

ARTE HEZKUNTZA

Itxaso ROA EZQUER

EL DESARROLLO DEL
PENSAMIENTO CRÍTICO A
TRAVÉS DE LA
INTERPRETACIÓN DEL ARTE/
PENTSAMENDU KRITIKOAREN
GARAPENA ARTEAREN
INTERPRETAZIOAREN BIDEZ

TFG/GBL 2020

upna
Universidad
Pública de Navarra
Nafarroako
Unibertsitate Publikoa

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua
Grado en Maestro en Educación Primaria

Gradu Bukaerako Lana
Trabajo Fin de Grado

PENTSAMENDU KRITIKOAREN GARAPENA
ARTEAREN INTERPRETAZIOAREN BITARTEZ/ EL
DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO A
TRAVÉS DE LA INTERPRETACIÓN DEL ARTE

Itxaso ROA EZQUER

GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA
UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA

Ikaslea / Estudiante

Itxaso ROA EZQUER

Izenburua / Título

Pentsamendu kritikoaren garapena artearen interpretazioaren bitartez / Desarrollo del pensamiento crítico a través de la interpretación del arte

Gradu / Grado

Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua / Grado en Maestro en Educación Primaria

Ikastegia / Centro

Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea / Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Nafarroako Unibertsitate Publikoa / Universidad Pública de Navarra

Zuzendaria / Director-a

Amaia ARRIAGA AZKARATE

Saila / Departamento

Psikologia eta pedagogia / Psicología y pedagogía

Ikasturte akademikoa / Curso académico

2019/2020

Seihilekoa / Semestre

Udaberria / Primavera

Hitzaurrea

2007ko urriaren 29ko 1393/2007 Errege Dekretua, 2010eko 861/2010 Errege Dekretuak aldatuak, Gradu ikasketa ofizialei buruzko bere III. kapituluan hau ezartzen du: “ikasketa horien bukaeran, ikasleek Gradu Amaierako Lan bat egin eta defendatu behar dute [...] Gradu Amaierako Lanak 6 eta 30 kreditu artean edukiko ditu, ikasketa planaren amaieran egin behar da, eta tituluarekin lotutako gaitasunak eskuratu eta ebaluatu behar ditu”.

Nafarroako Unibertsitate Publikoaren Haur Hezkuntzako Irakaslearen Graduak, ANECAk egiaztatutako tituluaren txostenaren arabera, 12 ECTSko edukia dauka. Abenduaren 27ko ECI/3857/2007 Aginduak, Haur Hezkuntzako irakasle lanetan aritzeko gaitzen duten unibertsitateko titulu ofizialak egiaztatzeko baldintzak ezartzen dituenak arautzen du titulu hau; era subsidiarioan, Unibertsitatearen Gobernu Kontseiluak, 2013ko martxoaren 12ko bileran onetsitako Gradu Amaierako Lanen arautegia aplikatzen da.

ECI/3857/2007 Aginduaren arabera, Haur Hezkuntzako Irakaslearen ikasketa-plan guztiak hiru modulutan egituratzen dira: lehena, oinarrizko prestakuntzaz arduratzen da, eduki sozio-psiko-pedagogikokoak garatzeko; bigarrena, didaktikoa eta diziplinakoa da, eta diziplinen didaktika biltzen du; azkenik, Practicum daukagu, zeinean graduako ikasleek eskola praktikan lortu behar dituzten gaitasunak deskribatzen baitira. Azken modulu honetan dago Gradu Amaierako Lana, irakaskuntza guztien bidez lortutako gaitasun guztiak islatu behar dituenak. Azkenik, ECI/3857/2007 Aginduak ez duenez zehazten gradua lortzeko beharrezkoak diren 240 ECTSak nola banatu behar diren, unibertsitateek ahalmena daukate kreditu kopuru bat zehazteko, aukerako irakasgaiak ezarriz, gehienetan.

Beraz, ECI/3857/2007 Agindua betez, beharrezkoa da ikasleak, Gradu Amaierako Lanean, erakus dezan gaitasunak dituela hiru moduletan, hots, oinarrizko prestakuntzan, didaktikan eta diziplinan, eta Practicumean, horiek eskatzen baitira Lehen Hezkuntzako Irakasle aritzeko gaitzen duten unibertsitateko titulu ofizial guztietan.

Lan honetan, oinarrizko prestakuntzako modulua marko teorikoan garatu ditudan alderdi psikologiko, pedagogiko eta sozialean agerian gelditzen da. Lan osoan zehar ikasleen garapenari eta ikaskuntza prozesuari jarri diodan arreta ikus daiteke. Honetaz gain, metodologia berritzaileek oinarrian duten ezaugarriei erreparatu diet, ikasleen arteko interakzioari garrantzia berezia emanaz.

Didaktika eta diziplinako moduluak ikasleen ikaskuntza prozesuari hobeto moldatzen zaizkion metodologiak zeintzuk diren erabakitzen lagun dit. Hauek, taldekatzeak erabakitzeko, ariketen ordena antolatzeko edo ebaluatzeko modua zehazterako orduan jarraitu beharreko pausoak erabakitzen gidatu naute.

Halaber, Practicum moduluak unibertsitatean urte hauetan zehar lortutako ezagutza guztiak hezkuntza errealitatearekin alderatu ahal izatea posiblea egin du. Praktikak egin ditudan bitartean jasotako informazioa ikasleen adinaren arabera hobeto zehazteko baliagarria izan zait eta hau proposamen didaktikoan islatzen da. Gainera, ikastetxeetan ikasitakoak errealitatean aplikagarria izan daitekeen lan bat gauzatzera eramanez, hau aurrera eramaterakoan gerta daitezkeen arazoez kontziente eginez.

Beste alde batetik, ECI/3857/2007 Aginduak ezartzen du, Gradua amaitzerako, ikasleek gaztelaniazko C1 maila eskuratuta behar dutela. Horregatik, hizkuntza gaitasun hau erakusteko, hizkuntza honetan idatziko da “ondorioen” atala, baita hurrengo atalean aipatzen den laburpen derrigorrezkoa ere.

Laburpena

Lan honen xedea pentsamendu kritikoa artearen interpretazioaren bitartez garatu daitekeela frogatzea izan da. Horretarako, pentsamendu kritikoa inguruan aritu diren zenbait pedagogo, filosofo eta beste zenbait adituen ideiak eta teoriak kontuan hartu dira. Honekin batera, hezkuntzaren alorrean artearen interpretazioa lantzeko moduari eta arteak gure kulturari egiten dizkion ekarpenei erreparatu zaie ere. Bi oinarri hauek erreferentziatzat hartu dira proposamen didaktiko bat garatu ahal izateko. Azken hau, 2020an eman den egoera bereziarengatik, ez da praktikara eraman, hortaz, irekia gelditzen da gai honetan interesa daukan edozein irakaslek aurrera eraman dezan. Hala bada, nagusiaz gain, beste helburu batzuk betetzea bilatu da ere, hala nola arte hezkuntzan erabiltzera ohiturik ez gauden interpretazioa bezalako baliabideak erabiltzea. Honetaz gain, edukien nagusitasuna gaitasunek har ditzatela eta arte hezkuntzaren garrantzia aldarrikatzea bilatu da ere.

Hitz gakoak: arte hezkuntza; pentsamendu kritikoa; interpretazioa; lehen hezkuntza; ikus kultura.

Resumen

El objetivo de este trabajo es demostrar que la interpretación del arte puede ser un medio para desarrollar el pensamiento crítico. Para ello, se han tenido en cuenta las teorías que tratan el campo del pensamiento crítico, además del modo de desarrollar la interpretación del arte en el contexto artístico-educativo y cultural actual. Esta ha sido la base sobre la que se ha desarrollado una propuesta didáctica que no ha podido llevarse a la práctica por la excepcional situación vivida en 2020. Esta queda abierta a cualquier docente interesado en ponerla en práctica para demostrar su efectividad. Además del objetivo principal se llevan a cabo otros como poner en valor la asignatura de educación artística y las técnicas que no suelen trabajarse en esta, como es la interpretación. Asimismo, se trata el pensamiento crítico desde una perspectiva en la que el objetivo es la propia capacidad de pensar críticamente, por encima de los contenidos.

Palabras clave: educación artística; pensamiento crítico; interpretación; educación primaria; cultura visual.

Abstract

The main objective of this work is to demonstrate that critical thinking can be developed by the interpretation of art. To this end, theories that have dealt with the area of critical thinking have been considered. Along with this, we have sought to develop the interpretation of art in the artistic-educational and cultural context in which we live. These two bases have been used as a reference to develop a teaching proposal. The latter has not been implemented because of the exceptional situation of 2020; therefore, it is open to any teacher interested in putting it into practice to demonstrate its effectiveness. In this case, besides the main objective, other ones will also be pursued, such as using different artistic resources we are not used to, like interpretation or that capacities take the superiority that content has. In addition, the importance of the artistic education will be vindicated.

Keywords: artistic education; critical thinking; interpretation; primary school; visual culture.

Aurkibidea

Sarrera	3
1. Aurrekariak	4
2. Materiala eta metodoa	7
3. Gaiaren inguruko oinarri teorikoak	9
3.1. Pentsamendu kritikoa	9
3.1.1. Pentsamendu kritikoaren kontzepzioak	9
3.1.2. Ikerketa giroa eta elkarrizketaren garrantzia	13
3.2. Pentsamendu kritikoaren garapena eta bere garrantzia gaur egun	15
3.2.1. Ikaskuntza tradizionaletik, pentsamendu kritikorako bidean	15
3.3. Arteen erabilpena gaur egun eta bere garapena historian zehar	18
3.4. Pentsamendu kritikoa eta arte hezkuntza	20
3.4.1. Ikus kultura	20
3.4.2. Alfabetizazio bisuala	22
3.5. Artearen eta irudien interpretazioa. Nola landuko dut?	26
4. Proposamen didaktikoa	32
4.1. Testuingurua	32
4.2. Justifikazioa	33
4.3. Helburu orokorrak	34
4.4. Helburu zehatzak	34
4.5. Metodologia	35
4.6. Saioak	36
1. saioa: gorputzak eta aurreiritziak biluzten	36
2. saioa: gorputz nahaspila	37
3. saioa: denboraren aztarnak	38
4. saioa: gorputz bakoitzeko milaka ikuspuntu	40
5. saioa: mundua guztion lekua	45
6. saioa: guztiak desberdinak, guztiak gizaki	48
7. saioa: zer ikasi dut?	49
4.7. Ebaluazioa	51
Conclusiones y cuestiones abiertas	52
Erreferentziak	59

SARRERA

Urtero bezala, aurten ere Nafarroako Unibertsitate Publikoko Lehen Hezkuntzako Irakasle Gradua amaitu behar dugun ikasleoi Gradu Bukaerako Lana gauzatzeko ordua iritsi zaigu. Jarraian aurkeztuko dudan lan honetan, Psikologia eta Pedagogia saileko Hezkuntza plastikoarekin lotuta dagoen ikerketa bat azalduko da. Horretarako, GBL aurrera eramateko jarraitu beharreko pausu guztiak zintzotasunez jarraitu dira. Nire zuzendariaren laguntza eta argibideak ezinbestekoak izan dira lana aurrera eramateko eta lana ahalik eta hoberen gauzatzera eraman naute. Hori dela eta, atal hau nire Gradu bukaerako laneko zuzendariari Amaia Arriagari esker onak emateko erabiltzea gustatuko litzaidake.

Beste alde batetik, aipatu beharra dago aurten Covid-19ak beste hainbat arlotan bezala, lan honetan ere eragina izan duela. Honen ondorioz, lana egin ahala zenbait gauza egiteari utzi diot, amaierako emaitza aldatuz.

Hala eta guztiz ere, bidean aurkitutako oztupoak ahal izan dudan modurik egokienean gainditzen saiatu naiz. Gauzak bidean zehar pixka bat okertu diren arren, lanaren helburuari jarraituz, emaitza on bat lortu ahal izan dut. Hortaz, jarraian azaltzen den lana irakurtzen duenak pentsamendu kritikoa artearen interpretazioaren bitartez lantzea posible den ikertzeko proposamen bat topatuko du. Proposamena pentsamendu kritikoa inguruan aritu diren filosofo eta pedagogoen teorietan oinarritu da. Beraz, lana marko teoriko batean oinarritu dut. Hau da, beste hainbat gauzen artean, pentsamendu kritikoa garatzeko beharrezkoak diren baldintzak eta gaitasunak kontuan hartu ditut.

Bestalde, arte hezkuntzaren, ikus kulturaren eta interpretazioaren azterketa egin da. Hauek oinarritzat hartuz, pentsamendu kritikoa garatzeko aproposak diren zenbait proiektu artistiko aukeratu dira eta horietatik abiatu naiz proposamen didaktikoa egiteko. Amaitzeko, lan osotik ateratako ondorioak garatu ditut.

Gauzak horrela, lana irakurtzera gonbidatzen zaituztet eta espero dut interesgarria suertatzea.

1. AURREKARIAK ETA HELBURUAK

Gaian sartu baino lehenago beharrezkoa ikusten dut gai hau aukeratzera eraman nauena azaltzea. Unibertsitatean egon naizen urte hauetan zehar gaur egungo hezkuntzaren egoera pedagogian eta psikologian adituak diren zenbait adituren eskutik ezagutzeko aukera izan dut. Ikerlari horien guztien artean, aipagarria da Lipmanek (1989) hezkuntzaren egoeraren inguruan egiten duen planteamendua.

Honen hitzetan, hezkuntzan guztiz kontrakoak diren bi paradigma daude. Alde batetik, paradigma estandarra dugu, non hezkuntza tradizionalaren ezaugarri guztiak biltzen diren. Bestetik, hausnartze paradigmatik honako ezaugarri hauek hartzen ditu barne:

- Hezkuntzaren helburua da ikasleek, irakasleen laguntzaz, ikerketa komunitatean parte hartzea ulermena eta zentzua era egokian gara dezaten.
- Ikasleei aurkeztuko zaien ezagutza ez da aldaezina izango, anbigua eta zalantzan jar daitekeena baizik. Horrela, munduaren inguruan pentsatzera eta ezagutzak zalantzan jartzera bultzatuko ditugu.
- Diziplinartekotasuna naturalizat ematen da eta ikasgaiek ez dute ikerkuntza eremu mugaturik.
- Irakasleek haien akatsak onartzeko jarrera izan behar dute, autoritarismoa bermatzen duten jokabideetatik aldentuz.
- Hausnarketa eta pentsamendua lantzearen bitartez, haien arrazionaltasun eta zentzutasuna areagotzen dituzten ikasleak sortzea bilatzen da.
- Hezkuntza prozesuaren pisua ezagutzen arteko erlazioa ikertzean jartzen dute ezagutzen eskurapenean jarri beharrean.

Azken urteetan saiatu gara bigarren paradigma hau eskoletan aplikatzen baina oraindik ere, lortzeko bidean gaude. Azkeneko paradigma honetan agertzen diren honako ideiak nabarmentzea gustatuko litzaidake: “zentzua garatu”, “munduaren inguruan pentsatu”, “ezagutzak zalantzan jarri”, “arrazionaltasuna eta zentzutasuna areagotu” eta “ezagutzen arteko erlazioa ikertu”. Hauek guztiak pentsamendu kritikokoaren bidez lantzen diren ideiak dira eta curriculumaren helburuetan agertzen diren arren, oraindik zeharkako modu batean lantzeko joera izaten dugu. López-ek (2012) azaltzen duen moduan, gaur egungo eskolak oraindik ezagutzen eskurapenean oinarritzen du

kalitatezko hezkuntza. Eta, ezagutzak bereganatzeak pentsamenduaren garapena ahalbidetzen duen arren, pentsamendua lantzeak ez du pentsamendu kritikoaren garapena bermatzen.

Beraz, kontuan hartuz eskolaren helburua ikasten dakiten eta intelektualki autonomoak diren ikasleak eratzea dela, pentsamendu kritikoak helburu honetan duen eraginari garrantzia handiago eman beharko genioke. Hau dugu lan honen helburuetako bat, pentsamendu kritikoa zeharkako elementua edo beste helburu didaktiko batzuk lortzeko tresna hutsa bezala ikusten uztea. Honela, lortu nahi da kritikotasuna hezkuntzaren helburu bat izan daitekeela frogatzea.

Gainera, pentsamendu mota honek ikaskuntza prozesuari egiten dizkion ekarpenak ugariak dira. Izan ere, gaitasun eta prozedura ugari menperatzea eskatzen du pentsamendu kritikoak. Besteak beste, pentsamendu arrazionalaren erabilpena, hausnarketaren analisia, jarrera aktiboa (erabakiak hartzera eramaten zaituelako), arazoen konponbideetan trebatzea eta aukera guztien ebaluazioa egitea eskatzen du.

Hala ere, kritikoa ez da pentsamenduaren adar nagusi bakarra eta honekin batera beti lantzen dira pentsamendu sortzailea, arazoak konpontzeko pentsamendua eta erabakiak hartzeko gaitasunak. Honi lotuta, Lipmanen (1989) arabera, pentsamendu kritikoa eta sortzailea dira beharrezkoak ditugunak pentsamendu konplexua garatu ahal izateko. Hau da, kontzeptualki aberatsa, koherenteki antolatuta eta etengabe esploratzailea den pentsamendua garatzeko.

Honek guztiak eramaten nau lanaren bigarren ideia nagusia azaltzera. Izan ere, pentsamendu kritikoa lantzeko modu ugari daude, baina honen eta pentsamendu sortzailearen arteko lotura estua erabakigarria izan da hauek arte hezkuntzaren bidez lantzea erabakitzerako orduan. Azken finean, gaur egungo hezkuntzari erreparatzen badiogu, agerikoa da pentsamendu sortzailearen pisu gehiena arte hezkuntzan jartzen dela. Beraz, aipatutako bi pentsamendu hauek lantzeko espazio egokia dela iruditzen zait. Bestetik, arteak eskaintzen dituen aukera guztien artean, interesgarria iruditzen zait artearen interpretazioak hausnartzeko, eztabaidatzeko eta pentsamenduak zalantzan jartzeko ematen digun aukera. Honengatik, lan honen bidez artearen interpretazioak pentsamendu kritikoaren garapenean duen eragina frogatu nahi da.

Gainera, hain garrantzitsua den pentsamendu kritikoa artearen interpretazioaren bidez lantzen badugu, aldaketa nabarmenak eragin ditzakegu hezkuntzan artea lantzeko moduan. Izan ere, eskoletan artea lantzerako orduan irakasleak ariketa mekanikoak bidaltzera mugatzen dira gehienetan (erreprodukzioak; material, teknika edo estilo aldaketak) . Hala gertatzen ez denean, aldiz, inolako oinarri teoriko edo didaktikorik ez duen adierazpen librea jorratzea proposatzen dute. Honek arrazoi bat du atzean: irakasleek instituzioen aldetik arteen inguruan jasotzen duten formazio eta ezagutza maila baxua. Honekin batera, arte hezkuntzak curriculumean duen presentzia oso eskasa izan da beti eta bigarren maila batean gelditzen da beste ikasgai batzuekin alderatzean.

Hortaz, artea pentsamendu kritikoarekin batera landuz ahalbidetzen da arte hezkuntzaren beste funtzioak ezagutaraztea eta praktikan jarri ahal direla frogatzea. Bestetik, artearen lanketa berri honen bidez lortu nahi da ere arte hezkuntzari pisu didaktiko handiagoa ematea eta gainerako ikasgaiek duten garrantziaren parean jartzea. Modu honetan, ikasleei arteak ezagutzeko eta bizitzeko ate berri bat irekiko zaie.

Laburbilduz, jarraian garatuko dudak ikerketak honako lau helburu nagusi hauek izango ditu:

- Pentsamendu kritikoa zeharkako elementua izaten uztea eta helburu bezala ulertzea.
- Artearen interpretazioak pentsamendu kritikoaren garapenean duen eragina frogatu nahi da.
- Arte hezkuntzan erabiltzen ez diren beste funtzioak ezagutaraztea eta praktikan jarri ahal direla frogatzea.
- Arte hezkuntzari pisu didaktiko handiagoa ematea.

2. MATERIALA ETA METODOA

Orain arte azaldu ditudan helburuak lortzearren, ikerketa lan oso honetan zehar jarraituko dudan metodologia zein izango den azalduko dut.

Lehenik eta behin, lana burutzeko erabiliko dudan oinarria, GBL-eko gidek agintzen duten araudia jarraituko dut. Hori dela eta, nire lanean hiru atal nagusi garatuko ditut. Lehenik, gai honen inguruan aritzen diren beste iturri batzuen azterketa egingo dut. Ondoren, hauetan oinarrituta niri interesatzen zaidan ikerketa garatuko dut, honetatik ateratzen ditudan ondorioen azalpen bat eginez.

Pentsamendu kritikoarekin lan egin duten adituak anitzak izan dira eta hauen lanei erreparatu diet lan metodologia erabakitzerako orduan. Beraz, lana aurrera eramateko dauden aukera ezberdin guztien artean, nire ikerketa modu sakonean egin nahi badut, gehien egokitzen den metodoa deduktiboa da. Hau da, gai honetan adituak diren ikerlari, filosofo eta pedagogoen garatu dituzten teoria, ideia eta ikerketetan oinarrituko naiz informazioa biltzeko. Beraz, iturri bibliografikoak hartuko ditut erreferentzia gisa batez ere. Ondoren, horietatik abiatuko naiz nire hipotesiak frogatzeko eta datuak biltzeko. Jasotako informazio guzti hori artea eta pentsamendu kritikoaren arloei ahal dudan ekarpenik aberatsena egiteko izango da.

Datuak bildu ahal izateko, proposamen didaktiko bat garatuko da, zeinetan behaketa parte hartzailea egingo den. Hau da, ez da behatzaile hutsik egonen, ikasleen testuinguruan aktiboki jokatu da haien erantzunak jaso ahal izateko. Beraz, azterketa ikasgela batean jasotzen diren argudio, iritzi, elkarrizketa eta eztabaidetan oinarrituko denez gero, argi dago jasoko diren emaitzak kualitatiboak izango direla. Horretarako, zenbait jardueren sekuentzia prestatuko dut ikasleekin praktikan jartzeko helburuarekin. Hauetan, artearen interpretazioa landuko da eta honen bidez pentsamendu kritikoa garatzea bilatuko da.

Jarduera hauek praktikan jartzen diren bitartean, lanaren helburua betetzen den baieztatzeko erabiliko diren tresnak anitzak izan daitezke. Besteak beste, behaketa modu ezberdinak, grabazioak eta ikasleek ekoiztutako lanak.

Behaketa egin ahal izateko teknika ezberdinak erabiliko dira. Izan ere, pentsamendu kritikoa lantzea ez da lan batere erraza eta irakasleak ikasleei eskaini behar izango dien

arreta haundia izango da. Horregatik, irakasleak jarduerak azaltzen eta gidatzen dituen bitartean, ezin izango du ohar luzerik jaso. Hori dela eta, ariketa egiten den momentuan jaso ahal den informazio guztia ez galtzeko jardueren audio grabaketak egingo dira. Honela, guztiek gehitutako ideiak bildu ahal izango dira eta aurrerago audioak hobeto aztertzeko aukera izango da. Grabazio hauetatik, esanguratsuak diren esaldi eta hitzak bilduko dira gero emaitzak eta ondorioak zehaztu ahal izateko. Noski, audio grabazioak egiteko ikastetxearen eta ikasleen gurasoen baimena eskatuko da, arazorik egon ez dadin. Gainera, emaitzetan biltzen den informazioa guztiz anonimoa izanen da.

Honetaz gain, proposameneko bi saio ikasleek gaiaren inguruan dituzten aurre ezagutzak eta sekuentzia egin ondoren garatu dituzten iritziak jasotzeko zehaztuko dira. Bi saio horietan azaltzen diren erantzunak idatziak geldituko dira. Hortaz, bien arteko aldea konparatu ahal izango da. Gainera, gainontzeko saioak egiten dituzten bitartean idazten, margotzen edo eraikitzen dutena lanaren emaitzak aztertzeko erabiliko da.

Behaketa ez da denbora luzez egingo, izan ere, ikastetxe batean praktikan jarriko dela kontuan hartu da. Hortaz, ikastetxearen eta ikasleen egutegi, erritmo eta jarduteko modura moldagarria izan behar da. Hori dela eta, gelan egiten den saio bakoitza ahalik eta gehien probestu beharko da emaitzak esanguratsuak izan daitezen.

Beraz, jasotzen dudana informazio teorikoa nire proposamen praktikoa garatu ahal izateko erabiliko dut. Bide honetan zehar biltzen dudana informazioaz gain, unibertsitatean ikasitakoak erabiltzen eta praktikan jartzen saiatuko naiz. Horrela, graduan ikasi dudana lan honetan islatuz.

3. GAIAREN INGURUKO OINARRI TEORIKOAK

3.1. Pentsamendu kritikoa

3.1.1. Pentsamendu kritikoaaren kontzepzioak

Lehenik eta behin, garrantzitsua da pentsamendu kritikoa zer den mugatzea. Azken urteetan kontzeptu honen inguruan sortu diren definizioak anitzak izan dira. Izan ere, pentsamendu kritikoa esparru askotan erabilia izan da eta esparru horien barruan izan duen helburuaren arabera, esanahi bat edo beste eman zaio. Marcellan-en (2019) hitzetan, ohikoa da pentsamendu kritikoa ezagutzak bereganatzearen ondorioz lortzen den gaitasuna dela irakurtzea. Hau esaten dutenek, espiritu kritikoa eta ezagutzen lorpenaren arteko desberdintasuna ez dute egiten.

Aldiz, espiritu kritikoa elementu independentetzat hartzen duten zenbait ikuspuntu oso ezberdin ere badaude. Hauetan, Facionek (2007) esaten duen moduan, espiritu kritikoa pentsamendu kritikoaaren trebetasunak erabiltzeko gai diren pertsonen ezaugarritzat agertzen da. Hau da, informazio fidagarria eta arrazoia erabiltzen duten eta euren buruari beti “Zergatik?”, “Nola?”, “Zer gertatzen da...egiten denean?” galdetzen dioten pertsonak dira.

Valenzuelak eta Nietok (2008) azaltzen dutenaren arabera, pentsamendu kritikoa bi osagaietan banatu daiteke. Alde batetik, osagai kognitiboa dago eta bestetik ahalmenezkoa. Lehenengo osagaiari dagokiolarik, Facioneren (2007) hitzetan, pentsalari kritiko batek honako gaitasun kognitiboak praktikan jartzen jakin behar du: interpretazioa, analisisa, ebaluazioa, inferentzia, azalpena eta autorregulazioa.

Interpretazioari buruz, honako definizioa ematen du: esperientzia, egoera, datu, iritzi, sinesmen, arau, irizpide eta prozedura ezberdinen esanahia zein garrantzia ulertzea eta hauek adierazten jakitea da. Horretarako, beharrezkoa da sailkapena, kategorizazioa, esanahien deskodifikazioa egiten eta zentzua argitzen jakitea.

Bigarrenik, analisisa iritzia, arrazoiak, informazioa edo sinesmenak adierazteko edozein bideetan inferentzia errealak eta balizkoak bereiztean datza. Honetan trebatzeko, ideiak aztertzeke eta argudioak detektatzeko gaitasuna landu behar da.

Jarraian, ebaluazioa aurrera eramateko, besteek adierazten dutena sinesgarria den ala ez kontuan hartu beharko dugu beti. Gainera, ematen diren argudioen logika eta koherentzia maila edo hauen iturri informatiboa ere ebaluatu beharko ditugu.

Garrantzitsua den beste trebetasun bat inferentzia da. Kontzeptu honek ebidentziak zalantzan jartzeko, irtenbideak proposatzeko, informazio baliagarria identifikatzeko eta ondorioak ateratzeko gaitasunak hartzen ditu barne.

Azkenik, bakoitzak gai baten inguruan pentsatzen duena eta ondorio horretara nola iritsi den azaltzeko gaitasuna dugu. Hau egin ahal izateko, lortutako emaitzak azaltzeko modu koherente eta zentzudun batean egiteko gai izan behar gara. Honi lotuta, azkeneko ezaugarria dago, bakoitzaren ondorioak hobetzeko helburuarekin pentsamendu kritikoa bakoitzaren ideia propioetan aplikatzea bilatzen duena. Beraz, jarduteko modu hau praktikatzen duenak, bere interes propioak aldentzen saiatuko da, besteen ideiak entzuteko eta ulertzeko prest egongo da eta bere akatsak berrikusteko joera izango du. Azken honi, autorregulazioa deitzen zaio.

Elementu hauek guztiak batzen baditugu, ideiak frogatu ahal izango ditugu, arazoei irtenbideak bilatu ahalko dizkiegu edo gauzen esanahiak interpretatu ahal izango ditugu, bai banaka, bai modu kooperatibo batean. Horretarako, Facionek (2007) pentsamendu kritikoa bidez arazoei aurre egiteko honako jarraibide hauek proposatzen ditu:

1. Arazoa identifikatzea
2. Testuingurua definitzea
3. Aukerak aztertzea eta hoberena aukeratzea
4. Egindako aukera arrazoitzea
5. Autozuzenketa egitea

Lehen aipatu dudan bezala, gaitasun kognitibo hauek edukitzea ez da nahikoa pentsalari kritikoa izatera heltzeko. Gainera, ahalmenezko osagaiaren ezaugarriak ere lortu eta praktikan jarri behar ditugu. Facionek (2007) azaltzen duen bezala, benetan kritikoa egiten gaituena lehen aipatu dugun izpiritu kritikoa da. Hau da, pentsamendu kritikoa arazoei aurre egiteko modu bat da, bizitzeko modu bat. Hortaz, pentsalari kritiko batek aipatutako gaitasunak erabiltzeaz gain, eguneroko bizitzan jokabide zehatz bat izan

beharko du ere. Beste batzuen artean, hurrengo portaera hauek beteko dira: gai ezberdinen inguruko interesa erakutsi; informatuta mantentzeko kezka izan; pentsamendu kritikoa erabiltzeko aukerak probestu; iritzi ezberdinak entzuteko eta ulertzeko prest egon; aurreiritzi, estereotipo eta interes propioak onartu eta baztertzeko joera; erabakiak berrikusteko borondatea.

Ennis-ek (1996) aldiz, jokabide hauen sailkapen bat egiten du. Haien artean eragina eta dependentzia haundia duten jarduteko hiru modu bereizten ditu. Alde batetik, zaindu behar da sinesten dena egia izatea eta erabakiak justifikaturik egotea. Horretarako, gure inguruan gertatzen denaz informatutak mantendu behar gara, irtenbide ezberdinak bilatu eta ikuspuntu ezberdinak entzutera ohitu behar gara.

Bestetik, iritziak zintzoki defendatu behar ditugu. Hau da, argiak izan, testuingurua kontuan hartu eta sinesmen eta aurreiritzi propioak alde batera utzi.

Azkenik, pertsona guztien duintasuna zainduko da, inguruko guztiak berdin baloratu. Hori bermatu ahal izateko, besteek egiten dituzten ekarpenak entzun eta guztien sentimendu eta ulermen mailak kontuan hartuko dira. Gainera, inguruko pertsonen ongizatea mantentzen saiatu beharra dago.

Beraz, aurretik aipatutakoari erreferentzia eginez, gaitasun kognitiboak eta jokatzeko jarrera hauek edukitzea behar beharrezkoa izango da pentsamendu kritikoa garatu eta praktikan jartzeko. Izan ere, bata bestearen mende dago eta aldrebes berdina gertatzen da. Jokabide zuzenik gabe ezin ditugu ahalmen kognitiboak modu eraginkorren erabili, eta ezin da jokabide zuzenik izan gaitasun kognitiboak martxan jarri gabe. Paul eta Elderrek (2003) pentsalari kritikoaren ezaugarri guzti hauek batu eta honela zehaztu dituzte:

- Suertatzen zaizkion arazoak identifikatzen ditu eta argitasunez eta zehaztasunez hauek planteatzen ditu.
- Informazio garrantzitsuena identifikatzen eta ebaluatzen du. Ondoren, informazio hori modu eraginkorren interpretatzen du ideia abstraktuak erabiliz.
- Ondorioak frogatu ahal izateko, arrazoiri eta zentzuari jarraitzen dioten irizpideak erabiliko ditu.

- Pentsamolde irekia du eta iritzi ezberdinak entzuteko prest dago. Planteatzen zaion arazoaren aurrean aukera posible eta ondorio guztiak kontuan hartu eta ebaluatzen ditu.
- Ateratzen dituen ondorioak modu eraginkorrean komunikatzen ditu.

Bukatzeko, aipatu ditugun bi osagai hauetaz gain, hirugarren bat ere gehitu daiteke. Lipmanek (1997) pentsalari kritiko batek testuinguruarekiko duen sentikortasuna azpimarratzen du. Autorearen arabera, testuingurua kontuan hartzen duen pentsalariak honako egoerek erakusten dituzten ikuspuntu ezberdinak hautematen eta ulertzen jakin behar du:

1. Ohiz kanpoko baldintzak: Normalean enuntziatuak egiazkotasunaren arabera sailkatzen ditugu, igorlea kontuan hartu gabe. Baina, beste batzuetan igorlearen egoera erabakigarria izango da sailkapen hori egitean.
2. Zenbaitetan ezinezkotzat ematen ditugun teoriak, beste ikuspuntu edo arlo batzuetatik ikusita posibleak dira.
3. Konfigurazio globalak: testuingururik gabeko ekarpen batek hutsegite bat iruditu daiteke. Aldiz, ekarpen berdin hori diskurtso baten barruan, onargarria izan daiteke.
4. Ebidentzia eskasia: hau gertatzen da ondorioak datu oso gutxietan oinarritzen direnean eta orokortze bat egiten denean.
5. Adierazpen batzuk testuinguru edo arlo batetik bestera itzultzea ezinezkoa da.

Puntu hauek ikusita, argi dago informazioa modu oso ezberdinetan agertu daitekeela testuinguruaren arabera. Hortaz, kritikoki pentsatu ahal izateko, ideia hau beti kontuan izan beharko dugu. Izan ere, testuinguruari ez erreparatzeak informazioa gaizki interpretatzera eraman ahal gaitu, gure ondorengo arrazoiketak eta ondorioak kutsatuz.

Laburbilduz, pentsamendu kritikoak disziplina, autoebaluazioa eta autorregulazio handia eskatzen duen arrazoitzeko modua da. Inguratzen gaituen informazioaren aurrean pentsamendu irekia izan behar da, aurreiritzi eta interes propioak alde batera utziz. Gainera, informazio fidagarria hauteman eta interpretatzen jakin eta horren

erabilera kontzientea egin behar da. Lortutako informazio guzti horrekin ateratzen diren ondorioak adierazteko komunikazio eraginkorra ezinbestekoa da. Hortaz, hezkuntzan pertsona askeak sortzeko tresna oso baliagarria da, bai pertsona ororen eguneroko bizitzarako ere. Amaitzeko, pentsalari kritikoa ideala ongi informatuta, malgua, bere mugak onartzen zintzoa, ebaluatzerako orduan zuzena eta kurioa izango da.

3.1.2. Ikerketa giroa eta elkarrizketaren beharra

Ikusi dugunez, pentsamendu kritikoa bidea hartzeak pertsonengan aldaketa haundiak eragin ditzake. Alde batetik, alderdi kognitiboan zein pertsonalean gaitasun zehatz batzuk garatzea ezinbestekoa da. Bestetik, testuinguruarekiko sentikortasuna ere landu beharra dago. Baina, hau guztia aurrera eraman ahal izateko, Lipmanek (1997) ikerketa komunitate baten beharra aldarrikatzen du.

Pentsamendu kritikoa erabiltzeko beharrezkoak diren elementu guztiak (analisi, hausnarketa, ikerketa, informazio bilaketa...) barneratze prozesuan oinarritzen dira. Zapatak (2010) azaltzen duen moduan, Vygotskik defendatzen zuen pertsona baten pentsamendua testuinguru sozial baten barruan garatzen dela. Garapen hori gertatzeko, gizabanakoak bere inguruko elkarrizketak, harreman sozialak eta kanpoko elementu kognitiboak barneratze prozesuaren bidez, bereak egiten ditu. Beraz, Lipmanek konpartitzen zuen ikuspuntu honen arabera, gizabanakoak ezin ditu prozesu mentalak modu independentean erabili, gizartearen barruan funtzionatzen du. Gauzak honela, Lipmanek ikerketa komunitatea definitzen du gizarte prozesu guztiak barne hartzen dituen eta barneratze prozesua gertatzeko testuinguru bezala. Testuinguru honetan, pentsamendua eraiki daiteke eta gizabanakoa era egokian harremanetan jarriko da.

Ikerketa komunitatearen barruan, barneratze prozesuak pentsamendu kritikoa duen eragina oso handia izango da. Izan ere, "testuinguruarekiko sentikortasuna, arrazoimen maila handia eta autorregulatzaileraren den pentsamendua ikuspuntu ezberdinen, ebaluazioaren, eztabaidaren, kritiken... beharra du" (Zapata, 2010: 93). Prozesu hauetan guztietan beste pertsona batzuekiko elkarreragina behar beharrezkoa da. Hauen bidez, ideia, kontzeptu hipotesi batzuk barneratzen ditugu, gure pentsamenduaren zati bihurtuz. Gure formakuntza eta garapen mailaren arabera, elementu hauek modu kritikoa barneratu ahal izango ditugu gure pentsamenduan.

Idea hau oinarritzat hartuz, pentsamendu kritikoa gizartean garatzen dela azaltzeko arrazoi berri bat azaltzen digu Zapatak (2010): elkarrizketa. Pertsonen arteko komunikazioaren oinarria elkarrizketak izango dira, eta hauen bidez gertatzen dira komunitatea bateko pertsona guztien arteko harremanak. Hortaz, elkarrizketak ikuspuntu ezberdinen garapena eta azalpena, hausnarketa, sormena, eta autozuzenketa ahalbidetuko ditu.

Jordi Nomen-ek (2018) Lipman-en teoria honi ekarpen oso interesgarri bat egin dio. Elkarrizketak taldeka lantzeko, Sokratesek bere garaian ikaskuntza eta ikerketa bultzatzeko erabiltzen zuen metodologia berdina proposatzen du. Partarrieu (2011) elkarrizketa sokratikoa definitu duen adituetako bat izan da. Hasteko, Sokratesen aburuz, irakaslearen lana ikaskuntza prozesuaren gida izatea zen, eta ez ezagutzak transmititzea. Hauxe da, irakasleak ikasleak lagundu behar dituela euren ezagutzak eraikitzerako orduan. Idea hori abiapuntutzat hartuz, ikerketak egiteko galdera induktiboetan oinarritutako metodologia garatu zuen. Galdera hauen bidez, aurrezagutzak ezagutza berriak eraikitzeke erabiltzea bilatzen da. Jarraituko den prozedura honakoa izango da: Lehenengo, irakasleak aztertu nahi den gaia edo arazoa galdera moduan aurkezten du. Ondoren, ikasleek botatzen dituzten erantzun guztiak zalantzan jarriko ditu galdera berrien bitartez. Dinamika hori jarraituko da ikasleek haien ideiak nahasiak sentitu arte. Maila hau lortzen denean, esan nahi du ikasleak lehen oso argi ikusten zituen erantzunak, orain ez daudela hain argi. Nahasmen sentimendu horrek, gaiaren inguruko ideia ezberdinak eta zehatzagoak kontuan hartzera eramango ditu ikasleak. Elkarrizketa bukatuko da egia unibertsaletik hurbilen dagoen ideia agertzen denean edo gaiaren inguruan gehien landu den argudioa azaltzen denean.

Honen harira, Nomenek (2018) elkarrizketa sokratikoaren oinarriak zehaztu eta honako erabilera hau proposatzen du:

- Taldeka egiten da eta ikasleen interesetatik abiatzen den gai bat aukeratzen da.
- Elkarrizketei hasiera emateko hautatutako gaiaren mugak miazten dituen galdera bat egiten da. Horrek eramango ditu ikasleak gai horren kontzeptuak sakonki aztertzerara eta hauen definizioak kontrastatzera. Horrela, erantzun bat bilatuko da, baina, aurkituko dugun erantzuna ez da definitiboa izango. Izan ere,

eztabaidan parte hartu dutenen hausnarketan ondorio bat da, eta beste pertsona batzuk hori egin izan balute erantzuna ezberdina izango zen.

- Irakaslearen rola eztabaidaren bideratzailearena izango da. Bere jarrera neutrala izango da eta ikasleen iritziz guztiak errespetatuko ditu. Hala ere, ez ditu argudiorik gabeko iritziz onartuko ezta eztabaidaren arauak apurtzen dituzten jarrerak ere.

Beraz, esan daiteke elkarrizketa sokratikoak eztabaida kognitibo bat bilatzen duela. Horretatik abiatzen da ikuspuntu ezberdinen bilaketa bultzatzeko eta arrazoiketa sakonagoak egiteko. Hortaz, pentsamendu kritikoa garatzeko tresna izan daiteke. Hala ere, Nomen-ek (2018) proposatzen duen moduan, pentsatzaile kritiko batek ez du elkarrizketa inoiz amaituko, beti galderak egiten eta ideiak zalantzan jartzen jarraituko du. Horrela gertatzen ez bada, kritikoki pentsatzeari utziko dio behin erantzuna aurkitu duela. Eta, lehen aipatu bezala pentsalari kritiko batek beti izan behar du informatuta jarraitzeko grina eta ikuspuntu ezberdinak aztertzeko joera.

Laburbilduz, bilatzen dugun pentsamendu mota adimenari emanen dio garrantzia, baina aldi berean, komunitatean aurkituko du garatzeko testuingururik hoberena eta honetan parte hartuko du hobetzeko asmoz. Horretarako, komunitateak eskaintzen dizkion estimulu guztiak barneratu eta informazio hori ikertu, aztertu, hausnartuko du kritikoki jokatzeko ohitura bereganatu arte. Bide horretan guztian zehar, elkarrizketa izango da estimulu horiek jasotzeko eta azaltzeko bidea. Azkenik, elkarrizketa gizakien arteko elkarreraginaren ondorio denez gero, garrantzitsua da ohartzea gizabanakoak egiten dituen arrazoiketa eta ondorioak lan kooperatibo baten emaitza izan dela.

3.2. Pentsamendu kritikoren garapena eta gaur egun duen garrantzia

3.2.1. Ikaskuntza tradizionaletik, pentsamendu kritikorako bidean.

Pentsamendu kritikoren inguruan jasotako informazio guzti honek hurrengo puntura eramaten gaitu. Orain, badakigu pentsamendu kritikoa zertan datzan eta nolako pertsonak izatera eramaten gaituen. Baina, oraindik jokabide honek gure gizartean izan duen eta oraindik ere duen eragina ezagutzea falta da. Izan ere, lehen aipatu dudana bezala, pentsamendu kritikoa ez da hezkuntzara edo esparru zientifikora mugatzen den

pentsatzeko modu bat, pertsonen bizimoduan eragina ere badu. Hortaz, baita gure gizartean aldakuntzak egiten ditu ere.

Pentsamenduaren kontzientzia egon denetik, honen garapenaren inguruko ideiak eta teoriak garatu ditugu. Hori dela eta, garai guztietan zehar pentsamendu kritikoa irreferentzia egin dioten mugimenduak aurki ditzakegu. Horren adibide ditugu Nomenek (2018) aipatutako Greziar garaiko Platon edo Sokrates bezalako filosofoak. Aurrerago ezagutuak izan diren gainontzeko filosofo, psikologo zein pedagogoen teoria guzti hauek garatuz joan dira gaur egun ditugun ideiak ezagutu arte. Egun, hezkuntzak jasan duen paradigma aldaketaren ondorioz, geroz eta errazagoa da pentsamendu kritikoa bultzatzen dituzten pedagogiak aurkitzea.

Lipmanen (1997) hitzetan, gaur egun ezagutzen dugun pentsamendu kritikoa mugimendua 80. hamarkadan hezkuntza sistemari egiten hasi zioten kritikarekin batera hasi zen. Garai hartan, Estatu Batuetatik kanpora joaten zirenek, nabaritzen zuten haiek jasotako heziketa atzerrian ez zela nahikoa eta oso balore txikikoa zela. Horrek eragin zuen kritikoen irakasleen profesionaltasuna zalantzan jartzea. Baina aldi berean, irakasle hauek euren ezagutzak defendatzen zituzten eta arazoa gizartean eta ikasleengan jartzen zuten: Ikasleek eskoletako ezagutzak bizitzarako esanguratsuak ez zirela sentitzen zutela esaten zuten; ezagutzak azterketak gainditzeko medio hutsak bezala erabili, eta ahal bezain pronto ezagutzak ahazten zituztela. Baina, oinarrian kritikoen eta irakasleek ikuspegi berdina defendatzen zuten: Bi aldeek uste zuten munduan ezagutza haundia zegoela eta hau laburtu behar zela ikasleentzat sartu ahal izateko. Hauen arteko eztabaida ezagutzak transmititzeko modurik hoberean aukeratzean kontzentratzen zen, baina hezkuntza eredu tradizionala zegoen bi ikuspegi horien oinarrian.

Bitartean, Hezkuntzako Institutu Nazionalak hezkuntza praktikak zein ikasleentzat ulermeneko, arrazoitzeko, ikasteko eta arazoak konpontzeko gaitasunekin lotutako ikerketak aztertzeko biltzarra antolatu zuen. Bertan, pentsamendua ulertzeko modua eraldatu eta hezkuntzan honen erabilera guztiz aldatzeko bidea ireki zuten. Hortik aurrera, hezkuntza pentsamendua garatzeko tresna bezala ikusten hasi zen. Hasieran, ikaskuntzaren laguntzaile moduan ikusten zen. Baina, aurrerago, pentsamendua

ikaskuntzaren helburu nagusi bezala identifikatzen hasi zen, ikaskuntza bigarren maila batean geldituz.

Beraz, urteekin lehen egiten genuen pentsamenduaren erabilera kalitatezkoa ez zela onartu egin da. Hau da, arazoa ez zen pentsamenduaren irakaskuntzarik egiten ez zenik, pentsamendu kritikoa lortzeko irakaskuntza egitea beharrezkoa zela baizik. Honela, pentsamendu kritikoak bere bidea hezkuntzan egiten hasi eta gaur egun arte mantendu eta aldatuz joan den kontzeptua dugu. Hala eta guztiz ere, aditu hauek eskolan kontzeptu hau sartu baino lehen, Lipman (1997) eta Nomenek (2018) aipatu duten moduan, pentsamendu kritikoaren inguruan aritu diren aditu asko egon dira lehendik ere, besteak beste, Dewey, Platon, Sokrates, Nietzsche, Pierce eta abar.

Estatu Batuetako hezkuntza sisteman zenbait adituren eskutik eman den aldaketa hau, aldi berean, Europa edo Hego Amerika bezalako testuinguru eta leku oso ezberdinetan eman da ere. Mugimendu horien guztien ematzetako bat, geroz eta indar handiagoa hartzen hasi den pedagogia kritikoa da. Aipatu bezala, gizarteak aldaketa berriak eskatzen hasi da eta horien artean kulturarekiko eta politikarako konpromezuaren beharra aurkitzen da. Testuinguru bakoitzaren arabera egiten diren aldaketak alde batera utzita, McLaren-ek (1994) pedagogia kritikoa ezberdintasun eta bidegabekeriaren kontra hezitzaileak formatzea helburu duen mugimendua bezala definitzen du. Carmonak (2008), pedagogia kritikoak garrantzia pertsonaren garapen integralean jartzen duela gehituko du. Hau da, ikuspuntu ezberdinak kontuan hartzen dituen, proposamenak arrazoitzen dituen eta hausnarketa zein sormena eskatzen duten erabakiak hartzen dituen pertsona bilatuko duela. Ondorioz, elkarren arteko errespetua eta kooperazioan oinarritzen den elkarreragina sustatuko du. Gauzak horrela, hezkuntzaren bidez gizartean aldakuntzak eragitea bilatzen da eta defendatuko du ikasleak euren gizartearekiko eta garapenarekiko konpromezua hartu behar dutela. Laburbilduz, pedagogia honek gizarte berdinzale batekin konpromezua duten eta ezberdintasunekiko kritikoak diren pertsonak hezi nahi ditu. Horretarako, gizartean sortzen diren desberdintasunak eta kontraesanak ikusi behar dira eta hauek transformatzen saiatu gizarte justuago bat lortu ahal izateko.

3.3. Arteen erabilpena gaur egun eta bere garapena historian zehar

Gaur egun arte bisualak irakasteko moduak zeintzuk diren ezagutu ahal izateko, hauen aurrekariak aztertu behar dira. Modu honetan, egungo hezkuntzak arte bisualen irakaskuntzan duen rola ulertuko dugu. Efland-en (2002) azalpenei jarraituz, denbora luzez hezkuntza gizarteko sektore oso murriztu batentzako eskuragarria izan da. Kultura batzuetan, arteen irakaskuntza eliteko gutxi batzuei murrizten zen. Aldiz, beste batzuetan esklabuen eta artisauen semeen eskuetan uzten zuten. Aurrerago, XIX. mendean arte ederrak bakarrik gizonek ikas zezaketen. Mende horretan, alfabetizazio unibertsalarekin batera arteak hezkuntza publikora hurbildu zituzten. Horrela, pertsona guztiei arteak ikasteko aukera emanez.

Efland-en (2002) ideiarekin jarraituz, eman diren aldaketa guzti hauetan zehar artea instituzio ezberdinen eskuetan egon da eta hauen kontrolpean egon da beti. Kontrolatzeko hiru sistema errepikatzen dira beti: mezenasgoa, hezkuntza eta zentsura. Lehenengoak artisten eta publikoaren eskaria bideratzeko baliabideak kudeatzen ditu. Bigarrenean, artistek haien ikastunei emango dieten formakuntza zein den definitzen da. Hirugarrenak, zer ekoiztu daitekeen eta zer ez arautzen du. Adibidez, Erdi Aroan goi kleroak erregulatzen zituen hiru sistema horiek; behe erdi aroan, artisaugremioek; XVI. eta XVII. mendeetan, gorteen antolatutako akademiak; gure garaian, instituzio formal eta informalen multzo bat arduratzen da (museoak, ikastetxeak, komunikabideak...).

Beraz, argi dago garai bakoitzeko gizartearen arabera, arteen irakaskuntzak forma eta muga ezberdinak izan dituela. Denboraldi horretan guztian klaseak, generoak eta estatusak eragin handia izan du ikaskuntza hori jaso ahal izaterako orduan. Baina, ez hori bakarrik, instituzioek botere handia izan dute arte hezkuntza ulertzeko, irakasteko eta zabaltzerako orduan ere. Beraz, arteak gizartearen baloreak eta ideiak islatzen dituela esan daiteke. Gure garaian, instituzio gehiago egoteak, arte barietate, artea erakusteko modu ezberdinen eta mezenasgo mota ezberdinen garapena ahalbidetu du. Hala ere, aipatutako hiru sistema horiek instituzio aniztasun horietan guztietan errepikatzen da, nahiz eta identifikatzeko zailagoak diren.

Honekin guztiarekin, arteak beti gizartearen ideien, baloreen, politikaren eta ekonomiaren menpe egon direla ondorioztatzen da. Beraz, arteak irakasten direnean

ezaugarri hau kontuan hartzea ezinbestekoa izango da. Honela, testuingurua ulertu ahal izango da eta arteak modu erabilgarri eta kontziente batean irakatsi ahal izango dira.

Arteek urteetan zehar izan duten garapen eta aldaketan ideia nagusi bat egin dugu. Baina, gaur egungo arte hezkuntzaren egoera nolakoa den zehaztea falta da oraindik. Duquek eta Peñak (2016) gai honen inguruan zenbait ideia bildu dituzte. Hauen arabera, hezkuntza sisteman, arteen inguruko aurreiritzi eta ezjakintasun handia egon da. Horren ondorioz, arlo honen ezagutza eta gaitasunak bigarren plano batean gelditu dira. Egoera honen arrazoietakoa bat egiten diren jardueren jarraipen, ebaluazio eta planifikaziorik gauzatzen ez dela da. Izan ere, gainontzeko arloetan jarraitzen den jarduteko modu honek, irakasgaiari sinesgarritasuna eta pisu handiagoa ematen diete.

Gauza hauek guztiak hezkuntza arloan arteen irakasgaiari ematen zaion garrantzian islatzen dira. Ikastetxeetako ordutegiei behatzen bazaie, matematikei, zientziei edo hizkuntzei arte hezkuntzari eskaintzen zaizkion orduen bikoitza atxikitzen dietela ikus daiteke. Esan bezala, arteen eta gizartearen arteko harremana betidanik oso estua izan da. Hortaz, hezkuntzan arte hezkuntzari ordu gutxi eskaintzen baldin badizkiote, neurri handi batean, gizarteak arteei ematen dien balore eskasaren ondorio da ere. Izan ere, gizarte mailan adierazpen artistikoa sormenarekin lotzen da, eta sormena gizakiarena berezkoa den berezitasuna den heinean, adierazpen artistikoak formakuntzaren beharrik ez duela ulertzen da. Honetaz gain, familiek arteak lanbide irteera eskasak dituela eta esker onekoa ez den lanbidea dela helarazten dute. Horrelako jarrerak, erakusten dute arte hezkuntzak izan dezakeen balorearen eta alderdi kognitiboen garapenean dituen onuren ezjakintasun maila.

Baina, zein da arte hezkuntzaren zeregina? Hernandez-ek (1997) azaltzen duenez, arte hezkuntzak bi esparru sozialen arteko zubi bat eraikitzen du: Artea eta hezkuntza. Biak askatasunaren eta arauen arteko bidean mugitzen dira beti. Alde batetik, arteak mundua ezagutzeko eta irudikatzeko tresna bat da. Bestetik, hezkuntzak pertsona bakoitzaren ezagutzak antolaketa publikoaren arabera ordenatu nahi ditu. Hortaz, arte hezkuntzaren bidez, mundua ezagutzeko bi ibilbide bat egiten dute.

Argi dago, beraz, arte hezkuntzak gure gizartea ulertzea duela helburuetako bat. Gaur egungo gizarte honetan, zeinetan balore eta bizimodu sozialak irudien bidez

transmititzeko joera hartu den, interesgarria da arte bisualak arlo honetan izan dezakeen eragina. Hernandez-en (2002) hitzetan, orain arte bisualak erromantizismoaren eta espresionismoaren eraginaren ondorioz, bakoitzak irudi baten aurrean zuen iritzi pertsonala edo sententzioa lantzera mugatu egin da. Baina, ikus kulturara bideratzen badugu, helburu berri bat bilatuko diogu mundua ezagutzeko helburuarekin bat egiten duena: irudi batetik interpretatu daitezkeen esanahi ezberdinak harremanetan jartzea eta horiek lantzea.

Egoera honen aurrean, argi dago arteek indar gutxi dutela, baina hauek duten garrantzia eta balorea goraiatzea ezinbestekoa da. Izan ere, irudiak geroz eta gehiago erabiltzen dituen gizarte honetan, irudiak aztertzen eta interpretatzen jakitea behar-beharrezkoa da. Hau da, irudietan alfabetatzen gaituen hezkuntza mota baten beharra sortu da. Eta, arlo horretan hezi ahal gaituen hezkuntza esparrua artea hezkuntza da.

3.4. Pentsamendu kritikoa eta arte hezkuntza

3.4.1. Ikus kultura

Arte hezkuntzarekin jarraituz, gure gizartea definitu duen arteen esparru bat azpimarratzea ezinbestekoa da: arte bisuala. Lehen aipatu bezala, garai batean, arteekin batera, goi klaseetara mugatua zegoen arte bisualak hedabideak, interneta, moda eta diseinua direla medio, aldaketa nabarmena jasan du. Freedman-ek (2006) azaltzen duen moduan, egun arte bisuala pertsona guztien eguneroko bizitzan dago eta bizitzako arlo guztietara hedatu den moduan, honen influentzia maila handituz joan da ere. Izan ere, arte bisualak kontu sozial gehienekin eta niaren pertzepzioarekin duen lotura maila handikoa da.

Azken urteetan hizkuntza bisualak izan duen gehiegizko garapena dela eta, hezkuntzan ikus kultura txertatzearen beharra sortu da. Acasok (2009) ikus kultura honela definitzen du “gure eguneroko bizitzan parte hartzen duten eta alfabetizazio bisualaren bidez interpretatzen ditugun objektu, errepresentazio eta esperientzia multzoak dira” (Acaso, 2009:161). Beraz, ikus kultura hizkuntza bisualak osatzen dituen gure inguruko gauza guztien multzoa da. Besteak beste, liburu baten azala, sukaldeko baldosak, aldizkarietako argazkiak, janzen dugun arropa, abeslari baten bideoklipa... Freedman-

ek (2006) nabarmenduko du bizi garen aro berri honetan, arte ederretako eta arte herrikoietako irudietatik ikastea geroz eta errazagoa egiten hasi dela. Ikus kulturatik jasotzen ditugun ikaskuntzak gehienetan gustura barneratzen ditugunez, ez ditugu kontzienteak egiteko ohiturarik eta ez gara horietan pentsatzera gelditzen. Egoera ezaguturik, Freedmanek (2006) joera honi aurre egiteko alfabetizazio bisual baten garrantzia nabarmentzen du. Izan ere, honen arabera, pertsonak ikus kulturaren moldatzen laguntzen dituzten jarraipenik gabe ezin izango dugu informazio guzti hori kontziente egin.

Arte hezkuntza eta eskola testuinguru aproposak izan daitezke lan horretarako. Izan ere, Efland-ek (2005) azaltzen duen moduan, gaur egun haurrak ikus kulturaren produktuak saltzeko merkatuen elementu hutsak bihurtu direla kontuan hartuz, alfabetizazio bisuala txikitatik egitea beharrezkoa egin da. Modu honetan, gaztetatik ikus kultura baten barruan moldatzeko gai izango dira eta ez dira merkatuaren mesedera egongo.

Efland (2005) bezalako beste aditu batzuk, arte hezkuntza ikus kulturaren oinarritzea defendatuko dute. Hauen helburua, gai politikoak eta sozialak (emakumeen errepresentazioa, minoriak...) lantzeko irudi artistikoak erabiltzea izango da. Modu honetan, hezkuntza artistikoak erreforma sozial batean izan dezakeen eragina nabarmendu nahi dute. Bide honetatik, Agirrek (2005) azaltzen duen moduan, eredu sozial batzuekin hautsi nahi da dibertsitatea onartu eta errespetatzea lortzeko helburuarekin.

Argi dago, arte hezkuntza eta ikus kultura batzuearen beharra azken urteetan nabariagoa egin dela. Askok izan dira ideia hau defendatu dutenak, nahiz eta, ikusi dugun bezala, helburu ezberdinak proposatu egin diren. Hala ere, ideia guztiak elkar harreman duta daude eta irudietan ikusten duguna kontziente egitea eta kontzientzia hori gai politiko eta sozialak lantzeko erabiltzea da ikus kulturaren hezitzearen helburuetako bat.

Laburbilduz, jakinda arte bisuala etengabe erabiltzen den gizarte batean bizi garela, jasotzen dugun informazio guzti hori sailkatzen, aztertzen eta interpretatzen ikastearen beharra ezinbestekoa egin da. Izan ere, informazio bisual horrek ezkututzen dituen mezu eta ideia guztiak gure jokabidean eta geure buruaz dugun kontzepzioan eragina izango du. Lan hori guztia aurrera eramanez, alfabetizazio bisualaren beharra izango

dugu, baina baita pentsamendu kritikoarena ere. Honek, informazioaren sailkapen hori eta testuinguruaren azterketa egiten lagunduko digu. Honetaz gain, guretzako zein gizartearentzako positiboak diren ideia eta baloreak identifikatzera eta zabaltzera eramango gaitu.

3.4.2. Alfabetizazio bisuala

Orain arte alfabetizazio bisual baten beharra aipatu dugu ikus kultura batean moldatzen ikasteko helburuari begira. Lehen esan bezala, alfabetizazio bisualaren erabilera honek pentsamendu kritikoarekin duen lotura handia da. Izan ere, ikus kulturen behar bezala murgiltzeko irudiak interpretatzeko alfabetizazio bisualaren beharra dugu. Eta, pentsamendu kritikoa alfabetizazio bisualaren bidez lortzen dugun informazioarekin egingo duguna zehazteko baliagarria zaigu. Bi elementu hauek elkartzeko bide ezberdinak daude lortu nahi den helburuaren arabera. Horren adibide dugu Marcellanek (2019) pentsamendu kritikoaren eta hizkuntza bisualaren inguruan garatu dituen lau ideia ezberdin hauek:

Lehenengoak, metahizkuntzaren jabetzeari egiten dio erreferentzia. Honetan, komunikabideetan esaten dena ulertzeko alfabetatzearen garrantzia azpimarratzen da. Honekin, esan nahi du mezuak deskodifikatzeaz eta komunikabideak kognitiboki era egokian erabiltzeaz gain, alfabetatzeak analisisa, ebaluazioa eta hausnarketa egiteko balio behar zaigula ere. Hau da, komunikabideak interpretatzeko baliabideak erabiltzen jakitea ez da nahiko, honen inguruan eratzen diren testuinguru soziologiko, ekonomiko eta instituzionalak ezagutu behar ditugu. Baina ez hori bakarrik, baita testuinguru hauek pertsonengan duten eragina kontuan izan behar dugu ere.

Hurrengo ikuspegi kontsumoaren aurrean dugun jokaerari bideratuta dago. Azken urteetan irudiak gure egunerokoan irabazi duen presentzia handia, neurri batean, kontsumoa bultzatzeko sortu den beharraren ondorioz izan da. Hori dela eta, kontsumitzeko bidaltzen dizkiguten estimulu guzti horien aurrean jarrera kritiko bat garatzeko premia ezarri da gure gizartean. Izan ere, komunikabideetako irudiek bidaltzen dizkiguten mezuak deskodifikatzen ikasteak ez gaitu mezu horien aurrean kritikoak egiten. Hori lortu ahal izateko, deskodifikatzeaz gain, kontsumismora

bultzatzen gaituen sistema osoa ulertu behar da. Helburu hori lortzekotan, hedabide-kulturan askatasunez eta kontzientziaturik bizi ahalko gara.

Azalduko dudan ikuspuntu berri honek, pentsamendu kritikoa ulertzeko modu ezberdina dauka. Orain arte aipatutako bi ikuspegiak gizabanakoaren ongizatean jarri dute arreta. Oraingo honetan, hau alde batera gelditzen da eta ikusmira ezberdintasun sozialei aurre egiteko beharrean jartzen du. Hori dela eta, pentsamendu kritikoa nagusiek duten diskurtsoaren kontra egiteko erabiltzen da. Hau da, ikusleak haien berezko diskurtso eta ideiak garatzera bultzatzen ditu. Marcellanek (2019) honela argitzen du: *“Pertsonak hedabide masiboetan parte har dezatela lortu nahi da. Horren ondorioz, hartzaileak haien kultura eta historia eraikitzen, sormena estimulatzeko eta pentsamenduak konpartitzen dituzten ekoizleak bilakatzen dira. Hori dela eta, ikuspegi honek ideologikoki kritikoa diren pertsonak hezten laguntzen du. Pertsona kritiko batek honako ezaugarri hauek dituela ulertzen da:*

- *Hegemonia eta ideologia nola ezkututzen diren ulertzen du.*
- *Hedabideetan agertzen dena zalantzan jartzen du.*
- *Komunikabideek bidaltzen dituzten mezuak bere baloreekin edo beste hedabideetatik jasotako informazioarekin alderatzen du.*
- *Hedabideei bere kultura, balore eta adierazle propioak direla medio aurre egiten die.*
- *Bere mezu propioak helarazteko gai da.”* (Marcellan, 2019:83).

Beraz, kasu honetan pentsamendu kritikoa bakoitzaren ideologia, balore eta kulturari oso estuki lotuta dagoela ikusten da.

Azkeneko ikuspegiari dagokionez, kontzientzia sortzea eta ideologia nagusiari aurre egitea bilatzen da. Globalizazioaren ondorioz Komunikabideek pertsonen identitatean duten eragina nabarmena egin da. Izan ere, hauetan irudikatzen diren ideiak, arrazak, adinak, klaseak, generoak... gure identitatearen garapenean eragina dute. Argi dago telebistan, egunkarrietan eta irradian azaltzen diren elementu hauen adierazpenak ez direla beti maila berdinean agertzen. Hau da, beti irudikapen batzuk besteak baino gehiago agertuko dira. Ondorioz, irudikapen hauekin bat egiten duen jende gehiago

egongo da. Horrek eragiten du beste zenbait izaera, pentsamendu, sentimendu eta ideologia gutxituak gelditzea. Pentsamendu kritikoak ideologia nagusi horri aurre egitea izango du helburu, gainontzeko identitateak ikusezinak bihurtu ez daitezzen. Barker (1999) bezalako beste aditu batzuk, proposatzen dute komunikabideak gainontzeko identitate horiek ikusarazteko bidea izatea. Izan ere, hauek duten berehalakotasuna eta erabiltzeko erraztasuna, ikusiarazteko prozesu hori azkartzen eta errazten dute.

Beraz, alfabetatze bisualak bi lan nagusi egingo ditu irudien aurrean pentsamendu kritikoa garatzerako orduan. Alde batetik, jasotzen ditugun mezuak irakurtzen, hau da, interpretatzen lagunduko digu. Honela, irudiak dituen elementu guztiak (forma, intenzionalitatea, testuingurua...) deskodifikatu ahal izango ditugu, eta ez bakarrik azaleko mezuak. Behin informazio hori guztia dugula interpretatu ahal izango dugu iritzi kritiko bat eratzen hasi ahal izateko.

Bestetik, egunero irudietatik jasotzen dugun informazioa irakurtzeko gai izatearen ondorioz, bidaltzen den mezu horri kontra egiten dioten beste hainbat ideia eta errealitate ikusarazi ahal izango dira. Hortaz, esan daiteke, batak gure erabakiak hartzerako orduan kritikoak egingo gaituela eta besteak ikuspuntu ezberdinak ezagutzera eta zabaltzera eramaten gaituela.

Ikuspuntu ezberdin hauek ezaguturik, interesgarrien iruditu zaidan enfokea hirugarrena izan da. Izan ere, kapitalismoa eta kontsumismoa hain nabarmen egin diren gizarte honetan, herritarrek indibidualismorako joera hartu dugu. Horregatik, garrantzitsua ikusten dut alde batetik, irudiaren kontsumoak bidaltzen dizkigun mezuak irakurtzen eta ulertzen jakiteak. Baina, bestetik, mezu horiek gure gizartean eraikitzen duten diskurtsoak ulertzea eta horiei aurre egiten dizkieten ideia eta pentsamendu berriak helarazteko gaitasuna garatzea. Ideia honi, gehitzen zaio lehen aipatu dudana Efland-ek ikus kulturaren hezitzearen inguruan garatutako ideia: Irudiak gai politikoak eta sozialak lantzeko tresna bat izan daitezke, desberdintasunak ikusarazi eta dibertsitatea errespetatu dadin.

Beste alde batetik, alfabetizazio bisualak maila ezberdinak dituela ulertzea garrantzitsua da. Barthes-ek (1964) irudian irakur daitezkeen hiru mezu bereizten ditu: mezu

linguistikoa, mezu ikoniko ez kodetua eta mezu ikoniko kodetua. Horretarako, hurrengo irudi honen analisia erabiltzen du eredu gisa:



Irudia 1. Panzani markako iragarkiaren irudia

- Mezu linguistikoa: irudietan agertzen diren hitzak edo esaldiari egiten dio erreferentzia. Goiko irudiaren kasuan, frantsesez idatzi duten “Pates-Sauce-Parmesan a l’italienne de luxe”.
- Mezu ikoniko ez kodetua: irudian agertzen diren objektuak identifikatzean datza. Honetarako ulertu beharko dugu irudi bat zer den, tomatea, sarea, pasta paketea eta abar zer diren. Hau da, marrak, koloreak eta formak hautemateko ezagutzak behar dira.
- Mezu ikoniko kodetua: maila honetan, aurreko pausoan identifikatu den irudi literalak esanahi sinboliko bat duen bigarren irudi bat hartzen du barne. Mezu ikoniko kodetua kultura zehatz batek transmititzen dituen esanahi eta baloreen multzoari egingo dio erreferentzia.
 - Erosketak gordetzeko sareak merkatutik ekarri berriak diren produktuak irudikatzen ditu. Izan ere, merkatuaren ideia produktu fresko eta etxekoiekin lotu egiten ohi da.
 - Piperrek, tomateek eta irudian agertzen diren hiru kolore horiek Italia ekartzen dute burura. Italiaren ideia hori estuki lotuta dago Frantzia italiaren inguruan dituzten estereotipo turistikoekin.

- Irudian produktuak antolatzeke modua, natura hila irudikatzeke helburuarekin egin da.

Ikusi denez, gure kulturaren barruan irudiak esanahi horiek guztiak izan ditzake, baina kulturaren edo gizabanakoaren arabera, beste milaka esanahi atera ahal dira. Esanahiak mugatzeko helburuarekin, mezu linguistikoa erabiliko da askotan.

Berthes-en arabera, ideologia kultura batean existitzen diren balore, sinesmen, estereotipoen multzoa izango da. Eta, gizabanakoa bere kulturaren dagoen ideologiaren arabera elementuei esanahiak atxikituko dizkie. Erretorikak (argumentazioaren eta diskurtsoaren antolaketa estrategiak) ideologia adierazteke bideak bermatuko ditu. Alfabetizazio bisualak erretorika horren bidez transmititzen den ideologia identifikatzea ahalbidetuko du.

Lan honen helburua, Barthes-en arabera irudietan dagoen ideologia identifikatzea izango da. Baina, horretarako, aurreko hiru pausoak menperatu beharko dira halaberrez.

3.5. Artearen eta irudien interpretazioa. Nola landuko dut?

Alfabetizazio bisualaren esanahiaren eta bere erabileraren inguruan zenbait ideia landu ditut orain arte. Baina, arte lanen edo irudien interpretazioan helburu ezberdinak izan ditzake alfabetizazio bisualak. Jakinda, pentsamendu kritiko baten garapena lortu nahi dela, hausnarketa eta kritika bilatzen duen interpretazio mota izango da gure helburura gehien hurbiltzen dena.

Arriagak eta Aguirrek (2010), gai honen inguruan zenbait ideia garatu dituzte. Hauen arabera, XXI. mendetik aurrera irudiaren ikerketa testuinguru sozial eta kultural baten barnean ulertzeko joera nabariagoa egin da. Lehen aipatu bezala, arteak kultura irudikatzen eta honen esanahiak transmititzen ditu askotan. Izan ere, kultura eta historiaren garai ezberdinetako emaitza eta garaiko artistek egiten zuten gizartearen interpretazioa da. Hortaz, ikuspegi honen arabera, obra artistikoak edo irudiak haien inguruan hausnarketak egin ditzaten pentsaturik daude, eta ez soilik ikusiak izateko. Kasu honetan, obraren interpretazioa egiten denean, hausnarketa bat bilatzen da, pertsonaren jarrera parte-hartzaile bat.

Gainera, interpretazioa egin ahal izateko, ez da irudia modu independentean aztertuko, irudiaren esanahiak zentzua izango dute testuinguru sozial batekin harremanetan jartzen direnean. Beraz, lanak interpretazio eta esanahia infinituak izango ditu, lana aztertzen duten pertsonen bezainbeste ideia sortuko dira.

Aldi berean, onartzen badugu testuinguruaren eta ikuslearen arabera, artelan edo irudiak esanahi mugaezinak izan ditzakela, onetsi beharko da ez dagoela interpretazio zuzenik ere. Hortaz, ez da emaitza zuzen bat aukeratzeko irizpiderik egonen.

Idea hau hezkuntzara hurbiltzean, Arriagak eta Aguirrek (2010) eztabaida interpretazio mota hau lantzeko metodo nagusia dela azaltzen dute. Izan ere, honek hausnarketa eta ikasleen parte-hartzea ahalbidetzen du. Gainera, honekin irudiak modu bakar batean interpretatzeko joerari aurre egin nahi zaio, baita irudiaren alderdi estetikoaren lanketa hutsari ere. Alderdi sozial, ekonomiko eta politikoen lanketaren bitartez, ulermen kritikoa, hausnarketa eta kritika kulturala bultzatzea lortu nahi da.

Interpretazio mota honen barnean, informatuta egotearen garrantzia nabarmendu beharra dago. Geroz eta ezagutza haundiagoak eduki, orduan eta esanahi ezberdin gehiago aurkitu ahalko dira obra batean. Izan ere, modu honetan gure gizartearen eta obraren arteko harreman anitzagoak sortu ahal izango ditugu.

Irudiak interpretatzeko modu honek zerikusi handia dauka pentsamendu kritikoaren zenbait ideiekin:

- Ez dago emaitza zuzenik, beti jarraitu daiteke horren inguruan ideia gehiago gehitzen.
- Ideiak eztabaidaren bitartez garatzen dira.
- Identifikazioa, analisia, hausnarketa eta ideia baten garapena eskatzen du.
- Parte-hartzailea da.
- Etengabe informatua mantentzearen garrantzia.

Bestetik, irudien irakurketa edo interpretazioa egin ahal izateko, hausnarketara gonbidatzen duen irudien aukeraketa zuzena egin behar da. Hernandez-ek (1997) honako argibide hauek proposatzen ditu:

1. Arreta deitu behar dute.

2. Kultura ezberdinetan errepikatzen den baloreekin harremana izan behar du.
3. Komunitatearen iritzia islatzen du.
4. Interpretazio anitzak izan behar ditu.
5. Ikuslearen bizitzarekin harremana izan behar du.
6. Balore estetikoak adierazten ditu.
7. Hausnarketa bultzatzen du.
8. Ez da hermetikoa izan behar.
9. Ez da soilik artistaren adierazpen hutsa izan behar.
10. Etorkizunera begira egon behar da.
11. Ez da halabeharrez originala izan behar.

Beste alde batetik, Charman, Rose eta Wilsonen (2006) irakasleek euren klaseetan artelanen interpretazioaren inguruan lehenengo pausoak eman ditzaten “The art gallery handbook” liburua idatzi dute. Honetan, artearen interpretazioaren inguruko zenbait kontzepzio lantzen dira, horien artean, galderetan oinarritutako artelanak interpretatzeko jarraibideak. Horretarako galderak lau esparru ezberdinetan banatu dituzte: hurbilpen pertsonala, gaiaren azterketa, objektuen behaketa eta testuinguruaren azterketa.

Hurbilpen pertsonalari dagokionez, artelan bat behatzen denean aztertu behar den lehenengo gauza artelanak bakoitzaren emozio eta esperientziekin duen harremana da. Hori aztertzeko, hiru galdera mota ezberdin proposatzen dituzte:

- Zu: Zeintzuk dira zure erantzunak artelan honen aurrean? Zergatik? Burura etortzen zaizkizun zein hitz lotzen dituzu artelanarekin? Nor naiz ni (arrazak, generoa, klasea)? Nire egoerak nola baldintzatzen du nire ikuspuntua? Nire erantzunak nire balore eta sinesmenak adierazten dituzte? Ola aldatzen da nire iritzia eztabaida aurrera doan heinean?
- Zure mundua: Artelanak zer ekartzen dizu burura? Nola eragiten du nire jatorriak (familia, herrialdea...) nire erantzunetan? Zertan dira nire erantzunak besteen erantzunekiko ezberdinak?

- Zure esperientziak: Zure esperientzia guztietatik zein lotzen duzu artelan honekin?

Bigarren esparrua, artelanak kontatzen duen istoriorekin erlazionatuta dago. Honako hauek dira gaia lantzeko proposatzen dituzten bost galdera mota ezberdinak:

- Edukia: Zer gertatzen da obran? Zer gaia lantzen da?
- Mezua: Gertatzen denaz gain, artelanak komunikatu nahi duen mezurik identifikatzen duzu? Ikurren bat identifikatzeko gai zara?
- Izenburua: zein da lanaren izenburua? Izenburua irakurri aurretik identifikatu dugun mezua aldatzen du?
- Gaia: Gai zehatzik lantzen da? Obra honen gaia ezagutzen duzun beste obra baten gaiarekin lotu dezakezu?
- Generoa: zein generoren barruan sartuko zenuke obra? (biluzia, historia, paisaia, natura hila...)

Jarraian, artelanaren alderdi formalak aztertzeko galderak ditugu. Irudi guztietan, kolore forma eta marren konbinazio bat ikus daiteke. Hauen analisi bat egitea, lagundu dezake artelanaren ideia modu sakonago batean interpretatzen. Galderak honakoak dira:

- Koloreak: Zein kolore erabiltzen ditu? Zergatik? Nola antolatu dira? Zer efektu egiten dute?
- Formak: Nolako formak ikusten dira (biribilak, zuzenak, jarraiak)? Zer efektu egiten dute?
- Ehundurak: Nolakoa da gainazala? Nolako ehundura dauka? Zure ustez zer efektu egiten du?
- Eskala: Zein da obraren tamaina? Bere esanahia aldatuko zen artelanaren tamaina aldatuko balu?
- Materiala: Zein material erabili da? Material horren aukeraketak esanahiren bat du atzean? Obra beste material batez egina egotekotan bere esanahia aldatuko zen?

- Prozedura: Zein gaitasun erabili behar izan ditu artistak? Eraikitzen prozedura ikus daiteke edo ikusezina da?
- Konposaketa: nola antolatu dira elementuak?
- Denbora: Denbora asko eskatzen digu artelanak? Denboran zehar aldatu egiten da?

Azkenik, orain arte aztertu dugun bezala, artelan batek bere testuinguruaren beharra behar du modu egokian interpretatu ahal izateko. Izan ere, gure bizipen, sinesmen, balore eta ezagutza guztiak artelana interpretatzeko moduan eragin handia izango dute. Maila honetara heltzeko ezinbestekoa izango da aurreko mailak aztertzea. Horrela, testuinguruaren alderdi konplexu guztiak aztertu ahal izango ditugu. Maila honetan proposatzen diren galderak hauek dira:

- Noiz/non: Non eta noiz egin zen artelana? Ba al dago artelanaren eta egin zen garaia edo lekuaren arteko harremana? Zer esaten digu leku edo garai horren inguruan?
- Nor/ norentzako: Nor egin zuen lana? Zer dakigu artista horren inguruan? Norentzako egin zuen?
- Historia: Artelana bere garaiko gertakizun politiko edo sozial batekin lotu dezakezu?
- Beste arte batzuk: Artelana beste arte mota batzuekin lotu dezakezu?(zinema, literatura, diseinua, eskultura...)
- Kultura bisuala: artelana bere garaiko kultura bisualarekin lotu dezakezu? (moda, diseinua, publizitatea, telebista, literatura...)
- Beste jakintza esparruak: beste jakintza esparruekin lotu dezakezu? (zientzia, geografia, historia, musika, mitologia...)
- Oraina: Nola ikusten dugu artelana gaur egun eta nola ikusten zuten bere garaian? Uste duzu aldaketarik somatuko zela?
- Erakusteko modua: zein artelana ditu ondoan? Zenbat espazio eskaini zaio?

- Testuinguru instituzionala: Non erakutsi da artelana? Zer estatus ematen dio horrek?

Artelanak interpretatzeko jarraibide hauek pentsamendu kritikoa garatzen hasteko bidea izan daitezke. Galdera hauetatik abiatuta gizartean etengabe transmititzen diren baloreak eta sinesmenak identifikatu eta hauen inguruan hausnartzen hasi ahal gara. Honetaz gain, aipatzekoa da artelanak interpretatzeko prozedura honek lehen aipatutako irudiak irakurtzeko prozedurarekin duen harremana. Hemendik ondorioztatu daiteke irudiak eta artelanen arteko desberdintasunak ez direla hain handiak hauek interpretatzerako orduan. Hori dela eta, interpretazio bi prozedurak baliagarriak izango dira irudiak pentsamendu kritikoa garatzeko erabiltzen ditugunean.

Hala eta guztiz ere, interpretazioa ikasleekin lantzerako orduan, kontuan eduki behar izango dira ikasleen adinaren arabeko gaitasunak. Hortaz, horren arabera interpretazioa egiteko jarraibide hauek aldaketak jasango dituzte. Izan ere, adin txikiko ikasleek ez dituzte alderdi teknikoak edo testuingurua helduok ulertzen dugun maila global berdinean ulertzen. Beraz, horren aurrean interpretazioa ikasleekin lantzeko egokitzapen bat egin behar izango genuke.

4. PROPOSAMEN DIDAKTIKOA

4.1. Testuingurua

Jarraian garatuko dudan proposamen didaktiko hau Erronkariko Julian Gayarre Ikastetxe Publikoan aurrera eramateko pentsatuta dago. Hala ere, taldekatzeak aldatuz, edozein eskoletan praktikan jarri ahalko zen. Erronkariko ikastetxea Nafarroako pirinioetan kokatuta dago eta Haur eta Lehen Hezkuntzako eskaintza dauka. Hizkuntzei dagokienez, A, G eta D ereduak eskaintzen ditu. Maila hauetaz gain, eraikuntza berean Erronkari institutuko DBHko ikasleak ere badaude.

Bestetik, herri eskola denez, gelak ez dituzte mailen arabera antolatzen, zikloen arabera baizik. Eskolara Erronkari ibarreko herri guztietako eta Salvatierra de Esca-ko ikasleak joaten dira, hortaz, osotara Lehen Hezkuntzan, Haur Hezkuntzan eta DBHn 85 ikasle elkartzten dira.

Ikasleen familien maila sozioekonomikoari dagokionez, maila ertainekoa da. Izan ere, inguruko ekonomia abeltzaintzan, turismoan eta egurraren industrian oinarritzen da. Gainera, aipatzekoa da Nafarroako ekialdean dagoela. Hori dela eta, Iruñatik ordu eta laurdenera dago eta hurbilen duten herririk handiena Zangotza da. Beraz, askotan Zangotzara edo Iruñara bidaiatu behar duten ikasleak dira, zenbaitetan ikastetxe orduak galduz.

Proiektua LHko 1. eta 2. mailako gela batean aurrera eramatea zen jatorrizko ideiaia. Bertan 6-8 urte bitarteko 8 ikasle daude. Haien arteko harremana oso estua da eskolako eta eskolaz kanpoko ekintza gehienak elkarrekin egitera ohituta baitaude. Honetaz gain, giroa errespetuzkoa da eta ez dago haien arteko gatazka nabaririk. Aniztasunari dagokionez, duela urte batzuk Argentinatik etorritako ikasle bat dago. Gainera, zortzi ikasle horien artean bakarrik neska bat dago. Hala ere, honek ez du haien arteko harremanetan eragin negatiborik.

Amaitzeko, proiektua ostegunetako plastikako orduan aurrera eramateko pentsatu izan da. Izan ere, aurretik aipatu dudan moduan, proiektuak pentsamendu kritikoa artearen bitartez garatzea du helburu. Baina, aldi berean, plastika irakasgaiaren balorea indartu

nahi da, hezkuntza helburu zehatzik ez dituzten esku lanak alde batera utziz, eta artea irakaskuntza metodo indartsua bezala aldarrikatzeko.

Aurretik aipatu dudan moduan azkenean, ikastetxe honetan proposamena aurrera eramateko aukerarik ez dut izan. Baina, garrantzitsua ikusten dut testuinguru honen deskribapena egitea. Izan ere, proposamen osoa testuinguru honetan aplikatzeko helburuarekin antolatu da eta erabaki asko honen arabera hartu dira.

4.2. Justifikazioa

Lanaren hasieran aipatu bezala, esperientzia praktikoan oinarrituko naiz pentsamendu kritikoa artearen bitartez garatu daitekeela frogatzeko. Helburu hori buruan, zenbait artistaren lanetan oinarritzen diren hainbat ekintza praktiko garatuko ditut. Izan ere, ikusi dugun moduan, irudiek gure errealitateko aspektu asko islatzen dituzte, hortaz, irudiek gure errealitatea modu zabalagoan ezagutzen lagunduko digute.

Bestalde, kritikoki pentsatzeko gaitasuna edozein gai lantzeko erabili daitekenez, ez da diziplina bakar batera mugatuko. Hori dela eta, proposamen honetan ikasleek zientzietan lantzen hasi diren proiektuaren gaia erabiliko da: giza gorputza. Horrela, aldi berean, proposamena ikasleen errealitatera hurbiltzen dut, haien ikaskuntza ibilbidetik gehiegi aldentu gabe.

Lantzen ari duten proiektuan alderdi zientifiko, biologiko eta osasuntsuei ematen zaie garrantzia gehiena. Hori dela eta, aproposa iruditu zait gorputzaren inguruko hausnarketa ikasleen artean bultzatzea eta gorputz errealitate ezberdinen inguruko aurreiritziak lantzea. Izan ere, gaur egungo gizarte honetan zeinetan irudiak hainbeste garrantzia hartu duen, honek pertsonengan duen eragina handitu da ere. Beraz, gai honetan hezitzeak onura ikaragarriak izango lituzke ikasleengan.

Alde batetik, proposamenean edertasun kanonak agintzen dituen arauekin apurtzea bilatuko da. Izan ere, egun bakoitzak ematen duen irudi pertsonalari garrantzia handia ematen zaio. Arauen barruan sartzen ez den pertsonak bere gorputza maitatzen eta normalizatzen ikasten ez badu, bere autoestimua gain, gainontzeko alderdi asko ere kalteturik ikusiko ditu.

Harremani dagokienez, zure gorputzarekin geroz eta seguruago sentitzen zarenean, harremanak izateko konfiantza eta segurtasuna ere handitzen da. Gainera, besteen gorputzak diren bezala onartzeak ere, besteekiko aurreiritziak apurtzeak ahalbidetuko du. Honek, lagunduko digu pertsonak diren bezalakoak ikusten, itxurak harremanetan izan dezakeen eragin negatiboa gaindituz. Guzti honek, ikasgelako dibertsitatean eragin positiboa izango du.

Bestetik, gure kulturaren oraindik ikusarazten ez diren gorputzak kontuan hartuko dira ere, orain arte bakarrik kontuan hartu denari buelta emanez eta ideia berriak gure kulturaren sartuz.

Laburbilduz, irudiek gure ikaskuntzan duten eragina erabiliko da giza gorputzaren irudiaren inguruan hausnarketa eta eztabaida bultzatzeko.

4.3. Helburu orokorrak

Bide batez, proiektu honen helburua ikasleek gorputz ezberdinen inguruan dituzten aurreiritziak kontziente egitea izango da. Horretaz gain, gorputzen “edertasunaren” ideia zabaltzea eta ideia hori bultzatzen duten artisten lanak ezagutzea bilatuko da. Haien ikuspuntua zabaltzeak haien ondorioak eta hausnarketak osatuagoak eta kritikoagoak izatea ahalbidetuko du. Bestetik, ikaskideen iritziak entzuten ikastea eta horiek errespetuz komentu ditzatela lortu nahi da. Izan ere, haien arteko eztabaidak izango dira ikuspuntua zabaltzea eta haien iritziak garatzea eragingo duen faktore nagusia. Hortaz, dibertsitateak (bai pentsamendu ezberdintasunak, bai ezberdintasun fisikoak) proiektu osoan zehar protagonismo handia izanen du, baina, guztiontzat positiboa izango den modu batean. Bukatzeko, hausnarketarako giro atsegina bilatuko da jardura guztietan zehar eta ariketak ahalik eta praktikoen egitea bilatuko da ere.

4.4. Helburu zehatzak

- Aurre ezagutzak azalerraten trebatzea.
- Aurreiritziak identifikatzen ikastea.
- Gorputz adierazpena lantzea.
- Ikusten dituzten gorputzak haien aurre ezagutzen arabera sailkatzea.
- Sailkatzeko modu ezberdinetan pentsatzea.

- Egunerokoan ikusten ditugun gorputzen irudiek gorputz errealitate guztiak kontuan hartzen dituzten aztertzea.
- Pertsona bat zaharra egiten duena zer den hausnartzea eta identifikatzea.
- Zahartzaroaren ezaugarritzat sailkatzen den elementua (zimurrak) sailkapen zurrun horretatik ateratzea (beste ikuspuntu bat aztertzea).
- Zaharra izateak duen kutsu negatiboa ikuspuntu ezberdin batetik aztertzea.
- Egungo edertasun kanonaren ezaugarriak identifikatzea.
- Egungo edertasun kanona beste garaietako kanonarekin konparatzea.
- Edertasunaren erlatibitatearen inguruan hausnartzea.
- Egungo edertasun kanona jarraitzen ez duten gorputzak aztertzea eta irudikatzen ikastea.
- Gizonen eta emakumeen gorputzez gain, existitzen diren beste gorputzak ezagutzea.
- Pertsona ez binarioek jasaten duten diskriminazioaren inguruan hausnartzea.
- Emakumezkoena edo gizonezkoena ez diren beste gorputzak imajinatzea eta hauek irudikatzeko gai izatea.
- Haien azalaren kolorea zein den identifikatzea.
- Azalak dituen kolore aniztasuna aztertzea.
- Lanaren mezua izenburu batean laburtzea.
- Hasierako eta amaierako ezagutzak konparatzea.
- Auto zuzenketa egiteko gai izatea.
- Landutako gaien garrantziaren inguruan hausnartzea.
- Sekuentzian zehar izan duten jarrera auto ebaluatzea.

4.5. Metodologia

Hasteko, garrantzitsua da ikasleek egingo duten lan gehiena indibiduala izango dela argitzea. Izan ere, bakoitzak bere hausnarketa prozesua egitea bilatzen da eta taldeka prozesu hori oztopatu daiteke. Hala ere, hausnarketa hori bultzatzeko proposatuko diren ariketak bai taldeka egingo dituztela elkarren artean laguntzeko.

Saioak aurrera eramateko, 1. eta 2. mailako ikasleekin egingo dela kontuan hartuko da. Beraz, lan egiteko errutina bat jarraituko da beti. Saio guztiak hiru multzotan bereiztuko

dira. Lehenengo eta hirugarren multzoetan marko teorikoan aipatutako elkarrizketa sokratikoan oinarrituko gara bai aurreiritzi bai hausnarketa ariketak egiteko. Ikasleak borobilean eseriko dira ikaskide guztiak ikusteko eta entzuteko moduan. Denbora hori ikasle bakoitzak pentsatzen duena jakiteko, eztabaidarako eta ariketak azaltzeko erabiliko da.

Bigarren multzoan, aldiz, aukeratutako artisten lanetan oinarritutako ariketak egingo dira. Ariketa hauek borobilean agertutako aurreiritziak lantzeko eta ikuspuntuak zabaltzeko praktikak izango dira. Esan bezala, ondoren, praktikak pentsarazi diguna ezagutzeko erabiliko da hirugarren multzoa.

Azkenik, egiten den bigarren asanbladan, hausnarketa prozesu bat emango da, zeinetan haien iritzia eraiki beharko duten, praktikak pentsarazi diena azalduz eta gaiak aurkezten duen eztabaidarako irtenbide berriak proposatuz. Gainera, argudioak ondo azaltzeko gai izan beharko dira.

Beraz, batez ere elkarrizketa eta eztabaidetan oinarrituko naiz jarduera hauek bideratzeko. Izan ere, marko teorikoan aipatu den moduan, gizartea ikasteko beharrezkoa dugu eta elkarrizketa giza harremanen ezaugarri nabariena da. Metodologia hau erabiltzea erabaki dut honen oinarrian ikasleen arteko adostasuna eta kooperazioa dagoelako. Gainera, argumentu propioak zalantzan jartzea eskatzen du eta gainontzekoen iritzia entzuteko eta aztertzeke aukera ematen du. Bestetik, besteen argudioak erantzun behar izatea gure pentsamendu propioa eraikitzea eramaten gaitu.

4.6. Saioak

1. Saioa: gorputzak eta aurreiritziak biluzten

- Helburua: Ikasleen aurre ezagutzak eta aurre iritzia ezagutzea izango da lehenengo saio honen helburua.
- Helburu zehatzak:
 - Aurre ezagutzak azalduz trebatzea.
 - Aurreiritziak identifikatzen ikastea.
 - Gorputz adierazpena lantzea.
- Materiala: Ez da materialik erabiliko.

- Garapena: Ikasleei hurrengo egunetan gorputza landuko dutela azalduko zaie. Ondoren, ezagutzen dituzten gorputz mota ezberdinak aipatzea eskatuko zaie. Horietatik sekuentzian zehar landuko dituztenak zeintzuk diren azalduko da (lodiera ezberdineko gorputzak, zahartasun maila ezberdinekoak, emakume-gizonezkoena eta azal kolore ezberdinak).

Jarraian, ikasleek gorputz hauen inguruan dituzten aurreiritziak ezagutzeko, dramatizazio ariketa bat proposatuko zaie. Honetan, ikasle bakoitzari gorputz horietatik bat esleituko zaio eta haiek gorputz horri mugimendua eman beharko diote. Besteek bitartean, asmatu beharko dute zein den irudikatzen ari den gorputza eta arrazoitu. Irakasleak, arrazoi horiek arbelan apuntatuko ditu. Ariketa honetan jasotzen diren komentarioak ikasleek sekuentzian zehar ikasi dutenarekin konparatzeko baliagarriak izan dira.

Behin ariketa bukatu dela, arbelan atera diren ideia guztiak komentatuko dira eta iritzi desberdinak eskatuko dira:

- Gorputz mota hauek dituzten pertsona guztiak ezaugarri hauek dituzte?
Baten bat gehitu edo kendu nahi duzue?

Ikasleek emandako erantzunak gordeko dira eta hurrengo egunetan gaia modu sakonagoan landuko da.

Etixerako lana: hurrengo egunerako aldizkariak ekarri.

2. Saioa: Gorputz nahaspila

- Helburua: Aldizkarietako irudiak erabili nahi dira ikasleek ikus dezaten hedabideetan agertzen diren gorputzak normalean ez dituztela gorputz errealitate guztiak irudikatzen. Gainera, sailkapenak egitea eskatuko zaie haien aurre ezagutzak azalertzeko.
- Helburu zehatzak:
 - Ikusten dituzten gorputzak haien aurre ezagutzen arabera sailkatzea.
 - Sailkatzeko modu ezberdinetan pentsatzea.
 - Egunerokoan ikusten ditugun gorputzen irudiek gorputz errealitate guztiak kontuan hartzen dituzten aztertzea.
- Materialak:

- Aldizkariak
- Guraizeak
- Garapena: Aurreko saioari jarraipena emateko, saio honetan aldizkarietan agertzen diren gorputzekin lan egingo da. Ikasleek haiek ekarritako aldizkarietako gorputzak moztuko dituzte. Denen artean, zer gorputzak lortu diren komentatuko da. Ondoren, gorputz horiek sailkatzea eskatuko zaie. Haiek pentsatu beharko dute zein irizpide erabiliko duten sailkapen hori egiteko.
 - Sailkatzeko beste modu ezberdinik bururatzen zaizue?

Guztion artean, komentatuko dute sailkapena nola egin duten eta gorputz baten batekin zalantzak izan dituzten.

- Zein da gehien errepikatu den gorputza?
- Gorputzen bat faltan bota duzue? Zein?
- Zergatik uste duzue gorputz mota hori ez dela aldizkarietan agertzen?
- Aurreko egunean aipatu ez genuen gorputzen bat agertu da gaur?

Aldizkarietako ebakinak beste saio baterako gordeko dira.

3. saioa: Denboraren aztarnak

- Helburua: Hurrengo saio honetan zahartasuna normalizatu nahi da eta kutsu negatibo hori kendu nahi zaio. Horretarako Amparo Gomez-Caraballok (2016) egindako lanean oinarrituko naiz: “Bizitzaren zimurrak”. Lan hau proiektu artistikoa izaten hasi zen eta azkenean, lan antropologiko batera eboluzionatu zuen. Artistak 66 eta 98 urte bitarteko pertsonen argazkiak bildu zituen. Bere helburua oroitzapen atsegin, triste, beldurgarri... baten aurrean azalean sortzen ziren zimurrak erretratatzeko zen. Lanak erakutsi nahi du zimur bakoitzaren atzean oroitzapenak eta bizipenak daudela eta horietaz harro egon behar garela.
- Helburu zehatzak:
 - Pertsona bat zaharra izatea eragiten duena zer den hausnartzea eta identifikatzea.
 - Zahartzaroaren ezaugarritzat sailkatzen den elementua (zimurrak) sailkapen zurrun horretatik ateratzea (beste ikuspuntu bat aztertzea).

- Zaharra izateak duen kutsu negatiboa ikuspuntu ezberdin batetik aztertzea.
- Materialak:
 - “Bizitzaren zimurrak” proiektuko zenbait argazki.
 - Ikasleen erretratuen fotokopiak (hiru ikasle bakoitzeko).
 - Arkatzak
- Garapena: Ikasleekin zahartasunaren gaia lantzeko haien ingurutik hasiko gara. Borobilean galdera hauek planteatuko dira:
 - Ezagutzen duzue zuek baino zaharragoak diren pertsonak? Nolakoa da haien gorputza?
 - Gorputzeko zein elementu uste duzue bihurtzen duela pertsona bat zaharrago edo gazteago?
 - Zergatik uste duzue sortzen direla zimurrak?

Jarraian, “bizitzaren zimurrak” proiektuaren zenbait argazki erakutsiko dizkiet eta argazki horien atzean dagoen ideia azalduko diet.



Irudia 2. Bizitzaren zimurrak proiektuko erretratua (2016).



Irudia 3. Bizitzaren zimurrak proiektuko erretratua (2017).



Irudia 4. Bizitzaren zimurrak proiektuko erretratua (2016).



Irudia x. Tomelloson antolatu zuten erakusketako irudiak (2020).

- Noiz uste duzue zimurrak hasten direla gure gorputzean agertzen?
- Zuek zimurrak dituzue? Noiz ateratzen zaizkizue zimurrak?

Ariketa aurkeztuko zaie: Haien aurpegietako zenbait kopia banatuko zaizkie eta binaka bata bestearen zimurrak margotu beharko ditu. Horretarako haien aurpegietan zimurrak agertzeko keinuak egin beharko dituzte: irribarre egin, haserre aurpegia jarri, muxu bat bidali, sudurra zimurtu...

Bukatzen dutenean, berriz borobilean marraztutako zimurrak aztertuko ditugu.

- Zuei ere zimur asko atera zaizkizue, uste duzue urteekin zimur horiek gehiago markatuko direla? Zergatik?
- Uste duzue zimurrak edukitzea kezkatu behar zaigula? Zergatik?

4. Saioa: Gorputz bakoitzeko milaka ikuspuntu.

- Helburua: Edertasun fisikoaren kontzepzioa erlatibizatu.
- Helburu zehatzak:
 - Egungo edertasun kanonaren ezaugarriak identifikatzea
 - Egungo edertasun kanona beste garaietako kanonarekin konparatzea.
 - Edertasunaren erlatibitatearen inguruan hausnartzea.

- Egungo edertasun kanona jarraitzen ez duten gorputzak aztertzea eta irudikatzen ikastea.
- Materiala:
 - Jenny Savilleren margolan batzuk
 - Aldizkariak
 - Beste garai batzuetako irudiak
 - Guraizeak
 - Kola
 - Orri txuriak
- Garapena: Borobilean bigarren saioan ateratako ondorioak berreskuratu eta komentatuko dira:
 - Nolakoak ziren aurreko egunean agertzen ziren gorputz gehienak?
 - Gorputz horiek gaur egun onartzen dira ala baztertzen dira?

Ikasleei aurreko eguneko aldizkariekin onartzen diren eta onartzen ez diren gorputzen arteko sailkapena egitea eskatuko zaie.

- Uste duzue beste garai batzuetan sailkapen berdina egingo zutela?

Jarraian, garai ezberdinetan “edertzat” jo diren gorputz ereduak erakutsiko dizkiet.



Irudia 5. Willendorf-eko Venusa (K.a. 28.000- K.a. 25-000)



Irudia 6. Miloseko Venusa (K.a. 100).



Irudia 7. Diskoboloa (K. a. 450)



Irudia 8. David (1501-1504)



Irudia 9. Hiru graziak (1630-1635).



Irudia 10. Marie-Antoinette arrosarekin (1783).



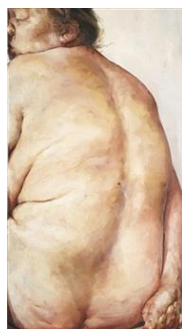
Irudia 11. Marilyn Monroe (1957).

- Ezberdintasunik dago beste garaietako gorputzen eta gaur egun onartzen diren gorputzen artean?
- Zein multzotan kokatuko zenituzkete beste garaietako gorputz hauek?
- Aldatu da “edertasunaren” kontzeptua?
- Uste duzue gehiago aldatu daitekela?

Jenny savillaren lana aurkeztu: artistak emakumeen gorputzak margotzen ditu errealitatea ahalik eta egiazkoen irudikatzen saiatuz. Ezagutzen diren gorputz mota guztiak normalizatzen ditu eta gorputz guztiak maila berean jartzen ditu. Honekin, erakutsi nahi da azken urteetan gorputzak errealak diren forma guztietan irudikatzeko mugimendua jaio dela. Errealismoak edertasunari lekua hartzen dio.



Iruia 12. Propper margolana (1992).



Iruia 13. Juncture margolana (1994).



Iruia 14. Shift margolana (1996-1997).



Iruia 15. Self portrait margolana (1992).



Irudia 16. Plan margolana (1993).



Irudia 17. Branded margolana (1992).

Ariketa aurkeztu: Savilleren lanetan bezala, gorputz mota ezberdinak irudikatuko ditugu. Horretarako, Savilleren obrak, beste garaietako irudiak eta haiek ekarritako aldizkarietako irudiak erabiliko ditugu bakoitzak bere collagea egin dezan.

Bukatzerakoan, borobilean bakoitzak egindako collagea aurkeztuko du (erabili dituen gorputzen zatiak, nolako konposizioa egin duen, egin duen aukeraketa egiteko jarraitu dituen irizpideak zeintzuk izan diren...).

5. Saioa: Mundua guztion lekua

- Helburua: Emakume eta gizonen gorputzen arteko dikotomia apurtu nahi da. Honetaz gain, bi gorputz eredu horien artean dauden beste gorputzak ikusaraztea bilatzen da.
- Helburu zehatzak:
 - Gizonen eta emakumeen gorputzez gain, existitzen diren beste gorputzak ezagutzea.
 - Pertsona ez binarioek jasaten duten diskriminazioaren inguruan hausnartzea.

- Emakumezkoena edo gizonezkoena ez diren beste gorputzak imajinatzea eta hauek irudikatzeko gai izatea.
- Materialak:
 - Laurence Philomèneren “non-binary portraits” serieko argazkietako bat.
 - Genderpoo proiektuaren zenbait argazki eredu moduan
 - Arkatzak
 - Folio txuriak
- Garapena: Borobilean jarriko dira eta galdera hauek erantzungo dituzte:
 - Esango didazue nolakoa den emakume baten gorputza?
 - Eta gizon baten gorputza?
 - Ba al dago lekuren bat zeinetan neskak eta mutilak bereizturik egon behar diren? Zergatik?
 - Pertsona hau komunera joan nahi badu, zeinetan sartuko da?



Irudia 18. Pertsona ez binario baten erretratua (2016-2019).

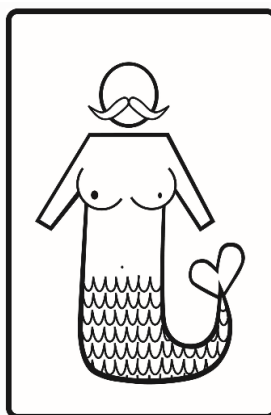
- Nola uste duzue sentituko dela ikustean ez duela ez komun batekin ez bestearekin bat egiten?

Guzman-en “Genderpoo” (2008-) proiektua aurkeztu eta azaldu: Artistak komunitan emakume eta gizonen araberako bereizketa egiteko jartzen diren emakume eta gizonaren ikonoek bi gorputz horien barnean identifikatzen ez direnei egiten dieten diskriminazioa salatu nahi du. Horretarako, proiektu bat hasi zuen, non bere burua irudikatzen zuen komuneko ikonoa sortu zuen. Ikono horri, beste asko jarraitu zioten eta jendea bere ikono propioa egitera bultzatzen

du. Denborarekin ehundaka pertsona irudikatzen dituzten ikonoak bildu ditu eta oraindik ere handitzen ari da.

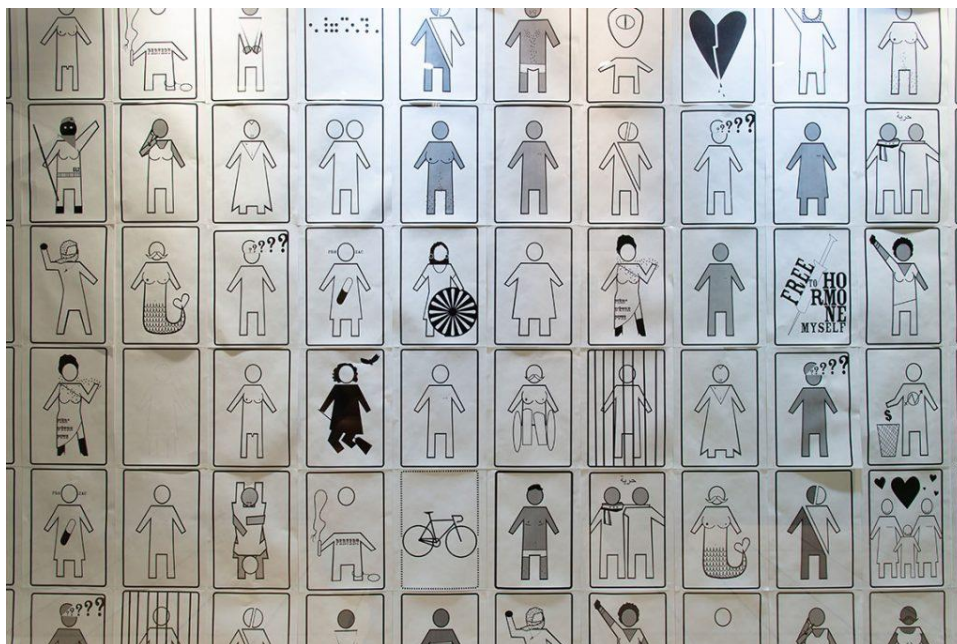


Irudia 19. Genderpoo proiektua (2008).



Irudia 20. Genderpoo proiektuko lehenengo ilustrazioa (2008).

Ariketa: Guzmanen (2008-) proiektuan parte hartu eta haien kartel propioak egingo dituzte. Proiektuko zenbait irudi izango dituzte inspirazio moduan.



Irudia 21. Genderpoo proiektuko ilustrazioetako batzuk.

Borobilean: Haien lanak aurkeztuko dituzte.

- Uste duzue ez emakume eta ez gizon sentitzen direnentzat komunitan kartel guzti horiek egotea eskertzekoa izango dela? Zergatik?
- Uste duzue zuentzako onuraren bat izango zuela ere?

6. Saioa: Guztiak desberdinak, guztiak gizaki.

- Helburua: Gizakiok daukagun azal kolore dibertsitatea ikusarazi eta arrazen araberako sailkapenekin apurtu.
- Helburu zehatzak:
 - Haien azalaren kolorea zein den identifikatzea.
 - Azalak dituen kolore aniztasuna aztertzea.
 - Lanaren mezua izenburu batean laburtzea.
- Materialak: koloretako margoak
 - Guraizeak
 - PANTONE kolore txantiloia inprimatuta
 - Kola
 - Arkatzak
- Garapena: Borobilean: Koloretako margoak borobilaren erdian jarri.

- Zuhaitz bat margotzeko zein kolore erabiliko zenituzketen?
- Behi bat margotzeko?
- Eta pertsona bat margotzeko?
- Munduan zein azal kolore existitzen dira?
- Zuek zein kolore duzue?

Ariketa: PANTONE paletako fotokopiak banatuko dizkiet haien aurpegietako argazki batekin batera. Kolore guztien artean haien sudurreko puntaren kolorea bilatu beharko dute. Gehien hurbiltzen zaion kolorea lortzen dutenean, kolore hori paletatik moztu eta erretratuaren ertz batean itsatsiko dute.

Borobilean:

- Zenbat kostatu zaizue zuen kolorea aurkitzea? Zergatik?
- Guztiek kolore berdina aukeratu duzue?
- Zergatik esaten da gu txuriak garela? Kolore txuria aukeratu duzue?

Uste duzue munduan egonen dela norbait bakarrik txuria, beltza, horia... erabiliko duenik?

Azkeneko galderari erantzuteko Angelica Dass-en “Humanae” (ez dago data zehatzik) lana erakutsi eta azaldu:

- Zuen ustez onurak izango ditu proiektu hau jende gehiagok ezagutzen badu? Zergatik?
- Zer iruditzen zaizue guk gure Humanae proiektua pasabidean zintzilikatzen badugu denek ikus dezaten? Zein izenburu jarriko diogu?

Haien erretratuak pasabidean itsasten dituzten bitartean, irakasleak PANTONE kolore horien izena bilatu eta bakoitzak irudiaren azpian idatzi.

7. saioa: Zer ikasi dut?

- Helburua: Ikasleek sekuentzian zehar ikasitakoaren inguruan hausnarketa egitea. Bestetik, ezagutu nahi dut ikasleek haien pentsatzeko moduan aldaketarik ikusi duten ala ez.
- Helburu zehatzak:
 - Hasierako eta amaierako ezagutzak konparatzea.

- Auto zuzenketa egiteko gai izatea.
- Landutako gaien garrantziaren inguruan hausnartzea.
- Sekuentzian zehar izan duten jarrera auto ebaluatzea.
- Materialak:
 - Autoebaluazio errubrika
 - Arkatza
 - Borragoma
- Garapena: Lehenengo bi saioetan lortutako ondorioak berriz aztertuko dira.
 - Ikusitako guztia kontuan izanda, ezaugarri hauetatik baten bat aldatuko zenukete?

Asanblean sekuentzian ikasi dutenaren autoebaluazioa:

- Zein izan da gehien gustatu zaizuen saioa?
- Lehen bezala pentsatzen duzue edo zerbait aldatu da? zer?
- Ikuspuntu ezberdinak ikasi dituzue?
- Zein saiotan ikasi duzue gehien?
- Zertarako uste duzue balio duela ikasi duzuen?
- Uste duzue horrelako gauzak ikastea garrantzitsua dela? Zertarako?

Bukatzeko, haien buruak ebaluatzeko errubrika hau banatuko zaie:

Taula 1. Autoebaluazio errubrika

		3	2	1
Parte hartzea:	Ariketa guztietan parte hartu dut.			
	Nire iritzia beti eman dut.			
	Besteen iritziak komentatu ditut.			
Jarrera:	Besteen iritziak errespetatu ditut.			
	Lagunak lagundu ditut.			
	Ariketak gogotsu egin ditut.			
Edukia:	Gauza berriak ikasi ditut.			

	Ikasi dudana bizitzarako baliagarria dela uste dut.			
	Gai honen inguruan gauza gehiago ikasi nahi ditut.			
Zer ez zaizu gustatu?				
Zerekin ez zaude ados?				

4.7. Ebaluazioa

Hezkuntza proposamen guztietan bezala, honetan ere ebaluazio bat egingo da. Honen helburua emaitza zehatzagoak lortzea eta jasotako gainontzeko informazioa osatzea izango da. Beraz, aurrera eramango den ebaluazioa zuzena eta jarraia izango da saio guztietan zehar.

Alde batetik, ebaluazio heterogeneoa dugu, hau da, irakasleak egiten duena. Hau aurrera eramateko, ikasleek saioetan zehar produzitzen dituzten lanak gorde eta aztertuko dira. Gainera, asanbleetan ikasleek ematen dituzten erantzun guztiak grabaketan bidez erregistratuko dira. Batez ere, lehenengo egunetan ematen diren emaitzen eta azkeneko eguneko erantzunen arteko aldeari erreparatuko zaio.

Bestetik, autoebaluazioa egingo da. Honetarako, 6. Saioaren amaierako asanbladan ematen dituzten erantzunak bilduko dira. Gainera, ikasleei errubrika bat banatuko zaie, haiek ebalua dezaten zer nolako jarrera izan duten eta haien asebetetze maila neurtzeko. Ariketa honek ikasleentzako autokritika lan haundi bat eskatzen du, baina aldi berean, haien ikaskuntza prozesuaren jabe egiten ditu eta haien autonomia indartzen du.

CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

En este trabajo son varios los objetivos y contenidos que tratado de desarrollar. A continuación, voy a explicar las conclusiones que saco de todo el trabajo hecho hasta ahora. Además, me he permitido ofrecer un espacio para los beneficios que creo que este trabajo aporta a los alumnos a nivel personal, y para la explicación de algunas de las dificultades y reflexiones que me han ido surgiendo.

En los últimos años, el uso que se ha hecho del pensamiento crítico se ha dirigido hacia una utilidad complementaria para desarrollar los contenidos. Sin embargo, en esta ocasión, lo que he querido es que sea el pensamiento crítico el objetivo a lograr, es decir, que la capacidad de ser y actuar como personas críticas esté por encima del contenido. Al fin y al cabo, en esta sociedad en la que tenemos toda la información al alcance de la mano prácticamente en cualquier momento, tiene mucho más sentido aprender a manejar y trabajar esa información que invertir el tiempo en memorizarla. Por eso mismo, creo que hay que hacer un cambio de mentalidad y poner en valor las capacidades que más utilidad tienen en nuestro día a día. Siguiendo esta línea, he desarrollado este trabajo con el objetivo de darle la vuelta al modo en el que se trabajan en la escuela el pensamiento crítico y el arte.

Como he mencionado en el marco teórico, son tres los aspectos que definen el pensamiento crítico. Entre ellos, como explica Facione (2007), se encuentran las capacidades cognitivas, la actitud del pensador crítico y la sensibilidad al contexto que defiende Lipman (1997). Todas estas características son las que he tenido en cuenta a la hora de hacer la propuesta didáctica.

En cuanto a las capacidades cognitivas, estas son las que Facione (2007) menciona: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación. He trabajado todas ellas de forma ordenada en cada una de las sesiones de la propuesta educativa. De este modo, he tratado de que los alumnos y las alumnas cojan un hábito de trabajo ordenado, que será la base sobre la que empezar a trabajar para llegar a ser pensadores críticos.

En segundo lugar, Facione (2007) también destaca la importancia del espíritu crítico, es decir, además de usar las competencias mencionadas anteriormente, un pensador

crítico tendrá una manera de actuar y de vivir de acuerdo con los principios y bases del pensamiento crítico. Esos principios buscan educar una ciudadanía responsable respecto a las decisiones y juicios que se hacen, que sea justa y que no caiga en la ignorancia de creer todo lo que se le dice sin pararse a pensarlo. Para ello, se debe desarrollar el espíritu crítico, que es el deseo de vivir una vida de pensador crítico. Ese espíritu solo se consigue cuando uno logra darse cuenta de los beneficios que tiene vivir de ese modo. La voluntad de pensar de forma crítica es algo que desarrolla cada uno según sea su interés por lograr ese objetivo. Por lo tanto, habituar a los niños y niñas a pensar de forma crítica con propuestas didácticas como la que he desarrollado en este trabajo, será lo que les abra la puerta a empezar ese camino individual.

Por último, queda mencionar la sensibilidad al contexto que debe desarrollar un pensador crítico según Lipman (1997). Este defiende que un mismo punto de vista puede variar según la disciplina, el idioma, la fuente, o la cantidad de información que se tenga en cuenta. Ni las capacidades cognitivas, ni el espíritu crítico darían resultado si no se tuviese en cuenta el contexto. Trabajar este aspecto rompe con muchas de las ideas que tenemos preestablecidas y que damos por hecho que no pueden cambiar. Muchas veces esto crea un conflicto cognitivo que nos ayuda a relativizar y a abrir la mente a otras posibilidades, en definitiva, ayuda a ampliar nuestra red cognitiva. Es por ello por lo que en este trabajo he intentado habituar a los alumnos y alumnas a pensar en diferentes perspectivas y conocer el contexto del tema que se está trabajando antes de llevar a cabo un juicio.

En resumen, todo el trabajo lo he basado y desarrollado en función de estos tres aspectos del pensamiento crítico. He tenido en cuenta todos ellos a la hora de hacer la propuesta educativa con la intención de cumplir el objetivo principal: que los alumnos y alumnas aprendan a pensar de forma crítica.

Para acercar todo el proceso que implica el pensamiento crítico a la educación, he tenido en cuenta la idea que afirma Lipman (1997) de la estrecha relación que hay entre el pensamiento crítico y el creativo. Por ello decidí situar la propuesta didáctica en el área de las artes plásticas. Esta decisión ha tenido una gran repercusión en la línea que ha tomado el trabajo, puesto que como bien afirma Efland (2002) pese a que en los últimos años el arte ha abierto sus puertas a la gran mayoría de la población y hoy en día su

difusión queda en manos de muchas instituciones, la escuela no es una de sus principales difusoras. Esto es porque, como defienden Duque y Peña (2016), los profesores y profesoras no han sabido estructurar y evaluar la educación artística y se han dedicado durante muchos años, a la reproducción de obras o técnicas artísticas y a la realización de manualidades sin ningún objetivo concreto.

Es por todo esto, que cambiar la forma de trabajar la educación artística afectaría a la segunda posición que se le suele atribuir respecto a las asignaturas troncales del currículum. El trabajo que he desarrollado aquí le da un sentido y una coherencia a la asignatura de plástica, poniendo en valor su importancia y la necesidad que hay de que esta se desarrolle adecuadamente. Enfatizando así que, si las artes se estructuran debidamente, podrían traer grandes beneficios a la educación. Esta forma de ver la educación artística podría abrir la puerta a más propuestas didácticas, ya que, aunque una sola secuencia no devolverá su valor a esta asignatura puede que una secuencia estructurada de muchas propuestas sí lo haga.

Este cambio, haría posible que la escuela abriese las puertas al mundo del arte remediando de este modo su papel secundario como difusora artística. Así muchos de los alumnos y alumnas que sienten interés por el mundo artístico, pero que han tenido que buscar ese mundo individualmente o con ayuda de sus padres y madres, podrán tener la oportunidad de saciar esa curiosidad en el ámbito escolar.

En el caso de este trabajo, he pensado utilizar una de las dimensiones de la educación artística que no estamos acostumbrados a tratar en la escuela, pero que, como bien dicen Arriaga y Aguirre (2010), es de gran utilidad a la hora de crear debate y opinión: la interpretación del arte. Esta es una disciplina abierta a multitud de puntos de vista y que permite tantas ideas como personas existen en el mundo. Juntar esta característica con las tres bases del pensamiento crítico, da lugar a crear actividades en las que la interacción entre el alumnado y el intercambio de ideas son protagonistas. Este ambiente que se busca conseguir es precisamente la atmósfera que Lipman (1997) define como comunidad de investigación. En esta el diálogo es el medio por el cual toda persona conoce diferentes puntos de vista, críticas, valoraciones y discusiones, de las cuales aprende y desarrolla su propio juicio. También en este ambiente, a parte de la interpretación del arte, serán fundamentales las preguntas que el profesorado haga a

los alumnos y alumnas, como bien explica Nomen (2018) al referirse al diálogo socrático. Por todo esto, mediante las discusiones en círculo, he tratado de crear un ambiente de confianza, en el cual todos los alumnos estén al mismo nivel para expresar sus opiniones y rebatir las del resto.

Por otro lado, trabajar la interpretación del arte hará posible que los niños y niñas den sus primeros pasos hacia una formación dirigida a la cultura visual y, como dice Freedman (2006) en esta sociedad en la que la imagen toma más protagonismo cada día, no se puede perder la oportunidad de trabajar también esos aspectos. Por lo tanto, trabajar la interpretación del arte en clase, tendría grandes beneficios en la vida del alumnado.

En resumen, durante todo el trabajo he tratado de tener claros los mínimos que he creído imprescindibles para desarrollar adecuadamente el pensamiento crítico. Además, he intentado no perder de vista el objetivo de desarrollar una propuesta diferente a las que se han trabajado hasta ahora en las escuelas, con la idea de trabajar otro punto de vista. El siguiente paso sería llevar a cabo la propuesta didáctica y comprobar su efectividad. Si se demostrase que realmente, a través de la interpretación del arte puede desarrollarse el pensamiento crítico, se les abrirían nuevos caminos tanto al pensamiento crítico como a la educación artística.

Por otro lado, son muchos los beneficios que creo que este trabajo podría aportar a los alumnos y alumnas a nivel personal. Una persona capaz de pensar de forma crítica demostrará mucha más seguridad a la hora de tomar decisiones, puesto que habrá hecho un trabajo de reflexión, valoración y comparación antes de tomar cualquier decisión. Esto hará que la persona no tenga miedo a tomar decisiones y se muestre más valiente ante los cambios. Asimismo, una persona capaz de tomar decisiones con seguridad también tendrá una autoestima más alta, puesto que tener el control sobre tus propias decisiones te da más confianza.

Además, una persona acostumbrada a pensar de manera crítica tendrá también la costumbre de analizar sus propias ideas y ser crítica con ellas, por lo que en caso de tomar una mala decisión será capaz de aceptarlo sin derrumbarse. Puesto que un pensador crítico debe poder trazar nuevos caminos y buscar diferentes soluciones. Es

decir, que el pensamiento crítico educa personas activas, capaces de tomar decisiones de forma segura y de reponerse ante las adversidades.

Así pues, el pensamiento crítico ayudaría a reforzar los aspectos personales de cada uno. Sin embargo, también permitiría reforzar muchas de las habilidades sociales, ya que hay que saber escuchar, tener en cuenta la situación personal de cada uno, el contexto en el que se encuentra etc. Esta capacidad nos obliga a valorar una multitud de puntos de vista y nos recuerda que no estamos solos en el mundo, que somos seres sociales. Siempre que se tenga en cuenta el contexto, también se podrá tener una visión mucho más global, y de este modo tomar decisiones con mucho más juicio. En consecuencia, relacionarnos y estar en contacto con los demás hará que también crezca nuestro potencial.

Por otra parte, usar el pensamiento crítico para reflexionar en torno a los temas más controvertidos en nuestra sociedad, haría posible que nos deshiciésemos de muchos de los prejuicios y de las ideas preestablecidas en la cultura. Después de todo, por todos es sabido que vivimos inmersos en una cultura y que cada una transmite generación tras generación las ideas, valores y creencias de esta. Igualmente, es importante entender que, aunque sea la cultura la que une a tanta gente tan diferente, también es esa misma población la responsable de romper con los valores que esta transmite y transformarla. El pensamiento crítico tiene un papel fundamental a la hora de poner en duda esos valores y permite romper prejuicios al mismo tiempo que cambia valores y creencias. De esta manera la cultura podrá seguir avanzando y adaptándose a las nuevas ideas y valores que se vayan aceptando.

Seguidamente, me gustaría comentar algunas de las cosas que he aprendido a lo largo de la realización de este trabajo. Ciertamente, a pesar de que a lo largo del grado de magisterio he hecho muchos trabajos individuales, ninguno de ellos ha requerido tanta profundidad y cohesión.

Para empezar, uno de los aspectos que más he tenido que trabajar hasta interiorizarlo ha sido la planificación. Muchas veces tenemos la costumbre de ponernos a escribir cuanto antes. Pero, lo cierto es que en este trabajo me he encontrado ante apartados que exigían un desarrollo de las ideas muy extenso y, para poder desarrollarlo de forma

coherente ha sido inevitable tener las ideas muy claras y ordenadas antes de redactar nada. Ese trabajo anterior es la base sobre la que se cimenta toda la estructura que luego queda a la vista.

Además de todo esto, me gustaría mencionar el gran esfuerzo que he comprendido que hay que hacer para adaptar las complejidades y abstracciones propias del pensamiento crítico a niños y niñas tan pequeños. Al fin y al cabo, el pensamiento crítico es un concepto muy abstracto y difícil de adaptar a ciertas capacidades. Además, he tenido que asegurarme de que no se alargase demasiado el dialogo y de que cada pregunta fuese realmente efectiva para crear la discusión. Para amenizar ese dialogo, he tratado de usar ejercicios diferentes y dinámicos. También, en lo que respecta al análisis de aspectos técnicos de las obras he tenido que adaptar la forma de trabajarlo y dejar ese aspecto un poco más de lado para que el mensaje de la obra quedase bien claro.

Al mismo tiempo que trataba de adaptar la secuencia, me he dado cuenta de la importancia que tendrá la motivación a la hora de llevarla a cabo y de obtener resultados. Por eso, creo que cuando la secuencia se ponga en práctica, será importante dejar un espacio para la improvisación, incluso si es necesario prescindir de las preguntas de la asamblea y dejar que sean los niños y niñas quienes dirijan la discusión. Después de todo, es posible que muchas de las cosas que se digan ese espacio de libertad puedan ser muy significativas a la hora de recoger los resultados. Luego, también será muy importante adaptarse al ritmo de los niños y niñas tanto para promover la motivación como para la recogida de resultados.

En cuanto a la influencia que haya podido tener el confinamiento en mi trabajo y en ámbito educativo, está claro que le ha dado un vuelco de 360º a la forma de trabajar en la escuela y que el esfuerzo que se está haciendo para seguir adelante está siendo increíble. Al mismo tiempo, me llama mucho la atención ver que ni siquiera las escuelas que eran pioneras en la utilización de nuevas metodologías han sabido cómo manejar la situación. Sin embargo, pienso que esta situación nos lleva a aplicar las nuevas metodologías de la manera más pura, sin un mínimo de contagio de las metodologías tradicionales. Es decir, se ha demostrado que estos días los contenidos del currículum y estándares de evaluación a los que tanta importancia se les había dado hasta ahora, han sido completamente sustituidos por la participación, la actitud y las capacidades que

deben demostrar los alumnos y alumnas. Esto, pone en duda el sistema que hemos tenido hasta ahora y refuerza la necesidad de crear una escuela en la que de verdad se potencia que el profesorado sea un mero guía y el alumnado el responsable de su propio aprendizaje. Así pues, queda en manos de todos y todas las docentes utilizar todo lo que están experimentando en esta cuarentena para reflexionar sobre las bases de la educación.

En resumen, en este trabajo en el que se trabaja el pensamiento crítico a través de la interpretación del arte, se ha buscado darles más fuerza a las capacidades del alumnado. Sobre todo, lo que se pretende es que lo que se aprende en la escuela le sea útil para manejarse en todos los aspectos de su vida fuera del contexto escolar. Para ello, este trabajo deberá llevarse a la práctica y así probar su validez. Desde aquí, animo a cualquier docente interesado en el tema a llevar esta tarea a cabo. Por mi parte, ver la efectividad de este trabajo es una tarea que me marco como pendiente y que tengo intención de cumplir en los próximos años que tenga la oportunidad de trabajar como docente.

ERREFERENTZIAK

- Acaso, M. (2009). La educación artística no son manualidades. Madrid: Catarata.
- Agirre, I. (2005). Teorías y prácticas en educación artística: ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética. Universidad Pública de Navarra=Nafarroako Unibertsitate Publikoa.
- Arriaga, A., & Aguirre, I. (2010). Un aparato metodológico para analizar las ideas de arte e interpretación que subyacen en discursos y prácticas educativas de museos de arte. *Revista Iberoamericana de educación*, 53, 203-223.
- Barker, C. (1999). Television, globalization and cultural identities (pp. 84-93). Buckingham: Open University Press.
- Barthes, R. (1964). Ensayo: Retórica de la imagen.
- Buonarroti, M. (1501-1504). David [Eskultura]. Galleria dell'academia di Firenze. Eskuragarri: <https://lasesculturas.com/escultura-griega/david-de-miguel-angel/>
- Caballero, O. (2019ko martxoaren 3a). La vanguardia: El renovado encanto de Marilyn Monroe en unas fotos inéditas. Eskuragarri: <https://www.lavanguardia.com/cultura/20190903/47156255935/marilyn-monroe-fotos-ineditas-exposicion-paris.html>
- Campuzano, R. (2013). Arte: Jenny Saville, deformando la pintura contemporánea. Culturacolectiva. Eskuragarri: <https://culturacolectiva.com/arte/jenny-saville-deformando-la-pintura-contemporanea>
- Carmona, M. (2008). Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, (13), 125-146.
- Charman, H., Rose, K., & Wilson, G. (Eds.). (2006). The art gallery handbook: A resource for teachers. Tate.
- Dass, A. (d. g.). Humanae. Eskuragarri: <https://www.angelicadass.com/humanae-project>

Efland, A. D. (2005). Infancia y cultura visual. In Arte infantil y cultura visual (pp. 51-69). Ediciones Eneida.

Efland, A., & Vila Vernis, R. (2002). Una historia de la educación del arte: tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales.

Ennis, R. H. (1996). Critical Thinking. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall.

Ezezaguna. (K.a. 28.000- K.a. 25.000). Willendorf-eko Venus [Eskultura]. Vienako historia eta natura museoa. Eskuragarri: <https://www.nhm-wien.ac.at/online-angebot>

Ezezaguna. (K.a. 100). Miloseko Venus [Eskultura]. Louvre, Paris. Eskuragarri: <https://www.louvre.fr/en/oeuvre-notices/aphrodite-known-venus-de-milo>

Freedman, K. (2006). Enseñar la cultura visual: Currículum, estética y la vida social del arte. Octaedro.

Gomez-Caraballo, A. (2016). [Argazkia]. Eskuragarri: <https://extension.uned.es/actividad/idactividad/13898>

Gomez-Caraballo, A. (2016). [Argazkia]. Eskuragarri: <http://comunicacion.intecca.uned.es/?p=4239>

Gomez-Caraballo, A. (2017). [Argazkia]. Eskuragarri: <http://extension.uned.es/actividad/14801&idioma=en>

Guzman, C. (2008). Coco Guzman: Genderpoo. Eskuragarri: <http://www.cocoriot.com/cocoart#/genderpoo/>

Guzman, C. (2008). Genderpoo [Ilustrazioa]. Eskuragarri: <http://www.cocoriot.com/cocoart#/genderpoo/>

Guzman, C. (2018). Genderpoo [Argazkia]. Eskuragarri: <https://www.artsouterrain.com/en/activite/gender-poo/>

Hernández, F. (1997). Sobre la importancia de la cultura visual en la educación escolar.

- Hernández, F. H. (2002). Educación y cultura visual: repensar la educación de las artes visuales. *Aula de innovación educativa*, (116), 6-9. Eskuragarri: <https://miaulario.unavarra.es/access/content/group/ddb645a6-5ec1-44d2-887a-5e1e61b1626f/Bibliografía/cultura%20visual/Hernandez%2C%20Fernando%202002%20Educación%20y%20cultura%20visual%20repensar%20la%20educación%20de%20las%20artes.pdf>
- Idoia Marcellán Baraze. (2009). Relaciones entre la educación artística y la educación mediática: Incidencia en la comprensión crítica de los estudiantes de primaria ante los medios. Pamplona: España. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Pública de Navarra.
- Lipman, M. (1989). *Pensamiento complejo y educación* (Vol. 10). Ediciones de la Torre.
- McLaren, P., & Puiggrós, A. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Miron. (K.a. 450). *Diskoboloa [Eskultura]*. Museo Nazionale Romano, Italia. Eskuragarri: <https://www.museonazionaleromano.beniculturali.it/it/170/palazzo-massimo>
- Navarro, F. (2020). [Argazkia]. Ciudad Real, UNED Aula Tomelloso. Eskuragarri: https://lavozdetomelloso.com/21385/las_arrugas_vida_comienzan_actividades_culturales_formativas_uned_tomelloso.
- Nomen, J. (2018, June). El niño filósofo: Cómo enseñar a los niños a pensar por sí mismos. Arpa.
- Partarrieu, A. (2011). Diálogo socrático en psicoterapia cognitiva. In III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Paul, R., & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. California: Fundación para el pensamiento crítico.

- Philomène, L. (2016-2019). Non-binary portraits [Argazkia]. Eskuragarri: <https://www.laurencephilomene.com/nonbinary#5>
- Rubens, P. (1630-1635). Hiru graziak [Margoa]. Prado museoa. Eskuragarri: <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/las-tres-gracias/145eadd9-0b54-4b2d-affe-09af370b6932>
- Saville, J. (1992). Branded [Margoa]. Eskuragarri: <http://www.artnet.com/artists/jenny-saville/branded-NVXfEgI12I5w7K8DLpyxcw2>
- Saville, J. (1992). Propped [Margoa]. Eskuragarri: <https://gagosian.com/artists/jenny-saville/>
- Saville, J. (1992). Self portrait [Margoa]. Eskuragarri: <http://www.artnet.com/artists/jenny-saville/self-portrait-F4xgZqqoewry1wVqBwGRJw2>
- Saville, J. (1993). Plan [Margoa]. Eskuragarri: <http://www.artnet.com/artists/jenny-saville/plan-zLXfju8zqPpJWq0HsCi0WA2>
- Saville, J. (1994). Juncture [Margoa]. Eskuragarri: http://www.artnet.com/artists/jenny-saville/juncture-HhpeCK9pB_8IaFQ8UdwNoA2
- Saville, J. (1996-1997). Shift [Margoa]. Eskuragarri: http://www.artnet.com/artists/jenny-saville/shift-P9OyK_EOiWT8xLzx3g7L4Q2
- Shaw, S. (1957). [Argazkia]. Eskuragarri: <https://www.contrareplica.mx/nota-Se-revelan-fotografias-de-Marilyn-Monroe-embarazada-en-la-paya-20207225>
- UNED (2016). Las arrugas de la vida: Proyecto de investigación antropológico sobre “la vejez”. Ciudad Real, Tomelloso. Eskuragarri: <https://extension.uned.es/actividad/idactividad/13898>
- Valenzuela, J., & Nieto, A. M. (2008). Motivación y Pensamiento Crítico: Aportes para el estudio de esta relación. REME, 11(28).
- Vigée, E. (1783). Marie Antoinette arrosarekin [Margolana]. Versalleseko museoa. Eskuragarri: <https://www.alamy.es/marie-antoinette-con-la-rosa-1783-oleo-sobre->

lienzo-130-x-87-cm-autor-louise-elisabeth-vigee-le-brun-1755-1842-ubicacion-museo-palacio-de-versalles-francia-tambien-conocido-como-retrato-de-maria-antonieta-de-austria-1755-1793-reina-de-francia-con-una-rosa-image209358723.html

Zapata Maya, Y. P. (2010). La formación del pensamiento crítico: entre Lipman y Vygotsky. Trabajo de grado para optar al título de licenciada y filosofía de la Universidad Pontificia Javeriana de Bogotá. Bogotá: Colombia. Facultad de Filosofía, Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/6767/tesis83.pdf>.