



La colaboración docente entre profesorado de expresión plástica

Proyectos de educación artística

Teaching collaboration in Plastic Expression Faculty: Artistic education projects.

*Carmen FRANCO-VÁZQUEZ (España) **

*Guillermo CALVIÑO SANTOS (España) **

*Olalla CORTIZAS ÁLVAREZ (España) **

*Cristina TRIGO MARTÍNEZ (España) **

Recibido: 2/06/2017

Aceptado: 28/08/2017

Como citar este artículo:

Franco-Vázquez, C., Calviño Santos, G., Cortizas Álvarez, O., & Trigo Martínez, C. (2017). La colaboración docente entre profesorado de expresión plástica. *Proyectos de educación artística. Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 2 (3), pp. 79-95.

RESUMEN:

Este trabajo pretende explorar las circunstancias que rodean los comienzos de la labor docente del profesorado novel que se acerca por primera vez a una institución de educación universitaria: las

-
- * Lic. en Geografía e Historia. Lic. en Bellas Artes. Doctora en Bellas Artes. Profesora el área de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universidade de Santiago de Compostela. *Contacto:* carmen.franco@usc.es
 - ** Graduado en Fotografía. Profesor Interino en el área de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universidade da Coruña. *Contacto:* guillermo.calvino@udc.es
 - *** Licenciada en Bellas Artes. Doctora en Bellas Artes. Profesora Interina en el área de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universidade de Santiago de Compostela. *Contacto:* olalla.cortizas@usc.es
 - **** Licenciada en Historia del Arte. Profesora Interina en el área de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universidade de Santiago de Compostela. *Contacto:* cristina.trigo@usc.es

relaciones que han de establecer con los compañeros, el conocimiento de las estructuras internas de una facultad, las nuevas labores docentes y académicas, la relación con el alumnado, la pertenencia a un grupo de investigación, etc. Con motivo de los cambios que se dieron en la plantilla del profesorado del área de Didáctica de la Expresión Plástica en el año 2014 en la Universidad de Santiago de Compostela, relatamos también el nacimiento de un grupo de colaboración docente que favoreció la mejora de la calidad docente y la posibilidad de asumir nuevas propuestas de investigación en un clima de trabajo eficaz y muy satisfactorio.

PALABRAS CLAVES: *profesor novel; mentoría; educación artística; colaboración docente*

ABSTRACT: This article explores the circumstances that new teachers face at the beginning of their work at a university teacher training institution: the relationships that they need to establish with their colleagues, the knowledge of the internal structures of the Faculty, new teaching and academic practices, the relationship with students, their inclusion in a research group, etc. After some staff changes in the Department of Plastic Expression Didactics in the Faculty of Art Education at University of Santiago de Compostela during the year 2014, we describe the birth of a teaching collaborative group that contributed to the improvement of teaching quality and the possibility to assume new research projects in an effective and satisfactory working environment

KEYWORDS: *new teacher; mentoring; art education; teaching collaboration*

1. La incorporación del profesorado novel

A finales del curso 2013/14 una serie de circunstancias laborales muy concretas en el área de Didáctica de la Expresión Plástica - la jubilación de dos profesoras - llevaron a la incorporación de nuevo profesorado. La entrada de nuevos docentes en tiempo de recortes es, por sí, afortunada, como bien saben los directivos de las áreas que hayan padecido una eventualidad como la descrita anteriormente. Si, tal como ocurrió en este caso, el profesorado nuevo es joven, el intento de aprovechar el impulso y la nueva savia de los recién llegados es casi una obligación de los profesores más veteranos.

f

La comunicación que se establece entre el profesorado de reciente incorporación y el profesorado veterano dio lugar a lo que se podría calificar como una relación de mentoría. Así, “en sentido amplio, por mentoría se entiende la relación establecida entre una persona con mayor experiencia en un ámbito (mentor) y otra con menor o ninguna experiencia (mentorizado) con el objetivo de facilitar y desarrollar sus competencias y socialización, incrementando así sus posibilidades de éxito en la actividad a desempeñar” (Velaz de Medrano, 2011, p. 211). En esta situación inestable es frecuente que “los propios profesores (noveles y experimentados) se reúnan de manera voluntaria y espontánea para establecer una relación de mentoría en la que el profesor principiante se ve acompañado y apoyado por un profesor experimentado que le orienta y asesora para el buen desempeño de su tarea profesional y su bienestar personal” (Panizo y Nubiola, 2013, p.2). Este momento, según Mónica Feixas, “no es un periodo fácil, más bien al contrario, puede provocar insatisfacción y llevar a cuestionarse la potencialidad de la persona como docente”; sin embargo, “la existencia de actividades de acogida y formación pueden facilitar su integración en la función docente de una forma más gradual y acompañada” (2002, p. 33). Y Mayor Ruiz opina que, en estas circunstancias, la incorporación de profesorado novel ofrece un balance en positivo para afrontar ciertos retos:

- Llegan con capacidades actualizadas e ideas frescas (informe de la OCDE)
- no tienen aún un estilo profesional definido, quizás porque no están tan arraigados a sus rutinas docentes y a prácticas tradicionales,
- tienen gran disposición a emprender proyectos innovadores, que ciertamente en la práctica les angustia, les exige mucho esfuerzo y no tienen la certeza de los resultados, pero que también les satisface,
- sus resistencias al cambio están muy debilitadas, quizás por sus inseguridades y su inexperiencia.

Y estas cuestiones que en gran parte de la literatura se denominan problemas de los profesores principiantes, en esta ocasión nos parece que podemos considerarlas una gran

f

ventaja y un excelente caldo de cultivo para renovar sustancialmente la institución (Mayor Ruiz, 2009, p. 64).

En este contexto de incorporación de profesorado nuevo, se generó un equipo de trabajo de procedencias académicas diversas. De forma más precisa, se incorporaron al área profesionales de los siguientes campos:

- Una licenciada en Bellas Artes que combina la actividad artística con la docente e investigadora. Su tesis doctoral se centró en la enseñanza de la escultura en el contexto universitario; y en la actualidad sus intereses se encaminan al desarrollo de proyectos artísticos y educativos con niños, adolescentes y colectivos de personas con discapacidad.
- Un especialista en fotografía y creación digital, con experiencia tanto en el campo de la fotografía profesional (editorial y comercial) como en actividades educativas (centrándose en los últimos años en la elaboración de proyectos para niños y niñas de altas capacidades y en proyectos de formación de profesorado en la detección y desarrollo del talento en las aulas).
- Una licenciada en Historia del Arte, educadora y coordinadora del Servicio de Actividades y proyectos educativos del Centro Galego de Arte Contemporánea (CGAC) de Santiago de Compostela hasta diciembre de 2014; centra su investigación en los espacios de cruce entre arte contemporáneo, museos y educación.

Además de esta sólida formación académica, las trayectorias profesionales de los nuevos contratados incluían, aparte de breves períodos docentes, experiencias muy variadas y enriquecedoras, que merecen ser destacadas con cierto detalle, en tanto de esta forma se muestra la multidisciplinariedad de la actividad colaborativa conjunta que se pretende fundamentar y exponer en las líneas que siguen.

No cabe duda de que establecer grupos de trabajo cooperativos termina favoreciendo la calidad de la enseñanza. Rosa Brun reflexiona sobre la mejor manera para que el alumnado “desarrolle un juicio crítico adecuado respecto de la realidad que le rodea y en



torno al hecho creativo” y relata cómo durante un período de tres años un grupo de profesores estableció un grupo de trabajo que, de manera cohesionada y continuada, se convirtió en un importante foco de investigación, con notables resultados en la proyección de los alumnos, con celebración de seminarios, exposiciones, puesta en común de trabajos, etc. (2008, pp. 31 y 32).

En este trabajo nos limitaremos a esbozarlas brevemente; baste decir que los nuevos profesores habían desarrollado su práctica profesional en tareas tan dispares como las que se relacionan a continuación: actividades con asociaciones y colectivos de altas capacidades, actividades y prácticas con adultos afectados de discapacidad, actividades profesionales en el campo de la fotografía, actividades en el departamento de Educación del Ayuntamiento y, por último, actividades cuyo núcleo consistía en el diseño de proyectos educativos en un Centro de Arte... Por otra parte, y como consecuencia de la carrera docente, a estas experiencias variadas, los nuevos profesores sumaban los trabajos de investigación en proceso en los que cada uno estaba inmerso. En concreto, tesis doctorales, comunicaciones en Congresos y Jornadas, artículos en revistas especializadas.

Dicho esto, interesa ahora poner de relieve que el acceso de los nuevos profesores (un profesor y dos profesoras) tuvo un efecto vivificante que fácilmente podría reflejarse en estas reflexiones:

Se trata de un tiempo de intenso aprendizaje que, sin embargo, está caracterizado por cierta sensación de angustia debido a la falta de dominio de la materia que se ha de impartir, lo que exige habitualmente enormes cantidades de tiempo para preparar bien las clases, y a la falta de confianza en sí mismos y el alto nivel de exigencia con que los jóvenes con vocación viven sus primeros años de la profesión. Además, el profesor novel ha de adaptarse al Departamento del que forma parte y ha de interiorizar sus normas y valores; ha de continuar investigando para poder mejorar su situación profesional y salarial, y ha de aprender a relacionarse con los alumnos de manera adecuada (Panizo y Nubiola, 2013, p. 2).

En nuestro caso, la incorporación tuvo lugar de la forma que exponemos a continuación. Puede afirmarse sinceramente que los veteranos sentimos una gran

f

satisfacción al encontrarnos rodeados de un grupo colaborador y competente. Y los más jóvenes, por su parte dicen haber encontrado un departamento con las puertas abiertas, que estimulaba la elaboración de propuestas y facilitaba su receptividad. Tener la oportunidad de recoger el legado de tantos años de trabajo previo y a la vez sentirse libres para proponer nuevos enfoques sentaba las bases de una manera de trabajar que ha empezado a dar sus frutos. Todo ello resultó posible en un proceso de abandono de actitudes individualistas por parte de todos, desmontando las posibles “tramas del ego” a la que tan acertadamente se refieren Hernán Gascón y González Sánchez (2002).

2. Colaboración y cohesión como grupo

Desde el primer momento, el grupo funcionó como un todo, sin separación entre ámbitos, trabajando en los territorios de cruce. Inicialmente, la necesidad del trabajo diario en la Facultad de Educación condujo a un proceso intenso de trabajo conjunto, que se reveló como un camino de aprendizaje y dio paso a un trabajo colaborativo desde el que se impulsaron diferentes proyectos.

Éramos conscientes entonces de que cuando se habla de cooperación las personas se sumergen en un campo semántico amplio, donde los términos empleados son utilizados de manera indistinta (normalmente, de forma apropiada) como sinónimos. Ahora bien, también es cierto que desde un punto de vista teórico los términos empleados aparecen cargados de valor, y, en no pocas ocasiones, arrojados por diferentes perspectivas teóricas y por evidencias empíricas dispares, en función de la orientación ideológica de los autores interesados. No obstante, esta dificultad, si se hace el esfuerzo de buscar los significados de esas palabras, se observa que todas ellas atesoran una idea común, que no por repetida, debe dejar de reiterarse: la cooperación significa, en esencia, trabajar junto a otros, unir esfuerzos comunes en pro de alguna meta, construir sinergias, apoyos y ayudas. En definitiva, verbos como colaborar, compartir, contribuir, coadyudar y comunicar están implicados en esta amplia red semántica. En esta línea, como señala Lourdes Montero, “la colaboración es una actitud, una capacidad a desarrollar hoy y mañana, un deber de todo profesional, una inexcusable característica del sentido profundo de ser profesor y profesora

que no radica en otra cosa que en cooperar con otros para posibilitar aprendizajes (y aprender uno mismo en ese empeño)” (2011, p. 71).

Como dice Marta Feixas, “la mayoría de profesores noveles comienzan a enseñar con cierta carga de idealismo. [...] Están motivados a colaborar en el engranaje organizativo del departamento y facultad, a participar de sus actividades” (2008, p. 34). Pues bien, en el caso que nos ocupa así fue; los tres profesores se presentaron como representantes del profesorado interino a la Junta de Facultad, y a diversas comisiones: Comisión de Régimen Interno, Comisión Académica, Comisión de Actividades Culturales y Comisión de Normalización Lingüística. En esta línea, “el desarrollo de un proceso de enculturización y socialización acompañado - entendido como la integración en un centro, la percepción de apoyo por parte de la dirección y compañeros, la preocupación por ayudar a superar las primeras dificultades, el interés por conocer sus opiniones en reuniones y el establecimiento de un clima de colaboración -, es un aspecto clave en la consecución de una experiencia docente satisfactoria” (Feixas, 2008, p. 34). Si bien hay autores que han estudiado diferentes programas oficiales de iniciación a la docencia universitaria, tanto en universidades extranjeras como en universidades españolas (Feixas, 2008; Bozu, 2010; Martín-Gutiérrez, Conde-Jiménez & Mayor-Ruiz, 2014; Airado-Rodríguez y Víctor-Ortega, 2015), debemos destacar que, en este caso, la labor de acogida tuvo lugar de forma voluntaria por parte del profesorado veterano.

Ahora bien, además de actitud, son necesarios otros requisitos que arrancan de una premisa fundamental muy sencilla en su planteamiento: para que el proceso de mejora en los centros educativos sea efectivo debe asumirse que colaboración e innovación son dos caras de la misma moneda. Uno de los puntos clave en la mejora de la calidad de enseñanza es el apartado de evaluación. En su estudio sobre la implantación de mecanismos de evaluación de calidad de la enseñanza universitaria en la Universidade de Santiago de Compostela, Marta Porto Currás recopila veintidós instrumentos o técnicas que los estudiantes demandan como alternativa o complemento al examen final teórico. De entre

f

ellas cabe destacar que nuestro grupo estableció como dinámica de evaluación varias de estas medidas:

- Seguimiento del trabajo del alumno, evaluación más continuada.
- Instrumentos más personalizados, teniendo en cuenta a las personas, su entorno, las diferencias.
- Recogida de material diario, semanal o quincenal en la que se contemple la adecuación en el aprendizaje.
- Uso de Nuevas Tecnologías por parte del profesorado y alumnado.
- Una mayor presencia de trabajos y prácticas, que facilitaría la calificación por evolución.
- Grupos de trabajo en el aula.
- Instrumentos en los que se tenga más en cuenta el proceso de aprendizaje que el simple resultado final. (Porto Currás, 2009, pp. 141 y 142).

Algunas de ellas estaban ya establecidas entre el profesorado veterano preexistente, pero otras se introdujeron como consecuencia de la colaboración entre el grupo.

Llegados a este punto, por lo que se refiere a nuestra trayectoria común, y para mostrar la aplicación práctica de las premisas expuestas, destacamos de forma descriptiva nuestro proceder como grupo.

3. La dinámica: los proyectos y las voces

El sistema que se lleva a cabo implica en su base una forma de entender la docencia, fundamentada en premisas educativas tales como la pedagogía rizomática o colaborativa, pedagogías que desarrollamos fundamentalmente con el alumnado del Máster de Formación de Profesorado de Secundaria. Probablemente, la buena sintonía entre nosotros, necesaria para el abordaje de todo trabajo colaborativo, se produjo gracias a la cultura común que nos une:

Entender la creación artística como forma de conocimiento específica, implica entender la labor del artista, necesariamente ligada a procesos de estudio e

investigación que parten del campo de la creación misma, de su práctica y de los procesos de producción de las obras artísticas y de su recepción en el contexto en el que se sitúan (Lozano, 2008, p.114).

En efecto, todos los que firmamos esta comunicación tenemos una formación relacionada con las artes, hecho que, sin duda, facilita que las distintas especialidades que tenemos se puedan aprovechar a través de un entorno de colaboración, cooperación o trabajo en equipo del profesorado. El nuevo equipo, formado por el profesorado existente y por las nuevas incorporaciones, contó con colaboraciones de profesores invitados que se implicaron en el proyecto. El grupo funciona como un generador que activa diferentes proyectos en las titulaciones de Maestro de Educación Infantil, Maestro de Educación Primaria y Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas en la Facultad de Ciencias de la Educación. También colabora en otros contextos con el Grupo de investigación Liter21, con el proyecto con la comunidad “Unión de Canles” o con la célula de acción artística C3, grupos que llevan la tarea artístico-educativa más allá de las aulas. Los describimos brevemente a continuación, intercalando los pensamientos de los participantes.

El Grupo de Investigación Liter21 centra su labor de investigación en la producción literaria infantil y juvenil en gallego, no sólo en su dimensión literaria, sino también en la artística, intercultural y educativa. Aunque este grupo está compuesto mayoritariamente por personas vinculadas a la filología gallega (y dirigido por una doctora en Filosofía y Letras y crítica literaria), en los últimos años se ha abierto a una visión más amplia que incluye el mundo de la narrativa visual y el arte plástico, algo que sin duda va de la mano de la incorporación a este grupo de los miembros del departamento de plástica. La catalogación, análisis y crítica de la ilustración de álbumes ilustrados, cuentos infantiles y novelas juveniles, la elaboración de materiales de contenido audiovisual, la creación de talleres que profundizan en la relación entre el texto y la imagen o en las posibilidades narrativas de las instalaciones contemporáneas, forman parte de este panorama ampliado.

f

“El taller *O conflicto bélico, prácticas artísticas e literarias: entrecruzamientos* que organizamos en el marco del XII Curso de Formación de Liter21 puso a prueba la capacidad colaborativa no sólo entre los docentes especialistas en educación artística y los filólogos sino también entre nosotros mismos. El reto de diseñar una propuesta que incorporara la narrativa textual y la audiovisual bajo un formato de instalación para una audiencia atraída por la literatura y la ilustración alimentó la creatividad colectiva. Estimulados también, por qué no decirlo, por la inmediatez del inicio del taller, las ideas no pararon de surgir hasta el último minuto, reconstruyendo una y otra vez la propuesta en un proceso enriquecedor y rizomático” (profesor novel).

“La combinación del arte conceptual y objetual, el sonido, el texto y la instalación fue posible precisamente por la diversidad de la formación y experiencia de todos nosotros. Este proyecto sin duda ha contribuido a crear un poco más en la posibilidad de creación de una identidad colectiva, a la vez que nos permite experimentar con prácticas que se encuentran mucho más fácilmente en las estanterías de las bibliotecas que en las aulas” (Profesora novel).

C3 es un colectivo de educadores e investigadores (tanto mujeres como hombres) que trabaja como una célula que expande propuestas de reflexión y acción artística contemporánea. La célula se creó en el año 2008 con la finalidad de profundizar y dar visibilidad a metodologías actuales, de estimular la propagación de ideas encaminadas a reivindicar nuevos espacios para vivir el arte y la educación en el sistema público y de realizar propuestas encaminadas a alcanzar estos fines. La célula se ha ido expandiendo con nuevas incorporaciones; y al comenzar el recorrido profesional en la Universidad este nuevo grupo resultó natural que también se agregase al colectivo C3.

“A partir del cuestionamiento de nuestros contextos y roles comenzamos a desarrollar procesos de investigación, aprendiendo del otro y desarrollando acciones abiertas a la participación como ocurrió en el Congreso Regional Europeo del INSEA: *Risks and Oportunnities for Visual Arts Education in Europe*, celebrado en el año 2012, en Lisboa,



con la acción “REACCIONA”, en la que el grupo C3 presentó un *Kit de Supervivencia* de la educación artística. Vinculamos todos nuestros bagajes y contextos, creamos fisuras por las que se van filtrando ideas, proyectos. Nuestra investigación está en permanente desarrollo” (profesora novel).

“Mi experiencia anterior en un centro de arte implicaba trabajar de forma colaborativa construyendo proyectos a partir del debate con agentes artísticos y culturales diversos dentro y fuera del centro de arte. En dichas colaboraciones, la universidad era el agente más necesario. Mi experiencia como docente es todavía muy breve, pero hasta el momento se ha generado un espacio de discusión y trabajo en equipo, una célula de resistencia en la que las prácticas artísticas contemporáneas son la referencia para actuar en el mundo a través de la educación” (profesora novel).

“Tenemos voz y las dinámicas de trabajo se construyen día a día con el alumnado. Pero no hemos hecho más que empezar un posible recorrido” (profesor novel).

“En mi caso, los últimos años han sido especialmente enriquecedores por haber podido experimentar la práctica artística y la investigadora desde una doble perspectiva: individual y colectiva. La tesis doctoral en la que he estado inmersa y el poder conocer diferentes facultades hicieron que descubriera un contexto universitario en el que una de las tareas pendientes era la colaboración. Docentes y estudiantes, quienes formamos las estructuras, somos determinantes para cambiarlas, mejorarlas o seguir engrosándolas sin sentido. En esta dirección, el *Proyecto Canles* ha abierto una nueva vía de trabajo colaborativo desde la acción y la experimentación, dotando de flexibilidad a los brazos rígidos de la Universidad, haciendo que éstos lleguen a la sociedad a través de sus estudiantes y docentes” (profesora novel).

La voluntad de compartir consigue que el conocimiento generado dentro y fuera del centro se multiplique, descubriendo el poder inmenso del aprendizaje colectivo. Experiencias como la de *Maratón do Debuxante*, encuadrada dentro de la iniciativa internacional de *The Big Draw*; los talleres realizados en la Residencia de Mayores de Volta do Castro o los llevados a cabo con la Fundación Down son los primeros pasos de

f

un recorrido de colaboración en el que el arte se convierte en motor capaz de conectar a pequeños y mayores, donde el aprendizaje tiene lugar en comunidad.

Desde el año 2012, en el que se creó, existe también un grupo de Innovación Docente (InnovArte), que comprende parte del profesorado del área de didáctica de la expresión musical y didáctica de la expresión plástica. El grupo está coordinado por una profesora que veterana del área de Didáctica de la Expresión Plástica que acogió al nuevo grupo de profesores y los incluyó en este grupo. “Desde el primer momento decidí que, para darle una oportunidad al nuevo grupo, había que tratar de integrarlos en todos los proyectos que estaban en curso para que se sintiesen acogidos. Por otra parte, resultaba fundamental, en aras del interés común, seguir abordando propuestas y dinámicas de trabajo con la intervención del nuevo profesorado” (profesora veterana).

La colaboración se organiza con reuniones periódicas en las que se consensuan los contenidos y las propuestas con el alumnado. Se reparte el trabajo de los diferentes proyectos con los que el área está comprometida (proyectos de investigación del grupo Liter21, presentación de comunicaciones conjuntas en Congresos o Cursos de Verano, tareas derivadas del proyecto Unión de Canles, colaboración con centros escolares, etc.). En todo momento el profesorado está al tanto de las acciones que se llevan a cabo en las diferentes asignaturas del grado, tenga responsabilidad docente (figure en el Plan de Organización Docente del Departamento) o no. Así pues, existe una ayuda efectiva en la preparación de materiales, una comunicación sobre bibliografía o referencias artísticas que puedan enriquecer las propuestas; con este sistema, como nuestras especialidades son diferentes, la docencia, los proyectos y las investigaciones de aula se benefician.

Para explicar mejor dicha dinámica de colaboración, en las líneas que siguen relataremos de una manera más concreta nuestro proceder habitual:

Antes de empezar la docencia de la materia *Aprendizaje y Enseñanza de las Artes Plásticas y Visuales* del Máster de Formación de Profesorado de Secundaria, celebramos una reunión para distribuir las diferentes lecciones teóricas que están previstas en el programa de la asignatura: quién se hace cargo de una parte sobre escultura, quién les va a



hablar sobre evaluación, quién dirigirá el proyecto sobre medioambiente, quién se encargará de la parte de series fotográficas, etc. Cada profesor/a propone una premisa sobre la que trabajar con el alumnado pequeños proyectos que cubran la programación. Se establece un *planning* en el que figuran los días y horas que son responsabilidad concreta de cada profesor, aunque en el aula solemos coincidir varios docentes simultáneamente.

Así, siguiendo este procedimiento, en los últimos cursos se realizaron los siguientes proyectos: Qué profesor quiero ser, Cómo es mi ciudad, Qué puedo aprender del entorno, La maleta viajera... Durante el primer año, las sesiones de cierre de cada proyecto en las que había *feedback* con el alumnado suponían mayor preocupación para el profesorado novel al no existir la seguridad de un plan establecido; por ello se organizó que fuesen guiadas por la profesora veterana con la presencia del resto de profesores jóvenes, quienes poco a poco intervenían y participaban de la dinámica establecida.

Con el fin de ejemplificar la deriva por la que atraviesan los proyectos y cómo se desarrollan las reuniones del profesorado, describimos la táctica seguida en alguno de ellos: en el apartado sobre la Identidad del Docente y con el objetivo de reflexionar sobre la profesión, hicimos una adaptación del proyecto *The burning house*, que consiste en decidir qué diez cosas salvarías de tu casa en un incendio. A los alumnos les pedíamos que pensarán en diez objetos imprescindibles para la profesión de docente de artes plásticas. Tenían que ser objetos concretos; y podían ser cosas reales imprescindibles —como un lápiz o un cuaderno de dibujo— o valían también objetos con carga metafórica, como una bufanda (como es evidente, esta es una prenda cálida, acogedora, que simboliza que un profesor debe ser afable con sus alumnos). Los objetos debían ser presentados a través de una fotografía y la imagen debía tener una estética cuidada, con los objetos dispuestos de forma armónica, como corresponde a un docente de arte. Ahora bien, el siguiente curso, y después de reflexionar sobre los resultados obtenidos, decidimos alterar la ejecución de este proyecto para enriquecerlo en su proyección artística. Seguía siendo un punto de partida para la reflexión docente, pero la materialización artística evolucionó hacia un producto más elaborado: Uno de los docentes noveles había oído hablar del proyecto

f

Willard Suitcases de Jon Crispin, con cientos de maletas contenedoras de las últimas pertenencias de los residentes de un asilo. Esta referencia se utilizó para cambiar la propuesta: se solicitó a nuestro alumnado que organizaran una maleta con aquellos objetos, reales o metafóricos, que debían acompañar al docente. La presentación de las maletas se realizó de forma colectiva al inicio de la materia y en el transcurso del período lectivo tenían que pensar si algunos de los objetos iniciales necesitaban ser sustituidos o rechazados al avanzar en su proceso de formación docente. Al finalizar el curso tuvo lugar una nueva presentación de las maletas, entendiendo la materia *Aprendizaje y Enseñanza de las Artes Plásticas y Visuales* como un viaje iniciático hacia la tarea de ser un buen docente, en el cual las ideas previas pueden mutar o no. Y todo ese proceso se reflejó en una instalación artística: La maleta viajera.

En las actuaciones y responsabilidades que adoptamos como agentes del aprendizaje de nuestro alumnado tenemos siempre presente, de forma prioritaria, al alumno: su opinión cuenta y enriquece el proceso del aprendizaje, del que ellos son sujetos activos.

Por último, parece oportuno cerrar este epígrafe dedicado a los proyectos y las voces con la siguiente reflexión de una profesora veterana: “La noticia de la jubilación anticipada de las profesoras de arte con las que llevaba muchos años trabajando me causó, en principio mucha inquietud. La complicidad que se había generado entre nosotras estaba a punto de romperse y se abría un nuevo panorama, incierto, que podía funcionar bien, o no. Hoy sé que la llegada de profesores noveles con su carga de ilusión ha sido muy positiva para todos”.

A modo de conclusión

Para finalizar, podemos resumir que, para que un proceso de integración de profesorado novel tenga lugar en un entorno amable, que fomente actuaciones de mejora y que la asunción de funciones sea completa, los requisitos básicos pueden sintetizarse así:

1. Deben existir unas condiciones mínimas en el equipo humano, compartiendo creencias y actitudes para que el proyecto funcione.



2. Es necesaria una conciencia, por parte de los profesores que practican la colaboración, dirigida a superar el individualismo. En efecto, para colaborar con eficacia, debe superarse la concepción - simplista - que interpreta la petición de ayuda al compañero como una confesión de incompetencia. Sólo de este modo se facilitará una comunicación abierta y el respeto recíproco de las opiniones ajenas, interiorizando que el debate será siempre constructivo.
3. Debe asumirse por todos los implicados la creencia de que los participantes del grupo pueden tomar decisiones importantes, partiendo del principio de que existe siempre buena voluntad al asumir la responsabilidad de sus decisiones.
4. Las reuniones han de estar bien organizadas y deben incluir reglas entendibles, cronogramas realizados de manera colaborativa, así como expresar con claridad los roles de los distintos miembros.
5. Y, por último, resulta imprescindible, en aras de la eficacia, la evaluación de forma continuada de las funciones del equipo, mejorando los puntos débiles.
6. En definitiva, como grupo colaborativo vivimos un enfoque de la educación basado en las prácticas artísticas contemporáneas, sin espacios estancos o áreas diferenciadoras, y, sobre todo, compartimos una visión caracterizada por la ilusión y por una actitud dinámica a la hora de entender la formación como un laboratorio de ideas en el que todo puede suceder.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Airado-Rodríguez, D. y Víctor-Ortega, M. D. (2015). Programas de mentorización para la mejora de la práctica educativa de profesorado novel universitario *Campo Abierto. Revista de Educación*, 34 (1), pp. 13-27.
- Bozu, Z. (2010). El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, Enero 2010, pp. 55-72.

f

- Brun Jaén, R. (2008). Investigación en la docencia. En F. Maeso Rubio, (Coord.) *El arte de enseñar el arte. Metodología innovadora en Bellas Artes* (pp. 21-42). Sevilla: Diferencia,
- Crispin, J. (s.f.). Willard Suitcases. Consultado el 3 de agosto de 2017, recuperado de <http://www.willardsuitcases.com/about>, [4/08/2017]
- Feixas, M. (2002). El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Revista de Docencia Universitaria*, 2 (1), pp. 33 -44
- Hernán Gascón, A. y González Sánchez, J. (2002). El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado. Madrid: Editorial Universitas.
- Lozano, A. (2008). Introducción del proyecto pictórico en la Facultad de Bellas Artes de Granada. En Maeso Rubio, F. (Coord.) *El arte de enseñar el arte. Metodología innovadora en Bellas Artes* (pp. 111-127). Sevilla: Diferencia,
- Martín-Gutiérrez, A., Conde-Jiménez, J. y Mayor-Ruiz, C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 12 (4), pp. 141-160.
- Mayor Ruiz, C. (2009). Nuevos retos para una Universidad en proceso de cambio ¿Pueden ser los profesores (principiantes) los protagonistas?. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13 (1), , pp. 61-77
- Montero Mesa, L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa *CEE Participación Educativa*, 16, pp. 69-88
- Panizo, M. B., y Nubiola, J. (2013). *Los mentores, una figura esencial de la Universidad. Propuesta para la formación de mentores*. Consultado el 24 de abril de 2017, Recuperado de <http://som.esbrina.eu/aprender/docs/6/BallesterosPanizoMapiNubiolaJaime.pdf>. [22/05/17]
- Penney, D. y Statsny, P. (2009). *The Lives They Left Behind: Suitcases from a State Hospital Attic*. New York: Bellevue Literary Press.



- Popova, M. (s.f.). *The Burning House: What People Would Take if the House Was on Fire*. Consultado el 3 de agosto de 2017, recuperado de <https://www.brainpickings.org/2012/07/19/the-burning-house-foster-huntington/> [4/08/2017]
- Porto Currás, M. (2009). Inclusión de la evaluación de estudiantes en el plan de calidad docente de la Universidade de Santiago de Compostela. *ADAXE. Revista de Estudos e Experiencias Educativas*, 21, pp. 137-147.
- Vélaz de Medrano Ureta, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante en Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13 (1), pp. 209 -229.