el resto de la sociedad, en lo que al tratamiento audiovisual se refiere.

A.G: *Pero con experiencias como la de los diálogos basados en vídeo – Proyecto Vídeo-Box–demostramos que esto no era más que un gran vacío metodológico. El vídeo, como soporte, permite establecer otras fórmulas complementarias al texto. Este es un aspecto que si se recoge en el trabajo con el videoarte escolar; su forma y su estructura nos permite aprender y enseñar a través de sus imágenes y procesos, y nos permite*

elaborar conceptos audiovisuales para ser utilizados como formas de conocimiento, emitiendo juicios o simplemente describiendo realidades.
M.A.T: Si, aunque el problema fundamental es que hemos vivido una revolución tecnológica en la escuela tan importante en las últimas décadas, en cuanto a las tecnologías de la imagen se refiere, que hayamos caído en el error de la fascinación por lo tecnológico, olvidado las cuestiones cruciales de qué hacer con estos nuevos instrumentos. Probablemente lo que actualmente este ocurriendo en muchos centros educativos es que sigamos manteniendo las mismas formas de enseñar que antes, pero a través de otro canal. La metodología educativa sigue manteniéndose intacta, sólo hemos sustituido la tiza por un botón.

A.G: *Esta revolución que se ha planteado en la escuela, por ejemplo, en forma de pizarras digitales parece que sólo esté sirviendo para sustituir la tradicional pizarra por su nueva versión digital. Pero detrás de este recurso tan sólo existe una pretendida interactividad basada en la idea de apretar un botón... la escuela sigue enseñando a leer y a escribir, pero se despreocupa de cuestiones fundamentales como de enseñar a ver. Ni que decir tiene que reconocer en las imágenes forma propias de conocimiento, aun sigue siendo la gran asignatura pendiente de nuestra educación. Por eso, una de las acciones inmediatas, que deberemos encarar en este siglo será crear una verdadera conciencia audiovisual en la escuela. Es cierto que en la formación inicial del profesorado el espacio que ocupa la didáctica de la expresión artística se ha reducido drásticamente, quizás la nueva situación supone una crisis generada ante la innovación disruptiva que están suponiendo la inclusión de estos nuevos medios para la educación. Deberemos tomar nota y establecer una urgente redefinición de nuestras competencias para acercarnos más a los nuevos escenarios establecidos desde lo tecnológico y artístico, y todo esto el videoarte es una llave que debemos abrir en beneficio de la educación artística.*

Para ello, será necesario formar al profesorado, convencerlo de la idoneidad de acercar la educación a estos nuevos lugares donde, de hecho, el estudiante ya se mueve. Este distanciamiento, entre estos nuevos rasgos culturales presentes en el siglo XXI y la realidad de lo que puede ocurrir en un aula tipo, debe reducirse.

M.A.T: Es una responsabilidad de la institución educativa. Por ejemplo: ¿sí yo quiero subir un vídeo realizado por mis alumnos como parte de un proceso creativo y alojarlo en un blog, ¿la institución educativa me proporciona los medios propios para ello o definitivamente tengo que conformarme o arriesgarme a subirlo a Youtube, que no es precisamente un canal educativo institucional? ¿Dónde puedo situar y alojar estas producciones? ¿Los canales educativos que existen como *edutube*, ... no los conoce todo el mundo? ¿Existe una plataforma que desde las diferentes administraciones de este país favorezcan el desarrollo de estas experiencias y que permita su difusión dentro del contexto educativo?

A.G: *Quizás el problema no se encuentre tanto en como alojar un vídeo para publicarlo en un blog, sino en cómo conecto mi actividad con otros que se encuentran realizando lo mismo que yo y con los que podría intercambiar experiencias. Al final, todo resulta demasiado personal y muchas veces cae en el olvido y aunque las experiencias hayan sido altamente productivas, no se canalizan en los foros adecuados. Uno intenta auto-publicar todo esto, por ejemplo, en un blog pero, ¿qué garantías existen de que otro docente pueda llegar a verlo? Existe una gran confusión con respecto a las publicaciones en línea, existen algunas fórmulas que preservan nuestros derechos, pero no parece muy acertado que esta tarea sea sólo una iniciativa personal, la administraciones deben de volcarse más en ella y canalizar el conjunto de propuestas al mismo tiempo que las fomentan. Por otro lado, internet, es un espacio ideal e imprescindible para difundir todos estas aportaciones e investigaciones; conocimientos que difícilmente pueden verse o apreciarse en toda su amplitud a través de un manual-texto. Hablamos de procesos cognitivos a través de la imagen, por lo tanto, es necesario hacerlas visibles para que otros reflexionen sobre ellas. ¿De qué otra manera, la comunidad educativa podría valorarlos y conocer estas nuevas inquietudes, sí no es a través de la difusión que nos brinda la web?.*

M.A.T: Otro elemento importante a tener en cuenta, en este tema, es la implicación de los artistas en la escuela. El reconocimiento de la figura del artista en el aula, genera una actitud completamente distinta, nos ayuda a traspasar una barrera invisible, a entender esta realidad de otro modo. No se trataría de ver lo que hacen otras personas alejadas a nuestros intereses, sino de poner en relación nuestras motivaciones y temas de interés con las representaciones del arte.

A.G: *El concepto de docente-artista está muy relacionado con el principio de incertidumbre, como parte del proceso de vida y parte del proceso de trabajo. Debemos de asumir como docentes que nuestro trabajo es una apuesta variable; lo que estoy enseñando ahora posiblemente dentro de diez años no sirva o haya evolucionado. Este es un planteamiento muy próximo al proceso creativo del artista.*

M.A.T: Son muy necesarios estos diálogos entre el alumnado y los creadores que trabajan en el arte. Creo que ha surgido aquí un concepto clave, necesario a incluir en las dinámicas docentes de nuestro tiempo y es el de incertidumbre. En la medida que sepamos desenvolvernos en esa evidente inestabilidad global, seremos capaces de encontrar respuestas dinámicas, creativas, activas y con un mayor recorrido de acción.

A.G: *Incluso es necesario que este debate, también parta de lo artístico, no sólo desde lo educativo; es el artista el que también debe interesarse, acometer experiencias en el aula, entre otras cosas porque desde su posición se pueden abordar procedimientos y estrategias que a un docente por si mismo le costaría mucho plantear.*

M.A.T: *Esta claro que la legislación educativa reduce la enseñanza artística casi a una anécdota en el currículum escolar, pero incluso eso, debe de ser superado con otras fórmulas y propuestas que si posibilita y recoge ese mismo marco normativo.*

A.G: *Igualmente es responsabilidad del docente establecer estos nexos –si se da el caso–, y sí además, éste es un artista que se implica en el ámbito de la investigación educativa, mejor aún, porque estará en una posición ideal para desarrollar nuevos avances.*

M.A.T: *En realidad de lo que estamos hablando aquí es de una utopía, pero... ¿acaso la educación y el arte no tiene algo de eso?*

Referencias

ABAD MOLINA, J. (2009): *Iniciativas de educación artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil,* Tesis dirigida por Mª Ángeles López Fernández-Cao. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. http://eprints.ucm.es/9161/1/T30966.pdf. [Visitado 2012, 03, 05]

— (2011): Compromiso del artista contemporáneo en contextos educativos: El artista residente en la escuela como colaborador del proyecto estético. *III Jornadas de Educación Artística*. Seminario. CEP. Laredo. http://www.slideshare.net/CepLaredo1/compromiso-del-artista-contemporneo-en-contextos-educativos [Visitado 2012, 03, 28]

— (s.f.): Experiencia Estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración. *Programa de Educación Artística, cultura y ciudadanía.* Organización de estudios Iberoamericanos. OEI. http://www.oei.es/artistica/experiencia_estetica_artistica.pdf [Visitado 2012, 03, 05]

ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, Mª D. (2005): Educación artística "on line": la investigación del aprendizaje artístico basado en la web. En R. Marín Viadel (coord.): Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales (págs. 325-350). Granada. Editorial de la Universidad de Granada.

BARCENA, F. (2005): *La experiencia Reflexiva en educación.* Barcelona: Paidós.

BARNÉS, J. S. (2005): La interdisciplinariedad de la imagen en el desarrollo de la narrativa visual. *Razón y Palabra.* No 49. V Bienal Iberoamericana de la Comunicación. Mesa 11: Narrativas Audiovisuales. http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n49/bienal/Mesa%2011/Santiago%20Barnes%20espa%F1a.pdf [Visitado 2012, 03, 16]

BARTOLOMÉ PINA, A.(2007): La web audiovisual. *Tecnologías y Comunicación Educativas.* Año 21, No45. México: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. ILCE http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/45/Articulo2.pdf [Visitado 2012, 03, 16]

BEUYS, J. y BODENMANN-RITTER, C. (1995): *Joseph Beuys: cada hombre, un artista: conversaciones en Documenta 5. Madrid: Visor.*

CABERO ALMENARA, J. (1989): Propuestas para la utilización didáctica del vídeo en los centros. *Biblioteca Virtual de Tecnología Educativa. Laboratori de Mitjans Interactius*. Barcelona. Universidad de Barcelona. http://www.lmi.ub.es/te/any96/cabero_bvte/ [Visitado 2012, 03, 16]

— (1992): ¿Producción o producciones audiovisuales en el terreno educativo? *El Siglo que viene*. 11. 19-22. http://www.ugr.es/~sevimeco/biblioteca/tecnologias/documentos/iteoricas/it03d.htm [Visitado 2012, 03, 16]

CABERO A., J. y HERNÁNDEZ, M. J. (directores) (1995): *Utilizando el vídeo para aprender. Una experiencia con los alumnos de Magisterio*. Sevilla: Secretariado de Medios Audiovisuales y Nuevas Tecnologías.

CENTRO DE ARTE CONTEMPORÁNEO JOSÉ GUERRERO. Programa educativo "Los colegios exponen". http://www.centroguerrero.org/index.php/Los_colegios_exponen/778/0/ [Visitado 2012, 02, 10]

CLAXTON, G. (1994): Educar mentes curiosas. El reto de la ciencia en la escuela. Madrid: Visor.

DEWEY, J. (2008)[1980]: El arte como experiencia. Barcelona: Paidos [Art as experience. Perigee Book]

DICKINSON, K.P., Soukamneuth, S., YU, H.C., Kimball, M., D'Amico, R., Perry, R., et AL. (1998): Providing educational services in the Summer Youth Employment and Training Program [Technical assistance guide]. Washington, DC: U.S. Department of Labor, Office of Policy & Research. (ERIC Document Reproduction Service Nº. ED420756)

ESCAÑO GONZÁLEZ, C. (2005): Posibilidades y realidades de internet en la educación artística: propuesta para la posmodernidad: un entorno virtual común y universitario orientado a la educación artística y su investigación. En R. Marín Viadel (coord.): Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales. (págs.373-394) Granada: Universidad de Granada.

— (2008): Análisis sobre la Educación Artística e Internet. Introducción a un estudio de los hipercontextos de cultura(s) iberoamericana(s) en la red orientados a la educación artística. Congreso de Educaçao Artística. "Sentidos Transibéricos". Escola Superior de Educaçao. 22,23,24 de Mayo de 2008. Beja (Portugal). http://es.scribd.com/doc/15990623/Carlos-EscanoAnalisis-Sobre-La-Educacion-Artistica-e-Internet [Visitado 2012, 02, 20]

FERNÁNDEZ BERROCAL, P. y MELERO ZABAL, M.A, (comps.) (1995): La interacción social en contextos educativos. Madrid: Siglo XXI.

GARCÍA ROLDÁN, A (2010): Videoarte en Contextos Educativos. Tesis http://www.wix.com/veraiconoproduccion/enclavedevideoarte [Visitado 2012, 03, 28]

— (2010): Proyecto VIDEO.BOX. *Videoarte en Contextos Educativos. Tesis* http://www.wix.com/veraiconoproduccion/videobox [Visitado 2012, 03, 28]

— (2007-09): *Cerdos.* La Habana (Cuba). 6'09" http://archive.org/download/CERDOS/CERDOS-desktop.m4v [Visitado 2012, 03, 28]

— (2010): En clave de construcción audiovisual. *Videoarte en Contextos Educativos. Tesis* http://www.wix.com/veraiconoproduccion/enclavedevideoarte [Visitado 2012, 03, 28]

— (2010): EV74. *Videoarte en Contextos Educativos. Tesis* http://www.wix.com/ev74_2010/experiencias-visuales-en-construccion [Visitado 2012, 03, 28]

— (2010): Proyecto VIDEO.BOX. *Videoarte en Contextos Educativos. Tesis.* http://www.wix.com/veraiconoproduccion/videobox [Visitado 2012, 03, 28]

HAYES, R. (1990), "Promoción de la inventiva de los niños pequeños". En C. Sarah Tann, Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela. Primaria (págs.112-122). Madrid, mec/Morata.

HERNÁNDEZ, F. Y VENTURA, M. (2006): La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio. Barcelona: GRAÓ.

HERNÁNDEZ LUVIANO, G. (1998): Video en el aula. Didáctica de los medios de comunicación. Programa Nacional de Actualización Permanente. SEP. 207-222. Lecturas. México. http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/espanol/pdf/video_aula.pdf [Visitado 2012, 03, 28]

IRWIN, R. L.; BEER, R., SPRINGGAY S.; GRAUER. K.; XIONG, G.; BICKEL,. B. (2006): The Rhizomatic Relations of A/r/tography. Studies in Art Education. Vancouver, BC: Faculty of Education, The University of British Columbia. 1-33. http://www.ecuad.ca/~rbeer/text/pdf/STUDIES%20-%20RICHGATE.pdf [Visitado 2012, 03, 28]

JUANOLA TERRADELLAS, R. y CALBÓ I ANGRILL, M. (2003): Hacia modelos globales en educación artística. En R. Marín Viadel (coord.): Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales (págs. 99-124). Granada. Universidad de Granada.

JUANOLA TERRADELLAS, R. y CALBÓ I ANGRILL, M. (2005): Transición, competencia y convergencia europea algunos retos para la educación artística. Arte, Individuo y Sociedad. 17. 17-42.

http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1172991 [Visitado 2012, 03, 28]

MAESO RUBIO, F. (2003): Todo el mundo es un artista: creatividad, imaginación, percepción visual y otras conductas artísticas. En Marín Viadel, Ricardo. (coord.): Didáctica de la educación artística para primaria. Pág. 107-142 Madrid: Pearson Educación. 2003.

PÉREZ ORNIA, J. R. (ed.) (1991): *El arte del vídeo – Introducción a la historia del vídeo experimental*. Barcelona: Ed. del Sebal.

SÁNCHEZ MÉNDEZ, M. (1991): «La educación artística y las orientaciones para el futuro». En F. Hernández, A. Jodar, y R. Marín: ¿Qué es la Educación Artística? (págs. 21-41). Sendai, Barcelona.

SPRINGGAY, S., IRWIN, R. L. y KIND, S. (2005): *A/r/tography as living inquiry through art and text.* http://qix.sagepub.com/content/11/6/897.abstract [Visitado 2012, 03, 28]

TADDEI, N. (1979): *Educar con la imagen: Panorama metodológico de la educación a la imagen y con la image*. Madrid: Marova.

THOMAS, J.W. (1998). Project based learning overview. Novato, CA: Buck Institute for Education. http://www.bie.org/pbl/overview/index.html [Visitado 2012, 03, 28]

TIDOR LÓPEZ, M. A. y HARO GARCÍA, M. (2007): *Proyecto CHANCART*. Vera Icono Producciones. Proyectos. Granada. http://www.wix.com/veraiconoproduccion/chancart07 [Visitado 2012, 03, 28]

TIDOR LÓPEZ, M. A. (2005): *Proyecto TIMBREO*. Vera Icono Producciones. Proyectos. Granada. http://www.wix.com/veraiconoproduccion/timbreo#! [Visitado 2012, 03, 28] [2, noviembre de 2011]

TIDOR LÓPEZ, M.L A. y GARCÍA ROLDÁN, A. (2010): *Proyecto PACKAGED*. Vera Icono Producciones. Proyectos. Granada http://www.wix.com/veraiconoproduccion/packaged [Visitado 2012, 03, 28]

VAN MANEN, M. (2003): *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad.* Barcelona: Idea Books.

— (s.f.) Sitio-web del autor. http://www.maxvanmanen.com [2, noviembre de 2011]