

CONTRIBUCIÓN DA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Á FORMACIÓN COMO MESTRA DE EDUCACIÓN INFANTIL: A MIÑA HISTORIA DE VIDA

CONTRIBUCIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA A LA FORMACIÓN COMO MAESTRA DE EDUCACIÓN INFANTIL: MI HISTORIA DE VIDA

CONTRIBUTION OF ARTISTIC EDUCATION FOR THE ACADEMIC TRAINING AS A PRE- SCHOOL EDUCATION TEACHER: MY LIFE STORY

Materia: Trabajo Fin de Grado

Autora: Rocío Modia Vázquez

Titor: Salvador Cidrás Robles

Data de entrega: 1 de xullo de 2014



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
MARCO TEÓRICO	2
1. FORMACIÓN INICIAL DO FUTURO PROFESORADO: PERFIL DOCENTE EN FINLANDIA E ITALIA EN COMPARACIÓN CON ESPAÑA.....	2
2. A EDUCACIÓN ARTÍSTICA NA FORMACIÓN DOCENTE	11
2.1. Conceptualización e consideracións xerais.....	11
2.2. Coordenadas didácticas.....	12
DESCRIBIÓN DO PROCESO DE INVESTIGACIÓN E METODOLOXÍA.....	13
3. FORMULACIÓN E DESEÑO DA INVESTIGACIÓN	13
3.1. Orixe e interese.....	14
3.2. Hipóteses de partida e obxectivos	14
3.3. Metodoloxía.....	15
3.3.1. <i>Historias de vida: xustificación do enfoque do traballo.....</i>	<i>16</i>
A INVESTIGACIÓN	18
4. ESTUDO DE CASO: A MIÑA HISTORIA DE VIDA FORMATIVA.....	18
4.1. Visibilidade no Practicum do aprendido desde a educación das artes visuais.....	32
5. DISCUSIÓN	36
5.1. Relación entre a historia escolar persoal, a formación inicial recibida na facultade e a futura labor docente	36
5.1.1. <i>Resistencias ao cambio e á innovación</i>	<i>39</i>
5.2. Taller de arte: unha proposta innovadora de formación continua do profesorado en activo	40
5.3.1. <i>Reflexións sobre o taller.....</i>	<i>44</i>
6. CONCLUSIÓNS	45
REFERENCIAS	48
ANEXOS	51

RESUMO

A formación inicial do futuro profesorado supón o punto medio entre a historia escolar persoal e a futura labor profesional; de aí que sexa imprescindible prestarlle a debida atención como moderadora do aprendido e interiorizado nas etapas educativas anteriores á entrada na facultade sobre os procesos de ensino- aprendizaxe e como desencadéante dunha futura práctica docente de calidade e boas prácticas na educación infantil, a cal supere as resistencias ao cambio e busque a innovación.

Coñecer, a través dunha historia de vida, como unha alumna da primeira promoción do Grao de Mestre ou Mestra de Educación Infantil percibiu a formación recibida na Facultade de Formación de Profesorado de Lugo; que aspectos da mesma destacaría como cardinais para desenvolverse como mestra de infantil cun perfil investigador e innovador (neste caso as materias ligadas á educación artística ou das artes visuais) e cales son as súas propostas conclusivas, convertese nunha suxestiva maneira de promover a reflexión sobre a formación inicial dos futuros mestres a as futuras mestras¹ e a súa influencia na vindeira labor docente.

¹ De aquí en adiante, neste traballo escrito, empregárase o masculino tanto para referirse aos mestres como ás mestras; de igual xeito, xa se adianta que, así se fará tamén con termos como “profesor(es)- profesora(s)”, “neno(s)- nena(s)” ou “alumno(s)- alumna(s)”, escribindo nestes casos, polo tanto, respectivamente, as palabras “profesor(es)”, “neno(s)” ou “alumno(s)” para abarcar tanto a individuos do xénero masculino como feminino. Esta forma de proceder (que, na medida do posible, se complementará co emprego de termos xenéricos como “profesorado”, “infancia” ou “alumnado”), sen intención ningunha de relegar da linguaxe ao xénero feminino, busca economizar recursos verbais e facilitar a fluidez da lectura do documento.

INTRODUCCIÓN

A determinación de facer xirar este Traballo Fin de Grado sobre a propia formación inicial recibida débese ao particular interese de facer balance do meu paso polos catro anos do Grao de Mestre ou Mestra de Educación Infantil na Facultade de Formación de Profesorado de Lugo (USC). O xerme desta decisión veu dado pola ruptura da forma de entender o proceso de educación – ensinanza que supuxo para min, en terceiro de carreira, cursar unha materia ligada á educación artística eu educación das artes visuais; foron, as derivadas aprendizaxes deste cambio e actualización no meu pensamento de futura mestra de infantil, as que me encamiñaron cara a realización do presente escrito que está no seu amencer.

Os obxectivos xerais deste traballo serían a investigación cualitativa a través da persoal historia de vida e formación (a cal aportará, desde a visión de alumna en formación como mestra, datos para a reflexión sobre a formación inicial dos futuros docentes) e, partindo das conclusións desta, a acción- intervención innovadora sobre un contexto educativo, tendo, esta vez, e a diferenza dos Practicums, como destinatario ao profesorado de infantil en activo. De igual xeito, entre os propósitos deste traballo está indagar sobre a formación inicial do futuro profesorado en Finlandia e Italia (en relación á filosofía de Reggio Emilia).

A nivel introdutorio, só resta expoñer brevemente a estrutura que este traballo albergará no seu seo. A primeira parte será teórica e terá unha dobre vertente temática, por unha banda, a formación inicial do futuro profesorado en Finlandia e Italia, en comparación con España; por outra banda, a educación artística na formación docente. A segunda parte fará referencia á descrición do deseño e metodoloxía da investigación; sendo a terceira parte a que desenvolvería a investigación en si. Esta terceira sección do documento dividirase, a súa vez, en dous epígrafes; o primeiro concernirá a miña historia de vida (estudo de caso) e o segundo expoñerá unha proposta innovadora (contextualizada dentro dun apartado de natureza discursiva relacionado ás resistencias á innovación docente) que formulo para a formación continua do profesorado en exercicio. Finalmente, o presente TFG, rematará cun apartado de conclusións, ao que se lle suman as referencias bibliográficas e os anexos.

MARCO TEÓRICO

1. FORMACIÓN INICIAL DO FUTURO PROFESORADO: PERFIL DOCENTE EN FINLANDIA E ITALIA EN COMPARACIÓN CON ESPAÑA

As transformacións sociais petan ás portas das escolas e son os docentes os que teñen que abrir e responder; ante isto, todas as miradas están postas na súa persoa e profesionalidade, o que irremediabilmente nos leva a reparar na súa formación inicial e no perfil docente que nesta se busca acadar: Que se prima e que se debería primar na formación inicial dos futuros mestres de acordo ao tipo de boas prácticas educativas que se persegue que poñan en práctica nun futuro? Hai diferenzas, do que se espera dos mestres en España e como aquí se forman, a como se fai noutros países como Finlandia ou Italia, onde, respectivamente, os bos resultados do sistema educativo e as prácticas de calidade nas escolas de filosofía Reggiana avalan a boa formación inicial docente?

O sistema educativo español atópase perennemente no epicentro do debate social e das propensións partidistas; a pesares dos continuados intentos de reforma educativa levados a cabo ata os nosos días (nos que emerxeu a recente LOMCE), o fracaso escolar e o non logro de anhelados bos resultados nos trianuais informes PISA (que en reiteradas ocasións se achacan á labor do profesorado, hiper- responsabilizando a este) seguen a ser unha amarga realidade. A outra cara da moeda, atopámola en Finlandia², país no que, segundo demostran os estudos comparativos internacionais, o ser punteiro en calidade educativa, é dicir, a excelencia dos seus logros educativos, derivan do perfecto engrenaxe do propio sistema educativo, composto polos subsistemas familiar, social- cultural e escolar (no cal destaca e brilla o éxito do modelo de formación inicial do profesorado), os cales xiran na mesma dirección

² É interesante deixar constancia neste escrito, para posibles lectores interesados, que en Madrid se atopa a sede do Instituto Iberoamericano de Finlandia (IIF), un dos dezaseis institutos culturais e científicos que Finlandia ten fóra das súas Fronteiras e que favorece os contactos entre artistas, científicos e especialistas en educación entre Finlandia, a Península Ibérica e América Latina, ademais da proposta de actividades para dar a coñecer a educación finlandesa.

(Melgarejo, 2013): todos o fan desde a filosofía de que “cada alumno/ neno é importante” e de que este é o centro do sistema educativo e non os coñecementos (Robert, s. d.).

Continuamente ollamos cara a este país escandinavo como magno modelo de sistema educativo, pois ben, isto débese a que os sucesivos informes PISA demostraron que os alumnos finlandeses están entre os mellores en todos os aspectos avaliados no devandito estudo (en matemáticas, lectura, ciencias e resolución de problemas) e que incluso os estudantes máis “frouxos” e os situados na media teñen un bo rendemento³, xa que logo, a puntuación media conseguida polo 25% dos educandos finlandeses con peores resultados era moito mellor que a do mesmo colectivo de calquera outro país; algo moi significativo si se ten en conta que o tempo que dedican a estudar é un dos máis baixos dos países participantes no estudo⁴ (Jakku- Shivonen e Niemi, 2011).

Se para atopar a casuística destes bos resultados se compara a Finlandia con outros países veciños, atópase que o que fai especial a este concreto país nórdico é a súa formación do profesorado, de aí que non estaría de máis indagar sobre o sistema educativo finlandés e sobre as características definitorias do rigoroso perfil docente que se busca alcanzar coa formación inicial (e posteriormente actualizar e mellorar coa continua).

Segundo o exposto no libro *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesor investigador* (Jakku- Shivonen e Niemi, 2011), os directores dos centros educativos finlandeses⁵ acuñan este éxito nos resultados, entre outros factores, ao compromiso do profesorado e á súa alta ética de traballo; así mesmo, valoran a influencia dos profesores no ambiente da escola de maneira máis positiva que os directores doutros países da OCDE. Cabe destacar, a bote pronto e en torno ao comentado, dous aspectos, o primeiro, é que o principal rol de todo educador en Finlandia é o de ser un guía na aprendizaxe e, o

³ Á media nacional alta, súmaselle unha baixa variación de rendemento entre as diferentes escolas. (Jakku- Shivonen e Niemi, 2011).

⁴ A tarde está reservada para o xogo, tal é como se indica no artigo “La educación en Finlandia: Los secretos de un éxito asombroso. Cada alumno es importante” de Robert, Paul.

⁵ Son estes os que contratan aos profesores despois de rematar os seus estudos (os cales comprenden tres anos de grao e dous de máster), traballando, polo tanto, como funcionarios públicos municipais (Jakku- Shivonen e Niemi, 2011).

segundo, é a estreita relación e colaboración que manteñen os mestres das escolas e os profesores universitarios, xa que logo, realizan estudos e proxectos conxuntos (Ibarra, s. d.).

Sábese que as universidades finlandesas de formación de profesorado, co obxectivo de que “os mellores” alumnos sexan os que eduquen no futuro ás novas xeracións, fan, como ningún outro país fai, unha selección moi exhaustiva de alumnado para entrar nos estudos de mestre⁶ (para acceder aos cales xa se fai antes unha selección nacional na que os aspirantes teñen que demostrar a súa capacidade educativa e un alto grado de sensibilidade social) e tamén e sobradamente coñecido o alto prestixio da devandita profesión; non obstante, non se soe saber tanto sobre a formación e prioridades que prevalecen na popular e enaltecida titulación de grao de mestre en relación ás competencias docentes (Melgarejo, 2013). Co obxectivo de acercarme con coñecemento aos criterios de eficacia e calidade⁷ da formación inicial docente finlandesa, para logo poder valorar con tento a recibida aquí en Lugo e reflexionar sobre a mesma, vaise facer de seguido unha liviá aproximación aos trazos representativos da primeira.

Como puiden comprobar, verbo da miña exploración bibliográfica sobre a formación inicial de docentes en Finlandia, esta ten como principio básico a investigación⁸ e como obxectivo a interiorización dunha actitude investigadora cara o seu traballo, o que inclúe que a propia formación docente sexa obxecto de estudo (nas universidades de Finlandia dáselle moita importancia a contar co *feedback* e opinións dos propios estudantes para mestres e dos colexios porque a información que obteñen de ambas partes a empregan para desenvolver e mellorar a formación inicial do futuro profesorado) e o que supón

⁶Só entre o 10 e o 15 % dos solicitantes acceden aos estudos; as facultades fan unha selección a través dunha entrevista persoal que mide a motivación para ser mestre, a demanda dun resumo da lectura dun libro, a explicación dun tema ante un grupo reducido, a demostración de aptitudes artísticas, matemáticas e das tecnoloxías da información; filtro que logo continúa durante os estudos para asegurar que sexan os bos profesionais os que obteñan unha praza directa nas escolas municipais do país (Jakku- Shivonen e Niemi, 2011).

⁷ Acreditados pola sistemática avaliación, tanto nacional como internacional, que caracteriza á formación do profesorado en Finlandia; é a cal, aínda que a personifica como eficaz, si desvela tamén certas críticas á cultura de aprendizaxe dos futuros docentes, que parece máis receptiva que activa (Jakku- Shivonen e Niemi, 2011).

⁸ Principio tamén proposto, como se indica no libro de Jakku- Shivonen e Niemi (2011), tomando como referencia a Memorádun (2004), no marco común para a formación de calidade do profesorado en Europa polo Grupo Focus.

que os estudantes para mestres “aprendan, en primer lugar, a adoptar hacia su trabajo un enfoque analítico y creativo; en segundo, a sacar conclusiones basadas en sus observaciones y experiencias; y, en tercero, a desarrollar sus entornos de enseñanza- aprendizaje” (Jakku- Shivonen e Niemi, 2011, p. 65).

Aprender a aprender⁹ e axudar a outras persoas a aprender son aspectos que se teñen moi en conta nos estudos de mestre en Finlandia, promóvese, deste xeito, unha aprendizaxe activa e cooperativa; apoiada no espírito crítico e encamiñada a alcanzar unha alta capacidade para reflexionar, comprender e controlar a súa propia aprendizaxe. Esta “metacognición” ou aprendizaxe auto-regulada é a base para que o futuro profesorado se enfrente con éxito ás condicións cambiantes que se vai atopar, tanto no tocante ao avance do coñecemento especializado; como no referente a permutas sociais, culturais e de lexislación educativa (Jakku- Shivonen e Niemi, 2011).

Para acadar o comentado é importante ser consciente das propias motivacións; metas; crenzas e emocións, e, para iso, desde as facultades Finlandesas instase a alfabetizar ao futuro profesorado en actitudes críticas, investigadoras e reflexivas (pois concíbese a reflexión de alta calidade como unha ponte entre o desenvolvemento académico e profesional) (Suárez, M. e Mäkelä, T., s. d.).

Tal e como o expoñen Jakku- Shivonen e Niemi (2011), as universidades finlandesas entenden que os futuros profesores precisan elevadas competencias prácticas para poder mediar entre os contidos de aprendizaxe e os individuos (incluídos eles mesmos, ademais do seu potencial alumando); isto xa vaticina que a formación inicial do profesorado finlandés está moi centrada, ademais de na investigación, na práctica e tamén moi asociada á pedagogía (UGT FETE Enseñanza, 2011).

A competencia de toma de decisións sobre a educación e ensinanza considérase unha competencia clave para un profesor; atendendo a isto, é de especial mención comentar que o foco da formación inicial do profesorado en Finlandia se sitúa nas ciencias do comportamento e na metodoloxía centrada no alumno adulto como individuo persoal (Jakku- Shivonen e Niemi, 2011).

⁹ Cabe destacar que pode que Finlandia fora o primeiro país do mundo en incluír unha avaliación dos resultados educativos atendendo ao parámetro “aprender a aprender” (Jakku- Shivonen e Niemi, 2011).

Algo curioso da esixente formación de futuros mestres finlandesa é que as primeiras prácticas escolares as realizan en escolas anexas ás facultades de formación de profesorado e baixo a titorización de mestres que comprometen a coordinación do que aprenden nas aulas da facultade e nas aulas do colexio. Que, a través dun modelo de investigación- acción (que lles permite conectar a teoría de boas prácticas educativas que reciben na facultade coas aprendizaxes derivadas da observación e participación dese proceder educativo de calidade), o titor do colexio poida guiar de forma profunda a formación do futuro mestre é posible pola menor ratio de alumnado por profesor que hai neses colexios anexas (Melgarejo, 2013).

No libro *Gracias, Finlandia. Qué podemos aprender del sistema educativo de más éxito* expónse o que segue sobre a metodoloxía de ensino que se desenvolve nas facultades de formación de profesorado finlandesas: “predominan las materias impartidas en pequeños grupos, muy alejados de la masificación habitual de las universidades españolas, y se fomentan activamente los mecanismos de autoevaluación para estimular el aprendizaje activo y poco memorístico” (Melgarejo, 2013, p. 122).

Xa por último, pola súa estreita relación co que este traballo fin de grao osa ser, ostento, por unha banda, que o futuro profesorado finlandés emprega e nítrese da arte e da música como elementos esenciais no proceso de ensinanza- aprendizaxe, e, por outra banda, que en Finlandia as teses de investigación que realiza o futuro profesorado reforzan a síntese final dos coñecementos adquiridos persoalmente, xerando así, un corpus científico-didáctico que permite o intercambio de experiencias que axudan a avaliar e mellorar constantemente, tanto o conxunto do sistema educativo, como a identidade persoal e profesional de cada aprendiz de mestre (Melgarejo, 2013).

Facendo unha comparativa global da formación inicial do profesorado en Finlandia e España, pódese concluír que, actualmente, España, coas modificacións que tivo que implantar cos estudos de grao derivados do Plan Bolonia na formación de mestres, xa se equipara, en termos de obxectivos da formación inicial e no perfil docente que se busca con esta, a Finlandia (García e Martín, 2011). En España, fai máis dunha década que xa se viña concluíndo en diferentes estudos como o exposto no libro *El desarrollo profesional docente*

y las resistencias a la innovación educativa que “Los docentes necesitan de formadores y facilitadores en el aprendizaje de su función investigadora”, pero será, nestes últimos catro anos que, co plan Bolonia, isto se empeza a intentar nas facultades de formación de profesorado españolas (De Miguel, 1996, p. 321).

Cabe destacar que o país nórdico ven formando ao seu futuro profesorado en termos de investigación; de competencia de aprender a aprender; de traballo cooperativo e tamén autónomo e de aprendizaxe auto-regulada e reflexionada desde fai xa máis de catro décadas (logo do ano 70 que se remodelou a formación inicial docente), algo que, innegablemente, vai influír na calidade da formación do futuro profesorado finlandés en relación a que pode devir da menor experiencia española e a asunción máis superficial destes criterios para formar aos futuros mestres. Necesítase tempo para que os formadores do futuro profesorado vaian incorporando á súa labor docente formativa unha metodoloxía docente acorde ás novas competencias que se lle demandará aos seus alumnos como futuros docentes, algo que se suma á concepción que estes aprendices de mestre traen tras de si sobre a súa futura profesión e o proceso de ensinanza-aprendizaxe do sistema educativo que viviron.

É de especial mención que a primeira promoción de graduados universitarios tivemos que irnos apropiando, igual que os nosos docentes e formadores, dunha forma de traballar e aprender (cooperativa, autónoma e procesual) que nos foi allea e impalpable na nosa escolarización anterior ao non existir daquela os aires renovadores de Bolonia. Deste xeito, os nosos estudos tiveron un dobre desafío metodolóxico: aprender a formarnos desde unha metodoloxía descoñecida para nós e impregnarnos e asumir as metodoloxías de calidade que se deben desenvolver na etapa educativa de infantil.

Si se fala de boas prácticas metodolóxicas na educación infantil, vénsenos rapidamente á cabeza a filosofía de Reggio Emilia (Italia) e do seu pai e fundador Loris Malaguzzi, xa que logo, a innovación nas súas prácticas educativas desenvolvidas fan que desexemos exportar e recoller pequenos enxertos da súa metodoloxía para ver a súa posible introdución nas aulas españolas. Por toda España, e concretamente na Facultade de Formación do Profesorado de Lugo, a filosofía de Reggio é difundida ao futuro profesorado e

posta como arquetipo a seguir, de aí que fose insoluble non indagar neste traballo sobre as principais características que diferencian a formación do profesorado en Italia e en España, algo que se vai a expor de seguido fugazmente.

O que en España se coñece como Practicum, e que, de media, veu abarcando antes do plan Bolonia, unhas 320 horas; en Italia denomínase “Tirocino” e ten asignadas sobre unhas 400 horas do total do currículo formativo. Estes datos xa adiantan que, posiblemente, no plan de formación inicial do profesorado de Italia, os coñecementos prácticos, e a súa relación coa teoría, tiveron e teñen un maior peso que en España. Nada máis lonxe da realidade, pois así é; isto pode evidenciarse no recalque que se fai en que os mestres adquiran actitudes e habilidades ligadas á función docente en todos os ámbitos de coñecemento nos que se forman (pedagóxico, psicolóxico, socio- antropolóxico, hixiénico-médico...) e nos créditos relacionados coa área que se apela “laboratorio” e na que se realizan actividades de análise, planificación e simulación de actividades docentes nas aulas universitarias co futuro profesorado¹⁰ (Ancheta, 2007).

Finlandia xa ten experiencia en formar ao seu futuro profesorado en actitudes investigadoras, creativas e cooperativas, as cales agora o Plan Bolonia lle require a España; Italia parece que se decantou e segue optando por simular nas aulas universitarias a metodoloxía que o futuro profesorado terá que desenvolver no seu futuro docente. Así, de Finlandia, aínda que non se coñece a ciencia certa a metodoloxía que se emprega nas facultades de formación de profesorado para desenvolver o perfil docente investigador reflexivo, si se pode inferir, polos datos recollidos na bibliografía referente ao tema, que se fai nun clima no que as actitudes envolven e relacionan o teórico e práctico; de Italia coñecese o perfil de mestre de infantil que se busca para as escolas, pero tampouco se atopa sinxelamente información na bibliografía existente sobre como este perfil se forma nas aulas universitarias (e moito menos se atopan datos sobre o papel da educación artística na formación do futuro profesorado, algo que sucede tamén no caso finlandés).

¹⁰ Algo polo que tamén aposta Aguirre (2003).

Aínda que, de busca perseguida, os pormenores metodolóxicos da formación inicial docente en Italia non se lograron (como tampouco en Finlandia), pódese derivar algunha intuición sobre esta en vídeos como o de *Se siente un color (2)*. *Una educación infantil de calidad* (European Commission Network on Childcare & Other Measures to Reconcile Employment and family Responsibilities: CAT, 2008), xa que logo, si se solicita que os colexios de Italia (e tamén Dinamarca) sexan centros activos e que capten ideas; coñecementos; experiencias e inspiración dos demais, suponse que iso se perseguirá tamén nas facultades de formación do profesorado. Sería lóxico pensar que, se nas aulas de infantil a investigación e o intercambio coordinado de saber se priman por parte dos mestres, será porque tamén así o viviron eles como alumnos en formación na universidade. O comentado non deixa de ser unha conxectura, pero poderase dilucidar ao longo deste traballo a relación entre formación inicial e futura labor docente.

Coméntase no citado vídeo que o profesorado de infantil debe ser atento; flexible; aberto e agradable; comprometido e profesional; creativo e sen prexuízos e que tamén debe ter autoridade sen ser autoritario. Ademais, no que a habilidades se refire, dise que deben ser competentes creando; contando e dramatizando contos e historias, que deben saber cantar e bailar; xogar; pintar e coser ou incluso cortar leña e cravar cravos. Esta diversidade de competencias precisa ousadía e abundante práctica para que os problemas de reticencias sexan superados e se aprenda a formarse a un mesmo como docente; así, a consecución deste perfil docente pasa por unha boa formación básica que favoreza estas actitudes e potencie a práctica activa con tempos flexibles (European Commission Network on Childcare & Other Measures to Reconcile Employment and family Responsibilities: CAT, 2008).

Recolle na súa tese Javier Abad que:

De la opinión de Malaguzzi al respecto, podemos destacar la necesidad de formarse desde la práctica, no dejar nunca de aprender y ser “curiosos intelectuales”: “La formación del profesorado debe producirse y construirse desde la práctica porque es allí donde se decide el futuro de la educación. El mejor educador es aquel que tiene más curiosidad cultural y nunca deja de aprender ni de cuestionarse el conocimiento”... “De la

misma manera que las inteligencias se potencian usándolas, las potencialidades de los educadores se refuerzan aplicándolas sobre la realidad” (Abad, 2008, p. 267).

Deste xeito, parece que Loris, para definir o ideal de formación docente se basea na aprendizaxe dos propios nenos, poñendo de relevo que, tamén o futuro profesorado, debe aprender transformando activamente o entorno como motor de emulsión do coñecemento e aceptando a dúbida; a incerteza; os riscos; as contradicións; as equivocacións... (Abad, 2008). Isto último, aínda que parecerá estraño apuntalo e se conciba como punto de partida para a formación inicial do futuro mestre, non sempre o alumnado das facultades de formación de profesorado o teñen interiorizado de forma real, algo que se pode apreciar nas súas actuacións docentes futuras (o que, en último termo, afecta ao seu alumnado e ao propio sistema educativo).

Naqueles lugares nos que a filosofía educativa de Reggio Emilia é o corazón das escolas, a figura do “aterierista, ateleier ou tallerista” (experto en artes visuais) é moi importante como guía de mestres de infantil e dos nenos; este encárgase de facer reflexionar, cuestionarse a práctica educativa diaria e orientar cara a innovación ao profesorado de infantil; dalgunha forma, poderíase dicir que é unha entidade persoal de formación continua do mestre de infantil (Abad, 2008).

En relación ao comentado, eu solto no aire a pregunta: Por que se lle da tanta importancia en Reggio Emilia como asesores de mestres aos profesionais que veñen do ámbito das artes e non por exemplo as do campo científico¹¹? Que lle oferta a arte ao profesorado de infantil que outras áreas non lle aportan de forma tan excepcional? Quizais a resposta estea nas artes entendidas como educadoras globais do individuo; como formadoras do futuro mestre, baixo unha metodoloxía que se equipara á considerada de calidade nos colexios e a que permite configurar un perfil de profesorado adaptado aos requirimentos da cambiante sociedade.

¹¹ Que tamén se lle dá, desde a concepción de que todos, teñen a profesión que teñan, poden aprenderlle moito á infancia, non obstante, non se lle da tanta como para convertelo nun continuo orientador do mestre, como si sucede co experto que ven do campo artístico.

2. A EDUCACIÓN ARTÍSTICA NA FORMACIÓN DOCENTE

A educación artística pode contribuír ao desenvolvemento íntegro da formación docente, por iso este apartado se vai dedicar a, en primeiro lugar, conceptualizar que é e non é educación artística e, en segundo lugar, acercarse ao interese que esta ten na formación inicial de todo mestre.

2.1. CONCEPTUALIZACIÓN E CONSIDERACIÓNS XERAIS

A pesares de que se nos fai máis familiar o termo “educación artística”, moitos autores, como é o caso de Aguirre (2009), prefiren empregar o de “educación das artes visuais” por velo máis adecuado e aproximado á súa natureza; algo que tamén se fará, de aquí en adiante, neste escrito. Á hora de definir que é a educación artística ou educación das artes visuais, quizais sexa máis fácil e efectivo expoñer que non é, xa que logo, os innumerables estereotipos que a rodean, fan que sexa preciso, antes, romper coas ideas preconcebidas en torno a esta materia.

A educación das artes visuais non é unha área menos académica e cognitiva que por exemplo as matemáticas ou a psicoloxía, pois nela hai moito que aprender e pensar; o que sucede é que a maioría das aprendizaxes máis valiosas que se dan no seu seo non son de tipo memorístico nin tampouco exclusivas ou únicas del. Tampouco se debe concibir como concerne só a habilidades manuais ou de debuxo (libre ou técnico) ou limitala ao alumnado con aparentes “calidades artísticas”, pois, esta sería unha concepción moi restrinxida do que abarca e, ademais, as actitudes que desenvolve son desexables para o conxunto de persoas, e non só para aquelas que semellan ter un maior grado de creatividade desenvolto (pois esta capacidade tamén ten que ver por exemplo coa ciencia ou a tecnoloxía e estas considéranse de aprendizaxe xenérico, mentres que a educación das artes semella que non) (Marín, 2003).

O obxectivo da educación das artes visuais non debe ser reproducir e copiar, senón o contrario, desactivar os prexuízos que proliferan sobre a arte na mente da sociedade; ampliar, abríndose ao contorno, o imaxinario sensitivo das

persoas (o que repercutirá a nivel cognitivo e, polo tanto, nas súas futuras aprendizaxes, sexan do campo de coñecemento que sexan) e, en última instancia, facer ver a marabilla que supón expresarse; crear; aprender e ollar a vida desde diferentes perspectivas e sempre con ollos de novidade e estrañamento (Marín, 2003).

2.2. COORDENADAS DIDÁCTICAS

O que se defende neste traballo e se ve como suficientemente relevante como para que sobre ilo xire unha historia de vida de formación non é tanto a temática artística, senón a consideración de que son materias que, pola súa relación coa arte, desenvolven unhas características metodolóxicas propias que poden favorecer grandes aprendizaxes no futuro profesorado de infantil (e tamén de primaria), xa que, “las actividades artísticas y estéticas se distinguen no tanto por el tipo de objetos o artefactos o materiales que estamos manejando, sino por el modo en como pensamos y por el sentido o las intenciones que dirigen nuestra actividad” (Marín, 2003).

As actitudes e aptitudes que se promoven desde o ámbito da educación das artes visuais, xunto co xeito no que se entende a aprendizaxe, é dicir, desde a acción, poden ser de gran axuda para favorecer, non só o desenvolvemento íntegro do alumando de infantil, senón tamén para potenciar a formación integral do futuro profesorado (Salgado, 2013). Unha das capacidades básicas de aprender e de ensinar a aprender é a de facerse preguntas; fuxir de respostas estereotipadas e convencionais e buscarlles alternativas; xerar novas relaciones e conexións ou actuar dun novo xeito, isto é, a capacidade creativa viría a ser a que permite a auto-realización docente, e, se esta se logra a través das experiencias da educación das artes visuais, esta área de coñecemento artístico-visual e de metodoloxía activa debe ser esencial na formación inicial docente (Alcaide, 2001; Gardner, 2005).

Se partimos desta idea de que a través do modelo de traballo en arte se aprende a ser mestre, hai que poñer o foco en que é o que distingue á metodoloxía que se emprega nas artes visuais: o característico das actividades artísticas non está nos produtos ou resultados que se poidan obter, senón que

se atopa nos procesos de desenvolvemento persoal que propicia a forma de traballar por descubrimento; exploración; expresión natural e persoal (sinónimo de significativa) ou ensaio- erro. O enriquecemento e selo propio da educación das artes visuais sitúase no coñecemento xurdido da práctica (xeradora, en moitas ocasións, dun conflito cognitivo que nos leva a modificar as nosas teorías e a actuar acorde ás novas) e nas actitudes de disposición ligadas ao traballo nos termos enumerados (Marín, 2003).

As estratexias de traballo da educación artística favorecen, entre outras actitudes (coas que todo futuro mestre debería contar), a investigación autónoma; o xuízo crítico reflexivo; a creatividade, potencian as capacidades perceptivas; expresivas e simbólicas, e non só o fan no ámbito artístico, senón respecto a todas as situacións da vida persoal e profesional. Dalgunha forma, poderíanse condensar os aportes beneficiosos da educación das artes visuais ao dicir que a formación baixo o seu método de traballo a converte nun gran vehículo de educación dos sentidos, do corazón, da mente e do facer; así, esta facilitaría a adquisición de estratexias de aprendizaxe e de resolución de problemas, tendo a misión e o poder de desencadear desexos de aprender ao longo de toda a vida (algo que un mestre precisa interiorizar de forma moi significativa) (Marín, 2003; Urpí e Costa; 2013).

DESCRIPCIÓN DO PROCESO DE INVESTIGACIÓN E METODOLOXÍA

3. FORMULACIÓN E DESEÑO DA INVESTIGACIÓN

Este epígrafe do traballo dividirase en tres sub- apartados, o incipiente versará sobre a xénese e interese da investigación; o segundo expoñerá as hipóteses das que esta parte e o terciario explicará a metodoloxía a seguir na investigación, a cal, a súa vez, se articulará coa formación inicial docente para atopar nesa relación a xustificación do uso dese tipo de orientación metodolóxica.

3.1. ORIXE E INTERESE

A determinación de facer xirar este traballo sobre a propia formación inicial recibida débese ao desexo de facer balance do meu paso polos estudos de grao coa pretensión de destacar o valor daquilo que, enfocado ao futuro exercicio da profesión docente na educación infantil e de acordo ás boas prácticas nesta etapa educativa, tivo maior repercusión na propia aprendizaxe e formación profesional. De igual xeito, buscar a forma de sacarlle o maior proveito posible ao que para min tivo gran relevancia formativa, é dicir, compartilo con outros docentes, resulta unha pretensión secundaria da investigación.

Este TFG pode e pretende, non só ser unha produción de transcendencia intrapersonal, senón tamén, unha achega, ao corpo docente do grado cursado e ao resto de docentes universitarios que formen a futuros mestres, do que resulta, desde a dual e fusionada visión alumna- futura mestra, de gran importancia na formación inicial docente. O interese desta investigación reside no proceso reflexivo- valorativo que a miña historia de vida pode desenvolver, tanto nos docentes das facultades de formación de profesorado, como naquelas persoas que estean, vaian a facer, ou xa rematasen os estudos de Grao de Mestre ou Mestra de Educación Infantil.

3.2. HIPÓTESES DE PARTIDA E OBXECTIVOS

As hipóteses das que vai partir a investigación son as seguintes:

- As crenzas implícitas que temos construídas sobre o proceso de ensino-aprendizaxe poden influír negativamente nas accións docentes e ser unha barreira para a innovación.
- A reflexión sobre a acción e as nosas producións é a mellor forma de tomar conciencia desas crenzas.
- A simulación e vivencia, nas aulas da facultade, da metodoloxía que se busca que o futuro profesorado empregue nas aulas nun futuro é esencial para adquirir actitudes e habilidades ligadas ao desenvolvemento real da mesma no futuro.

- A metodoloxía propia da educación das artes visuais contribúe ao desenvolvemento de perfís docentes innovadores e creativos, o que vai ligado á actitudes que favorecen a aprendizaxe ao longo de toda a vida, e, por extensión, á innovación e á mellora educativa.

Ademais de probar a veracidade das mencionadas hipóteses, os obxectivos que busca acadar a investigación son:

- Facer visible o enfoque formativo e metodolóxico vivido e que considero que debería escudarse e ampliarse na formación inicial do futuro profesorado; con isto fago unha chamada á reflexión aos formadores de mestres e insto aos aprendices de mestres a reflexionar sobre o seu propio proceso de desenvolvemento e crecemento docente (o que inclúe todas as aprendizaxes que se promoven desde a facultade).
- Buscar e dar respostas, desde o marco teórico e a propia experiencia persoal, ás preguntas: Cal é a mellor maneira de promover competencias nos futuros mestres para enfrontarse, con carácter innovador, aos cambios sociais e ás novidades froito de investigacións en materia de educación? Que se podería facer para promovelas no caso dos docentes en exercicio que realizan prácticas escolares convencionais e ancoradas en crenzas do seu currículo oculto?

3.3. METODOLOXÍA

Tomando como referencia denominativa o capítulo “Buscar y encontrar: la investigación en Educación Artística” do libro *Didáctica de la Educación Artística para Primaria* (Marín, 2003), o presente Traballo Fin de Grado pretende:

- ter unha dobre orientación metodolóxica: de investigación descritiva e de acción; caracterizada, a primeira, pola participación presencial no escenario ou proceso obxecto de estudo (neste caso o proceso de formación inicial como mestra de infantil en materias ligadas á educación artística), polo recurso comparativo e o estudo de casos (a miña historia de vida formativa); e, definida, a segunda, por unha actuación de mellora

que deriva e parte das conclusións precedentes, é dicir, da historia de vida ou estudo de caso.

- tratarse, por unha banda, dun estudo retrospectivo ou “ex post facto”, pois, intentará rastrexar e localizar os factores que influíron ou desencadearon a situación, xa producida, de desenvolvemento e crecemento docente; e, por outra banda, dun deseño de acción para mellorar a formación de mestras en activo, o cal se acompaña doutro estudo retrospectivo de análise dos resultados desta.
- basearse nun enfoque de traballo/ investigación cualitativo ou hermenéutico, xa que logo, busca a comprensión de procesos e non a medición exacta de variables e resultados (caso do enfoque cuantitativo/ positivista).
- enfocarse cara: o razoamento e argumentación da veracidade das hipóteses de partida, apoiándoas na propia experiencia vivida; a realización, desde a perspectiva de alumna, dunha radiografía da formación recibida, e, cara a busca de propostas que favorezan a mellora educativa e suplan o franco desfavorable da primeira hipótese de partida (a das crenzas implícitas).

3.3.1. Historias de vida: xustificación do enfoque do traballo

A necesidade de traballar cos docentes e co futuro profesorado desde as historias de vida, entendidas, segundo Knowles, como narracións reflexivas das “experiencias que han influido directamente [o indirectamente] en la concepción que posee un individuo acerca de la enseñanza y la escuela” (Goodson, 2004, p. 59), é moi defendida e empregada, de aí os numerosos estudos de investigación con historias de vida de docentes en activo, mais non tanto con futuros mestres.

Segundo co enunciando, Giroux mantén que na formación inicial se debe instar ao futuro profesorado a que rememore e interprete as súas propias experiencias escolares e persoais, de maneira que poida desenmascarar nelas o influxo, a primeira vista invisible, exercido polo pensamento dominante da sociedade e polas concepcións teóricas e metodolóxicas vividas ou observadas

ata o momento actual no que se atope, xa que, esta indagación da conciencia subxectiva será o primeiro paso para a transformación e crecemento docente (Goodson, 2004; Salgado, 2013).

A decisión de que este TFG teña certo carácter de historia de vida fundaméntase en que, si se acepta que o pasado inflúe no presente e no futuro, a reconstrución; análise; narración e reflexión dos procesos e experiencias persoais e profesionais vividas pode ter un gran valor formativo baseado na auto- conciencia das crenzas e conceptos que guían o traballo diario; isto é, as historias de vida facilitan comprender a actual posición docente e prognosticar ou prever como se desenvolverá a labor educativa futura (Goodson, 2004; Mier, García e Fernández, 2013).

No desenvolvemento profesional docente inflúen, tanto a formación inicial e os períodos de achegamento á realidade profesional, como as experiencias vividas como alumnos; estas últimas incluso poden exercer moita máis influencia que as primeiras porque poden converterse nunha barreira inconsciente e infranqueable para o bo aproveitamento da comentada etapa de formación inicial. Así pois, o desenvolvemento ou socialización docente está condicionada pola observación e interiorización de determinados modelos educativos tal e como foron experimentados na época de estudos inferiores.

Lortie, citado por Goodson (2004), mantén que estes modelos latentes se desactivan durante un certo tempo (que pode variar dependendo da formación inicial recibida), pero que sempre nos acompañan no silencio, facéndose perceptibles nas accións educativas emprendidas (ben sexa nas prácticas da carreira ou nas primeiras experiencias de incorporación ao mundo laboral). Do comentado xurde a importancia de examinar as influencias que afectaron e afectan ao futuro mestre a través da análise e reflexión do propio caso persoal, partindo, deste xeito, da concepción biográfica da educación de Dewey que considera “la experiencia personal como la fuente principal de la educación” (Goodson, 2004, p.106).

Educarse a un mesmo e ser educado como mestre pasa por poñer a atención nas experiencias persoais vividas, xa que logo, ao igual que un neno constrúe e dota de significado e sentido o mundo que o rodea a través da súa experiencia; un futuro docente tamén o fai co seu propio mundo profesional ao

construír a súa “arquitectura do eu docente” baixo os criterios que aportan valor ás súas experiencias particulares relacionadas co proceso de ensinanza-aprendizaxe, e que son, segundo Dewey, a interacción; a continuidade e a integración (Goodson, 2004).

Tal é como se declara no libro *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa* (De Miguez, M. e outros, 1996), calquera estratexia que estimule a reflexión dos futuros mestres sobre as experiencias e accións dos feitos de aprender e ensinar debe ser considerada prioritaria en calquera investigación- acción, por ser clave para emprender actuacións educativas innovadoras. Todo o comentado sustenta a idea de realizar unha persoal historia de vida que destaque a importancia formativa que tiveron para min, futura mestra de infantil, as materias anexas á educación das artes visuais na miña formación inicial.

A INVESTIGACIÓN

4. ESTUDO DE CASO: A MIÑA HISTORIA DE VIDA FORMATIVA

Este apartado é unha revisión, análise e reflexión da formación docente inicial vivida desde as artes visuais que exemplifica que a combinación do exposto e presentado como prioritario no marco teórico é o que realmente forma a un futuro mestre nun perfil docente innovador e reflexivo. A pretensión deste estudo de caso é dar visibilidade á metodoloxía de ensinanza- aprendizaxe que experimentei en materias relacionadas coa educación das artes visuais na miña formación no Grao de Mestre ou Mestra de Educación Infantil na Facultade de Formación de Profesorado de Lugo, xa que logo, se volto a mirada atrás, nesta encontro o punto álxido do meu desenvolvemento como docente (que evidentemente se configura coa totalidade das materias cursadas, tanto teóricas, como máis prácticas; pero que, entre todas elas, as ligadas á arte exerceron unha forza de crecemento persoal e profesional maior, ou polo menos máis rompente e profunda).

Desde a percepción persoal, e tendo como respaldo e aval a experiencia vivida na materia *Educación Visual e Plástica: Contextos e Procesos Artísticos* (e posteriormente nas optativas *O Debuxo como Medio* e *Documentación de Proxectos Artísticos*), considero importante expoñer o beneficio que pode ter cursar no Grao de Mestre ou Mestra de Educación Infantil (entendido este como formación inicial, pois, e como xa e sobradamente sabido, a carreira é só o inicio da andadura formativa, e esta debe entenderse ao longo de toda a vida dun docente) materias baixo una metodoloxía activa e baseada no construtivismo como a que se busca que os futuros mestres de educación infantil desenvolvan co seu potencial futuro alumnado.

Sen máis preámbulos, presento a revisión e análise reflexiva do meu paso polas materias citadas (o que non quere dicir que só estas materias fosen as que contribuíron a fomentar e vivir a metodoloxía que logo vamos ter que desenvolver na educación infantil, pois, tamén outras materias, como as recentemente cursadas *Educación das Ciencias Naturais* e *Educación dos Sentimentos Estéticos* ou *Música na Educación Infantil* e *Motricidade Infantil* do terceiro curso, favoreceron tal propósito; pero si ven a indicar que foron as que o fixeron dunha forma máis integral e significativa, dotándonos de actitudes que nos predispoñían a assimilar e levar á práctica os coñecementos máis teóricos adquiridos noutras materias), xa que logo, foron estas as que propiciaron un cambio profundo no meu pensamento acerca da educación das artes visuais, en particular, e do proceso de ensino- aprendizaxe, en xeral.

Comezo este apartado con aquelas actividades, realizadas na materia obrigatoria *Educación Visual e Plástica: Contextos e Procesos Artísticos*, coas que tomei conciencia acerca dos convencionalismos cos que pensabamos e actuabamos os futuros docentes de educación infantil e a cal me permitiu coñecer as miñas crenzas e pensamentos sobre a educación e orientalos cara a boas prácticas na educación infantil.

Unha das actividades levadas a cabo na materia foi a creación dun “animalario fantástico” a partir de seleccionados recortes de diferentes partes da anatomía dos animais (picos, patas, rabos, cornos, dentes, ollos...), atopados en fotografías de revistas e láminas de libros que reproducían animais reais. A actividade facía fincapé no proceso de ensamblado das distintas partes para

conseguir animais (e tamén plantas) o máis fantásticos posible; o proceso implicaba a procura de solucións diferentes e variadas, sen conformarse coa primeira composición. Sen embargo, puiden observar a nosa ansia de pegar e rematar a composición sen ter en conta a orientación espacial nin a busca de alternativas máis interesantes. Isto revelaba sobre o noso pensar a preocupación polo resultado, entendendo o proceso como algo polo que hai que cruzar para chegar ao produto final, pero sendo este último o importante e relevante na nosa concepción de traballo escolar.

As primeiras composicións de animais e plantas fantásticas feitas eran o real e fiel reflexo da típica concepción corporal- estrutural que tiñamos na nosa mente desde cativos asociada aos mesmos, xa que logo, ese modelo foi o que reproducimos sempre nos nosos debuxos infantís. A pesares de que o que se nos pedía era crear animais e plantas fantásticas, nós estábamos condicionados polo esquema que tiñamos de “animal” como ser vivo con cabeza, tronco, extremidades (dúas ou catro) e outras partes características e diferenciadoras de cada clase de animal (caso da cola, das xibas, do peteiro, dos cornos...) e do concepto de “planta” que se nos ensinou desde a escola infantil. O comentado pódese apreciar nas seguintes fotografías 1 e 2, exemplos feitos por compañeiras miñas:



Ilustración 1



Ilustración 2

Pois ben, estas creacións feitas coas nosas mans eran o espello no que se divisaban os nosos ríxidos esquemas mentais. Isto de facer algo que non concordaba co que sabíamos que se nos pedía (que xustamente era afastarnos do que considerabamos normal, pois o obxectivo era acadar composicións de seres vivos ficticios e fantásticos), levado ao ámbito da nosa

formación, fíxome ver que tamén, aínda que nos dixesen de palabra como se debería facer algo na nosa futura labor docente; aínda que o soubésemos desde a teoría estudada, non presupuña que se fora poñer en práctica, pois, hai factores que entorpecen esa posta en praxe e, xustamente, coinciden cos que relativizaron a nosa imaxinación na actividade comentada, é dicir, as crezas implícitas que nos acompañan día a día como mochila de carga (unhas veces, positiva e, outras moitas, negativa para a nosa profesión) da nosa educación escolar e socio- cultural.

Polo que a min se refire, esta actividade chegou a frústrame moito, xa que, a diferenza das miñas compañeiras, eu non avanzaba cara a dirección correcta, pois elas ían conseguindo facer animais e plantas fantásticas con harmonía de formas e cores e eu, pola contra, semellaba estancada en producións que seguían encarcerando o preconceito de animal e planta (amosadas nas posteriores imaxes 3 e 4).



Ilustración 3



Ilustración 4

O desánimo e a percepción de erro leváronme a traballar activamente na miña casa, explorando; probando; cambiando e variando; vendo as miñas creacións desde diferentes orientacións no espazo e dende perspectivas diferentes, ata entender que os momentos de crise tamén poden ser un factor a ter en conta en todo proceso de aprendizaxe. Esta persistencia na continuación no fogar do proceso de traballo da aula levoume a obter resultados que me satisficían: despois de varias creacións non do todo acercadas ao requirido, fun, paulatinamente, afastándome dos comúns esquemas de animal e planta e

mellorando a estética compositiva. Bos exemplos dos meus logros son as próximas ilustracións 5 e 6 do animalario:



Ilustración 5



Ilustración 6

Á percepción que tiña de errar na actividade proposta eu asociáballe un sentido negativo e era motivo de malestar e frustración persoal, algo que, en última instancia, se debía a que nin eu mesma me cría o aprendido noutras materias sobre que os erros os debemos ver como elementos promotores da mellora da aprendizaxe do alumnado; esta falta de aplicación do valor positivo dos erros ao meu proceso de aprender debíase á existencia dunha crenza de impugnación sobre os mesmos ancorada no meu subconsciente e alimentada por experiencias escolares pasadas. De igual xeito, esa frustración que experimentei foi froito da idea de non ter adecuados resultados, pois, eu seguía atribuíndolle a maior relevancia aos resultados fronte ao proceso.

Ao reflexionar sobre esas fases de atranque, retroceso e avance polas que transitei, decateime da fragilidade do meu pensamento e do illamento e escaseza de acomodación aos propios esquemas mentais dos coñecementos que estivera recibindo con anterioridade en materias máis teóricas. Antes deste suceso eu pensaba que ía ser capaz de favorecer no meu futuro alumnado un método de aprendizaxe en cuxa efectividade e apropiación confiaba, a pesar de non habelo vivido; non obstante, a día de hoxe, estou segura de que as posibilidades de aplicalo practicamente nun aula, xa como mestra en activo, serían moi baixas porque persoalmente se evidenciou que nin eu mesma tiña asimilada esa idea de erro como motor de impulso na aprendizaxe, e, por

transvase, dificilmente se vai poder promover nos educandos algo que, como mestras, non dixerimos como principio propio.

Como epítome desta actividade destacar que sentín con ela que comezaba a transformarse de forma real o meu pensamento docente sobre os procesos de aprendizaxe, xa que logo, coa realización da mesma, desmarqueime da idea dun único resultado (ampliando o meu imaxinario visual); errei e comprobei como os retrocesos auguraban unha evolución na aprendizaxe; afasteime das convencións e modelos preestabelecidos pola sociedade, cultura e educación previos á entrada na facultade e tamén da lóxica á hora de interpretar graficamente os animais e plantas fantásticas; descubrín as ganas de ir máis aló, de non conformarme co primeiro resultado e de buscar as diversas e múltiples posibilidades (algo que tamén aprendín en posteriores actividades como na de realización e dramatización dun conto baseado nunhas personaxes que pasaron do abstracto ao figurativo); de interesarme polo traballo do resto de compañeiras e documentalalo; de non depender dos lindes marcados polo mestre, decidindo, polo tanto, por min mesma a cantidade de producións a facer e valorando con criterio persoal a forma de facelas e organizalas¹²... En definitiva, aprendín a tomar a iniciativa e o leme da miña propia aprendizaxe, algo que fun asentando na miña identidade profesional con sucesivas actividades de similar natureza á presentada.

Pasando a estudar outra actividade, presentada como “Análise dun material: o papel”, as seguintes fotografías amosan como a gran maioría de alumnado (fotografía 7), ante a indicación de crear algo cun folio, xeraba produtos cos que só reproducían unha habilidade mecánica e estereotipada da educación das artes visuais, isto é, manualidades como abanicos; rás, barcos e avións de papel; paxariñas..., mentres que a minoría facíamos outro tipo de creacións nas que primaba a manipulación e experimentación do papel (fotografía 8) e, para a creación das cales, conectabamos un pensamento ou idea co facer manual.

¹²Cantos temos que facer? Como o facemos? Canto nos ten que ocupar? son preguntas que os estudantes soemos facerlle ao profesorado porque están intimamente ligadas á avaliación do noso traballo e aprendizaxe, mais non soemos estar para nada acostumados a responder nós mesmos a elas e a asumir a responsabilidade das respostas que lles demos; malia o comentado, e logo de cursar materias como as mencionadas e relativas á educación das artes visuais, podo concluír que a flexibilidade dos docentes que impartían estas materias favoreceu que nos convertésemos paulatinamente en aprendices autónomos e independentes.



Ilustración 7



Ilustración 8

Con esta proposta decateime, por primeira vez (aínda que xa lera algúns artigos que facían referencia ao termo), da necesidade que tiñamos o futuro profesorado de infantil de “des- aprender” para “aprender a aprender”, xa que logo, se non se conseguen evidenciar e quebrar as crenzas inconscientes que carreamos no noso pensamento de “alumnos”, o desenvolvemento, como “docentes”, de modelos de traballo produtivo nas aulas (e non reprodutivo) será só unha concepción teórica que se valore positivamente, pero non unha realidade práctica en relación con ese pensar.

Na materia incluso puiden percibir, no tocante ao material que nos pedía o docente para realizar outra actividade na aula, denominada “O módulo¹³”, como os conceptos xerados desde a escola controlaban as miñas accións e eleccións, xa que logo, a min non se me ocorrería levar unha caixa (material demandado) como a que si levou unha compañeira miña e que se amosa no primeiro plano da fotografía vindeira:

¹³ Que consistiu na creación dunha estrutura- composición, utilizando o concepto de “módulo”: na proposta, analizabamos os conceptos de baleiro; espazo; forma e plano mediante o ensamblado de módulos de caixas e o manexo espacial da estrutura resultante, nun proceso continuo de exploración e creación de espazos e formas.

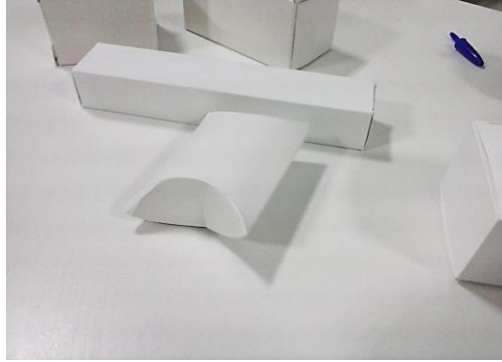


Ilustración 9

Entre tanta caixa cadrada e rectangular, os meus ollos leváronme a esa que era diferente; eu tamén tiña na casa ese tipo de caixa, con todo non a seleccionei para levar á aula porque escollín aquelas que se asociaban ao concepto que na miña infancia creara de “caixa” e que, ademais de asociarse a presentar unha dual característica xeométrica (cadrada/ rectangular), se ligaba a que estivesen totalmente pechadas e sen furados (na miña selección as caixas con ocos non tiveron cabida, mais resultou ser ese aspecto o máis interesante na construción posterior que realizamos, tal é como se pode ver nas ilustracións 18 e 19 do *Anexo 1*, as cales amosan parte do proceso de construción).

Tamén me gustaría comentar desta actividade o interesante que resultou traballar, primeiro, de forma individual; logo, construíndo en pequenos grupos e, máis tarde, unindo grupos ata chegar ao traballo en gran grupo. Ademais, decateime do moito que se podía aprender desde a práctica conxunta; eu nunca pensase que podía aprender tanto de volumes, de planos ou das posibilidades do baleiro sen antes ter coñecementos teóricos; a dicir verdade, sentín como que esa era a forma natural de aprender. Aprender das compañeiras, das súas ideas; estratexias e busca de solucións foi algo que percibín tamén con moita forza nunha actividade de construción de torres de papel, documentación da cal se pode ver no dúo de fotos 20 e 21 do *Anexo 1*.

A actividade dos mostrarios e das tramas¹⁴ fíxome decatarme da infinidade de cores existentes e pensar en canto se restrinxen e mingúan as experiencias

¹⁴ Que gravitou sobre a xeración dunha colección de cores e tramas propia e a elaboración de composicións persoais relacionando cores e tramas.

infantís coas cores; nos traballos de aula parece como se os nenos só fosen capaces de coñecer as cores “básicas” e unhas poucas máis; prácticas docentes moi cotiáns que non fan máis que esconder e, á vez, translucir unha cinguida e restrinxida concepción de “neno”. As posibilidades organizativas e de combinación de cores e formas das tramas son infinitas (tal e como se pode apreciar nas miñas composicións 22 e 23 do *Anexo 1*) e, polo tanto, tamén o son os posibles resultados; o feito de compartir cos demais as sensacións estéticas que nos suxerían as producións realizadas e de observar e valorar os pequenos detalles (como os dos exemplos amosados na fotografía 24 do *Anexo 1*) puxo en marcha a construción da nosa conciencia crítica estética.

Aínda que eu estou a describir o meu persoal crecemento como mestra partindo do feito de cursar determinadas materias na formación inicial, tamén teño información (derivada dos cotiáns intercambios que se producen nunha situación de relacións entre co- participantes dun mesmo contexto vivido) do que supuxo a materia *Educación Visual e Plástica* para moitas das compañeiras de promoción (que son grandes axentes de cotexo coa miña experiencia), a que indica que, mentres que, para moitas de nós a citada materia foi moi produtiva como futuras mestras; para outras das miñas compañeiras, a metodoloxía de traballo na mesma supuxo unha gran confrontación coa que estaban acostumadas a desenvolverse como “alumnas”, o que desembocou nunha sensación de incerteza e inseguridade¹⁵ que impedía que desexasen cursar materias optativas similares (a pesares de recoñecer que si fora unha materia que favorecía a vivencia dun método de facer moi axustado ao das boas prácticas na educación infantil).

De igual maneira que a labor docente implica un continuo cuestionamento e avaliación do quefacer diario e supón unha busca de novas ideas e a experimentación e valoración de novas formas de actuar (Niemi, 2011), a nosa labor como alumnas/ futuras mestras, debería supoñer unha constante valoración do que se vai aprendendo e unha aposta por aquilo que se considera e se recoñece, a través da reflexión sistemática, como de transcendencia profesional. Supoño que eu apostei por seguir cursando

¹⁵ Sumada a outros factores como o estilo docente do mestre e a afinidade con el; a propia percepción de competencia na materia e outros que poderían ser investigados nun hipotético futuro estudo.

materias optativas relacionadas coa educación das artes visuais porque a miña constante reflexión testificaba a favor do moito aprendido na anterior materia.

Na materia optativa *Debuxo como Medio* tomei conciencia, cunha actividade de comunicación en parellas (ilustración 25 do *Anexo 1*), do papel do debuxo como instrumento de comunicación e como escenario de expresión persoal e creativa de sentimentos e ideas (as fotografías da 26 á 34 do citado anexo amosan algunha das producións dos meus diarios de debuxo realizados).

O debuxo ten a capacidade que pode ter a linguaxe oral ou escrita de comunicar información ou expresar sentimentos, só que non o empregamos porque a escola nos foi, pouco a pouco, como di nun poema Loris Malaguzzi (Hoyuelos, 2006), roubando 99 das 100 linguaxes que tiñamos. Facernos ver que nós podemos e debemos empregar diferentes linguaxes é moi importante porque dificilmente as vamos desenvolver co noso futuro alumnado cando nós reducimos a nosa expresión a unha soa linguaxe, sen atender moitas outras como o debuxo; a escultura; a arquitectura; o baile; o canto; á dramatización...

O feito de que nunha actividade colaborativa de debuxo se nos mande trazar, en moi pouco tempo, diferentes obxectos ou seres vivos reais ou fantásticos, tamén alberga unha maneira de apreciar como o reducido imaxinario visual que nos ofertaron de cativos sobre esas figuras e a convencional copia de debuxos nos inflúe á hora de esbozar de memoria e dunha forma ou outra o que se pide. Un exemplo do comentado apreciase nas subsecuentes fotografías 10 e 11, onde se aprecian unhas sereas e uns troncos de árbore debuxados seguindo o típico modelo que de nenos nos presentaban.



Ilustración 10



Ilustración 11

A realización, na mesma materia, de diversos proxectos de investigación–acción–producción en grupo ou individuais, isto é, de distintas temáticas que levaban consigo a creación de diferentes produtos partindo do debuxo como medio para o deseño de prendas téxtiles; a ilustración de contos ou a creación de innovadores contos como un con forma de fol ou un para nenos invidentes; a invención dun cómic ou de tiras cómicas que conciencian sobre a educación (o meu proxecto); a confección de marionetas ou a realización de vídeos animados (entre outras vertentes), permitíume, aínda traballando autonomamente, compartir información, achados e opinións con outras persoas que traballaban temas similares (caso dunha compañeira cuxo proxecto se encouzaba cara a realización dun cómic). Dar e recibir axuda e compartir coñecementos e informacións foron as tónicas dominantes desta diverxente proposta que foi moi similar, en metodoloxía e posta en praxe, a un bo proxecto pensado para a etapa de educación infantil.

Na optativa *Documentación de Proxectos Artísticos* realizamos dous grandes proxectos que se irmandan no tocante a que ámbolos dous nos permitiron, de forma moi especial, xerar ideas e tomar decisións en grupo. O primeiro (parte da documentación do cal se presenta no *Anexo 1*, fotografías 35- 45) tiña como fin último a apertura dunha exposición na aula (onde se amosarían os proxectos de debuxo feitos na anterior materia á comunidade educativa), para iso, tivemos que deseñar carteis para anunciála; invitacións para os docentes; organizar o espazo e distribuír nel as creacións atendendo a diferentes criterios (resalte e equilibrio de traballos con poucas e moitas cores, temática, posibilidade ou non de ser colgado...); sintetizar a información recollida froito da investigación sobre os medios de traballo, etc.

Co segundo proxecto, que versaba sobre os refuxios, e para o cal realizamos unha saída ao Malecón de Sarria para obter de preto información e opinións sobre o plan de condución do río Sarria, sentín como se ía desenvolvendo o meu espírito crítico ao contrastar as informacións que fomos recadando ao falar coa xente da zona e cos compoñentes da plataforma “Mollámonos polo río” coa encontrada na rede; expresada na televisión e lida na prensa (a que fun seguindo a diario despois da visita). A dicir verdade, nunca antes notara

con tanta claridade, a pesar da cantidade de traballos escritos feitos, a posta en funcionamento do meu espírito crítico e a capacidade de tratamento da información.

O propósito deste segundo proxecto era deseñar refuxios na aula. Para acadar tal obxectivo tivemos que organizarnos en grupos; aportar ideas e valoralas; acordar co resto de grupos o espazo a empregar, a conexión cos lindeiros refuxios e o uso e aproveitamento de recursos; diversificar tarefas e labores; aproveitar o contorno (cafetería da facultade, supermercado e tendas...) como provedor de material de refugallo; buscar solucións a problemas que ían xurdindo e escudriñar na mente posibles ideas innovadoras para darlles solución... Na realización do refuxio avistei o punto cándido do verdadeiro traballo cooperativo/ colaborativo (verdadeiro porque dista moito do traballo en grupo que facemos noutras materias nas que o resultado final dun traballo escrito presupón que traballamos de forma cooperativa e aprendendo reciprocamente uns dos outros).

A visita (coa asociada proposta de actividades que tivemos que idear) do alumnado de catro anos do Colexio Fingoi de Lugo a nosa aula da facultade, convertida nun percorrido de refuxios interconectados, permitiunos observar e reflexionar (proceso que a propia documentación, a través de fotografías, tamén facilita en gran medida) sobre os intereses dos nenos (algo que se pode ver na fotografía 46 do *Anexo 1*); as súas percepcións; accións e actitudes verbo dos propios refuxios, das actividades realizadas e da nosa propia guía e actuación. Isto que se fixo na aula parécese moito ao que fan nas aulas de Italia e que denominan “laboratorio” ou simulación da labor docente.

En ambos proxectos sentín a aula da facultade como “corazón da comunidade” e, a súa vez, por dentro, como “comunidade de aprendizaxe”, algo que, xustamente, caracteriza os modelos pedagóxicos de todo o sistema educativo finlandés (Melgarejo, 2013, p. 106). Nun e outro proxecto percibín como o espazo se adecuaba ás nosas necesidades de aprendizaxe a través das accións de transformación emprendidas e non á viceversa, algo que acontece en moitos colexios da cidade lucense, onde o profesorado e o alumnado son os

que se acomodan pasivamente ao ríxido espazo das aulas, sen que o primeiro decida modificalo e dinamizalo¹⁶.

Algo que tamén foi común, tanto á materia obrigatoria *Educación Visual e Plástica: Contextos e Procesos Artísticos*, como ás comentadas optativas enmarcadas na mención “Educación sonora e visual”, sería a indagación autónoma sobre artistas contemporáneos e as súas obras (as que se relacionaban co traballo que desenvolvíamos na aula). Isto, non só ampliou o meu imaxinario visual, senón que despertou en min unhas ansias por aprender e beber da cultura e da arte que considero que todo futuro mestre debería ter.

O que nun primeiro momento eu o consideraba unha obriga a facer, co paso do tempo foise convertendo nunha investigación que eu buscaba pola expansión e crecemento cultural e artístico que me producía (este aflorar da miña minguada, pola escola e a familia, inquietude intelectual ou sede por aprender levome a visitar museos e exposicións por apetito propio [algo que non facía desde primaria, supoño que polas connotacións de aburrimiento que naquela época lles atribuí e que se converteron en abruptas inimigas da miña aprendizaxe]) e, por último, pasou a ser unha forma de ensanchar as ideas docentes innovadoras (seguramente o feito de sentirme protagonista da miña propia aprendizaxe nun clima de certa distensión temporal, de non demasiada preocupación avaliativa e de candidez e actividade continua que se respiraba nas clases foi o que estimulou a miña motivación por traspasar os límites ao descoñecido e por buscar a novidade).

Entendendo por creatividade¹⁷ a capacidade de ver as cousas dunha nova maneira (asombrándome) e cunha gran habilidade para tomar decisións con imaxinación, transgresión e con gusto estético; e, pensando na “mente creativa¹⁸” como aquela que sempre está disposta a facerse preguntas e a cuestionarse autonomamente o cotiá sen deixarse caer no conformismo e creando conexións infinitas (Hoyuelos, 2006), podo aseverar con rotundidade que estas materias desenvolveron o meu pensamento creativo transversal.

¹⁶ Algo moi importante é concibir as aulas de infantil como dinámicas, tal é como o entende a filosofía de Reggio Emilia.

¹⁷ Do mesmo xeito que a comprende Monreal: autor citado no libro *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi* (Hoyuelos, 2006).

¹⁸ Como a concibe Rodani: citado por Hoyuelos (2006).

Cabe destacar que, igual que nas tres materias tivemos que traballar en equipo e colaborar e compartir coñecemento de forma real, tamén se puido percibir o traballo cooperativo entre os mestres da universidade¹⁹, xa que logo, o docente da materia obrigatoria e máis o mestre da materia *Iniciación á Lectura e á Escritura* propuxéronnos a realización dun proxecto de mellora das actividades que se realizaban para a iniciación á lectoescritura na educación infantil; de igual xeito, nos proxectos das materias optativas os dous mestres- artistas colaboraban entre si co único propósito de favorecer a nosa aprendizaxe e seren guías complementarios da mesma. Ademais, a documentación do feito e traballado tamén foi o continuo que caracterizou o trío de materias. Estes tres continuos ensináronme a min e a moitos dos meus compañeiros a traspasar a fronteira da individualidade e a ser os primeiros en valorar a nosa profesión fronte á unha sociedade e un tecido profesional docente que a desprestixia.

De todo o comentado nos parágrafos anteriores desprendese a sensación que tiver de que estas tres materias favoreceron (mediante a interacción; a continuidade e a integración) á miña educación integral como persoa e mestra. Como ben din Jakku- Shivonen e Niemi (2011), parafraseando a Ojanen, o crecemento como persoa é un dos aspectos claves da competencia docente²⁰ e eu recoñezo a veracidade desta afirmación con sinceridade, confianza e efusión porque a vivín (ao seren espertadas, estimuladas e motivadas moitas actitudes e aptitudes interdisciplinares en min a través da creación de situacións de aprendizaxe variadas e estimulantes) e porque sentín con ela que me encamiñaba cara a un enfoque de mestra creativa e investigadora.

De igual xeito que, entre as nosas funcións docentes estarán as de ampliar e diversificar o coñecemento do mundo que posúe o noso futuro alumnado (facéndolle ver que “non só hai mazás verdes”); propoñer proxectos con actividades produtivas e diferentes nun mesmo tempo; realizar proxectos interdisciplinares; valorar máis o proceso que os resultados; favorecer o traballo cooperativo (nun clima de flexibilidade temporal e espacial), á vez que a autonomía persoal; motivar cara a aprendizaxe autónoma; actuar (sen dirixir

¹⁹ Algo que non se entalla só a estas materias, senón que tamén noutra ocasión se realizou un traballo interdisciplinar entre as materias *Teoría e Institucións Contemporáneas de Educación Infantil e Didáctica e Profesión Docente*, máis este era máis teórico.

²⁰ Algo que tamén se expón en De Miguez, M. e outros, 1996.

rixidamente nin dar total liberdade) como guía dos proceso de ensino-aprendizaxe; abrir as aulas á comunidade educativa; dar a coñecer o traballo desenvolvido polo alumnado..., tamén estas foron as directrices que gobernaron a labor dos dous mestres da universidade que impartiron as tres materias sobre as que se veu escribindo.

Esta situación, creo eu que facilitará moito que, nun futuro, estes sexan tamén os criterios (suxeitos a cambios que valoremos reflexivamente) polos que eu e o resto dos meus compañeiros nos guíemos na práctica docente; os cales, atendendo a todo o comentado e vivido na facultade de Formación de Profesorado de Lugo, concordan (como se pode apreciar na táboa 1 “Aspectos que guían a labor docente en Finlandia” do *Anexo 2*) coas prácticas de calidade que se desenvolven nas clases finlandesas de primaria²¹ e que se estenden, como filosofía educativa, ás aulas das facultades de formación do profesorado.

Tomando o significado do popular refrán “as palabras moven, pero o exemplo arrastra”, no referente ao traballo de revisión da formación inicial vivida (o cal me permitiu tomar conciencia de min como mestra e do que me levou a ver o proceso de ensino-aprendizaxe como agora o vexo), as miñas reflexións derivadas deste sáldanse coa convicción de que tal dito se debe aplicar tamén á formación adulta e especialmente á de futuros docentes, xa que logo, eu puiden comprobar sobradamente como me ía impregnando da metodoloxía empregada nas materias que fun citando ao arrastrarme o exemplo da labor docente dos mestres que as impartían. Este efecto remolque, cuxa maior visibilidade fixo acto de presenza no último Practicum, tivo un desemboque mecenado na miña formación docente por estar intimamente conectada a metodoloxía coa que se nos formaba á que teremos que desenvolver (se consideramos que segue a ser a mellor) co alumando de educación infantil.

4.1. Visibilidade no Practicum do aprendido desde a educación das artes visuais

Como ben se expón no libro *La Formación práctica de los profesores* (Zabalza,1989), o pensamento práctico que debe emanar da experiencia de

²¹ Xa que logo, a escolarización infantil comeza aos 6 anos.

prácticas non pode ser ensinado directamente, senón que se aprende facendo (simulándoo nas aulas universitarias) e sobre todo reflexionando sobre a acción ao establecer conexións e relacións coas aprendizaxes de diversa natureza adquiridas na facultade, de aí que iso vaia facer eu de seguido.

No *Practicum I: Vida de Aula e Tarefas do Profesorado*, isto é, no cursado no segundo ano do Grao, aínda que xa era coñecedora de boas prácticas na educación infantil, pois estudara, de forma teórica, en diferentes materias, o enfoque do construtivismo social e a metodoloxía activa baseada en proxectos e cuns principios educativos semellantes aos abrigados baixo a filosofía de Reggio; as miñas accións no colexio de prácticas orientábanse á simple introdución de materiais de xogo para os nenos (como se amosa de seguido nas fotografías 12 e 13) e, aínda que moito máis non podía facer porque o obxectivo da estancia de prácticas era observar e acercarse á función docente, ben podía, por exemplo, e aínda que no colexio se empregara unha metodoloxía de fichas, poñer en práctica a filosofía de escoita activa co alumnado, mais non o fixen e, por exemplo, aportei os materiais citados sen contar coa opinión e intereses do alumnado (a decisión partiu da miña observación de necesidade de enriquecemento material para o xogo simbólico).



Ilustración 12



Ilustración 13

Neste primeiro Practicum aínda non cursará a materia obrigatoria ligada á educación das artes visuais, algo que pode parecer carente de interese comentalo, pero que si o ten porque explica (xunto con outros factores de influencia) os meus avances posteriores como mestra. Nas primeiras prácticas, sabía, se me preguntaban, como actuar de acordo á metodoloxía comentada, non obstante, non a tiña asumida e interiorizada, algo que tamén percibín que

me pasara, de forma máis liviá, no *Practicum II: O centro escolar e o seu contexto: Proxectos e Prácticas*. Para esta segunda estancia de prácticas xa tiña cursada a materia *Educación Visual e Plástica: Contextos e Procesos Artísticos* e xa fun quen de propoñerlle ao alumnado un proxecto sobre os insectos que contaba con boas prácticas docentes (asentadas, desde a teoría, sobre o vivido na aludida materia e o observado a través da metodoloxía de proxectos que se empregaba neste segundo colexio no que estiven), pero que coxeaba algo na práctica porque a miña interiorización de como aprenden os nenos e do modelo produtivo de actividades non era total.

Neste segundo Practicum dinme conta de que, aínda sabendo que os nenos non aprenden todos da mesma maneira nin coa mesma profundidade, eu ensinaba a todos igual e pretendía acadar iguais resultados de aprendizaxe; de igual xeito, algunhas actividades que eu propoñía (como é o caso do taller de veas con cera natural de colmea de abellas que se amosa na vindeira fotografía 14) respondían ao modelo reprodutivo de resultado único e inexistencia de experimentación.



Ilustración 14

A reflexión sobre as miñas actuacións docentes foi fundamental para decatarme de que, aínda que xa tiña interiorizados moitos aspectos do desenvolvemento docente de calidade na educación infantil, na praxe, as miñas crenzas educativas (verbo de como vivín a miña etapa escolar e do

observado no primeiro colexio de prácticas) translucíanse e víase que outras cuestións a ter en conta no traballo con nenos me faltaban por asentarse nos meus esquemas mentais.

O feito de seguir reflexionando sobre as miñas aprendizaxes (tanto as acadadas na facultade como nos colexios de prácticas [de forma especial no segundo colexio, o cal empregaba unha metodoloxía máis innovadora]) e, no momento de cursar o *Practicum III: Procesos de Mellora de Aula e Centros*, estar matriculada noutra materia (a optativa de *O Debuxo como Medio*) que se desenvolvía baixo a metodoloxía que eu debería empregar co alumnado da escola infantil (e que, polo tanto, me refrescou todo o esencial para levar a cabo un proxecto innovador na estancia de prácticas), foi o que fixo que, interiorizada a metodoloxía de boas prácticas na etapa de educación infantil, eu desenvolvese un proxecto de escultura con alumnado de diferentes idades do primeiro ciclo da educación infantil que resultou moi produtivo. Nas seguintes fotografías 15 e 16 apreciase como esta vez intentei que o alumnado realizase actividades nas que puidesen explorar con moi diferentes materiais e xerar creacións diferentes uns dos outros.

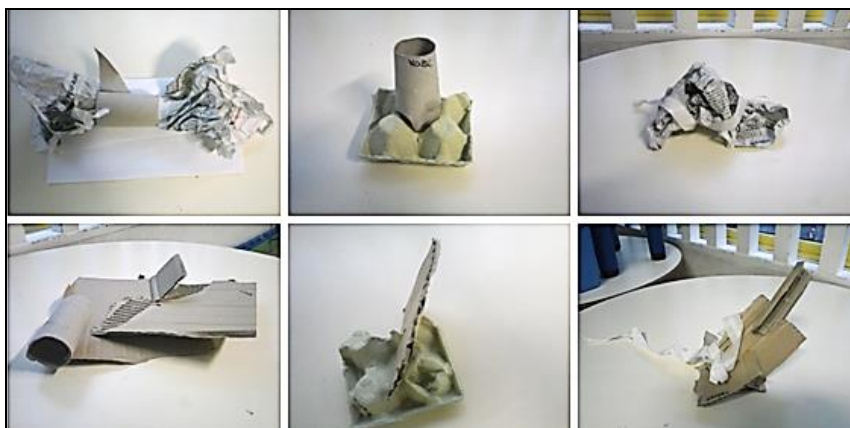


Ilustración 15

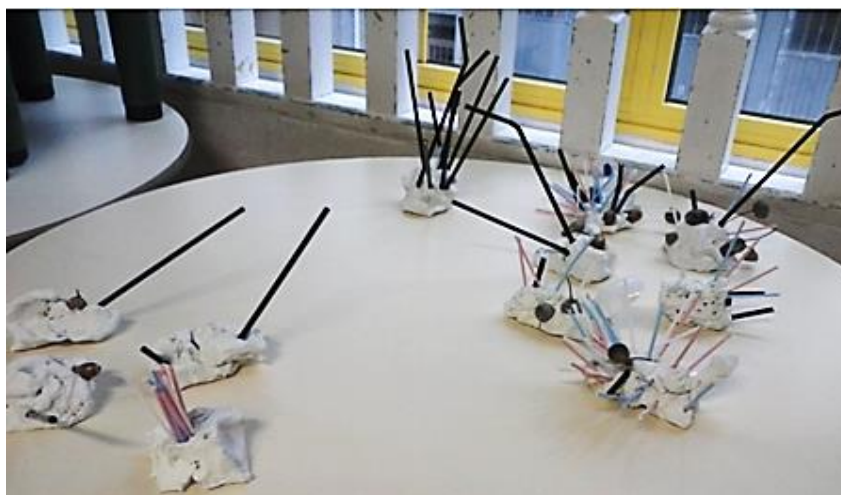


Ilustración 16

5. DISCUSIÓN

Este apartado do traballo pretende ser unha pasarela reflexiva entre o estudo de caso da miña formación inicial ligada á educación das artes visuais, como potente área de formación docente holística, e as necesidades de actuación na formación continua que considero, partindo da miña experiencia persoal, que precisa o profesorado en activo. Así, este epígrafe ramifícase nun apartado discursivo que relaciona a formación inicial coa futura labor docente (no que a historia escolar persoal se presenta como posible freo e resistencia aos cambios e á innovación educativa) e noutro sub- apartado no que, a través da miña formación inicial, aspiro a mellorar, a través dun taller de arte que promova a reflexión docente, a labor docente nunha escola infantil lucense.

5.1. RELACIÓN ENTRE A HISTORIA ESCOLAR PERSOAL, A FORMACIÓN INICIAL RECIBIDA NA FACULTADE E A FUTURA LABOR DOCENTE

Ao igual que os nenos e nenas de infantil non son “tabulas rasas” ou “vasos baleiros”, nós, cando chegamos á facultade para facer os estudos de mestre, tampouco somos “mentes baleiras”, de aí que traíamos con nós toda unha configuración de observacións e experiencias escolares que se converten en crenzas arraigadas e intermediarias (para ben ou para mal) das nosas accións.

Polo comentado, convén traballar sobre a propia historia escolar persoal e reflexionar sobre a mesma coa mirada posta na futura labor docente²², pois, as inconscientes crenzas e convencionais concepcións sobre o proceso de ensinanza- aprendizaxe exercen unha gran influencia nas propias aprendizaxes da formación recibida e, en último termo, nas decisións futuras que se tomen en torno á labor docente (Salgado, 2013).

Nas facultades, aos futuros docentes demandáselles que formen unha infancia crítica e autónoma na súa aprendizaxe, malia non seren eles formados con esas miras; pídeselles que desenvolvan unha metodoloxía de traballo activa nas súas prácticas e apoiada na documentación, pero eles foron pasivos e memorísticos aprendices e o seu traballo nunca foi documentado a través de, por exemplo, fotografías; recomendáselles que valoren os erros como aprendizaxe, porén desde moi pequenos viron que estes se castigaban na avaliación por parte dos docentes... Tal e como se expón nas conclusións do libro *Gracias, Finlandia. Qué podemos aprender del sistema educativo de más éxito*: “Salvo honrosas excepciones, el sistema de formación de los futuros docentes españoles está muy alejado de un modelo de excelencia. Así, este modelo tampoco se puede trasladar a las aulas [...] cuando los estudiantes se incorporan como profesionales a las escuelas” (Melgarejo, 2013, p. 173).

Polo tanto, e tendo presente o existente desfase que ten lugar no ámbito educativo entre a realidade das aulas e a teoría universitaria- científica, distando a primeira moito da segunda, a cal progresa a maior velocidade; considero que non é suficiente (mais innegablemente necesario) ofrecer ao futuro profesorado orientacións teóricas sobre que tipo de metodoloxía se debe desenvolver na educación infantil, senón que é preciso vivila en “carne propia” e acabar os estudos cun conxunto de actitudes que favorezan a formación continua e a innovación (algo que se presupón que así é, pero que, na maioría dos casos, como as propias accións do profesorado deixan entrever nos colexios aos que vamos de prácticas, non sucede realmente).

²² Algo que na facultade moi ben se nos instou a facer (recordando o que máis nos agradaba de nenos do colexio e do que nel facíamos e os incidentes críticos que marcaron a nosa experiencia escolar); así e todo, quizais se debería poñer a énfase en que establecésemos relacións coa nosa futura labor docente e recollésemos esas conclusións ás que chegamos coa análise da nosa experiencia escolar, para que así, non se quede nunha mera reminiscencia.

Estou de avinza co citado textualmente e, recostándome no vivido, considero, no referente á formación inicial recibida, que na Facultade de Formación de Profesorado de Lugo, a través das materias ligadas á educación das artes visuais (das que falei nos apartados anteriores), se forma ao futuro profesorado con excelencia e encamiñándoo, desde as actitudes, cara a innovación e cara as boas prácticas escolares (as que concordan coas que demostraron a súa eficiencia de resposta no caso finlandés), algo que debería ser digno de consideración noutras áreas e materias formativas e tamén noutras facultades.

A aplicación práctica de coñecementos teóricos entraña, dependendo da natureza destes, diferentes niveis de dificultade, sendo os metodolóxicos os que presentan unha maior complexidade á hora de levalos á praxe, xa que logo, hai un abismo de distancia (invisible e verbo dese currículo oculto de actitudes e hábitos adquiridos e relativamente estables ao longo do tempo) entre, coñecer as orientacións e directrices de como debe ser a metodoloxía que se empregue na educación infantil, a, desenvólvela nunha aula, pois aquí media o valor que cada un outorga ao que coñece e aprende do que lle ensinan e o cal só pode ser revelado a través da constante reflexión (sobre isto medito e puntualizo no *Anexo 3 a*).

O logro de futuras boas prácticas docentes pasa por esa análise e reflexión dos procesos cognitivos relacionados coa xeración e interiorización dos coñecementos pedagóxicos que se van adquirindo na formación inicial e, posteriormente, na continua e ao longo da vida, xa que logo, nunha xornada lectiva, en moitas ocasións, o docente ten que responder de forma rápida a diversas e encadeadas situacións, o que supón non poder pensar e valorar, antes de actuar, o procedemento a seguir (e o que o leva a actuar segundo as súas crenzas). Ademais, que se saiba como actuar (que se poida verbalizar a actuación máis correcta), non vai ligado a que se vaia realizar unha resposta acorde cando se estea fronte a fronte con esa situación (pois, sería utópico afirmar que, tendo as claves para aplicar algo que se coñece, se vaia poñer en práctica mantendo as recomendacións teóricas, posto que sempre temos elementos ocultos que interfíren e regulan a acción á modo de “fíos de marioneta”).

5.1.1. Resistencias ao cambio e á innovación

Podo entender, porque é unha realidade presente, que un mestre de infantil estea condicionado polo centro no que exerce docencia á hora de empregar unha ou outra metodoloxía (algo que eu apreciei na miña primeira estancia de prácticas e que explico no *Anexo 3 b*). O que xa non é tan explicable e que, por exemplo, nunha escola infantil (caso visto no meu terceiro Practicum), onde a dirección lle permite unha gran autonomía docente ás mestras, e estas expresen que foron formadas en recomendacións de criterios metodolóxicos similares aos nos que eu fun formada estes catro anos, escollan traballar cunha metodoloxía reprodutiva que fomenta a pasividade e mecanicismo dos nenos.

Quen estea a ler isto pode pensar que esta última situación se deba á comodidade e ás poucas ganas de traballar, pero eu contra-argumento: e logo, porque, cando se acercan datas como o día da nai, as mestras se empeñan en realizar tarefas que incrementan notablemente o seu traballo para que ao final o agasallo que os nenos leven para a casa sexa case enteiramente feito por elas? Atendendo ao lembrado das miñas últimas prácticas, podo concluír que seguramente este proceder se deba á falta de interiorización do aprendido na súa formación, ou mellor dito, á aprendizaxes superficiais (seguramente memorísticas) e nada significativas que non fixeron máis que confirmar as crenzas que traían desde a súa infancia sobre a maneira de entender a ensinanza e a aprendizaxe infantil (incluída a limitada concepción do “neno”).

O que conduce a unha acción educativa fundamentada na teoría e en criterios metodolóxicos de boas prácticas non é o feito de coñecelas, senón de cuestionarse, reflexionar e avaliar a propia labor docente que se desenvolve co alumnado, na cal se atoparán evidencias das propias crenzas educativas da infancia e da aprendizaxe desta, as cales inflúen, segundo Marcelo e Vaillant (2009), na maneira en como se aprende e tamén nos procesos de cambio ou non cambio que o profesorado poida protagonizar.

O coñecer (“o saber”) e o “saber facer” non sempre se traducen nas accións esperadas se tales coñecementos e habilidades se posúen, non obstante, o “saber ser e estar” sempre se plasma nas accións procedimentais; de aí que unha actitude de aprendizaxe continua e orientada cara a innovación se exteriorice na práctica de aula, de igual xeito que a non actualización

profesional se perciba nunha praxe reprodutiva e varada en pasados tempos e vencidas demandas sociais. Seguindo nesa liña, a investigación reflexiva, persoal ou compartida, sobre a propia práctica, permite comprender os fundamentos que guían o quefacer diario; o que, á súa vez, posibilita, si é preciso, reformularos²³ para mellorar a función docente.

Do comentado extráense dúas ideas fundamentais: o esforzo para motivar a formación continua (sobre o que amplío datos e recapacites persoais no *Anexo 3 c*) e a reflexión sistemática sobre a propia práctica docente (e sobre o que a guía ou interfere nela) son claves para superar as resistencias a cambiar e innovar nas aulas. Con estes dous aspectos vou xogar eu na realización dun taller artístico para a formación continua das mestras da aludida escola infantil na que realicei o meu terceiro Practicum; proposta que se vai comentar no vindeiro epígrafe e que, aínda que se puxo en práctica nese comentado contexto concreto, moi ben se pode facer extensible a outras escolas infantís ou colexios, tanto de Galiza, como fóra dela.

5.2. TALLER DE ARTE: UNHA PROPOSTA INNOVADORA DE FORMACIÓN CONTINUA DO PROFESORADO EN ACTIVO

Como ben expoñen Marcelo e Vaillant (2009), temos un sistema educativo que segue ancorado na selección e clasificación do alumnado; que percibe o coñecemento como fragmentado por esencia; que pensa que a aprendizaxe ten lugar exclusivamente na cabeza e non en todo o corpo; que segue actuando en base á idea de que todos aprenden ou deberían aprender do mesmo xeito e no mesmo tempo; que non acaba de entender que a aprendizaxe ten lugar no “ancho mundo” e non só entre as catro paredes dun aula; e un largo etcétera ao que se lle pode sumar a concepción social da educación que se ten en España, e que difire a como se ve, por exemplo, en Finlandia (centro de toda actuación e núcleo prioritario do interese social).

Ante isto, xorden uns desafíos educativos, cuxa andaina resolutive pode emprender, non só o profesorado que está en exercicio; senón que a esta

²³ Reformular coa formación inicial os configurados na etapa escolar ou, coa formación continua, mudar eses e os mantidos ou ampliados durante a carreira.

tamén pode contribuír o futuro profesorado que está na súa inicial etapa formativa, xa que logo, este último pode ser un gran axente de formación e actualización profesional continua para o profesorado en exercicio co que se relaciona nas súas estancias de prácticas en colexios ou escolas infantís, pois está nunha posición que pode favorecer a tan reclamada conexión ou maridaxe ente a teoría educativa da universidade e a realidade escolar.

Este posible sistema de formación continua²⁴ dos docentes en exercicio non está explotado como debería porque, desde as facultades, non se promove a concienciación de que os estudantes/ futuros mestres que alí se forman tamén poden contribuír á aprendizaxe dos docentes con experiencia; algo que, se desde a institución universitaria non se fai, pois se deixa perder, xa que, nós, os futuros docentes, temos medo de dar o paso para axudar aos nosos titores de prácticas a actualizar os métodos de ensino- aprendizaxe que empregan nas súas aulas polas consecuencias que poida ter que eles sintan con barrunto que alguén con menos experiencia lles ensine; e, por outro lado, os mestres que exercen, non nos soen pedir opinión nin nos perciben como axentes á man para desenvolver a súa formación continua (algo que se podería cambiar desde as facultades cunha concienciación e promoción da aprendizaxe recíproca [e non só vertical: de docentes activos a aprendices de mestres] entre profesorado en exercicio e futuro profesorado en formación inicial).

Eu coido (baseándome nunha relación de suposicións e conxecturas que expoño no *Anexo 3 d*) que, se non se supera a individualidade coa que todos estamos acostumados a operar nas nosas vidas e traballos; se non se ten en conta que todo empeza por un cambio de actitudes e se busca crear redes colectivas de aprendizaxe recíproco (no que se inclúa tamén á sociedade), será case imposible, dentro da marxe de posibilidades existente, tratar de mellorar, a través de boas prácticas escolares diarias, o sistema educativo español e de concienciar á sociedade do necesario que é mudar as crenzas implícitas para acadar unha educación de calidade, e por extensión, unha mellor sociedade.

Necesitamos un xiro e pasa por concibir os centros educativos non só como espazos nos que o profesorado ensina, senón nos que o profesorado aprende a través do seu alumnado, das familias deste, dos aprendices de mestres en

²⁴ Formulado, nunha forma semellante á que eu propoño, por Aguirre (2003).

prácticas e da comunidade; non obstante, isto só se pode facer cun perfil docente que busque a innovación, que asuma riscos, aínda sabendo que pode errar; que se abra el mesmo á aprendizaxe e que, por prolongación, abra a súa aula e o seu colexio á sociedade.

Partindo do comentado, expoño de seguido, unha proposta innovadora que realicei, no marco da materia do Traballo Fin de Grado, na escola infantil Barrio Sésamo (rúa Serra da Gañidoira) da cidade de Lugo, a cal busca promover un cambio de actitude como motor de arranque para medrar e mellorar como docentes; sendo, o seu obxectivo principal facerlle ver ás mestras, desde a práctica (a través de producións artísticas), como se evidencian os seus estereotipos educativos, é dicir, como concibían a realización de actividades co seu alumnado desde un enfoque de ensino- aprendizaxe reprodutivo e que non concordaba coas boas prácticas educativas que elas si coñecían). Poño, así, o meu pequeno grao de area para xerar unha rede de coñecemento docente compartido²⁵, comezando pola escola infantil, que busque como fin último a mellora da educación dos máis cativos. Coa apetencia de dar saída ao aprendido na formación inicial, sobre todo nas materias de educación das artes visuais²⁶, é que decidín emprender a realización dun taller de arte con dúas mestras (unha delas a miña titora do Practicum III) e unha técnico da escola infantil sinalada, actuando eu, como o faría un “aterierista/ tallerista” de Reggio.

O taller que levei a cabo nunha mañá lectiva constaba de dúas actividades, que cada mestra foi facendo de forma individual e a diferentes tempos (pero que logo se fixo unha posta en común final). Para a realización destas actividades proporcioneilles ás mestras unha gran diversidade de materiais (entre os que se atopaban, por exemplo, caixas de cartón de diferentes formas; cartolinas; goma eva; gomets; lá; estropallos; esponxas; pedras con formas de corazóns, bolboretas e coios; palillos de diversos tamaños; barro; pasta alimenticia e

²⁵ Esta cultura de colaboración docente tamén a defenden Mier, García e Fernández (2013).

²⁶ Algunhas das aprendizaxes ás que me refiro son estas: de nada me serve gardar o aprendido para min mesma se eu soa non vou poder lograr o obxectivo de mellorar a educación; pode que nun futuro emprenda boas prácticas na educación infantil, pero de nada me vai servir o individualismo cando o que busco é un obxectivo colectivo; de igual forma que de pouco me vai valer quedar queda e non probar e intentar aquilo que creo (aínda sen estar segura do seu éxito e tendo que asumir riscos [riscos que, ao fin e ao cabo, supoñen equivocacións das que aprender]), que pode aportar aires de innovación e mellora á esfera profesional e vital na que me movo.

Na anterior fotografía, pódese ver, nas creacións situadas en horizontal de esquerda a dereita, o proceso produtivo das tres mestras; sendo máis rápido o da segunda, que polo que puideron observar tiña máis desexo de probar material estraño e investigar e experimentar con el, mentres que as outras, xa desde o primeiro momento se mostraron máis reticentes á desvincularse do que lles era máis coñecido, seguro para elas e cotiá (caso que se ve moi ben en que ambas fixeron na primeira actividade un marco semellante ao que realizaron como regalo de Nadal para que o alumnado levase para as súas casas, aínda que eu as invitei a que probasen a facer outro distinto antes de que decidiran manter a súa decisión).

5.3.1. Reflexións sobre o taller

Atendendo aos comentarios e reflexións verbais que ían compartindo comigo e tamén ás reflexións que realizaron por escrito ao finalizar as actividades (guiadas en parte por preguntas miñas; no *Anexo 5* atópanse ás preguntas e as súas reflexións xerais do taller), podo sacar as seguintes conxecturas, deducións ou conclusións sobre o taller e o seu aproveitamento por parte das mestras en exercicio docente (algo que me fai valorar o taller como moi frutífero e como auténtico logro do obxectivo que me propuxen con el):

- Permittiulles decatarse das súas tendencias á edulcorar todo o relacionado coa infancia; decatarse de que tiñan unha concepción algo simplista e reducida das posibilidades de realización dos nenos (e que estaban ligadas a estereotipos sobre o que lles gusta aos nenos).
- Sentiron que se ampliaban os seus puntos de vista cos materiais e coa propia idea de actividades produtivas e significativas para os nenos.
- Fíxolles tomar conciencia de que, sen decatarse, se quedan coas opcións máis fáciles; que se conforman sen buscar a innovación (algo que se decataron que pode repercutir no seu alumnado).
- Resultoulles significativo o taller e de fácil transvase de actitudes e procedementos á súa labor docente nas aulas.

- Percibiron nas artes visuais un medio moi potente para traballar de forma transversal moitos conceptos que veñen traballando con fichas.
- Resultoulles realmente un aporte a nivel de formación continua e espertou nelas o desexo real de aprender continuamente.

6. CONCLUSIÓNS

Ao longo dos diferentes apartados deste traballo xa foron xerminando pequenos brotes conclusivos e xa se foron comentando, mais convén recoller neste apartado global as conclusións tiradas do conxunto do presente traballo fin de grado; conclusións que esperamos que arroxen algo novo ao lector ou lectora deste traballo, para que así, poida apreciar, a través delas, a anchura de aprendizaxes que supuxo a súa realización para min.

Sucintamente podo concluír, logo de revisar diferentes e diversos estudos sobre a formación inicial do profesorado (algúns dos cales eran análises xerais; outros eran reflexións a nivel estatal; e, uns terceiros, atíñanse á Finlandia e tamén a Italia), que todos se refiren ao divorcio entre teoría e práctica ou que aluden e defenden a importancia dunha ensinanza máis práctica para o futuro profesorado; non obstante, ningún chega ao colofón que eu, coa miña reflexión activa e sistemática ao longo da carreira cheguei, xa que logo, na bibliografía que eu revisei non atopei precedentes que indiquen que quizais se debe disolver a contenda teoría- práctica e, sen deixar de darlle valor aos aspectos prácticos e á conexión entre teoría e praxe, poñer a atención nas actitudes²⁷ como terciarias e facilitadoras ou promotoras dun futuro prometedor no referente á innovación educativa e á aprendizaxe ao longo da vida.

O que se debe promover desde as facultades de formación de profesorado, seguindo a teoría que xa Dewey defendía en 1938 e partindo das denominacións conceptuais de Marcelo e Vaillant (2009), non é o

²⁷ As actitudes non é algo ao que se lle soia prestar moita atención nos plans de formación de profesorado, pola contra, en consideración persoal, e avalada esta pola sistemática observación e reflexión que fun facendo ao longo destes catro anos de formación inicial, creo que son o aspecto que ten maior envergadura de influencia na futura labor docente, en como se vai afrontar a mellora educativa e a innovación no proceso de ensino- aprendizaxe.

“coñecemento para a práctica”, senón o “coñecemento na práctica”, xa que logo, a transferencia de aprendizaxes das experiencias vividas a posteriores situacións semellantes, dáse dunha forma máis significativa cando se pon o énfase nas actitudes que promoven a busca do coñecemento na acción e na reflexión persoal sobre esta, e non tanto cando o corpo de coñecementos que se transmite só aporta orientacións teóricas para guiar a práctica.

A comentada perspectiva metodolóxica é xustamente a que segue a educación das artes visuais, de aí que esta se converta nun gran escenario no que o futuro profesorado pode desenvolverse como tal de forma integral. A educación das artes visuais pode e debería converterse nas aulas das facultades de formación de profesorado (como calquera outra materia na que se propoña ensinar aos futuros mestres empregando unha metodoloxía constructivista social como a que se insta a que eles desenvolvan nun futuro nas aulas dos colexios), non só nun medio para formar para o coñecemento propio; senón que tamén pode ser a mellor ocasión para, partindo da forma de traballar no ámbito das artes, desenvolver actitudes e habilidades propias dun perfil docente investigador- innovador e creativo, como, por exemplo, seleccionar recursos e buscar estratexias para dar resposta a un determinado problema; impulsar a toma autónoma de decisións; expandir o espírito crítico; reflexionar na procura de incoherencias entre as teorías educativas que defendemos e a práctica que desenvolvemos...

Tamén é preciso que desde as facultades se axude ao futuro profesorado a desvelar as súas crenzas ocultas sobre o proceso de ensino- aprendizaxe, para facelo, aínda que é produtivo pedir que se reflexione sobre as mesmas; máis o é facernos evidenciar nas nosas decisións, accións e producións (logo de tomadas e feitas) o reflexo desas crenzas, xa que logo, o efecto de choque é maior e ten como resultado último unha aprendizaxe significativa e perdurable (tal é como o puiden comprobar ao realizar a historia de vida/ estudo de caso que se expuxo no presente traballo como investigación sobre a propia experiencia de formación docente inicial nas artes visuais).

En relación aos obxectivos e preguntas ás que pretendía responder este traballo de investigación, convén concluír que a mellor maneira de promover competencias no futuro profesorado para que sexa capaz de enfrontarse, con

carácter innovador, aos cambios sociais e ás novidades lexislativas e froito de investigacións en materia de educación é favorecendo e posibilitando, día a día (como se fai en Finlandia), a actitude investigadora reflexiva, isto é, investigando dentro das aulas da facultade e promovendo, desde as mesmas, o desexo de aprender ao longo da vida. Para que os futuros mestres asuman e interioricen a metodoloxía de ensino- aprendizaxe que se considera unha boa práctica na educación infantil (e que deberán desenvolver nun futuro, cos cambios resultantes das novas teorías e boas prácticas), eles teñen que vivirla en “carnes propias”, para iso hai que converter as aulas universitarias nun laboratorio de simulación como se fai en Italia. Cabe destacar que, o futuro profesorado, tamén pode promover, partindo das súas aprendizaxes da formación inicial, e aproveitando as súas estancias en prácticas, actividades ou talleres de formación continua para os docentes en exercicio (algo que repercutirá na actualización e mellora das prácticas educativas e, en último termo, na educación dos nenos).

Como broche final a este traballo gustaríame deixar constancia do seguinte: tomar conciencia dos cambios experimentados na miña formación inicial axudoume a comprender aínda máis a necesidade de seguir reflexionando sobre a miña aprendizaxe e labor docente futura, o que me predispón a querer seguir aprendendo e formándome e a valorar positivamente a decisión temática escollida para este traballo, que, a pesares de resultarme moi complexa na súa organización e desenvolvemento, considero que vai ter unha ampla e indiscutible repercusión no meu futuro profesional, xa que logo, podo investigar sobre un tema concreto que me interese en calquera posterior momento, pero creo que este era a ocasión e escenario máis adecuado para reflexionar e volver sobre a miña formación inicial; para coñecer onde me atopo, como cheguei a ter a concepción que teño da ensinanza e da aprendizaxe e como pensar e afrontar a futura (esperemos que non moi afastada) labor docente nunha aula de calquera dos dous ciclos da educación infantil.

REFERENCIAS

REFERENCIAS BÁSICAS

Abad, Molina. J. (2008). *Iniciativas de educación artística a través del arte contemporáneo para la escuela infantil*. (Tese inédita de doctorado, Universidad Complutense de Madrid). Recuperado o 27 de xaneiro de 2013 de <http://eprints.ucm.es/9161/1/T30966.pdf>

Aguirre, I. (2003). ¿Estamos impartiendo la formación inicial que precisan los enseñantes de hoy? El Practicum de maestro como ámbito para el desarrollo de proyectos de trabajo en educación de las artes visuales. *Educación Artística revista de investigación: Radiografía de la Educación Artística*, 1, 33- 42. Recuperado o 7 de febreiro de 2014 de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-EstamosImpartiendoLaFormacionInicialQuePrecisanLos-4352999.pdf>

Aguirre, I. (2009). Sobre los usos del arte. *In- fan- cia: educar de 0 a 6 anos*, 117, 3- 8.

Alcaide, C. (2001). Los educadores y el reto permanente del arte. En Fosati, A. e Huerta, R. (Ed.). *Comunicaciones del congreso “Los valores del arte en la enseñanza”* (pp. 30- 34). Valencia: Reproexpres.

Ancheta, A. (2007). La formación inicial del profesorado de educación infantil en Italia, Reino Unido y España: Una perspectiva comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 219- 251. Recuperado o 10 de abril de 2014 de http://www.uned.es/reec/pdfs/13-2007/10_ancheta.pdf

Arkki School of Architecture for Children and Youth (2013). Education [Páxina Web]. Recuperado o 2 de xuño de 2014 de <http://arkki.net/en/education/>

De Miguez, M. e outros (1996). *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*. Oviedo: Universidad de Oviedo. Servicio de Publicaciones.

European Commission Network on Childcare & Other Measures to Reconcile Employment and family Responsibilities. CAT (Productor). (20, Marzo, 2008). *Se siente un color (2). Una educación infantil de calidad* [vídeo].

Recuperado o 20 de xuño de 2014 de <http://www.youtube.com/watch?v=VKW1nyYkNTA>

García, N. e Martín, M. A. (2012). Algunas notas en perspectiva comparada sobre formación de maestros: el caso de España y Finlandia. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 13, 70- 87. Educación.

Recuperado 8 de marzo de 2014 de [file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-
AlgunasNotasEnPerspectivaComparadaSobreFormacionDe-
3804433.pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-
AlgunasNotasEnPerspectivaComparadaSobreFormacionDe-
3804433.pdf)

Gardner, H. (2005). Arte, mente, y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad. Barcelona: Paidós.

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

Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.

Ibarra, M. (s. d.). Experto finlandés explicó cómo se forman los profesores de ciencia en Finlandia [página web]. Recuperado o 24 de abril de 2014 de http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/Formacion_continua/Seminarios_y_congresos/NoticiasPUCKopone.pdf

Jakku- Shivonen, R., Y Niemi, H. (Eds.). (2011). *Aprender de Finlandia. La propuesta por un profesorado investigador*. Getafe: Kaleida Forma, Ministerio de Educación (Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa).

Marcelo, C., Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.

Marín, R. (Coord.). (2003). *Didáctica de la Educación Artística para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.

Melgarejo, X. (2013). *Gracias, Finlandia. Qué podemos aprender del sistema educativo de más éxito*. Barcelona: Plataforma Editorial.

Mier, M.; García, C. e Fernández, E. (21- 22, Novembro, 2013). Reflejos de la identidad profesional: historia de vida de una maestra de infantil.

- Simposio internacional "Aprender a ser docente en un mundo de cambio"* en Barcelona. [PDF]. Recuperado o 1 de xuño de 2014 de <http://som.esbrina.eu/aprender/docs/4/MierCamineroMauraGarciaColmenaresCarmenFernandezRodriguezEduardo.pdf>
- Robert, P. (s. d.). La educación en Finlandia: Los secretos de un éxito asombroso. "Cada alumno es importante". Recuperado o 13 de abril de 2014 de http://www.otraescuelaesposible.es/pdf/secretos_finlandia.pdf
- Salgado, M^a C. (31, Xullo, 2013). Valor percibido por los maestros en formación inicial hacia la plástica. *eari educación artística revista de investigación*, 4. Recuperado o 16 de febreiro de 2014 de <http://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/2676/2297>
- Suárez, M. e Mäkelä, T. (s. d.). El modelo de formación del profesorado investigador en Finlandia, su adaptación y aplicación al EEES [PDF da Universidade Complutense de Madrid]. Recuperado o 13 de abril de 2014 de <http://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes/documentos/2013-comunicaciones-oraes/334861.pdf>
- UGT FETE Enseñanza (24, Febreiro, 2011). Apuntes sobre Finlandia. [Madrid: comunicación páxina web]. Recuperado o 13 de abril de 2014 de http://www.feteugt.es/data/images/2011/Gabinete%20t%C3%A9cnico/GABan%C3%A1lisis_sistema_Finlandia%20.pdf
- Urpí, C. e Costa, A. (31, Xullo, 2013). Formación de maestros en educación artística y formación artística de maestros. Los patrimonios migratorios en la enseñanza obligatoria. *eari educación artística revista de investigación*, 4. Recuperado o 17 de febreiro de 2014 de <http://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/2678/2299>
- Zabalza, M. A. (Coord.). (1989). *La Formación práctica de los profesores*. Santiago: Tórculo Artes Gráficas.

REFERENCIAS COMPLEMENTARIAS

Viveros, S. (Ed.). (2012). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association. Versión abreviada (2ª Ed)*. México: Manual Moderno.

ANEXOS

Anexo 1: Fotografías do apartado “3.1. Revisión, análise e reflexión da formación vivida”

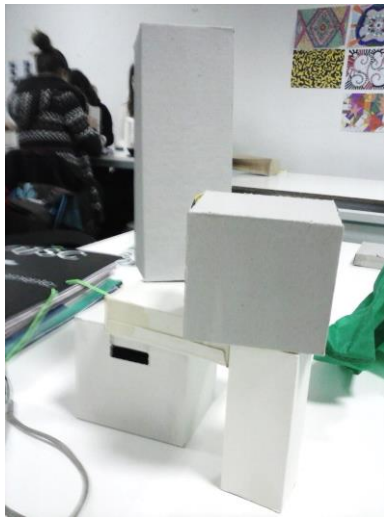


Ilustración 18



Ilustración 19



Ilustración 20



Ilustración 21



Ilustración 22



Ilustración 23

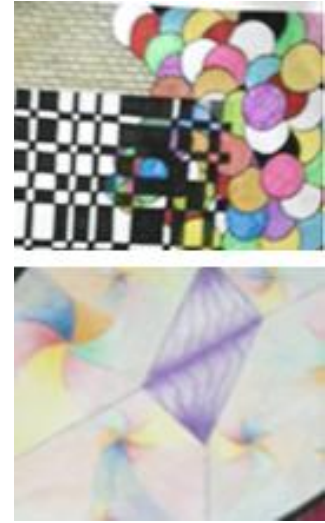


Ilustración 24

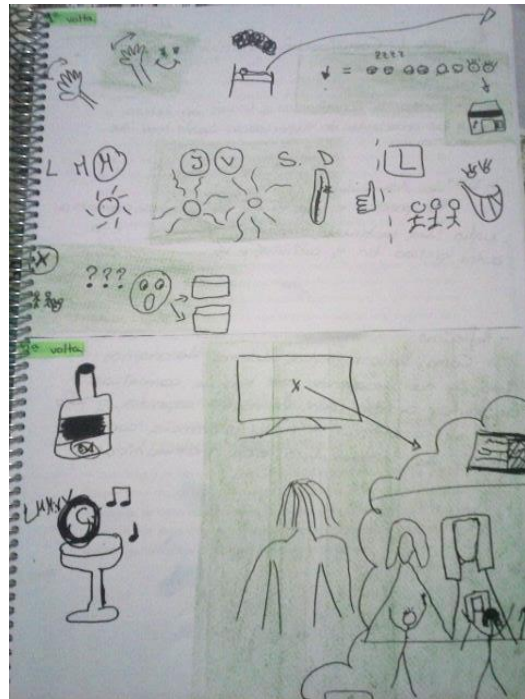


Ilustración 25



Ilustración 26: dor



Ilustración 27: fuerza



Ilustración 28 : creatividad

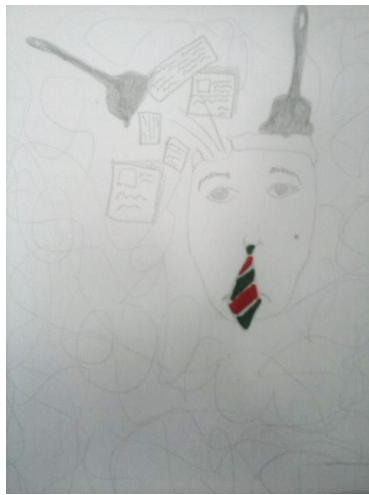


Ilustración 29: estrés



Ilustración 30: reinventarse



Ilustración 31: hecatombe



Ilustración 32: atribulación



Ilustración 33: escape



Ilustración 34: descubrimiento



Ilustración 35



Ilustración 36



Ilustración 37



Ilustración 38



Ilustración 39

EXPRESARTE DEBUXARTE IMAXINARTE

Unha exposición de proxectos realizados polo alumnado de 4º de Infantil na materia optativa "O debuxo como medio"

A educación tradicional centrouse no desenvolvemento as intelixencias lingüístico-verbal e lóxico-matemática relegando a un segundo plano todas as demais, entre elas a intelixencia espacial dentro da cal se inclúe a capacidade de percepción e representación visual.

Por outro lado, o debuxo asociouse historicamente á arte e á estética ignorando todas as súas demais aplicacións que non teñen unha pretensión estritamente artística.

O debuxo non é exclusivamente unha forma de arte. Ante todo é unha ferramenta comunicativa, un medio para resolver problemas, visualizar as nosas ideas, analizalas, cuestionalas, melloralas, crear ideas novas e compartilas con outros, non un fin. Cando observamos algo co propósito de debuxalo, a nosa mirada é moito máis profunda, comprendemos o funcionamento das cousas e proxectamos o noso pensamento sobre o papel. O debuxo crea a necesidade de estudar e responder aos detalles, estimulando a imaxinación e o pensamento.

Esta exposición amosa diferentes proxectos levados a cabo polo alumnado de 4º de Infantil que inciden nesa idea de debuxo como medio: diarios visuais, contos desplegable, contos táctiles, ilustracións, siluetas, animación, estampados textiles, banda deseñada, carteis, teatro xapónes, ou títeres. En todos eles o debuxo, nas súas múltiples variables, funcióna como fio condutor, un medio para compartir as nosas ideas aos demais.

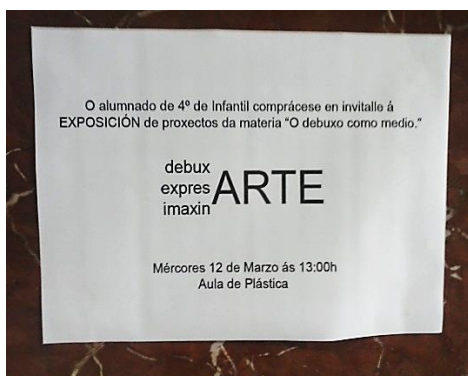


Ilustración 40

Ilustración 41



Ilustración 42



Ilustración 43



Ilustración 44



Ilustración 45



Ilustración 46

Anexo 2

Táboa 1 (Melgarejo, 2013)

Aspectos que guían a labor docente en Finlandia

Nutrirse da arte para ensinar e aprender: Aprender é algo belo e a beleza musical e artística motiva as aprendizaxes

A aula concíbese como laboratorio de aprendizaxe²⁸, onde alumnado e profesorado aprenden reciprocamente e entre eles e nela respírase sensación de apertura cara a mellora persoal e profesional (cabe destacar que ao fondo de moitas aulas finlandesas hai cadeiras valeiras para que outros docentes entren libremente a observar e aprender dos propios compañeiros docentes)

O profesorado, co propósito de crear alumnos investigadores e emprendedores (tamén en calidade de “cidadáns”), traballa en equipo para lograr que sexa o alumnado o que xere coñecemento asentado sobre o espírito crítico e innove nas clases pensando por si, de forma autónoma

Inspírase o valor da responsabilidade persoal a través do convencemento de que a aprendizaxe depende dun mesmo, igual que a vida mesma

Relevancia outorgada á noción de calidade da aprendizaxe (frente á de cantidade), entendendo que menos pode ser máis cando se ensina- aprende de forma significativa e profunda

Non se persegue a igualdade, pois todos e todas somos diferentes; senón a equidade, isto é, a igualdade de oportunidades e dereitos

²⁸ Algo que se aprecia con máxima plenitude nas aulas de Arkki (escola de arquitectura para nenos e xente nova de Finlandia), onde, ademais de ter a función de complemento á educación recibida na escola para alumnado de 3- 4 a 19 anos, tamén organiza cursos e clases para o persoal docente, e faino co obxectivo de formar aos docentes para que os contidos que trasladan aos nenos partan da experiencia que eles tiveron nos diferentes talleres.

Anexo 3 a

Gustaríame sacar á palestra que as aprendizaxes que se intentan desenvolver nos aprendices de mestres sempre van estar condicionadas pola actitude reflexiva e auto-avaliativa de cada alumno/futuro docente, algo que xa sabemos de oír moitas veces si, non hai dúbida, pero que, na maioría dos casos, non se pon en práctica por iniciativa propia (tan só si é requirida), algo que todo futuro mestre debería superar e intentar integrar como alimento necesario para a súa profesión e vida. Que esta é unha actitude que debe ser favorecida día tras día nos estudos iniciais xa se deixou neste traballo máis que defendido, agora o que se intenta expresar é a necesidade de que cada alumno-futuro mestre tome conciencia da importancia que reviste que se intente impregnar dese principio reflexivo como algo propio e intrínseco á súa persoa.

De igual forma que nos ensinan na nosa formación inicial que se non revisamos o que facer docente, se non o sometemos a xuízo, non avanzaremos; tamén nos debemos decatar, por inferencia, que debemos revisar o que estudamos e sometelo á nosa propia valoración e xuízo, para así avanzar como estudantes e futuros docentes (algo que eu fixen co presente TFG). De que nos serve ter todas as materias aprobadas, se non somos quen de relacionar o que aprendemos; se non sentimos nosa a responsabilidade de revisar e retomar o que se nos ensina? Se non vemos a reflexión e a auto-avaliación como proxectís do noso crecemento como alumnos e futuros mestres, dificilmente realicemos estas prácticas como mestres (sendo estas, xunto coa actitude de aprender sen fin, a base docente para a innovación).

Anexo 3 b

No centro educativo concertado no que realicei o meu primeiro achegamento á realidade docente, a miña titora, a pesar de comentarme que lle gustaría traballar por proxectos (interese froito da actualización profesional e da formación continua ofertada polo propio centro escolar a través de cursos e estancias reflexivas), non o podía facer porque a editorial das fichas que se empregaban estaba asociada ao propio colexio (seguramente isto tamén lle servía para xustificar como seguía a facer o que sabía que se podería mellorar e facer doutro xeito e para maquillar o medo a emprender ou compartir a realización de proxectos coa metodoloxía de fichas).

Anexo 3 c

Remítome, para concluír cunha interpretación e reflexión propias, ás palabras de Hannu Jokinen e Jouni Välijärvi no capítulo “El mentorazgo: una herramienta para apoyar el desarrollo profesional del profesorado” do libro *Aprender de Finlandia. La propuesta por un profesorado investigador*:

El profesorado desempeña un papel clave en la puesta en marcha de las reformas necesarias para promover el desarrollo social, intelectual y económico. También se encuentran en los centros de los cambios que están teniendo lugar en los conocimientos, habilidades y valores [...]

Uno de los objetivos más importantes del profesor del futuro será el de despertar en sus alumnos el deseo de aprender a lo largo de toda la vida. Los profesores pueden lograr este objetivo sólo si son capaces de demostrar su propio compromiso con el aprendizaje permanente y con el crecimiento profesional continuo. Los profesores no podrán salir adelante sin una apuesta, a lo largo de su carrera, por un desarrollo profesional permanente que les haga competentes para tener control sobre el cambio, así como para evaluar y actualizar sus conocimientos, sus destrezas y sus concepciones de lo que constituye una enseñanza de calidad.

La formación del profesorado debería, en particular, señalar el camino en el esfuerzo por hacer del aprendizaje permanente una realidad (Jakku-Shivonen e Niemi, 2011, pp. 120- 121).

Deste xeito, e poñendo como meritorio exemplo o vivido na Facultade de Formación de Profesorado de Lugo, formar o espírito crítico do futuro profesorado, animalo a asumir riscos, fomentar unha actitude creativa e de investigación ou motivación pola formación permanente (que viría a ser a competencia por aprender a aprender) será algo fundamental e que aínda que non amose avances a curto prazo nas aulas universitarias; a medio e largo prazo será o que defina e diferencie a un docente que se adapta aos avances, actúa de acordo ás boas prácticas coñecidas e renova os seus métodos; a un docente que, sabendo o mesmo que o primeiro, actúa atendendo máis a criterios intuitivos e ligados a como foi educado na súa infancia que fundamentados na aprendizaxe significativa de reciclaxe e actualización de competencias profesionais ao longo de toda a vida.

Parece fácil dicilo e máis complexo poñelo en práctica con éxito nas aulas universitarias, pero despois da experiencia persoal exhibida, podo dicir sen medo a “poñer as verbas afirmativas ao lume” que é posible a través do exemplo promovido polo docente a través dunha práctica diaria na aula baseada na proposta de actividades que, paulatinamente, vaian favorecendo as enunciadas actitudes.

Se “Finlandia tiene el mayor porcentaje de adultos en formación continuada de la OCDE (56, 8%) y dobla la media del conjunto de los países integrados en este organismo” (Melgarejo, 2013, p. 91), moi probablemente sexa porque o profesorado finlandés é formado baixo criterios actitudinais que favorecen o desenvolvemento desa formación activa continua unha vez acabados os estudos universitarios; sendo, logo, estes docentes, os que, na educación que promoven nos colexios, favorecen que, tanto nenos, como familias²⁹ e persoas do resto da comunidade, sigan buscando aprender ao longo de toda a vida.

²⁹ Hai que ter moi presente a posibilidade de educar á sociedade desde as familias do alumnado e, a estas, desde os nenos e nenas; desde os seus fillos e fillas.

Anexo 3 d

As diferentes metodoloxías coas que se forma ao futuro profesorado forxan diferentes perfís de mestres; a súa vez, os disímiles perfís docentes suscitan diferentes aprendizaxes no seu alumnado, cultivando estes últimos resultados tamén distintos. Uns docentes ben formados, con actitudes favorables cara a compartir coñecemento e cooperar sen receo e sen individualismo para mellorar o que realmente importa, é dicir, a educación dos nenos e nenas e, por extensión, o sistema educativo, esforzaranse por facer visible o seu traballo e o do seu alumnado á comunidade educativa; en primeiro lugar, para dar a coñecer o seu valor e transcendencia e, en segundo lugar, para, de forma indirecta, contribuír coas boas prácticas que exterioriza e exhibe á formación social. A tanxente da sociedade vai ir interiorizando o facer educativo de calidade que desde as escolas se evidencie e, por conseguinte, actuará de acordo a este, ou canto menos, mantendo unha maior analoxía co mesmo; isto permitirá crear un pequeno mecanismo de mellora educativa no noso país.

Anexo 4



Ilustración 47: Visualización do material ofrecido



Ilustración 48



Ilustración 49

Documentación das producións feitas no taller:

Mestra 1:



Ilustración 50



Ilustración 51



Ilustración 52



Ilustración 53

Mestra 2 (titora do meu Practicum III):



Ilustración 54



Ilustración 55

Técnico en educación infantil:

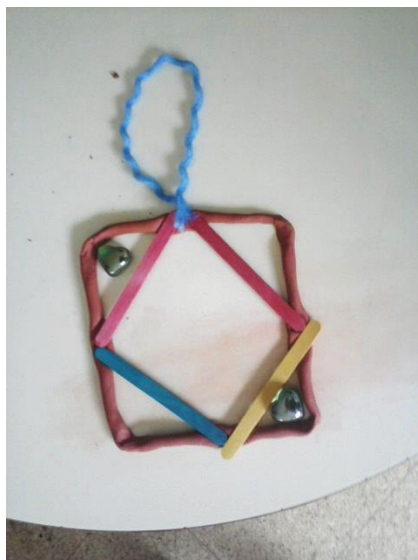


Ilustración 56



Ilustración 57



Ilustración 58

Anexo 5

PREGUNTAS ORIENTATIVAS

(Eu non quería marcar a reflexión das mestras con preguntas, pero ao final fixeno por requirimento delas, pois resultáballes máis fácil así reflexionar; quizais, agora, despois de realizar o taller e de reflexionar eu sobre a miña propia actuación nel e sobre estas preguntas, fanía as preguntas máis abertas e menos concretas)

- 1- ¿Piensas que con las actividades propuestas se han evidenciado los estereotipos que traemos desde la infancia? ¿Lo has percibido?
- 2- ¿Las actividades propuestas fueron significativas para ti ~~con tu~~ con relación a tu trabajo? ¿Percibiste un avance, un proceso desde la 1ª creación a la 2ª o 3ª? ¿Te sirvió la guía o orientaciones dadas por mí para construir algo más innovador y con materiales que no sueles usar?
- 3- ¿Piensas que las actividades y los comentarios dados tienen aplicación en tus aulas?
- 4- ¿Qué cambiarías ~~de~~ las actividades? Impresión general...

Mestra 1

Con esta actividad me ha quedado claro que estoy llena de estereotipos. Me pareció muy significativa (~~esta actividad~~) ya que creo que me puede ayudar en actividades que haga en un futuro con los niños ya que está llena de ingenio y creatividad. La educación artística trabaja todas las capacidades de los niños pero lo que me parece fundamental sobre la importancia que se merece y aún más en esta etapa. Está claro que está en nuestros manos "formar" a pequeños seres humanos y que cuanto más abiertas estén nuestras mentes más abiertas estarán la de nuestros alumnos. Para finalizar decir que Rocío ~~me~~ con sus orientaciones consiguió que de mi primera "ocasión" a la "última" hubiera un cambio, que dejara a un lado mis estereotipos por lo que veo que con conciencia de ello y ganas ~~podemos~~ podemos ~~ayudar~~ ayudar a nuestros alumnos a abrir sus mentes y ~~viajar~~ viajar libremente en el mundo de la expresión artística, lo que les servirá sin duda para ~~formarse~~ formarse como seres humanos muy completos.

Mestra 2

Si creo que se han evidenciado en cierta medida estereotipos de la infancia ya que de echo al pensar en "cuadro" aunque he dudado finalmente me he decantado por hacerlo cuadrado y sobre cartón.

Me parece que las actividades propuestas son muy significativas para mi en relación con mi trabajo del día a día, ya que con ellas he conseguido abrir un poco mas mi mente a nuevos conceptos y materiales con los que poder trabajar con los niños/as para hacer diferentes actividades y no marcarlos con tantos estereotipos como quizás nos marcan a nosotros.

Mi sirvieron de mucho tus orientaciones ya que me presentaste materiales que a mi no se me habría ocurrido usar.

En general me han parecido unas actividades muy interesantes y que tendré en cuenta al trabajar en el aula en el día a día.

Técnico de escuela infantil (rapaza de novel incorporación docente)

Claramente tenemos unos estereotipos que nos marcan desde la infancia y eso a lo largo de nuestras vidas se refleja en ya sea en nuestro trabajo, en nuestra vida personal etc.

Las actividades me parecen muy interesantes porque siempre o casi siempre nos quedamos con lo fácil, o lo más seguro para que la actividad sea un éxito. Claramente desde la 1ª actividad a la última a hábitos van avanzando ya que probamos materiales nuevos, estructuras etc. que antes no habíamos probado en la actividad anterior.

Tu orientación me ha servido para probar nuevas cosas, nuevos puntos vista y esclarecer muchos puntos a la hora de crear con materiales que no suelo usar.

Claramente que la actividad de la practica y comentario verbal se podría realizar en un aula sin problemas ninguno como método de experimentación para los niños/as.

Las experiencias me ha gustado mucho ya que tenemos una conciencia del arte un poco equivocada ya que arte se puede introducir en nuestra vida cotidiana como puede ser alguna explicación.

Personalmente no ambiciono nada, me ha encantado y espero que todas te hubierais servido de ayuda en tu proyecto.



Porque:

na miña formación inicial a educación das artes visuais marcou un antes e un despois

Porque:

a miña historia de vida avala a contribución das artes visuais ao meu desenvolvemento docente