

Perspectivas contemporáneas de la educación artística: métodos, creación, investigación y buenas prácticas docentes



Víctor Murillo Ligorred
Alfonso Revilla Carrasco
Martín Caeiro Rodríguez
(Coords.)



Servicio de
Publicaciones
Universidad Zaragoza

**PERSPECTIVAS CONTEMPORÁNEAS DE LA EDUCACIÓN
ARTÍSTICA: MÉTODOS, CREACIÓN, INVESTIGACIÓN Y BUENAS
PRÁCTICAS DOCENTES**

VÍCTOR MURILLO LIGORRED
ALFONSO REVILLA CARRASCO
MARTÍN CAEIRO RODRÍGUEZ
(COORDS.)

CRÉDITOS

Esta obra se publica bajo una licencia Reconocimiento– No Comercial– Sin obras derivadas 2.5 España de Creative Commons. Se permite la distribución, copia y exhibición por terceros de esta obra siempre que se mencione la autoría y la procedencia, se realice con fines no comerciales y se mantenga esta nota. No se autoriza la realización de obras derivadas.



© MARTÍN CAEIRO RODRÍGUEZ, LANDER CALVELHE PANIZO, IRENE COVALEDA VICENTE, AINHOA DÍAZ DE MONASTERIOGUREN APORTA MANTILLA, ALICIA ESCANILLA, LETICIA FAYOS BOSCH, SARA FUENTES CID, RAFAEL MARFIL CARMONA, VÍCTOR MURILLO LIGORRED, CLARA INÉS OCAÑA MARTÍN, JOSÉ PRIETO MARTÍN, NORA RAMOS VALLECILLO, ALFONSO REVILLA CARRASCO, VEGA RUIZ CAPELLÁN, VÍCTOR SOLANAS DÍAZ

1ª EDICIÓN, ZARAGOZA, 2023

EDITA: SERVICIO DE PUBLICACIONES. UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

PORTADA: ALFONSO REVILLA CARRASCO

ISBN: 978-84-18321-70-2

CON EL APOYO DE:



Departamento de
Expresión Musical,
Plástica y Corporal
Universidad Zaragoza

ÍNDICE

PRESENTACIÓN -3-

OSCAR CASANOVA LÓPEZ

INTRODUCCIÓN -5-

COORDINADORES

PRIMERA PARTE. INVESTIGACIÓN Y CREACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA -8-

MITOS Y RETOS EN LA FORMACIÓN EN ARTES VISUALES Y PLÁSTICAS DEL FUTURO PROFESORADO DE INFANTIL Y PRIMARIA -9-

LANDER CALVELHE PANIZO (UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA)

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y EDUCACIÓN EN ARTES: CREANDO EXPERIENCIAS POÉTICAS Y AUTOPOÉTICAS PARA TENER UNA VIDA PROPIA -23-

MARTÍN CAEIRO RODRÍGUEZ (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)

ALFABETIZADOS CONTEMPORÁNEOS: ANUNCIOS TELEVISIVOS, CIRCOS AMBULANTES Y OTROS ESPECTÁCULOS CULTURALES -46-

VÍCTOR MURILLO LIGORRED (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)

LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA Y SU ESPECIFICIDAD ACADÉMICA: ARGUMENTACIÓN MEDIANTE IMÁGENES COMO MÉTODO EN EDUCACIÓN -66-

SARA FUENTES CID (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)

LA PÉRDIDA DE REFERENTES CULTURALES Y ARTÍSTICOS ENTRE LAS ACTUALES GENERACIONES: CAUSAS, EFECTOS Y OPCIONES -92-

VÍCTOR SOLANAS DÍAZ (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)

***CONTENIDOS DIGITALES COMO FUENTES EN EL APRENDIZAJE DE LA
EDUCACIÓN ARTÍSTICA -104-***

LETICIA FAYOS BOSCH (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)

***JUVENTUD Y TECNOLOGÍA. LA ESCASA PASIÓN POR LAS TRIC
EN EL SIGLO XXI -117-***

RAFAEL MARFIL CARMONA (UNIVERSIDAD DE GRANADA)

***SEGUNDA PARTE. EXPERIENCIAS INNOVADORAS Y
BUENAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA -136-***

***CULTURA DE PENSAMIENTO. LAS RUTINAS DE APRENDIZAJE EN
EDUCACIÓN ARTÍSTICA -137-***

NORA RAMOS VALLECILLO (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)

ENFOQUES INTERCULTURALES EN UNA EDUCACIÓN DECOLONIAL -151-

ALFONSO REVILLA CARRASCO, ALICIA ESCANILLA, CLARA INÉS OCAÑA MARTÍN
(UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA), AINHOA DÍAZ DE MONASTERIOGUREN APORTA
MANTILLA (ESCUELA DE ARTE MATEO INURRIA, CÓRDOBA)

***EL PATRIMONIO COMO FUENTE DE INSPIRACIÓN. UN EJEMPLO DE
PROYECTO-PROCESO ARTÍSTICO, COLABORATIVO, PARTICIPATIVO Y
SOSTENIBLE -165-***

JOSÉ PRIETO MARTÍN, VEGA RUIZ CAPELLÁN (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)

***EL MAIL ART COMO PRÁCTICA ARTÍSTICA EN LAS AULAS. ARTE
SOSTENIBLE LIBRE DE FAST LIFE -183-***

IRENE COVALEDA VICENTE (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)

PRESENTACIÓN

OSCAR CASANOVA LÓPEZ

La educación artística ha experimentado una serie de cambios y desafíos en las últimas décadas, en parte debido a la evolución tecnológica y la globalización. Algunas de las perspectivas contemporáneas de la educación artística se están incorporando en muchos programas de enseñanza y están contribuyendo a mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y a fomentar su creatividad e innovación; en este sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje se está enriqueciendo enormemente y las asignaturas implicadas se ven mejoradas de igual manera.

Entre las perspectivas actuales más relevantes se deberían destacar el enfoque en el proceso creativo, al valorar actualmente el proceso creativo por encima del resultado final, ya que se enseña a los estudiantes a ser autónomos, a experimentar y a desarrollar su propia voz artística. Integración de tecnologías, con la incorporación de la tecnología en la enseñanza de las artes que ha permitido una ampliación de los medios y técnicas utilizados en la creación artística, además de aumentar la accesibilidad a recursos y herramientas en línea. Enfoque interdisciplinario, porque la educación artística se está volviendo cada vez más interdisciplinaria, con la integración de otras áreas como la literatura, la historia, la música, la ciencia o la tecnología. Investigación y evaluación, al prestar más atención a la investigación y evaluación en la educación artística, con el objetivo de mejorar la práctica docente y determinar su impacto en el desarrollo de los estudiantes. Buenas prácticas docentes, desarrollándolas y promoviéndolas en la educación

artística, como la enseñanza basada en el aprendizaje, la evaluación formativa o la inclusión de todos los estudiantes.

Estas perspectivas contemporáneas de la educación artística que se están incorporando en los programas de enseñanza también tienen que visualizarse, comunicarse y compartirse. Con ese objetivo nace en el año 2016 como iniciativa de varios docentes universitarios el Seminario Permanente de Educación Artística de la Universidad de Zaragoza, alcanzando en 2022 su V edición. Un seminario que, como no podía ser de otra manera, el Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal ha aplaudido, apoyado y colaborado en cada una de sus celebraciones anuales. Actividad que seguirá apoyándose, porque iniciativas como la de este seminario aportan a los docentes del área de Didáctica de la Expresión Plástica momentos irrepetibles para la relación, el intercambio, la difusión, la innovación, el contagio colectivo, y, sobre todo, frescura de planteamientos y mucha ilusión por seguir mejorando en todos los participantes, elementos de valor incalculable en el contexto universitario.

DIRECTOR DEPARTAMENTO DE
EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL

INTRODUCCIÓN

El presente volumen recoge las ideas, experiencias y estrategias que se presentaron en el *V Seminario Permanente de Educación Artística* de la Universidad de Zaragoza titulado, *Educación artística en torno a las pedagogías digitales, metodologías artísticas de investigación e innovación y buenas prácticas docentes* celebrado durante los meses de febrero y marzo del año 2022. Desde la Universidad de Zaragoza, la Universidad de Granada y la Universidad Pública de Navarra se expusieron acercamientos conceptuales y metodológicos con distintos matices en cuanto al entendimiento de la Educación Artística, la Investigación Artística, el patrimonio, la cultura visual y los contextos digitales educativos. Así, se presentan unos trabajos que procuran ofrecer una actualidad en la contemporaneidad de las aulas de la Facultad de Educación y la Facultad de Bellas Artes que se consideran necesarios a la formación en docencia, investigación y creación artística en la continua construcción del campo de estudio y actuación que nos ocupa. El espíritu del *V Seminario* miraba hacia la salida de la pandemia y el confinamiento surgidos durante el año 2020 y sus consecuencias para el contexto docente y humano: cierre de escuelas, institutos y universidades y a la sustitución de la presencialidad en las aulas por la digitalización apresurada de la docencia a través de las plataformas *online*. Desde la Educación Artística asistimos a una creciente democratización de nuevos imaginarios y narrativas, donde las imágenes, cada vez más salen a nuestro encuentro afectando espacios sociales, públicos y de intimidad, hechos a los que no podemos ser ajenos como docentes, investigadores y creadores. Los nuevos discursos en torno a lo estético, lo político, lo patrimonial, lo poético... surgidos

en torno a las prácticas artísticas, a la Educación Artística, los estudios visuales, los estudios culturales, etcétera, coinciden en el creciente deslizamiento de la realidad personal hacia las imágenes mediáticas en detrimento de las relaciones sociales presenciales y la despersonalización que genera el consumo masivo en detrimento de una vida configurada por imágenes propias y reales.

Es en este contexto en el que se proponen los temas que configuran este monográfico. En la primera parte: las metodologías del área artística, las experiencias de creación acometidas por el alumnado que cursa nuestras asignaturas, el surgimiento de nuevos imaginarios que deben ser abordados desde una educación crítica, o la digitalización de los aprendizajes, los métodos artísticos de investigación que ponen en valor las imágenes como fuentes epistemológicas de argumentación visual o el factor relacional en las TRIC y el valor de lo físico y corporal frente a lo digital. En la segunda parte aparecen: experiencias innovadoras, estrategias educativas y prácticas docentes donde encontramos cómo las rutinas de pensamiento pueden servir para una mayor atención de las imágenes que nos asaltan y estudiamos, o cómo la interculturalidad sigue, y debe continuar como parte de los discursos que la Educación Artística persigue por cuestiones de justicia social y en reconocimiento a todo lo que nos es lejano, pero a la vez, que debemos conocer en la medida que reconocemos los logros de diferentes culturas y su importancia a la contribución del arte fuera de nuestra tradición. El patrimonio también es una cuestión relevante para la Educación Artística, cómo valorarlo y cuidarlo en una época donde la iconoclasia ha sido tomada por bandera por diferentes colectivos. Finalmente, se aborda el *mail art* como una práctica necesaria que

recoge la tradición del diseño y la postal realizando en pequeño formato una creación con una gran carga personal.

A pesar de que el currículum se ha desplazado hacia posiciones más críticas en lo que podemos denominar democratización curricular emergente, las reticencias mostradas por las fuerzas estructurales que controlan los vínculos de saber-poder retienen las fuerzas emergentes (Lyotard, 2000; Derrida, 1987) incluso en el contexto académico y universitario, fuerzas de las que se alimenta la Educación Artística y su investigación a través de los postulados y prácticas de sus educadores y educadoras. En este sentido, la función apreciativa de las imágenes en el contexto educativo artístico no está planteada tanto para saber qué dicen las imágenes sino para saber qué quieren las imágenes, aprender que no son objetos inertes e inocuos (Mitchell, 2000) y ofrecer respuestas a través de la creación de nuevas imágenes.

Al transitar por este volumen nos sumergimos en algunos de los caminos más interesantes que presenta la Educación Artística en la actualidad, un trabajo que no tiene como intencionalidad mostrarse como cerrado, sino en constante actualización en consonancia con el contexto cambiante y en constante disolución en la idea de construir una Educación Artística para las generaciones actuales y futuras que sirva como herramienta con la que afrontar el paradigma de vivir en una realidad cambiante que no deja de sorprendernos. Por tanto, se ofrece la oportunidad de pararse a pensar, de indagar en las posibilidades que ofrecen las diferentes experiencias y visiones de los autores y las autoras de este libro y de ver en ellos un hilo a partir del que inspirarse.

VÍCTOR MURILLO LIGORRED
ALFONSO REVILLA CARRASCO
MARTÍN CAEIRO RODRÍGUEZ

PRIMERA PARTE
INVESTIGACIÓN Y CREACIÓN EN EDUCACIÓN
ARTÍSTICA

MITOS Y RETOS EN LA FORMACIÓN EN ARTES VISUALES Y PLÁSTICAS DEL FUTURO PROFESORADO DE INFANTIL Y PRIMARIA

LANDER CALVELHE PANIZO

Universidad Pública de Navarra

1. INTRODUCCIÓN

La historia de la educación artística en occidente nos informa que esta área de las ciencias sociales y de la educación nunca ha tenido un estado óptimo de salud (Aguirre, 2005; Efland, 1990; Eisner, 2002). Los motivos políticos, económicos, sociales y culturales que han causado su achacoso estado son numerosos y continúan afectando la vida escolar de los centros educativos a día de hoy. Al mismo tiempo, y precisamente debido a esa falta de buena salud, también son numerosas las revisiones, los análisis y las proposiciones de mejora, tanto del qué, del cómo, y del para qué de la educación artística (Aguirre, 2015; Bamford, 2006; Caeiro, Callejón y Assaleh, 2018; Hernández, 2007).

En este complejo estado, los años y los cursos académicos pasan. Según datos del Ministerio de Universidades del Gobierno de España (<https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas.html>), en los últimos cinco años 167.238 personas se egresaron en Educación Infantil y Primaria; y nada indica que vaya a bajar ni el ritmo ni el número. Así, quienes nos dedicamos a la formación del futuro profesorado en torno a las artes plásticas y visuales no nos queda más remedio que encarar viejos y, no tan viejos, retos; por un lado, de orden práctico y laboral, por ejemplo: la escasez de horas lectivas y de recursos; y por otro, en el orden de las ideas y los prejuicios, por ejemplo: la generalizada creencia de que la educación

artística son manualidades (Acaso, 2014). Obviamente, ambos órdenes están estrechamente relacionados, es decir: ¿para qué ofrecer más horas y recursos, si lo que hacen son manualidades?

Ante tal panorama, el presente escrito quiere compartir una serie de estrategias político-docentes-artísticas desarrolladas en los últimos doce años por su autor, quien es profesor y coordinador de la docencia obligatoria en artes plásticas y visuales de los grados de Magisterio en Educación Infantil y Primaria de la Universidad Pública de Navarra. Estrategias no perfectas, ni infalibles, pero sí testadas en el día a día de una institución que ofrece un 3,4% de los ECTS en artes plásticas y visuales dentro de los grados de magisterio, que no cuenta con espacios específicos y cuyos horarios semanales son dos sesiones de 50 minutos a la semana, y una de 1 hora 40; circunstancias desafortunadamente compartidas por numerosas universidades españolas. Pero, como dice el refranero anglosajón: si la vida te da limones, haz limonada; o como reflexionaba Guattari, revoluciones moleculares y suaves subversiones están aconteciendo momento a momento (1996).

2. UNA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN FORMA DE MESA CON CUATRO PATAS

Si la formación que ofrecemos al futuro profesorado en artes plásticas y visuales, y su didáctica, fuera una mesa de cuatro patas, estas patas serían las que exponemos a continuación.

2.1. PRIMERA PATA: RESTAURANDO LA RELACIÓN CON LAS ARTES PLÁSTICAS Y VISUALES, Y SU ENSEÑANZA

Según evidencian los estudios de historia de vida del profesorado (Goodson, 2004; Hernández y Sancho, 2013), buena parte de lo que los y las docentes hacemos en las aulas tiene su origen en nuestras vivencias como estudiantes; más allá de la formación como docentes. Por lo tanto, una de las primeras cosas que podemos hacer con las futuras maestras y maestros es indagar sobre sus experiencias en las artes plásticas y visuales cuando eran escolares. Ciertamente, tiene su lógica, pues cómo vamos a invitarles a pensarse cómo profesores/as de esta materia, sin

antes explorar qué vivieron en ella, por ejemplo, en su educación primaria. Personalmente, debo explicar que comencé con este tipo de prácticas hace ya mucho tiempo, pero ante la pregunta de qué recuerdan sobre las artes plásticas y visuales, en estos doce años, el alumnado de magisterio ha compartido testimonios que giran mayoritariamente sobre las mismas categorías.

Por un lado, hay voces de una reducida minoría que recuerda que su educación artística fue: *“Muy bien, porque me encantaba, además siempre se me ha dado bastante bien y me ha gustado el dibujo, la pintura, la decoración...”*. Por otro, un grupo bien numeroso suele expresar que: *“Sin más, ni bien ni mal”, “No recuerdo mucho, bueno hacer cosas para Navidad, Carnaval, Día del Padre/Madre, Día de la Paz...”*. En esta línea también aparecen frases reveladoras como: *“No aprendí mucho, pero me gustaba en comparación con las asignaturas de estudiar”*. Y, por último, continúa apareciendo un grupo llamativamente amplio de quienes confiesan: *“Lo pasé muy mal porque se me da fatal, y además me aburría”*.

Recuperar estas experiencias al comienzo de asignaturas como Educación Artística, de segundo de magisterio de primaria en nuestra universidad, y Didáctica de la Expresión Plástica, de tercero de infantil, nos otorgan importantes oportunidades de aprendizaje, comprensión y desarrollo para el futuro profesorado. Con ellas sobre la mesa, podemos lanzar cuestiones que, con trabajo e ilusión, puedan ir respondiéndose, e, incluso, disolviéndose a lo largo de las sesiones.

En un primer momento, podemos lanzar preguntas cercanas a sus propios recuerdos, por ejemplo: *¿Por qué tan pocas personas tienen un buen recuerdo y dicen que se les daba bien dibujar? ¿Qué significaba dibujar bien en ese contexto? ¿Qué sucedía en clase con el resto de las personas? ¿Además, por qué se relacionaba la plástica con los días festivos de Navidad, Día de...? ¿Era así en otras asignaturas?* Luego podemos tomar distancia y realizar preguntas con implicaciones más conceptuales y sociales: *¿Qué ideas sobre el arte se promovía en las clases? ¿Ideas de un arte tradicional, moderno, contemporáneo...? ¿Arte local, occidental, internacional? ¿Formas de arte realizadas por hombres, mujeres? ¿Vivos/as, o ya muertos/as?*

Por supuesto hay que encontrar la ocasión para preguntar sobre la labor docente: *¿Recordáis qué hacía el profesor/a durante las clases? ¿Cómo explicaba? ¿Cómo acompañaba al desarrollo de las actividades? ¿Cómo evaluaba los trabajos? ¿Dirías que sabía más de arte que de enseñar arte, o al revés, o...? ¿Crees que tuvo una buena formación para dar esas clases?* Sin olvidar el objetivo del grado y abrimos hacia el futuro invitándoles a imaginarse como maestras y maestros: *Cuándo seas profesor/a, ¿quieres ofrecer lo mismo que recibiste respecto a las artes plásticas y visuales? ¿Qué te gustaría cambiar y cómo?*

Por lo tanto, aquí nos encontramos con el primer reto: restaurar unas relaciones generalmente poco satisfactorias con las artes visuales y plásticas, más concretamente, con su enseñanza. Y en esa restauración, dos cuestiones clave: (I) comprender algunas de las causas de su insatisfacción, mientras (II) vislumbramos qué y cómo podríamos hacer para no continuar en esa línea, en tanto que futuras y futuros docentes. Para ello, yo mismo debo ser muy cuidadoso y predicar con el ejemplo, es decir, debo ser el primero en no reproducir aquellos patrones que generaron la desafección y ofrecer otras maneras de enseñar las artes plásticas y visuales; esto ya es el reto dentro del reto. Como escribió Palmer (1998), la profesión docente requiere de coraje, un coraje que hay que elevar al cuadrado cuando se trata de ser docentes de futuros y futuras docentes.

2.2. SEGUNDA PATA: ROMPIENDO MITOS SOBRE LOS ARTISTAS Y EL ARTE

Los prejuicios, estereotipos o las generalizaciones, cuando están tan enraizadas en una sociedad o cultura, cuando se han articulado, edificado y fundamentado con tanto esfuerzo, y por tantas instituciones y medios, pasan a la categoría superior de mitos (Barthes, 1980); y el área en la que nos movemos está altamente minada. Por un lado, contamos con los mitos entorno a la figura del artista en occidente, figura que afortunadamente ha sido meticulosamente estudiada y, por lo tanto, cuestionada (Kris y Kurtz, 1991; Neumann, 2016; Wittkower y Wittkower, 2004); lo que no significa que la hayamos superado. Y, por

otro lado, nos encontramos con aquellos mitos vinculados al concepto de arte y sus diferentes derivas y materializaciones a lo largo del tiempo. Reconocer esos mitos, sus consecuencias para la educación y ofrecer experiencias, a través de las cuales, el futuro profesorado de fe de que son eso, mitos y no realidades, es otro de los retos.

Uno de los ejercicios o micro proyectos que podemos desarrollar con dicho objetivo, en concreto para instaurar la duda sobre el mito del artista, puede ser comenzar cuestionando otras categorías sociales y culturales que apelan directamente al estudiantado de magisterio, como son *la juventud* y el propio *grado de magisterio*. Por lo tanto, es tan sencillo como recopilar aquellas cuestiones que ellos y ellas piensan que se dice de ellos y de ellas mismas, y de su carrera, para confrontarlas con sus realidades y concluir que son generalizaciones y estereotipos con cierto grado difamatorio. Entonces, ante esta cercana y simple revelación, podemos continuar preguntándonos sobre qué se dice de los artistas, y montar una suerte de *retrato robot* que, obviamente, será el capazo en el que recaigan los míticos clichés: *loco, genio, excéntrico, raro, depresivo, marginal, marginado, incomprendido, altivo, sexualmente ambiguo, amigo de las drogas y el alcohol, sensible, inestable y hombre*.

Frente a este trasnochado perfil, hay dos líneas de trabajo: la primera, explorar un amplio ramillete de artistas cuyas características, tanto biográficas como de sus obras, abran horizontes, rompan ese estrecho molde y ofrezcan evidencias de que hay muchos tipos de personas vinculadas al arte de manera profesional, semi-profesional y amateur; características que también se pondrán en duda en el momento adecuado. La segunda línea es más reflexiva y en ella entra el factor educativo, por un lado, indagar sobre cómo en las escuelas se continúa promoviendo este mito del artista, a veces de manera directa y a veces indirecta a modo de currículum oculto; y, por otro lado, preguntarnos qué consecuencias tiene dicho mito para la formación de los niños y niñas. Este es el momento idóneo para recuperar las experiencias vividas por el propio alumnado en su etapa escolar y trazar puentes que ayuden a comprender cómo el mito del artista continúa vigente y ha afectado sus propias vivencias educativas, en su mayoría recordadas por la insatisfacción y la carencia de aprendizajes.

Además, cabe continuar cuestionando otros mitos cercanos y vinculados a las propias obras de arte. Para ello, podemos preparar una selección de piezas, más o menos populares, y con ellas realizar un improvisado juego de *role play*. El objetivo es que verbalicen todas las cosas que alguien pudiera decir sobre dichas obras, pero sin filtro, olvidándonos de ser políticamente correctos. De nuevo es remarcable como básicamente las mismas ideas van apareciendo curso tras curso. Ante una pintura realista o hiperrealista las expresiones son: “*¡Qué difícil! ¡Qué talento! Eso no lo hace cualquiera*”. Ante una obra abstracta: “*Eso no es arte, lo hace hasta un niño pequeño*”. Ante una obra conceptual: “*Esto no es arte tampoco, nos toman el pelo*”. Con tan sólo estos tres ejemplos podemos dar paso a una parte más explicativa de las asignaturas en la que dar a conocer sobre el arte, no con la intención de definirlo, sino con la ilusión de ofrecer una visión amplia y contextualizada de algunas de sus diversas formas y materializaciones en occidente en los últimos siglos. Las sesiones más magistrales se irán alternando con actividades en las que ellos y ellas puedan experimentar en primera persona la creación de esas formas artísticas de las que estamos hablando, a pesar del escaso tiempo y los pobres recursos de lo que disponemos. Lo que nos lleva a las dos últimas patas de la mesa.

2.3. TERCERA PATA: OFRECIENDO UNA VISIÓN AMPLIA DE LAS ARTES PLÁSTICAS Y VISUALES

Debo confesar que en los primeros años de mi vida docente en la universidad intenté, por todos los medios, eludir la pregunta: “*¿Qué es el arte?*”, pero también desde entonces sentí que iba a ser imposible. Por lo tanto, me armé de valor y encontré una estrategia que ha estado ofreciendo óptimos resultados desde entonces, en ocasiones excelentes resultados. La propuesta que hago a mi alumnado es la siguiente: dejemos a un lado la pregunta sobre si el arte *es* esto o aquello, por lo menos de momento, y focalicemos en el arte *como* esto o aquello. Y a partir de ahí las sesiones se vehiculan en cuatro bloques principales: (I) el arte *como* representación de la realidad, (II) el arte *como* expresión y exploración visual/estética, (III) el arte *como* crítica social y pensamiento, y (IV) el arte *como* meditación y desarrollo personal. Al

final de dicho recorrido, podremos ver si queremos recuperar la pregunta *qué es* el arte y aprovechar para hacer una breve introducción al arte *como* experiencia (Dewey, 2008) y *como* sistema cultural (Geertz, 1994).

Sobre el arte *como* representación de la realidad exploramos aquellas obras llamadas realistas y figurativas, el dibujo academicista y muy brevemente el dibujo técnico. Leemos fragmentos de la historia del arte de Gombrich (2008), hablamos de Giotto y su leyenda (Fernández Martínez, 2013), de la liebre de Durero y de las Meninas de Velázquez. Pero también hablamos de artistas en activo que desarrollan su trabajo en esta línea, como Amaia Gurrpide, Alyssa Monks y Amy Sberald. Volvemos al inicio de la asignatura y recordamos experiencias sobre el dibujo realista, el rol del profesorado, si recuerdan cómo se les enseñó a dibujar de esta manera y, en términos generales, el alumnado sigue diciendo que se sintieron abandonados, es más, hay quienes aseguraron que el profesorado tampoco sabía dibujar. Es por ello que pasamos a la acción con varios ejercicios semi-guiados de dibujo realista en los que se pone la atención en la observación, la concentración, el boceto y el proceso, además del resultado final, y así rompemos con la idea de que sólo unas pocas personas con un don, como el de Giotto, son capaces de hacerlo.

Sobre el arte *como expresión* y exploración visual/estética nos introducimos en las llamadas Vanguardias y sus diferentes *-ismos*, la aparición de los estados/nación y con ellos las primeras democracias, pero antes las dos Guerras Mundiales, el psicoanálisis, la libertad de prensa... Todo para contextualizar el gran proceso de emancipación de los artistas visuales al pasar de crear mayoritariamente por encargo, a crear sin saber si sus obras iban a ser vendidas, ni siquiera expuestas. Así, llegamos a leer sobre la Bauhaus (Bretschneider, 2012), y nos preguntamos cómo es posible que de aquel movimiento sólo haya llegado a las aulas algo tan irrisorio como la realización del círculo cromático y los típicos ejercicios de puntos, líneas y planos. Por ese motivo, jugamos con las formas y colores, pero antes nos activamos saltando a la comba, por ejemplo; o en vez de usar como soporte un folio blanco A4, usamos cartulinas cortadas de manera azarosa de color negro, para después buscar relaciones formales entre varias piezas y

crear composiciones. Es más, hablamos de sus posibles funciones más allá de ser contempladas, si quizás podrían ser el estampado para una falda, o el motivo de un bolso, o si a partir de ellas pudiéramos diseñar mobiliario; y aprovechamos la ocasión para conocer sobre aquellas mujeres artistas de la Bauhaus que inicialmente fueron relegadas a las llamadas “*artes menores*” (Müller, 2009).

Sobre el arte como crítica social y pensamiento, hay que indicar que tiene muy buena acogida entre el alumnado en un primer momento, en especial gracias a artistas como Banksy y las Guerrilla Girls; pero, también muchas suspicacias e incluso rabia ante artistas conceptuales como Joseph Kosuth y Elena Asins. Hablamos de los movimientos sociales de los años 60, de las revueltas estudiantiles en diferentes puntos del planeta, de las olas del feminismo y los movimientos LGTBIQ, en definitiva, de cómo esos estados/nación que nacieron con las vanguardias habían construido estados de *falso-bienestar*. Y leemos sobre los artistas en tanto que intelectuales públicos (Becker, 1997) y nos imaginamos intervenciones en nuestra propia universidad vinculando arte y activismo, llegando incluso al *land art* como una crítica indirecta al capitalismo voraz. Y entonces nos preguntamos: si las Guerrillas Girls fueran profesoras de primaria, ¿qué harían en sus clases? ¿O si Banksy fuera maestro de infantil? Y de nuevo leemos, esta vez sobre pedagogías críticas y cultura visual (Freedman, 2006; Steinberg y Kincheloe, 2018), además de analizar casos concretos llevados al aula (Vidiella, Ventura y Hernández, 2004).

Para finalizar, y como cuestión emergente en los últimos años, exploramos tímidamente el arte como meditación y desarrollo personal, siempre subrayando que existe todo un campo llamado arte terapia que, en nuestro contexto universitario, no ha encontrado su lugar hasta la fecha. Y proyectamos fragmentos de la película de Bertolucci *El pequeño Buda* (1993), y vemos cómo los monjes tibetanos crean grandes mándalas con extremo cuidado y detalle, pero no hablan mucho entre ellos, sino que se sumergen en el silencio de la acción, para que después de tanto trabajo, los destruyan. Y hablamos de cómo queremos llevar los mándalas a las escuelas, si vamos a dar fotocopias para colorear, que los niños y niñas pongan el nombre y colgarlos en los pasillos, o si vemos

alguna manera de recoger su genuina tradición no occidental para respetarla e integrarla en nuestras aulas.

2.4. CUARTA PATA: LA IMPORTANCIA DEL CÓMO Y DEL QUIÉNES, LA GENERACIÓN Z

Podemos encontrar fácilmente publicaciones en torno a la didáctica de las artes (Andueza et al., 2016; Caeiro, 2018), sus corrientes pedagógicas y sus metodologías (Aguirre, 2005; Barragán, 2004) pero no tanto sobre la propia didáctica de la didáctica de las artes, es decir, sobre cómo enseñar a quiénes van a enseñar las artes. Por lo tanto, he aquí otro estimulante reto, y no sólo por la falta de publicaciones, sino porque basta con recordar las limitaciones señaladas en la introducción de este capítulo: escasas horas lectivas, espacios inadecuados y aulas masificadas. Y además, cada curso la distancia generacional entre alumnado y profesorado tiende a ser mayor, lo que también tiende a entorpecer la comunicación y el entendimiento.

En consecuencia, y viendo que las normativas y la logística dentro de nuestras universidades son cuestiones de otro nivel, las estrategias aquí desarrolladas pasan por:

- Primero, centrarnos en generar soluciones ante las limitaciones contextuales. Por ejemplo: si no disponemos un espacio adecuado para realizar prácticas de creación plástica, podemos buscar alianzas con el profesorado de Ciencias Experimentales para utilizar sus laboratorios, y con el de Educación Física su gimnasio.
- Segundo, ofrecer sesiones con metodologías variadas y equilibradas: clases magistrales, trabajo y dinámicas en equipos pequeños, medianos y grandes; también interacción uno a uno, profesor y alumno/a; lectura de diversas fuentes y escritura en diferentes registros; y muy importante, prácticas de creación artística acompañadas con prácticas de creación docente, es decir, de pensar y hacer como el profesorado serán en un futuro próximo.

- Tercero, estudiando a nuestro alumnado, hoy conocido como Generación Z, con la intención de adecuar nuestras formas a sus formas, sin poner en peligro la calidad y el marco general de la formación universitaria (Calvelhe, 2020). Es decir, aprender del mundo empresarial que invierte grandes recursos en saber sobre sus futuros clientes e investigar sobre cómo conectar con ellos/as.

TABLA 1: *Características generales de la Generación Z*

- Nacieron alrededor del milenio.
- No conocen el mundo sin Internet.
- Usan Internet, las redes sociales y la mensajería instantánea para comunicarse, acceder y compartir numerosa información práctica y de ocio a través de los smartphones una media de 4 horas diarias.
- Multitasking: pueden llegar a gestionar hasta 5 dispositivos audiovisuales. Por ejemplo: escuchar música, escribir mensajes y realizar compras online.
- Toman decisiones rápidamente basándose en el acceso rápido a la información, aunque no siempre aseguran de las fuentes.
- Capacidad de atención cada vez más reducida (7/8 minutos) que afecta a su comprensión lectora, ya que tienden a no leer los textos en su totalidad sino por *keyword hunting* (cazando palabras clave).
- Flexibilidad, movilidad y tolerantes a los cambios/promotores de cambios.
- Valoran las expresiones de individualidad, ven más allá de las etiquetas y tienen una mirada crítica sobre el status quo, aunque influida por las redes sociales.
- Excepcionalmente diversa en lo referente a identidad racial, género, orientación sexual e incluso religión. Conscientes de pertenecer a varias comunidades y grupos sociales a la vez.
- Buscan la practicidad, la forma más corta de alcanzar sus objetivos.
- Conscientes de la complejidad del mundo laboral, se preocupan por su formación y tienen iniciativas propias.
- Grandes consumidores de música en la red con acceso continuo, al igual que de otros productos audiovisuales.
- Conectan con el humor, siempre que esté contextualizado en su universo social, y les atraen las producciones de cuidada estética e impacto visual.

Fuente: elaboración propia basada en Cilliers (2017), Csobanka (2016), Francis y Hoefel (2018), Kantar Millward Brown (2017), Levin (2019), Montaña Blasco (2018), Martínez (2018) y Rothman (2016).

Según dichos estudios, la Generación Z demanda un extra de motivación por parte del profesorado, métodos de enseñanza activos, menos lecturas, mayor importancia en lo visual y el hacer (Csobanka,

2016). Además, la mayoría de universitarios y universitarias de esta generación toman notas en sus ordenadores u otros dispositivos, preguntan más por correo que en el aula, quieren que se les responda cuanto antes, y su actitud en clase puede llegar a ser de: “*Ven y entreténme*” (Cilliers, 2017). Por lo tanto, el reto de conectar con este alumnado es mayúsculo, y basándome en la propia experiencia, la cuestión se ha agravado tras la pandemia. Así que de nuevo tendemos que echarle coraje, paciencia e inteligencia, por ejemplo, apoyándonos en esos mismos estudios que, aunque insisten que no hay una fórmula mágica, invitan al profesorado a generar contenidos y ofrecer experiencias atractivas cuidando de las cuestiones visuales y estéticas, usando el humor con medida, reconociendo la diversidad cultural e identitaria y, también, sabiendo utilizar metodologías tradicionales con calidad y atino.

3. A MODO DE CIERRE

La formación del futuro profesorado de infantil y primaria en artes visuales y plásticas, y su didáctica, nos lleva a encarar numerosas dificultades. Los mitos y los retos que nos afectan son numerosos, muchos más de los que aquí se han podido recoger, sin entrar en las condiciones laborales, normativas y contextuales. De hecho, debo admitir que personalmente he tenido que vivir un largo proceso de aceptación de tales circunstancias, un proceso que continúa a día de hoy; pero también debo decir que, hasta la fecha, no me cambio de profesión.

En una ocasión, realizando un seminario para profesorado en activo, una maestra de primaria quiso preguntarme una cuestión, pero más bien resultó ser una exclamación: “*¿No todo se puede enseñar en el arte?!*”. Su intervención fue muy contundente, y más que contestar le pregunté a ella y a colegas presentes: “*¿Acaso en matemáticas se puede enseñar todo, o en inglés? Y fuera el caso de que sólo podemos enseñar un poco de lo que son las artes, ¿ese poco no puede ser de calidad?*” Fue un momento clave que comparto curso a curso con mis estudiantes de magisterio, pues ahí pude detectar lo que considero el mayor de los mitos: la creencia profundamente instaurada de que el arte no se puede enseñar. Por lo tanto, finalizo, afirmando que trabajar como docente e

investigador en el área de educación artística es apasionante, si así se siente, porque hay mucho que ofrecer, mucho por desmitificar, mucho por cuestionar y, al mismo tiempo, mucho por construir, ofrecer, generar y compartir.

REFERENCIAS

- Acaso, M. (2014). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Libros de la catarata.
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística: ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Editorial octaedro.
- Aguirre, I. (2015). Hacia una narrativa de la emancipación y la subjetivación desde una educación del arte basada en la experiencia. *Docencia*, 57 (XX), 5-15.
- Andueza, M.; Barbero, A. M.; Caeiro, M.; da Silva, A.; García, A.; González, A.; Muñoz, A.; Torres, A. (2016). *Didáctica de las artes plásticas y visuales*. Universidad Internacional de La Rioja.
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education*. Waxmann.
- Barthes, R. (1980). *Mitologías*. Siglo XXI.
- Barragán, J. M. (2004). Cultura escolar en cambio y planificación docente, algunas ideas para educadores desconcertados. En VVAA, *Guías Praxis para el profesorado* (pp. 1-27). Praxis.
- Becker, C. (1997). The artist as public intellectual. En Giroux, H. y Shanon, P. (eds.) *Education and cultural studies: towards a performative practice*. Roudledge.
- Bretschneider, M. (2012). The Bauhaus: understanding its history and relevance to art education today. *Undergraduate honors theses*. Paper 53.
- Caeiro, M.; Callejón, M. D.; y Assaleh, S. M. (2018). La educación artística en los grados de infantil y primaria. Un análisis desde las especialidades docentes actuales y propuestas a una especialización en artes, cultura visual, audiovisual y diseño. *EARI. Educación artística: revista de investigación*, 9, 56-80.
- Caeiro, M. (2018) (coord.) *Aprender, crear, enseñar. Didáctica de las artes plásticas y visuales en educación primaria*. Universidad Internacional de La Rioja.
- Calvelhe, L. (2020). Enseñando sobre arte y educación a la generación Z de futur@s maestr@s. *Temps d'Educató*, 58, 19-36.
- Cilliers, E.J. (2017). The challenge of teaching generation Z. *People: International Journal of Social Sciences*, 3 (1), 188-198, DOI: 10.20319/pijss.2017.31.188198.

- Csobanka, Z.E. (2016) The Z Generation. *Acta Technologica Dubnicae*, 6(2), 63-76, DOI: 10.1515/atd-2016-0012.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós ibérica.
- Efland, A. D. (1990). *A history of art education: intellectual and social currents in teaching the visual arts*. Teachers college press.
- Eisner, E. W. (2002). *La escuela que necesitamos*. Amorrortu.
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual: otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Octaedro.
- Hernández, F. y Sancho, J. M. (2013). Històries de vida en educació: un balanç. *Articles. De didàctica de la llengua i de la literatura*, 61, 9-16.
- Fernández Martínez, D. (2013). *Mito y leyenda del artista en la actualidad*. Acis – Grupo de Investigación de Mitocrítica
- Francis, T. y Hoefel, F. (2018) *True Gen: Generation Z and its implications for companies*. McKinsey & Company.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual: currículum, estética y la vida social del arte*. Octaedro.
- Geertz, C. (1994). *El arte como sistema cultural. Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Paidós.
- Gombrich, E. H. (2008). *La historia del arte*. Phaidon.
- Goodson, I. F. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Octaedro.
- Guattari, F. (1996). *Soft subversions. Texts & interviews 1977-1985*. Semiotext(e)
- Kantar Millward Brown (2017) *AdReaction: Engaging Gen X, Y and Z*.
- Kris, E. y Kurtz, O. (1991). *La leyenda del artista*. Cátedra.
- Levin, D. (2019). *Generation Z: Who They Are, in Their Own Words*. The New York Times.
- Martínez, N. (2018) *La generación Z es autodidacta, sensible con el medio ambiente y adicta a la tecnología*. UOC
- Montaña Blasco, M. (2018) La nueva generación Z: conectada, pragmática y familiar, *COMEIN - Revista de los Estudios de Ciencias de la Información y de la Comunicación*, 77. <https://doi.org/10.7238/issn.2014-2226>
- Müller, U. (2009). *Bauhaus women. Art, handicraft, design*. Paris Flammarion.
- Neumann, E. (2016). *Mitos de artista. Estudio psicohistórico sobre la creatividad*. Tecno.
- Palmer, P. (1998). *The courage to teach. Exploring the inner landscape of a teacher's life*. Jossey-bass.

- Rothman, D. (2016). *A Tsunami of learners called Generation Z*.
<https://bepartnow.eu/resources/rothman-darla-a-tsunami-of-learners-called-generation-z/>
- Steinberg, S. R. y Kincheloe, J. L. (2018). *Cultura infantil y multinacionales*. Morata.
- Vidiella, J; Ventura, M.; y Hernández, F. (2004). Más allá de Lucian Freud. La experiencia del cuerpo en la sociedad. *Cuadernos de pedagogía* n° 332, 68-70.
- Wittkower, R. y Wittkower, M. (2004). *Nacidos bajo el signo de Saturno. El carácter y la conducta de los artistas: una historia documentada desde la antigüedad hasta la revolución*. Cátedra.

CAPÍTULO 2

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y EDUCACIÓN EN ARTES: CREANDO EXPERIENCIAS POÉTICAS Y AUTOPOÉTICAS PARA TENER UNA VIDA PROPIA

MARTIN CAEIRO RODRÍGUEZ

Universidad de Zaragoza

FIGURA 1. *Título visual. Dos formas de Frankenstein*



Nota. Izquierda, “El árbol Frankenstein” (Hacha, 2021), derecha, fotograma de “Frankenstein” (Branagh, 1994).

1. INTRODUCCIÓN: EDUCAR DESDE LAS ARTES Y LO ARTÍSTICO

1.1 EL ÁRBOL FRANKENSTEIN O LA EDUCACIÓN COMO ENJERTACIÓN

El “árbol Frankenstein” también conocido como el “árbol de las cuarenta frutas” es una “manifestación artística” que aboga por la defensa y el respeto del medio ambiente y a su vez se plantea como un profundo estudio científico (Hacha, 2021). Este árbol surgió como proyecto del profesor de arte Sam Van Aken de la Universidad de Siracusa (Nueva York), científico y artista estadounidense que decidió unir distintas especies frutales en una sola. Se enlazan en esta “obra de arte” lo biológico, lo artístico y lo estético para generar un árbol a medio

camino entre la imaginación creadora, la ingeniería natural y los sueños “locos” realizables gracias a la ciencia y sus tecnologías.

Michel Foucault analizó las funciones de la institución escolar identificando, entre otros procesos, el de “corregir” y conformar desde el control de los cuerpos discentes y sus dinámicas. En obras como *Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión*, Foucault (1992) expone los conceptos clave del sistema educativo, identificando el castigo, la docilidad y el control del tiempo con el objeto de construir personas que encajen en el espacio social moderno, al mismo tiempo que son entre sí, y como consecuencia de la educación, homogéneos: “Constituido por un conjunto de reglamentos militares, escolares, hospitalarios y por procedimientos empíricos y reflexivos para controlar o corregir las operaciones del cuerpo (...) Dócil es un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado” (Foucault, 1992: 140). La tarea de educar también supone controlar a los discentes desde la reducción de su comportamiento, atar sus “cuerpos” y sus “voces” aplicando el ideal de una moralidad político-artística tanto en lo visual, como en lo verbal, como en lo corporal, que establezca el aula. La educación es una mezcla de ingeniería social, biológica y estética, en la que se procura con la escolarización ir creando ciudadanos para un tipo de sociedad y humanidad. ¿Pero cuál es la tarea de la educación artística en este proceso de control y enjertación cognitivo, procedimental, actitudinal? ¿Ayudar a controlar los comportamientos, las identidades, los temperamentos, las subjetividades o más bien alimentarlos aportando sentido a esa diversidad de mentes, cuerpos, gustos, estéticas, poéticas biográficas que nos acompañarán toda la vida en cualquier espacio y contexto, ya sea público o privado? La educación artística trabaja con lo heterogéneo y la diversidad, y enseña, entre otras cosas, a situarse en la metamorfosis y el cambio constante que supone “vivir”. Entonces, entran aquí en conflicto la idea de una educación útil a la vida laboral y al espacio social y una educación útil a la vida, sin más. La primera, condicionada por competencias que hagan a las generaciones competentes (y competitivas) entre sí; la segunda, condicionada por vivencias impredecibles, incontrolables y propias de cada persona.

FIGURA 2. Ilustración de Tonucci sobre la diversidad infantil



Fuente: <https://i.pinimg.com/564x/88/e2/eb/88e2ebc54782e79cf4a1047c8b9e98f6.jpg>

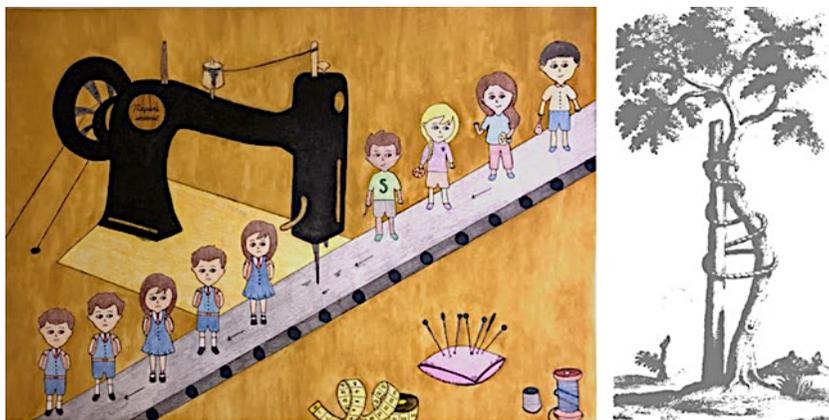
1.2. TIPOS DE INJERTOS DE APRENDIZAJE: LOS PROPIOS Y LOS AJENOS

Cada docente desde cada disciplina y área introduce ideas, diseña y provoca experiencias con la intención de repercutir formativamente en el alumnado y desde la premisa de que son valiosas y necesarias a su actividad docente y para la vida discente. El reto es que estas propuestas estén conectadas con lo contemporáneo de las vidas y con cada cultura. De ahí que, la educación según cada país sea cualitativamente diferente. La educación artística procura conectar un currículo vivo o “vibrante” (Huerta, 2015, 2019), y lo hace no injertando lo pretérito o distante a la vida del alumnado, sino desde una cocreación en la que las biografías de la comunidad educativa (discentes, docentes, familias...) caminen

juntas durante ese proceso civilizatorio que supone educar. Y esto no se resuelve solo competencialmente. La educación artística es tanto cognitiva como afectiva, lo que significa que se trabaja con elementos que están vivos y experiencias encarnadas: una emoción, una sensación, una percepción, un sentimiento, una voz, una visión, una idea, una preocupación, una ilusión, una expectativa... En este sentido, la educación artística no busca la uniformidad, ni en el pensamiento, ni a nivel de creencias, religiones, política, gustos, y en la medida de lo posible, tampoco en el comportamiento de los niños y las niñas. Su reto es contribuir a alimentar la diversidad humana enriqueciéndola, y que, cuando el alumnado avance en las etapas escolares, comprenda las diferencias presentes en su entorno y en ellos mismos respecto a los demás. Igualdad frente a la ley, en los derechos jurídicos, políticos, sociales, pero diversidad frente a lo artístico y a la propia imagen, a quiénes somos, potenciando desde las experiencias artísticas el camino hacia una vida que puedan llamar “propia”. Y aquí es necesario recordar que “ser libre” significa justamente: “quién tiene *autoridad* para actuar según su *voluntad* y es *responsable* de ello” (DRAE, 2022).

En este sentido, ¿cómo ser responsables de uno mismo, de nuestros actos, pensamientos, ideas si carecemos de esa libertad que nos hace y obliga a ser responsables? ¿No debería ser este uno de los pilares de la educación, aprender a vivir? Esta libertad implica lo ético, lo político y lo estético, una tríada que la educación artística articula en sus procesos situando en ese contexto los diferentes tipos de aprendizaje: cognitivos, procesuales, técnicos, afectivos. Asimismo, implica que los discursos escolares y administrativos se reduzcan ideológicamente a la mínima expresión para poder trabajar con las voces y biografías presentes en el aula y que son (o deberían ser) “propias y diversas”.

FIGURA 3. Fotoensayo visual “máquinas de corregir educativas”



Nota. Izquierda, Figura retórica visual “Máquina Universal” de B. A. L., Grado de Magisterio de Educación Infantil, colección particular de Caeiro; Derecha: LÁMINA 30 de N. Andry. En *La ortopedia o el arte de prevenir y de corregir en los niños las deformidades corporales*, 1749 (Foucault, 1992)

Empero, ha existido y se mantiene cierta idea en la educación formal de control de mentes y cuerpos ya desde la escuela infantil: “En la escuela (...), reina una verdadera micropenalidad del tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), de la actividad (falta de atención, descuido, falta de celo), de la manera de ser (descortesía, desobediencia), de la palabra (charla, insolencia), del cuerpo (actitudes “incorrectas”, gestos impertinentes, suciedad) (Foucault, 1992: 183). La generación de hábitos en las primeras edades es un condicionante pedagógico muy poderoso ya que sin ello los niños generan una disrupción imposible de gestionar y controlar, hábitos que serán la base para ir progresivamente trabajando otros aprendizajes más de carácter cognitivo y procedimental o técnico. Lo actitudinal es lo primero que los docentes intentan controlar, también en etapas superiores, sobre todo, en Secundaria, donde la adolescencia supone la existencia en las aulas de un gran descontrol en el alumnado por exceso de emoción y metabolismo hormonal, que afecta tanto en lo biológico como en las ideas. Sin embargo, quien entre en un Conservatorio de Música, una escuela de Arte Dramático, de Danza... verá cuerpos moviéndose en una hermosa diversidad y borrosidad actitudinal y procesual. La escuela basada en aprendizajes “útiles” y falsamente “instrumentales” para la vida laboral, no asimila esta conectividad de lo artístico con lo que

significa para un niño llegar a “ser persona”. Sin que esto reste importancia a la compleja tarea de lograr que un niño “preste atención” y “respete a los demás”. ¿Cómo podríamos prescindir de esto? No obstante, de aquí a establecer una uniformidad y control de las diversidades y comportamientos, ya no solo físicos y verbales, sino estéticos e ideológicos, hay un extenso paisaje.

En este sentido, la educación artística (salvo en regímenes totalitarios) no penaliza lo diferente, sino que trabaja con ello como si fuese su materia prima o primordial. Y aquí, entramos arteducadores y arteducadoras en conflicto con los estamentos de la universidad, la política, y gran parte de la sociedad, que nos piden “unificar” los hábitos, homogeneizar las prácticas, implementar los mismos modelos didácticos y trabajar (o traficar) con similares discursos curriculares: por ejemplo, hoy con los “17 más ODioSos” (ODS), ejemplo de hetodirección e injerencia educativa o ingeniería socio-educativa masiva (Moreno, 2020; Braulio, 2019). Recordemos, explica Umberto Eco, que es en una sociedad excesivamente estructurada, objetivada y tecnificada, donde surge una persona “hetodirigida”:

Un hombre que vive en una comunidad de alto nivel tecnológico y dentro de una especial estructura social y económica (en el caso de occidente, basada en una economía de consumo), al cual se le sugiere constantemente (a través de la publicidad, las transmisiones de televisión, y las campañas de persuasión que actúan en todos los aspectos de la vida cotidiana) aquello que debe desear y cómo obtenerlo, según determinados procedimientos prefabricados que le exigen de tener que proyectar arriesgada y responsablemente. En una sociedad de este tipo, la misma elección ideológica viene “impuesta” a través de una circumspecta administración de las posibilidades emotivas del elector, no promovida a través de un estímulo a la reflexión y a la valoración racional (Eco, 2001: 140).

Cualquier hetodirección es perjudicial para el objetivo de la educación artística de contribuir a que cada discente y nosotros mismos lleguemos a tener una vida que podamos considerar como “propia”. Lo cual no significa que esta educación ejercida con libertad por cada arteeducador y arteeducadora sea ajena a la contemporaneidad en la que se habita en cada época ni a sus necesidades o retos, solo que, en ocasiones, “esas necesidades” sabemos que son controladas y hetodirigidas en la voluntad de prescribir burocráticamente lo que hay

que pensar, decir y hacer. Como si el docente fuese un ser malvado o pernicioso para la sociedad o tan perverso en su vida interior que si no se le controla burocráticamente educará para que los discentes sean las peores personas, los peores ciudadanos y en una moral y política destructiva de todo lo hermoso que constituye a la humanidad. Esto no ocurre con la educación artística, porque, justamente el arte es el contexto en el que se educa en la diversidad política, ética, estética, biográfica que define a cada persona. Por eso, es necesario separar lo político gubernamental y administrativo de la política docente ejercida hacia los demás, aunque ambas entren en conflicto. Lo contrario a la hetodirección es la heterogeneidad educativa: “Nada aprendemos con quién nos dice: haga como yo. Nuestros únicos maestros son aquello que nos dicen ‘haga conmigo’ y que, en vez de proponernos gestos para ser reproducidos, saben emitir signos para ser desarrollados en lo heterogéneo” (Deleuze, 2004: 54). En este sentido, en la educación artística hay cocreación cuando las biografías de docente y discente convergen y se ponen en acto pedagógicamente. La hetodirección curricular en educación que procura controlar lo que se hace, dice, piensa, siente... De forma prescriptiva y normativa es, sencilla y llanamente: fascismo. ¿Cómo esta práctica nos lleva a la democracia y a una sociedad biográficamente poética y diversa?

1.3. EL ARTE Y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA ENTRE LOS CUATRO PILARES DE LA EDUCACIÓN (Y ALGUNO MÁS)

Uno de los objetivos de la educación, quizá el más importante y que da sentido a todos los demás, es contribuir al proceso civilizatorio de las sociedades contemporáneas democráticas, formar a las nuevas generaciones para ser sujetos sociales (Zemelman, 1992), configurar a los nuevos ciudadanos en un marco común de responsabilidades compartidas, en definitiva, configurar personas para desenvolverse como seres humanos con autonomía y libertad. Lo que significa que esa libertad está conectada con las libertades de los demás, que adquiere sentido en un consenso. El proceso civilizatorio de educar requiere que converjan lo personal o biográfico con lo social. Y esto no es algo que pueda establecerse curricular ni legislativamente, queremos decir, el alcance de los objetivos, contenidos y competencias que definirán lo que

es ser “un buen ciudadano”, “una buena persona” no es académicamente cuantificable. Quizá por eso históricamente se ha procurado identificar para la educación pocas categorías que fuesen comunes a todos los países, culturas y sistemas sociales y políticos en la idea de generar la humanidad y civilización deseadas.

FIGURA 4. *Frankenstein y M. también aprenden*



Nota. Izquierda, Fotograma de *Frankenstein* (Whale, 1931); derecha, cartel de *M: el Vampiro de Dusseldoof* (Lang, 1931)

Es aquí en donde el *Informe Delors* (1996) situó los cuatro “pilares” de la educación: *aprender a conocer*, *aprender a hacer*, *aprender a ser* y *aprender a convivir*. Nosotros incluimos el “aprender a sentir”, porque, desde la perspectiva del educador artístico, ¿cómo se puede llegar a algo sin *sentir* que se conoce, sin *sentir* lo que se hace, sin *sentir* que se es o sin *sentir* a los otros formando parte de nuestra existencia? ¿cómo vivir *siendo* insensibles? El acento en los aspectos inteligibles del aprendizaje escolar y la educación se ha desvelado siempre como un error de bulto modificando una y otra vez los diseños curriculares basados en el diseño instruccional heterodirigido de base científico-técnica, partiendo siempre de lo conceptual para ir, en el mejor de los casos, a lo procedimental y actitudinal (Caeiro, 2019). Hoy nos dicen que el pensamiento, el conocimiento, la mente... son fenómenos y no cosas, que son actos que se manifiestan en las acciones, que aprender es un “acto encarnado”: “La cognición está enactivamente encarnada. Enactiva es una etiqueta que utilizo aquí en su sentido literal ya que la cognición es algo que producimos por el acto de manipular, por medio de una manipulación activa: es el principio fundacional de lo que es la mente.” (Varela, 2000: 3). Pensar es un acto sensible, inteligir

solo puede ocurrir si se siente (o percibe) que se está vivo, sensación o situación que no implica solo a las neuronas ni a las emociones (piénsese en los nuevos mantras y oportunistas del tipo neuroeducación, neuroemoción, etcétera, que generan derivas políticas y contagios ideológicos en la educación).

FIGURA 5. *Teo paseando por el romanticismo del siglo XIX junto a Friedrich*



Nota. Fotoensayo de Caeiro compuesto por una fotografía del autor (2021) y una cita visual directa, *El caminante sobre el mar de nubes* (Friedrich, 1835).

Todo esto nos lleva a argumentar a favor de una educación desde las artes en la que la sensibilidad por el entorno, el pensamiento cuestionador, la percepción crítica, la expresión autopoética y una comunicación borrosa que no esté informáticamente controlada, marquen el ritmo del proceso civilizatorio de nuestras vidas, así como hasta donde sea posible, las de nuestro alumnado y la propia educación artística. Todos estos factores solo pueden ser ejercidos como personas individualmente que tienen una vida “real”. Y para ello, se requiere de una activación desde el contexto formativo y las diferentes áreas que conecte intersubjetivamente al alumnado, aplicando el distanciamiento afectivo que obviamente se exige entre los discentes y docentes-discentes, y cuya proximidad íntima solo la familia puede ejercer (Caeiro, 2022). Freedman citando a Patrick Slattery (1995) sostiene que el currículum expresa autobiografía porque es creado por personas que

dejan parte de ellas mismas en su enseñanza y en lo que escriben. Sugiere que el currículum debería centrarse en las cuestiones del yo, porque ahí es donde tiene lugar el aprendizaje, y que los educadores pueden usar la autobiografía para comprender mejor las condiciones educativas (Freedman, 2006: 145). Es aquí donde la educación artística repercute con mayor alcance en las futuras generaciones, al atender a su biografía, a su historia de vida personal. El arte y la creación son los vehículos idóneos para hacer fluir la verdadera personalidad del niño y articular su biografía con la contemporaneidad a la que pertenece: “El arte nos ofrece la oportunidad para enlazar nuestra experiencia personal o intrapersonal con experiencias ajenas (...) colectivas, grupales y culturales” (Coll, 2006: 22). Foucault se dio cuenta de que los objetos y la cosificación de las experiencias contradicen la importancia de tener como punto de referencia no los discursos de las representaciones (administración educativa), sino la propia vida o existencia, aunque esto implique llegar a considerar que cualquier vida de cualquier individuo puede llegar a ser una “obra de arte”:

Lo que me llama la atención es que en nuestra sociedad el arte se ha transformado en algo relacionado sólo con objetos, y no con individuos, o con la vida; que el arte es algo especializado, realizado por expertos, que son los artistas. ¿Pero no podría la vida de cada uno transformarse en una obra de arte? ¿Por qué pueden una lámpara o una casa ser objetos artísticos, y no así nuestra propia vida? (...) Tenemos que crearnos a nosotros mismos como una obra de arte (Foucault, como se citó en Giraldo, 2008: 91).

En este sentido, se debe pensar lo pedagógico como una dimensión y un sentido presentes en nuestra vida cotidiana y “donde las personas construyen significados en conjunto y le dan sentido a la experiencia” (Zúñiga, 2019: 90), o en palabras de Agirre (2005), la educación artística se transforma en un espacio social en el que construimos con los discentes subjetividades e intersubjetividades.

2. EDUCAR DESDE LAS ARTES PARA TENER UNA VIDA PROPIA

2.1 EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y EDUCACIÓN EN ARTES

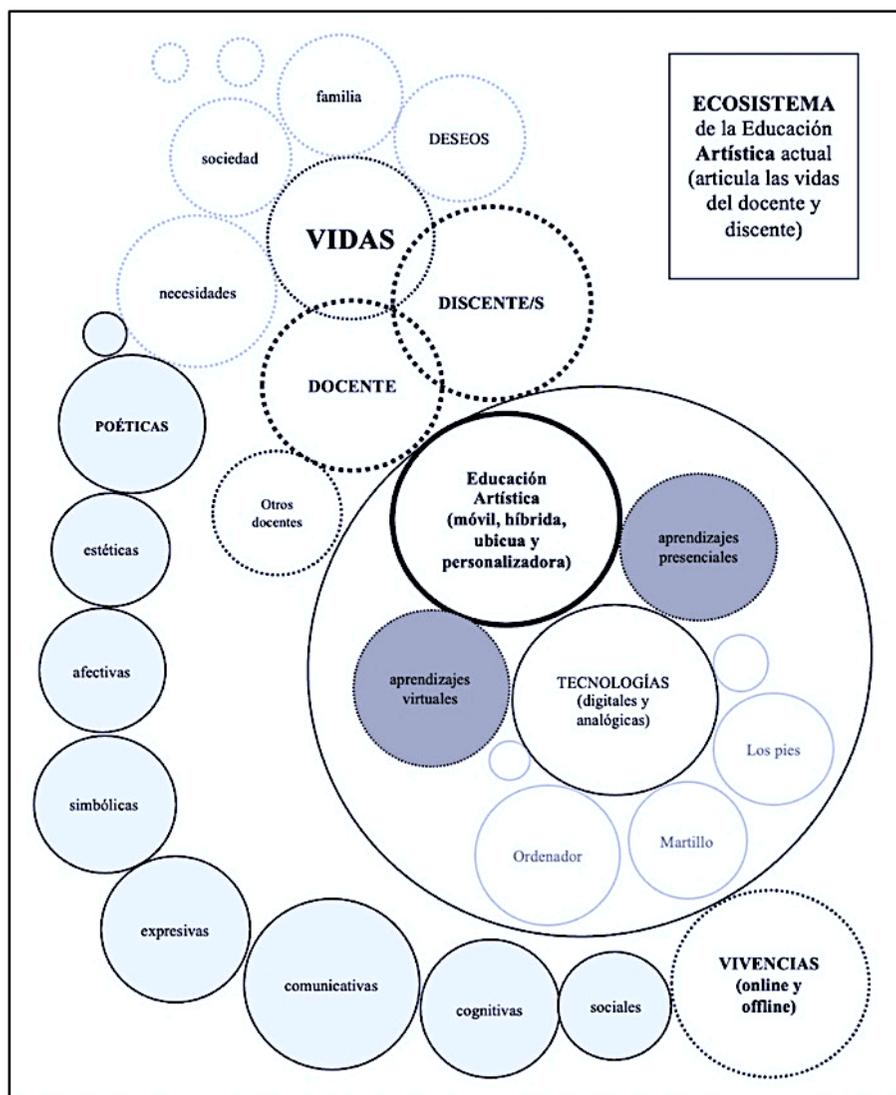
En el caso de la educación artística, es artística solo si posibilita experiencias de creación o cocreación incorporando lo poético.

Debemos diferenciar e identificar en la expresión “educación artística” que esta es la que propone a sus discentes crear, y que diseña aprendizajes que incorporan el saber hacer más allá de lo teórico o puramente conceptual. Aparte de esta educación artística que es la que genera actos de creación (Mesías-Lema, 2019), está la educación en artes, que puede ser creadora o no, como la Historia del Arte (percepción de obras, conocimiento de artistas, patrimonios y culturas), la Estética del Arte, la Crítica del Arte, etcétera, centrados más en la palabra o que se inspiran para sus acciones y discursos en la educación artística creadora. La dimensión procesual que actúa en el acto de crear es parte esencial del aprendizaje artístico ya que da entrada a la intersubjetividad del discente y del docente; por eso decimos que es una educación biográfica: o la vida está presente en las experiencias educativas o no es artística. Esto nos lleva a una comprensión de la educación artística fundamentada no solo en el alumnado, sino también en el profesorado y en cómo este interactúa o puede interactuar con los discentes durante las vivencias del proceso educativo artístico, incluso en el espacio social, familiar o cultural (Barbosa, 2002). Para conseguir que el alumnado llegue a tener una vida propia debemos considerar su propia vida y los contextos biográficos, sociales, familiares... en los que vive como parte de los aprendizajes y prácticas educativas. Pero también, debemos pensar que los propios docentes tienen una vida que se pone de manifiesto en el aula (Figura 6). ¿Cómo pedir al alumnado que implique su vida y nosotros permanecer impertérritos e impávidos? La cocreación es una experiencia que bebe de las otras vidas, vivencias, relatos, discursos, acontecimientos, experiencias, de su afectación. Y aquí hay algo importante a tener en consideración, por peligroso: las ideologías docentes que se asumen como necesarias y se aplican impositivamente a las prácticas y proyectos y temas que se trabajan, considerándonos como docentes en poseedores de verdades universales indiscutibles. La educación artística no trabaja (o no debería) así, sino desde un modelo dialógico.

Aprender a crear una vida propia implica hacer mimesis, pero no significa repetir a modo de papagayos lo que vemos, sino asimilar todas las formas de creación posibles. Como recuerda Bianco reflexionando la obra de Deleuze y su pedagogía del concepto:

Un alumno no aprende cuando imita al profesor, cuando repite de forma estéril sus gestos partiendo de las representaciones y de las significaciones por él impuestas, imitándolo y colocando así en marcha los terribles mecanismos de la representación, sino cuando encuentra los signos emitidos por él, cuando los interpreta y, interpretando, crea, produce de nuevo (Bianco, 2002: 190).

FIGURA 6. *Ecosistema de la Educación Artística*



Fuente: Caeiro, Murillo, Revilla y Ramos (2022: 687)

2.2 INJERTARSE UNO MISMO Y A LOS DEMÁS

¿Qué define “una vida propia”? Virginia Wolf decía que para que hubiese mujeres literarias lo primero que se necesitaba era “tener una habitación propia” (Woolf, 2016), un espacio en el que pensar y escribir propio, que no dependiera de “los hombres”, que no fuese una concesión, sino algo consustancial a la necesidad y posibilidad de escribir, de hacer literatura. En este sentido, la educación artística contribuye a tener una vida propia al hacer pensar, al hacer sentir, al hacer percibir... al alumnado por sí mismos. La educación desde las artes atiende a la singularidad de la persona, a quién es cada niño y niña, para activar quiénes pueden llegar a ser como adolescentes o para hacerles la vida más interesante cuando sean adultos, y es así porque el arte construye educación partiendo de la historia de vida de cada discente. Por eso, la función del arte en la educación sigue siendo esencial en cada época. El arte contribuye al proceso civilizatorio ayudando a que cada niño y cada niña lleguen a tener esa vida a la que poder llamar “propia”, lo cual, también exige responsabilidad hacia quienes llegamos a ser, al modo en el que convivimos y no solo sobre lo que sabemos o podemos hacer.

El psicólogo Bruno Bettelheim señalaba que el arte, en un proceso dialéctico único, puede considerarse como una de las fuerzas más importantes que unen a las personas sin vaciarlas de lo único e individual que cada una posee, ya que el arte: “les permite compartir con otros aquello que todos consideran más elevado, algo que les eleva por encima de la experiencia cotidiana hacia una visión más ampliada de sí mismos. Y lo consigue haciendo que se sientan, más que nunca, distintivos y únicos” (Bettelheim, 1964: 59). Bettelheim, como recuerda Fernández Cao (2019: 10) señala varios factores importantes en la educación artística:

- La expresión y elaboración organizada de los impulsos internos.
- La libertad —y añadimos responsabilidad— de construirse.
- La sensibilización estética.
- La visión alternativa del arte de otras posibilidades vitales.

En este sentido, los modelos teorizados en las últimas décadas en educación se han centrado patológicamente en el que aprende (Billingham, 2002; Burbules, 2014), desligándose de la figura del docente, en una huida de quién enseña (*elearning, blearning, mlearning, ulearning...*) y decretando al docente, como autor que escribe un discurso desde lo pedagógico para la sociedad, su muerte (Foucault, 1999; Barthes, 1984). Empero, actualmente, en el caso de la pedagogía artística, más que hablar de enseñantes, hablamos de educar y de educadores o arteducadores, por lo que, desde la educación artística, podemos decir que educamos para ser personas. Siendo así, que la educación y en especial la artística, es un proceso civilizatorio, que la educación artística procura que cada niño y niña, adolescente, adulto... lleguen a tener “una vida propia”, la implicación de la vida del docente resulta fundamental para conectar con el alumnado y sus respectivas vidas, para activarlo cognitivamente y afectivamente en lo que es preciso. Lo cual, pasa por trabajar también con su familia, que es quién puede difuminar mejor los parámetros cognitivo, afectivo y emocional de las vivencias y de lo que se desea aprender, conocer, comprender, vivenciar. Además, mientras la escuela educa en un “fragmento” de esa vida, la familia lo hace holísticamente influyéndolo todo y para cualquier periodo de la vida de los niños y las niñas. Evidentemente, también con las problemáticas que esto genera al estar todo implicado y plegado por lo afectivo familiar.

2.3 EDUCAR ENTRE LO ESTÉTICO Y LO POÉTICO O CÓMO APRENDER A SER PERSONAS

Lo artístico emerge al enlazar la necesidad y el deseo de crear (*poiesis*) con el presente: normalmente quién hace arte es porque lo necesita para vivir, es lo que le hace sentirse realizado como persona. Lo que implica que se hace arte desde una vocación poética y autopoética: “Una máquina autopoética produce su propia organización a través de la producción de sus propios componentes, bajo condiciones de continua perturbación y compensación de esas perturbaciones (producción de componentes)” (Maturana, 1994, citado por Arazzeto, 2017: 7-8). Este acto de poetización personal origina estéticas singulares cuyas evidencias las encontramos desde hace más de 100.000 años de arte.

Cada artista genera posibilidades expresivas y estéticas que conectan esa necesidad y deseo de crear con las condiciones del momento, las necesidades y voluntades históricas en las que crea, condicionantes incluso institucionales (religiosos, políticos, ideológicos, económicos, sociales...) que no impiden que la personalidad artística se ponga de manifiesto en su obra.

FIGURA 7. *El capitalismo y la tecnociencia tienen 200 años, el arte 100 000*

<i>homo sapiens sapiens</i>		<i>homo aeconomicus</i>
fluidez cognitiva -100.000 años ars (articulación, integración)	ciencia science (escisión, análisis)	capitalismo 200 años (aplicación, cuantificación)
sabœr	conocimiento	tecnociencia

Fuente: Moraza (2012)

Durante la formación en los estudios de Bellas Artes, como alumnado nos encontramos con asignaturas prácticas, teóricas y teórico-prácticas: Historia del Arte, Crítica del Arte, Estética del Arte, Fundamentos de Escultura, Fundamentos de Pintura, Fundamentos de Dibujo, Técnicas de Grabado y Estampación, Fotografía, Vídeo... la mayoría enfocadas desde un modelo de taller o proyectivo en el que cada alumnado acometía proyectos de creación artísticos, en ocasiones, complementados con trabajos escritos, textuales-visuales, lecturas, visionados. Un hecho significativo es que ningún contenido recibido en ninguna de las materias tenía la vocación de quedarse solo en lo discursivo, sino que se lanzaba y comunicaba por parte del docente para que lo “dicho” discurriese hacia las prácticas creadoras, que inspirasen las realizaciones, producciones, proyectos creadores, es decir, la propia obra. Era coherente con el objeto de las titulaciones artísticas como Bellas Artes: formar a artistas, a seres que querían formarse para habitar poéticamente la vida.

Empero, en los Grados de Magisterio, no formamos artistas. Y no formamos artistas no porque no queramos, sino porque no se puede, porque no hay tiempo, ni espacio docente suficientes. Formamos para ser maestros y maestras de infantil o primaria o profesorado de secundaria. En tal caso, podemos llegar a conseguir que sean arteducadores, arteducadoras. El poco espacio docente cambia nuestro

enfoque de qué podemos dar en nuestras asignaturas y, sobre todo, qué podemos esperar de lo “aprendido” por nuestro alumnado de magisterio o máster para que lo aplique cuando esté profesionalmente ejerciendo. ¿Cómo abrir así sus mentes a las posibilidades de ayudar a los niños y las niñas a que lleguen a tener esa vida propia? En este punto, no debemos confundirnos, dejar de pensar y proponer experiencias verdaderamente artísticas o arteducadoras limitando nuestra propia capacidad de poetizar el mundo y la de lo artístico por los límites formativos que nos da la propia institución académica, en especial, la Universidad y las Facultades de Educación.

FIGURA 8. *Hacer off como clave para empezar a tener una vida propia*



Nota. Fotoensayo de Caeiro compuesto por dos fotografías del autor (2022)

Situados en estas limitaciones, nos preguntamos: ¿qué es lo fundamental, lo primario en la apertura de los discentes al arte y lo artístico? ¿qué es urgente trabajar cuando los situamos en su formación desde las asignaturas artísticas? Si solo hay una única materia, o en el mejor de los casos, dos, y que duran un solo cuatrimestre, ¿qué se debe enseñar, educar, vivenciar, artísticamente hablando? ¿se puede formar artistas o al menos abrir a las peculiaridades de la competencia artística, de los procesos artísticos, de lo que significa ver y actuar poéticamente sobre el mundo en tan poco tiempo con tan poco margen curricular? ¿cómo abrir y dar perspectiva, con qué vivencias de aprendizaje, con qué proyectos creadores, patrimoniales, estéticos? ¿en qué contextos repercutiremos y conectaremos más? ¿y qué métodos nos ayudarán a trabajar en esta doble visión poética y estética de las experiencias

propias? En el *Libro blanco. Especialidad en los grados de Magisterio y centros educativos en Educación Artística, Plástica, Visual y Audiovisual* (Fernández, Caeiro et Al. 2022), se da cuenta y fundamentación de lo que supone para alcanzar una vida propia la Educación Artística. El primer acto educativo, como señalaba Imanol Agirre, “es lograr que los individuos se sientan ‘capaces’ o ‘impelidos a usar la imaginación’ (Agirre, 2011). Lo cual, en un contexto mediático y heterodirigido, pasa por tener también (o, sobre todo) una vida educativa *offline*.”

3. CONCLUSIONES: LA PRAXIS POÉTICA EDUCATIVA COMO RESPONSABILIDAD ARTEDUCADORA

La práctica educativa artística que se desliza hacia las poéticas de las experiencias que ocurren entre personas, en la intersección de las “vidas” de docentes, discentes, familias, comunidades... no puede considerarse, ni reflexionarse, ni aplicarse, solo desde los parámetros espaciotemporales o discursivos que ha creado la Universidad (o la administración). En una experiencia educativa artística, patrimonial, estética, individual o social, lo poético es antes que lo académico, las motivaciones por saber antes que los problemas del aprendizaje, lo vivencial antes que lo científico, la creación antes que la investigación, la vida real antes que la institución académica. Pero esto no implica que se pierda un solo matiz de lo aprendido, ni una sola evidencia del valor de esas experiencias artísticas, estéticas y patrimoniales en las que enlazamos la vida propia con los pilares de una educación fundamentalmente humana: *aprender a ser, aprender a saber, aprender a convivir, aprender a crear, aprender a sentir*. Y tenemos numerosos modelos teóricos y argumentos para situar epistemológica y metodológicamente unos aprendizajes y prácticas educadoras que contribuyan a que tengamos docentes y discentes con una vida propia:

- *En lo biográfico del método*: historias de vida, narración biográfica, Investigación Artístico-Narrativa (Agra, 2005), autoetnografía visual y etnografía visual, investigación-acción (Pujadas, 1992; Brockmeier, 2000; Blanco, 2012; Denzin, 2017; Ellis y Bochner, 2000).

- *En lo poético del método: Walking Art* (Corvo, 2013), *A/R/Tografía* (Irwin, 2013; Marín y Roldán, 2019; Marín, Roldán y Caeiro, 2020), *Métodos Artísticos de Investigación (MAI)*.
- *En la praxis poética educativa: Aprendizaje Basado en la Creación* (Caeiro, 2018), *Aprendizaje por Proyectos Artísticos* (Salido, 2020), *Investigación Educativa Basada en las Artes* (Sullivan, 2004), *Métodos Artísticos Educadores (MAE) o Arteducadores, Pedagogías del Caminar o Walking Methodologies* (Irwin, 2006, 2017; Truman & Springgay, 2015; Springgay & Truman, 2018; Lasczik & Irwin, 2018; Lee et al., 2019).

Todos estos modelos se interrelacionan y no permanecen solo en una categoría estancados (vida, método, educación...), sino que dialogan y reflejan experiencias surgidas por el deseo y la necesidad de educar desde lo artístico, lo patrimonial y lo estético, en la voluntad de trabajar desde las propias vidas enlazadas y lograr así, educativamente hablando, crear “vida propia”. Como recuerda Alonso-Sanz en relación a las prácticas citadas: “todas ellas han construido puentes entre lo teorizado y lo producido (Alonso-Sanz, 2013:114). De este modo, desde la *praxis* poética de la educación artística, el investigador-educador artístico o arteducador, arteducadora, adquiere la condición del etnógrafo o antropólogo que comprende las situaciones vividas desde la perspectiva de quién está inmerso en lo que se experimenta poéticamente (González, 1995), al igual que ocurre con los artistas y su obra (Kosuth, 1991; Foster, 2001). Por eso, “la autoetnografía es un género de escritura e investigación autobiográfico que [...] conecta lo personal con lo cultural” (Ellis, 2008: 209). Es necesario significar que no hay método biográfico y poético de investigación ni de educación posible en arte si este no está abierto a lo inesperado de la exploración. En este sentido, una metodología organiza el viaje de antemano, mientras que una metodografía se define en el tránsito, articula lo biográfico con lo poético y lo cognitivo durante el aprendizaje (Caeiro, 2020). Cualquier experiencia de aprendizaje que implique las vidas debe concebirse de antemano como algo inconcluso, indefinido, no programático y cerrado de antemano, comprendiendo el acto de educar como un tránsito poético,

como un paseo cognitivo expresivo y afectivo por un contexto llevado a cabo en primera persona. De este modo, cada experiencia supondrá un recorrido metodográfico personal o familiar o social único que emerge de la singularidad de los participantes. Sin que se pierda su valor académico y educativo, que es lo que, en definitiva, hacemos desde la educación artística en las Facultades de Educación.

REFERENCIAS

- Agirre, I. (2011). Cultura visual, política da estética e educação emancipadora. En Martins, R. y Tourinho, I. *Educação da cultura visual. Conceitos e contextos* (pp. 69-112). UFSM.
- Agra Pardiñas, M. J. (2005). El vuelo de la mariposa. La investigación Artístico-Narrativa como Herramienta de Formación. En Ricardo Marín Viadel (Ed.) *Investigación en Educación Artística*. Editorial Universidad de Granada.
- Aguirre Arriaga, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ensayo para una revisión pragmatista de la experiencia estética en educación*. Octaedro.
- Alonso-Sanz, A. (2013). Investigación Plural en Educación Artística. Más que un enfoque metodológico. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25(1), 111-119. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2013.v25.n1.41167
- Azaretto, C. M. (2017). El trabajo del artista, el trabajo del investigador. En C. Azaretto. (coord.). *Investigar en arte* (pp. 23-38). EDULP, Editorial Universidad de La Plata, Libros de Cátedra.
- Barbosa, A. (2002). La reconstrucción social a través del arte. *Perspectivas*, 32(4),1-7.
- Barthes, R. (1984). La muerte del autor. En *El susurro del lenguaje*. Paidós.
- Bettelhlheim, B. (1964). Art: a personal vision. En Stoddard, George D.; Edman, Irwin; *Bettelhlheim, Bruno*. Art. New York: The Museum of Modern Art (pp. 41-64). <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-130543/>
- Billinghurst, M. (2002). Augmented reality in education. *New horizons for learning*, 12(5). 297–302. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06>
- Bianco, G. (2002). Gilles Deleuze educador: sobre a pedagogia do conceito. *Revista Educação e Realidade*, 27 (2), 179-204.
- Blanco, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 9 (19), 49-74. <https://doi.org/10.29092/uacm.v9i19.390>

- Braulio, J. (2019). De los O.D.M. (fracaso) a los O.D.S. (¿segundo fracaso?). *Eco circular*. <https://eco-circular.com/2019/08/13/de-los-o-d-m-fracaso-a-los-o-d-s-segundo-fracaso/>
- Branagh, K. (1994) (director). *Frankenstein de Mary Shelley* [DVD]. TriStar
- Brockmeier, J. (2000). Tiempo autobiográfico. *Investigación narrativa*, 10 (1), 51-73. <https://doi.org/10.1075/ni.10.1.03bro>
- Burbules, N. (2014). Aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos. *Revista Entramados-Educación y sociedad* (1), 131-135. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1084/1127>
- Caeiro-Rodríguez M., Murillo-Ligorred V., Revilla Carrasco A. y Ramos-Vallecillo N. (2022). Ecosistema de la Educación Artística en Red: una revisión de los antecedentes, las posibilidades y las perspectivas en la era digital. *Revista Complutense de Educación*, 33(4), 679-690. <https://doi.org/10.5209/rced.76499>
- Caeiro-Rodríguez, M. (2018) Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(1), 159-177. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57043>
- Caeiro Rodríguez, M. (2019). Recreando la taxonomía de bloom para niños artistas. Hacia una educación artística metacognitiva, metaemotiva y metaafectiva. *ARTSEDUCA*, 24, 65-84.
- Caeiro Rodríguez, M. (2020). Describiendo las metodografías: crear, aprender e investigar biográficamente desde la educación artística. *ARTSEDUCA*, 27, 20-35. <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2020.27.2>
- Caeiro Rodríguez, M. (2022). La familia como mediadora artística en la educación patrimonial: Aprendizajes familiares internacionales en patrimonio cultural, artístico y natural. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 15, 163-178. <http://doi.org/zenodo.5980003>
- Coll Espinosa, F. J. (coord.) (2006). *Arteterapia: dinámicas de creación y procesos terapéuticos*. Universidad de Murcia.
- Corvo Ponce, J. (2013). *Walking art: Práctica, experiencia y proceso generadores de paisaje y pensamiento* [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona, <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/54855>
- Deleuze, G. (2004). *Diálogos*. Pretextos.
- Delors (1996). La Educación encierra un Tesoro. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Comisión Europea. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Denzin, N. K. (2017). Autoetnografía Interpretativa. *Investigación Cualitativa*, 2 (1), 81-90. <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01036>

- Eco, U. (2001). Superman como modelo de heterodirección. En *Apocalípticos e integrados*, Tusquets Editores y Lumen.
- Ellis, C. (2008). Autoethnography, in Lisa M. Given (Ed.), *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (Vol. 2), University of Alberta,
- Ellis, C. y Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, personal narrative, and personal reflexivity (pp. 733-768), En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Fernández Cao, M. (2019). No perdamos nuestra vida ganándonosla. La necesidad de las artes en la educación (pp.9-14), En Ana Cebrián Martínez, Marta García Cano y Marta Lage de la Rosa (Coords.). *Cuerpo, poesía, Música y Objeto. Exponer la educación* (Catálogo). Universidad Complutense de Madrid.
- Foster, H. (2001). El Artista como etnógrafo, en H. Foster (Ed.), *El Retorno de lo Real. La vanguardia a finales de siglo*. Akal.
- Foucault, M. (1992). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI
- Foucault, M. (1999). ¿Qué es un autor? En *Entre filosofía y literatura. Obras esenciales I*. Paidós.
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y vida social del arte*. Octaedro.
- Friedrich, G. (1835) (pintor). *El Soñador (Las ruinas de Oybien)*. Óleo (27x21 cm.), Museo del Hermitage, San Petersburgo (Rusia).
- Giraldo Díaz, R. (2008). La resistencia y la estética de la existencia en Michel Foucault. *Entramado*, 4(2),90-100. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265420459008>
- González Cangas, Y. (1995). Nuevas Prácticas Etnográficas: el Surgimiento de la Antropología Poética. *II Congreso Chileno de Antropología*. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Valdivia.
- Hacha, J. (20 de diciembre de 2021). *El árbol Frankenstein: un frutal capaz de dar 40 tipos de frutas diferentes*. Diario de Sevilla. https://www.diariodesevilla.es/sociedad/arbol-frankenstein-40-tipos-fruta-diferentes-video_0_1642336177.html
- Huerta, R. (2015). *Patrimonios de la educación artística: Generar territorios propios desde un currículum vibrante*. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. Obra Gruesa
- Huerta, R. (2019). *Arte para Primaria*. UOC.
- Irwin, R. (2013). La práctica de la autografía, *Revista Educación y Pedagogía*, 25 (65), 106-113.
- Irwin, R. L. (2006). Walking to create a aesthetic and spiritual currere. *Visual Arts Research*, 32 (1), pp. 75-82. <https://www.jstor.org/stable/20715404>

- Irwin, R. L. (2017). Walking to create an aesthetic and spiritual currere. In Carter, M. R. & Triggs, V. (Eds.) (2017). *Arts Education and Curriculum Studies: The Contributions of Rita L. Irwin*. Routledge. DOI: 10.4324/9781315467016-12
- Kosuth, J. (1991). The artist as anthropologist (pp. 1966-1990). en G. Guercio y J. F. Lyotard (Eds.), *Art after Philosophy and After. Collected Writings* The MIT Press, Cambridge Massachusetts.
- Lasczik Cutcher, A. & Irwin, R. L. (eds.). (2018). *The flaneur and education research. A metaphor for knowing, being ethical and new data production*. Springer.
- Lee, N., Morimoto, K., Mosavarzadeh, M. & Irwin, R. L. (2019). Walking Propositions: Coming to Know A/r/ tographically. *International Journal of Art & Design Education*, 38 (3), pp. 681-690. <https://doi.org/10.1111/jade.12237>
- López Fernández Cao, M., Caeiro Rodríguez, M., Álvarez Rodríguez, D., Fontal Merillas, O. y Marfil Carmona, R. (Eds.). (2022). *Libro blanco. Especialidad en los grados de Magisterio y centros educativos en Educación Artística, Plástica, Visual y Audiovisual*. SEA. Sociedad para la Educación Artística. <https://bit.ly/3MZb1O5>
- Marín-Viadel, R. y Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística, *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 881-895.
- Marín Viadel, R.; Roldán, J. y Caeiro Rodríguez, M. (2020): (Edts.). *Aprendiendo a enseñar artes visuales. Un enfoque a/r/tográfico*, Editorial Tiran Humanidades. <https://editorial.tirant.com/es/libro/aprendiendo-a-ensenar-artes-visuales-ricardo-marin-viadel-9788418329456>
- Maturana, H. (1994). *De máquinas y seres vivos, autopoiesis de la organización de lo vivo*. Ed. Universitaria.
- Mesías-Lema, J. M. (2019). *Educación Artística Sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*. Editorial GRAÓ.
- Moraza, J.L. (2012). *Arte en la era del capitalismo cognitivo*. Centro de Estudios, Museo Nacional Centro de Arte del Reina Sofía.
- Moreno, P. (2020). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible son la constatación de un fracaso. *El Farado. Periodismo de cuenta*. <https://www.elfaradio.com/2020/12/10/los-objetivos-de-desarrollo-sostenible-son-la-constatacion-de-un-fracaso/>
- Pujadas, J. J. (1992). *El Método Biográfico, el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. CIS
- Salido López, P. (2020). Metodologías activas en la formación inicial de docentes: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y educación artística. *Profesorado, Revista De Currículum y Formación Del*

- Profesorado*, 24(2), 120-143.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.13656>
- Sanzio, R. (artista) (1520). *La Escuela de Atenas*, Height: 500 cm (16.4 ft) Width: 7.7 m (25.2 ft). [Fresco de las estancias Vaticanas]. Vaticano (Roma).
- Slatthery, P. (1995). *Curriculum Development in the Postmodern Era*. Peter Lang.
- Springgay, S. & Truman, S. E. (2018). *Walking Methodologies in a more-than-human World: WalkingLab*. Routledge.
- Sullivan, G. (2004). *Art Practice as research Inquiryn the visual Arts*. Teachers College, Columbia University.
- Truman, S. E. & Springgay, S. (2015). The primacy of movement in research-creation: new materialist approaches to art research and pedagogy. In Lewis, T. E. & Lavery, M. J. (eds.), *Art's Teachings, Teaching's Art: Philosophical, critical, and educational musings* (pp. 151-164). Springer.
- Varela, F. (2000). Four batons for the future of cognitive science. In B. Wiens (Ed.), *Envisoning Knowledge*, Dumont Cologne
- Whale, J. (1931) (director). *El doctor Frankenstein* [DVD]. Universal.
- Woolf, V. (2016). *Una habitación propia*. Seix Barral.
- Zemelman, H. (1992). Educación como Construcción de Sujetos Sociales. *Revista La Piragua*. 5, 12-18, UNAM.
- Zúñiga, D. (2019). *Los sentidos pedagógicos en una práctica artística dirigida para jóvenes dentro de un espacio cultural en Chile*. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Repositorio institucional UB <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/147518>

ALFABETIZADOS CONTEMPORÁNEOS: DE ANUNCIOS TELEVISIVOS Y CIRCOS AMBULANTES A OTROS ESPECTÁCULOS CULTURALES *DEEPFAKES*

VÍCTOR MURILLO LIGORRED

Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

La educación artística, desde su desarrollo en términos postmodernos (Efland, et. al, 2003), acerca las imágenes al entendimiento y atención sobre las nuevas narrativas y visualizaciones que configuran nuestro mundo. Asistimos a un creciente universo donde el simulacro se apodera de las experiencias para convertirlas no en realidad sino en realidad de los acontecimientos que se interpretan (Mirzoeff, 2016). La cultura visual a través del currículo postmoderno, propicia un campo de estudio donde el cruce de disciplinas se refuerza, con el matiz de converger en una educación transdisciplinar (Perera, 2008) que apuesta por un espíritu crítico y una emancipación de los estudiantes en todas las etapas educativas (Rancière, 2010). Los nuevos imaginarios han de ser abordados desde su vertiente educativa en nuestro contexto, que no es otro, que la formación de los futuros educadores en las etapas de infantil y primaria. Así, este trabajo se presenta como un estado de la cuestión, fundamental para reflexionar en los nuevos imaginarios y en la formación de los futuros egresados de magisterio, especialmente, en el grado de primaria.

Así, la educación artística entendida en un corte ya clásico, a partir de un modelo disciplinar integrador desarrollado por la DBAE (*Discipline Based Art Education*) con sus cuatro campos fundamentales (historia del arte, crítica, estética y producción), no brinda en la

actualidad, a través del desbordamiento de las imágenes en los enfoques postmodernos, la oportunidad y la necesidad de contemplar todos los imaginarios posibles. Estas imágenes, al margen de la producción puramente artística, cada vez, y desde hace décadas, va más orientada a la vivencia a través de la espectacularización del mundo (Debord, 1973) y no a su interpretación en forma de obras de arte; por tanto, son muchas más las imágenes que se escapan al dominio de la institución artística en la actualidad que aquellas que se encuentran fuera de la misma. Los continuos desbordamientos culturales emprendidos en la década de los años 50 del siglo XX iniciados con la democratización de la televisión en los hogares, el hiperdesarrollo de la publicidad televisiva, la aceleración de la cultura a través de las industrias culturales en forma de creación y participación de videojuegos, son solo algunos de los fenómenos por lo que la sociedad ha ido aprendiendo más en imágenes que en textos, circunstancias que son advertidas por distintos teóricos en la década de los años 90 (Mitchell, 2017; Boehm, 1996) en el deslizamiento de la cultura hacia las imágenes, por lo que entendemos todo este conjunto de estudios en torno a la imagen, desde sus distintas disciplinas (estética, crítica, prácticas artísticas, antropológica, histórica, sociológica...) como cultura visual (Mirzoeff, 2016; Mitchell, 2017; Moxey, 2015; Boehm, 1996; Sach-Hombach 2022, Belting, 2007; Bredekamp, 2015; García Varas, 2011).

La emergencia de convivir y comprender, a propósito de estos nuevos imaginarios, hace que el estudio y la reflexión vaya por detrás de su desarrollo técnico y la escuela, en muchos sentidos, no vea en sus horizontes actuales la necesidad de trabajar con nuevos imaginarios que salen a nuestro encuentro y forman parte de la experiencia estética del alumnado. De ahí que abrir la docencia y la investigación en las aulas a estas nuevas visualidades forme parte de la educación artística contemporánea, estando actualizada en el mundo en el que se desarrolla y atenta a las nuevas manifestaciones artísticas, visuales y audiovisuales.

De este modo, las imágenes comprendidas como *deepfakes* realizadas mediante Inteligencia Artificial forman parte de nuestra cotidianidad a partir de anuncios televisivos, de espectáculos culturales y campañas de desprestigio a personas populares, de la política o el cine. Son un imaginario que, en los últimos años, a través de esta vía, de la

inteligencia artificial, han encontrado un desarrollo prolífico que se está asentando, cada vez más, en el mundo de la cultura que, junto a la participación del espectador, cierra así el círculo entre obra-imagen y espectador. Una dualidad que se diluye entre el agente y el paciente, pasando a ser los espectadores de agentes a pacientes, a merced del objeto presentado que modifica su conducta (Gell, 1998).

FIGURA 1. *Un selfie con Salvador Dalí en DALÍ LIVES*



Nota. Museo San Petersburgo, Los Ángeles, EEUU durante su exposición en 2019.

Fuente: Mundo Ark

Los nuevos imaginarios entendidos como *deepfakes* se asientan en los procesos digitales entendidos como productos-documentos ultrafalsos, que discurren entre lo ausente y lo presente, la memoria y la promesa de futuro, lo pasado y lo vivido, lo histórico y lo ficcional y se presentan como imágenes inmediatas que relatan hechos del presente, como si hubiesen vuelto a la vida. Lola Flores, Cantinflas, Dalí, Obama, María Callas, comparten el hecho de que vuelven a ser actualidad, bien por pronunciar discursos que nunca dijeron, o por volver a la vida tiempo después de su muerte.

El efecto de realidad, donde la apariencia y la representación se hacen fuertes a través del espectáculo y el simulacro se dan la mano creando una realidad en sí misma (Debord, 2003). Muchas veces cae en el error de tomar por cierto lo aparecido en la tele: esto se muestra muy bien en el film *Wag the Dog* (1997), donde Dustin Hoffman y Robert de Niro señalan que, todo lo que aparece en la tele, es verdad; por la intimidad con lo documental, la verosimilitud con la realidad, la

intimidad y cercanía con la imagen y el formato televisivo. La representación es verdad en sí misma en la medida en que se nos muestra en términos de apariencia. Este hecho lo comprobamos durante el año 2021 cuando se emitió la serie *El juego del calamar* (2021) y, en Madrid, se produce una escalada de violencia en algunos centros educativos de primaria, cuando el alumnado de primaria imitaba a la propia serie. Por tanto, ¿cómo no educar en el poder de las imágenes? En la idea de representación, de realidad y ficción, de imaginarios que tratan de imitar a la realidad pero que nada tienen que ver con la misma. Nuevamente, los discursos de Freire (1976), McLaren (1994), Rancière (2005) o Giroux (2011) se vuelven de plena actualidad, para la toma de una conciencia y crítica sobre lo que rodea al contexto educativo, mediático y simulacral que esta vez, haremos en términos visuales.

FIGURA 2. *María Callas (1923-1977) On tour, gira 2020*



Fuente: <https://www.esmadrid.com/agenda/callas-concierto-gran-teatro-caixabank-principe-pio>

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general del presente estado de la cuestión en esta aproximación en el descubrimiento y reflexión de los productos *deepfakes* es:

- Permitir un espacio de reflexión, de tiempo sostenido donde mirar a nuestro alrededor para comprender las maneras que tienen las imágenes de dirigirse a nosotros, de mostrarse, de convencernos, de emocionarnos.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Como objetivos específicos identificamos:

- Presentar al alumnado del Grado de Maestro en Primaria la actualidad de los *deepfakes*, su poder, su capacidad y sus distintas posibilidades bien para el entretenimiento, bien para la falsedad, la suplantación y el desprestigio. Circunstancias que debemos advertir en el estudio de la imagen, así como su dimensión ética en cuanto a lo fraudulento de sus narrativas.
- Contribuir a la formación en las competencias que tiene que adquirir nuestro alumnado en un buen nivel de desempeño docente en su futuro.

3. RELACIÓN ENTRE LOS DEEPFAKES Y LAS COMPETENCIAS DE LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN VISUAL Y PLÁSTICA

La relación de esta perspectiva asentada en el pensamiento crítico del alumnado engrana con las competencias de la asignatura de Educación visual y plástica del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza de la siguiente manera:

- A través de la competencia específica CE54 - Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes. Esta competencia refleja la dimensión a la que estas imágenes nos enfrentan. Desde el ámbito personal, hacia lo social y cultural. Algo que perseguimos en la formación de los individuos y que es preciso trabajar para desarrollar esas inquietudes entre nuestro alumnado.
- También, las competencias básicas como: CB2 - Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa

de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio. El pensamiento crítico entra de lleno en esa defensa de los argumentos de toma de conciencia y consciencia ante la espectacularización de los discursos, en este caso, visuales. Al igual que: CB3 - Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética, tiene que ver con señalado anteriormente.

La educación, frente a la aculturación o el adoctrinamiento, ofrece la oportunidad de pensar libremente, de contemplar y reflexionar sobre esa dimensión ética de las situaciones y crear las oportunidades para que esto suceda. Un espacio en el que la educación artística es, y debe ser, privilegiado, pues en la creación, en la interiorización de lo visual y lo plástico, la búsqueda de una interpretación propia individual y personal, entran en juego dimensiones estéticas, críticas, políticas que, a la vez, se articulan con otras como son las poéticas y las afectivas. Aportaciones que la educación artística integra en la formación de los sujetos en cualquier etapa educativa.

4. UN PEQUEÑO RECORRIDO POR EL UNIVERSO *DEEPAKE* DE LAS IMÁGENES QUE NOS RODEAN ACTUALMENTE

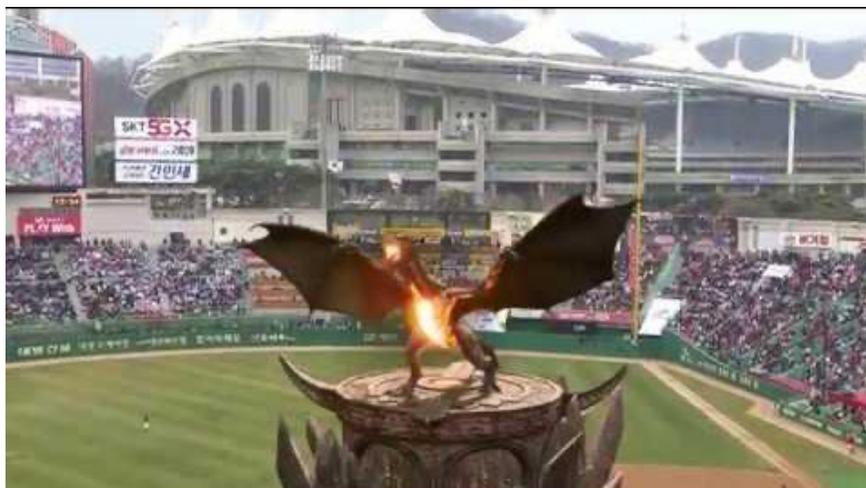
4.1 IMÁGENES *DEEPAKES* EN EL ENTRETENIMIENTO: UNA VERTIENTE POSITIVA DE SUS SIGNIFICADOS

La democratización de este imaginario asociado a la inteligencia artificial como forma de entretenimiento es reciente. Si rastreamos la utilización de este tipo de tecnologías, podemos encontrar en el cine del año 2016 las dos primeras escenas donde el *deepfake* es utilizado como parte de la narrativa de una película. Se trata de 15 segundos de la película *Rogue One: una historia de Star Wars* (2016) del director Gareth Edwards. En estas escenas aparecía la princesa Leia rejuvenecida, como si hubiese un efecto retrospectivo al pasado. Es la creación o recreación de personas desaparecidas mediante estas tecnologías las que nos profesan una promesa de duración, de

permanencia -contra el pasaje del tiempo- (Brea, 2010:9). La propia actriz, en una entrevista declaró que “fue muy extraño. Podría decir que era yo, pero definitivamente, a la vez no lo era. Es difícil describir ese sentimiento”, declaró Deila al *MIT Technology Review* tras ver el resultado final (El País, 2018).

En otro sentido, alejado del cine, pero no así de los espectáculos encontramos que, a partir del año 2018, el Circo Roncalli, que había nacido en Alemania en el año 1976, sustituye los animales reales por imágenes digitales realizadas mediante procesos de realidad virtual. Con el objetivo de mantener vivo el circo y su esencia, la agencia de Roncalli, TAG/TRAUM, en cooperación con blueBOX se asoció con la compañía Optoma, especializada en audio y vídeo. Su idea fue instalar 11 proyectores láser ZU850 con la capacidad de mostrar efectos 3D. De este modo, la verosimilitud con los animales, la sensación de realidad y el espíritu circense se mantenían a través de las representaciones virtuales, con la ventaja de no utilizar animales reales. Roncalli se postula como un espectáculo de vanguardia, donde las imágenes permiten mantener la esencia del circo clásico, con animales y, a su vez, no utilizarlos realmente.

FIGURA 3. Dragón sobrevuela el cielo del estadio Happy Dream Park en Corea del Sur



Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=u5hQpRbHERg>

Las imágenes que con estos fines tanto recreativos, como de entretenimiento, traen al frente imágenes que no ocultan segundas intenciones, son una alternativa a las visualidades o narrativas tradicionales. Puede ser una buena herramienta tecnológica para una historia o puede ser un estímulo para que el circo, no desaparezca en muchos casos. Así, combinan las funciones circenses clásicas con las herramientas y softwares de vanguardia. Nuevas tecnologías para representar viejas formas culturales.

La ensoñación con tiempos pretéritos, impulsados por la fantasía de series cinematográficas han propiciado proyectos sobre imágenes creadas a partir de la realidad virtual que, en los últimos tiempos, han inventado figuras mitológicas de cuento. En 2019, un dragón de gigantescas proporciones surcó el cielo del estadio *Happy Dream Park* durante la inauguración, en el descanso de un partido de *baseball* en Corea del Sur. Las posibilidades materiales que permitieron que esta imagen apareciese vinieron dadas por el desarrollo de la tecnología 5G que incorporaba el propio estadio. La empresa SK Telecom proyectó en su pantalla principal, su proyecto de realidad aumentada, donde los espectadores podían con sus dispositivos móviles visualizar tanto el estadio, a través de una aplicación, como el propio dragón que se superpone a la realidad física.

FIGURA 4. *Distintos fotogramas de Salvador Dalí en la exposición Dalí Lives*



Fuente: <https://www.oneclub.org/awards/adcawards/-award/35623/dal-lives>

También en 2019, el Museo San Petersburgo de Los Ángeles, en Estados Unidos, daba acceso a los visitantes a la exposición *Dalí Lives*, con una bienvenida por parte de un *deepfake* de apariencia cinematográfica del propio Salvador Dalí, donde hablaba de los treinta años que llevaba ausente y de su regreso, de cómo no creía en el concepto de la muerte; el propio Salvador Dalí en tanto que *deepfake*, se hacía un *selfie* con los visitantes a la exposición, es decir, interactuaba con los espectadores, donde juntos posaban para una foto que hacía el propio Dalí.

La elocuencia con la que la imagen de Salvador Dalí habla al espectador y promociona la exposición se ajusta a cánones publicitarios, donde la inmediatez, la claridad de mensajes y la capacidad de convencimiento son las cualidades que priman en estos imaginarios. Son el reconocimiento del personaje, la cercanía con el modelo, la que conecta con nuestra experiencia, en un ámbito como es el de una exposición monográfica, donde todo el clima que la envuelve va destinado a la promoción y desarrollo de la experiencialidad.

Otro caso concreto lo encontramos en la campaña publicitaria de una conocida marca de cerveza que, en 2021, recupera y trae a escena a Lola Flores. Esto es posible nuevamente por la tecnología que trae al frente la imagen *deepfake* de la folclórica. Los diálogos y las poses de la cantante expresan un claro mensaje, un estilo de vida fundado en las peculiaridades de cada uno, es decir en el acento característico que poseemos. Es decir, la interacción del *deepfake* con el espectador es la que nos conmueve y nos mueve a hacer cosas, en este caso a comprar esa cerveza. Todas estas re-presentaciones, se presentan así mismas como sujetos, y también como objetos, en la dualidad del mismo efecto provocado por la imagen (Marin, 1970):

Representar significa presentarse como algo que representa y toda representación, todo signo o proceso de presentación, incluye una doble dimensión: una dimensión reflexiva, presentación de uno mismo; una dimensión transitiva, que representa algo -un efecto dual- el efecto de sujeto y el efecto de objeto (187).

Estos procesos dualistas exigen de una respuesta participativa por parte del público. Señala Paulo Favero (2018) que las imágenes que circulan en los hábitats digitales contemporáneos son, a la vez, agentes

productores de acciones y representaciones portadoras de significados. Salvador Dalí o Lola Flores son dos iconos de la cultura del siglo XX que se presentan como tecnologías digitales a propósito de los imperativos de la imagen, entre la performatividad y la agencia, entre la movilidad y participación (Martínez Luna 2019). Una participación que se nutre de los afectos, de los sentidos a través de los cuales actúa y de los sentimientos de quienes participan y conectan (Ulm, 2018). Las figuras reconocibles de aquellos que se nos presentan tienen que ver con la figura del fantasma de Banquo en la mesa de Macbeth que regresa para llamar la atención sobre nosotros. Como señala Brea:

Es como si ellas pudieran abrirnos el camino al pacto mefistofélico, las instituimos tal vez como promesas de memoria: memoria que expande lo vivido hacia los otros -en los que ese yo se ensancha en colectividad de la que toda imagen hace enseña- pero también y sobre todo hacia el porvenir -y sus habitantes otros- (2010: 10).

Esto es lo que se reproduce en el spot publicitario donde Lola Flores reivindica con mucho acento las raíces a través del empoderamiento. Entra en diálogo con otros artistas desde la agencia y la acción que promueven estos imaginarios, invitando a realizar acciones, como el “poderío” o empoderamiento femenino. El *deepfake* nos dice que hacer y cómo. No hay que perder la esencia, hay que ser auténtico, con el acento, como ella, que por su acento se la entendió en todo el mundo.

Figura 5. *Deepfake Lola Flores*



Nota. Anuncio marca de cervezas durante 2021. Fuente: Diario de Navarra

Esa comunicación con el otro, en el caso del *selfie* con Dalí, o en el caso del diálogo entre Lola Flores y la compositora flamenca que aparece, o los espectadores, se confronta e iguala en la medida en que las posibilitan las condiciones materiales de la tecnología, que entran dentro de una lógica de racionalidad económica y bancaria, en el sentido de Paulo Freire (1997). Así, las tecnologías *deepfake* se sitúan en su apariencia en el mundo en virtud del convencimiento de prestar una donación de aquellos que son sabios a aquellos que son ignorantes (Freire, 1997: 77). Es el *deepfake* de Lola Flores el que habla del sentido de las raíces, de cómo buscar en uno mismo para sacar cosas buenas. Es la imagen a la que se atribuye la capacidad de ser un emblema, de expresar ideas y ser un modelo a seguir (Bredekamp, 2010).

La construcción inmaterial de la realidad que se impulsa por estos procedimientos recoge los anhelos de la finitud de un tiempo pasado. Una presentación de las imágenes con una visión mnemónica proporcionada por la tecnología. La separación de los conceptos de realidad y de ficción se diluyen en sus fronteras, “proyectando a ambas sobre la construcción de situaciones virtuales en las que se rebajan la representación y la presencia, la ausencia y la memoria” (Martínez Luna, 2019: 48). El nivel de relajamiento de lo anterior se asienta en la digital de las imágenes que, sin perder su condición de presencia, esta se hace más presente por los mensajes que transmite. Igualmente, el componente de ausencia queda mitigado con la presentación de estas imágenes digitales que nos traslada como espectadores a tiempos pasados.

En este sentido, si el enfoque más didáctico de los museos y las salas de exposiciones hace años optó por fomentar un modelo de comunicación interpersonal e interactivo (Pastor Homs, 2004: 51), el avance de los medios tecnológicos no solo favoreció la capacidad didáctica de los recursos audiovisuales, sino que estableció posteriormente cauces de participación real a través de las redes sociales (Marfil-Carmona y Álvarez-Rodríguez, 2018), potenciando el factor relacional que revisa, desde una dimensión humana, el concepto instrumental del discurso TIC, evidenciando la necesidad de nuevos alfabetismos en las prácticas digitales culturales (Marta-Lazo y Gabelas-Barroso, 2013).

Algo muy importante en la propuesta de IA sobre Dalí es su vinculación con la educación y el conocimiento sobre su figura, algo muy destacable en este caso. Pero fricciona con que Dalí tuviese la intención de aparecer en un proyecto de IA en forma de *deepfake*. El proyecto se ampara en una célebre frase de Dalí en la que decía que tan solo creía en la muerte, pero no en la muerte de Salvador Dalí. Frase oportuna a la que se acoge la agencia para crear el *deepfake*, parafraseando al propio artista y tergiversando su versión. Es una de las claves para que reflexionemos estos imaginarios, puesto que, en el juego establecido entre realidad y ficción se encuentra la posibilidad de ficcionar la realidad.

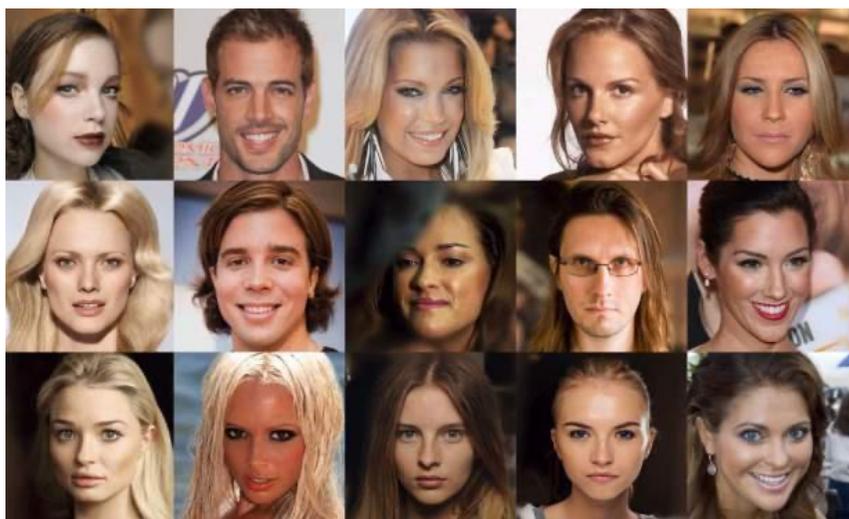
La intimidad con la que se relacionan con nosotros, o nosotros con ellas, nos lleva a explorar esas formas de interacción con los objetos desde cierta resistencia, puesto que, a pesar de que ocupen el lugar de las personas, no lo son, pertenecen al territorio de los iconos, dado que por muy verosímil que sea la imagen con la realidad, sigue perteneciendo al territorio de lo procesual, del algoritmo y de la digitalidad.

4.2 LA VERTIENTE MÁS NEGATIVA DE LOS DEEPFAKES

El otro lado de la moneda lo presentan unas imágenes que se nutren de las mismas técnicas y posibilidades para la creación de imaginarios que las anteriores y que, sin embargo, sus fines no son ni tan amables ni tan inocentes como en los casos anteriores. La intencionalidad en lo perverso se traduce en la destrucción de la reputación de una persona, en el descrédito público, en la compra de voluntades, en la desinformación o como arma política. Uno de los principales exponentes de estos imaginarios y de los peligros que engendran por la dimensión que pueden alcanzar lo ejemplarizamos en el proyecto de Nvidia de falsos rostros. a partir de la gestión de datos que circulan por la red, con una tecnología de *big data*, que consiguen crear imágenes de personas que no existen. Cruzando, a través de un algoritmo, datos de diferentes personas y rasgos faciales, presentan toda una muestra de retratos que, en realidad, no son de nadie. Combinan aspectos de múltiples personas generando una especie de replicante ficticio cercano a la ciencia ficción, todo ello, a partir de las posibilidades de un software

de creación digital. Como señala Barthes: “la fotografía puede mentir sobre el sentido de la cosa, siendo tendenciosa por naturaleza, pero jamás podrá mentir sobre su existencia (...) toda fotografía es un certificado de presencia” (Barthes, 2007: 151). En este tipo de representaciones, las imágenes mienten sobre su existencia, además de hacerlo sobre el sentido de la cosa, sin embargo, y a su vez, se confunden con ella a través de su apariencia.

FIGURA 6. *Rostros creados por inteligencia artificial por el gigante N-Vidia (2018)*



Fuente: <https://hyperbole.es/2018/07/las-caras-de-vidia/>

Al encontrar en estos retratos la familiaridad con el modelo nos seduce, no tenemos ninguna sensación de fraude. Sin embargo, esas imágenes carecen de la certificación de corresponder a un referente concreto. Prescinden de esa legalidad, de su autenticidad como fotografías. Se encuentran en el lado de los iconos, y no de los índices. Su relación se vincula con el dibujo, con la pintura, no importa que sea digital. Puesto que lo mostrado no es lo real literal, no hay una inmediatez del fotonazo, sino que se debe al artificio de un programa informático. Estas impresiones de realidad se camuflan entre las auténticas fotografías, induciendo al error de creer en ellas. Estas representaciones cuestionan varios aspectos fundamentales: primero, el uso fraudulento de identidades privadas obtenidas a través de los perfiles

de redes sociales con tecnología de *big data*. En segundo lugar, la creación, a partir de esos mismos perfiles, de nuevas identidades que se filtran en las redes. No son auténticas fotografías, por tanto, no pertenecen a ninguna persona y son filtradas como si lo fuesen en internet. Este imaginario *fake* cuestiona lo pretendidamente dado. La tendencia a creer que lo fotográfico es real, mucho más cuando se presenta en blanco y negro, por esa relación de causalidad entre la cosa y su representación, hace que el espectador se vea sorprendido por la propia imagen. La visualización, explicación y análisis de este imaginario señala las posibilidades de las imágenes desde su apariencia. La imitación de pretender ser auténticas fotografías, sustrayendo su verdadera génesis, su existencia. La causalidad entre el objeto real y la huella luminosa que certifica el *esto ha sido* barthesiano, se diluye a través de la circulación en los mundos digitales.

Conocidos casos de personajes públicos en actitudes indecorosas relacionadas con la pornografía fueron los primeros casos de *deepfakes* en la política y la cultura. También la suplantación de discursos, como sucedió con Barak Obama, fueron destacados de los medios de comunicación. Sin embargo, la Inteligencia Artificial ha dado un paso más durante 2022 cuando apareció Volodímir Zelenski en un video que pidiendo a los soldados deponer las armas en la defensa de Ucrania, el diario *Periodismo.com* relataba el 21 de marzo así la noticia:

Estos días apareció en las redes un vídeo en el que Volodímir Zelenski pedía a las tropas ucranianas que depusieran las armas. Afirmaba que había decidido devolver Donbas a Rusia y que los esfuerzos de Ucrania en la guerra fracasaron. Era falso. El clip también se publicó en Telegram y en la red social rusa VKontakte. El canal de televisión Ucrania 24 dijo que los piratas informáticos habían hackeado el ticker de su informativo, insertando un resumen de la noticia falsa en el cronograma de una emisión. Minutos después de que el canal de televisión difundiera el hackeo, el propio Zelensky publicó un vídeo en Facebook en el que negaba haber pedido a los ucranianos que se rindieran y calificaba la falsedad de «provocación infantil». Nathaniel Gleicher, responsable de la política de seguridad de Meta, propietaria de Facebook, tuiteó que la compañía había eliminado el clip original de deepfake por violar su política contra los medios manipulados engañosos. Twitter y YouTube también lo bajaron (Periodismo.com 2022).

La vertiente negativa de estos imaginarios está en el componente desinformativo que poseen. El cuestionamiento de lo que aparece en las redes debe ser constante para los usuarios, pues se debate la diferencia entre verdad y verosimilitud. Haciéndose buena la máxima de lo que aparece es verdadero.

Durante 2019, un proyecto llevado a cabo por dos artistas británicos, Bill Posters y Daniel Howe, en colaboración con Canny AI, una compañía publicitaria israelí, presentaba a Mark Zuckerberg pronunciando un discurso que nunca dijo. Mediante inteligencia artificial, las imágenes reales de Zuckerberg se han modificado para cuadrar los labios con el texto que lee un actor. En una entrevista al Washington Post los artistas revelaron que el proyecto pertenece a una instalación que pudo verse en el *Festival de Documentales Sheffield DOC/FEST*. Los artistas británicos tienen más vídeos realizados por esta tecnología de otras figuras populares como Morgan Freeman, Donald Trump o Kim Kardashian.

El *deepfake* del propietario de Facebook llegó semanas más tarde de que se publicará en esa red social un vídeo de Nancy Pelosi, portavoz en el congreso estadounidense del Partido Demócrata, donde se había manipulado mediante tecnología de inteligencia artificial su imagen, para que pareciera que se encontraba en estado de embriaguez. La red social de Facebook se ha visto envuelta en una campaña de críticas por negarse a borrar los videos falsos de Nancy Pelosi y Mark Zuckerberg, defendiéndose con el argumento de que en su política empresarial no se estipula que la información que los usuarios publican deba ser veraz ni real. Algo que debe hacer estar más alertas todavía de los contenidos que pueblan las distintas redes.

Por tanto, algo curioso es que estas redes sociales, tan alarmadas por un comentario escrito o por mostrar según qué imágenes, parecen impasibles ante la manifestación de discursos falsos que atentan contra la integridad de los representados. Una doble vara de medida que no tiene, por el momento, cortapisas legales, al encontrarse todo este tipo de tergiversaciones de la realidad fuera de una legislación que las trate, puesto que corresponden al mundo de la ficción, del entretenimiento, pero, a su vez, también al de la suplantación. Si las falsificaciones y sus

falsificadores de obras de arte han sido perseguidos durante toda la historia, ¿por qué asumir en la contemporaneidad que estos nuevos falsificadores gocen de prestigio?

5. LO EDUCATIVO A TRAVÉS DE LO *FAKE* Y SU DIMENSIÓN ÉTICA

A la luz de lo expuesto en el presente artículo, estos imaginarios se diluyen bajo el umbral de lo real, entrando a formar parte de lo que se ha definido con los conceptos de pantallismo y pantallización (Caeiro, 2022) de la sociedad. Estos surgen al calor de las nuevas tecnologías y al amparo de la sociedad del espectáculo. En esa creciente proliferación de imágenes que salen a nuestro encuentro, principalmente a través de las pantallas, encontramos la necesidad de alfabetizar en una discriminación perceptiva que haga reflexionar de manera crítica a nuestro alumnado para una comprensión de lo que conforma nuestro propio régimen escópico, tan importante en la actualidad. Si trasladamos esto mismo a la infancia, la iconosfera, concepto acuñado por Gilbert Cohen-Seat (1967), debe, desde la escuela, tratar de presentar esas oportunidades de las que hablaba Freire (1997) para que la propia educación no caiga en una concepción bancaria en tanto que donación, sino en la búsqueda de la identidad propia, de la creación de oportunidades y un desarrollo en términos de pensamiento crítico que haga permanecer alertas a cuantos quieran aprender. Se considera que estas cuestiones son importantes a tratar por la propia educación artística pues, todo lo que tiene que ver con el mirar, debe ser abordado desde la responsabilidad y desde el cuestionamiento. Aguirre señala que es interesante desenmascarar las formas en las que lo político se hace cuerpo a través delo estético (Aguirre, 2015a; Rancière, 2005), al igual que es necesario generar, a través de la educación, escenarios de disenso que permitan reconfigurar nuevas formas de participación en los regímenes de lo sensible heredados (Rancière, 2002).

La aparición de todas esas personas resucitadas a través de estrategias publicitarias, Lola Flores, Cantinflas, María Callas forman parte de lo político de las imágenes en la educación (Aguirre, 2015b), sin descuidar lo económico, por tanto ¿es ética la resurrección para seguir generando beneficios a los descendientes o a quien tienen sus

derechos de imagen? ¿Quién preguntó al fallecido para volver a difundir su figura sin su consentimiento ni tampoco en lo que él mismo creía? ¿Cómo confiar en que lo que vemos sea cierto, a pesar de su apariencia? Cuestiones que no deben pasar desapercibidas por nuestro campo de trabajo donde, cada vez, son más reales y más participadas por la sociedad este tipo de imágenes. La capacidad para emocionarnos que tiene toda imagen juega en contra del espectador en el caso de los fraudes de estos imaginarios. Por todo ello, no estamos haciendo una apología de la eliminación de estos imaginarios *fake*, que tan necesarios y creativos pueden ser en algunos casos, como los vistos en el circo, pero sí, colegir que como cualquier técnica, tienen su lado positivo y también uno negativo, pues el nihilismo tiene, en sus dos vertientes (la pasiva y la activa), intencionalidades distintas, al igual que las posibilidades de esta técnica, de un lado el entretenimiento y, del otro, el fraude, la desinformación y el desprestigio. ¿Cuántos personajes de la cultura volverán a escenarios, cine, teatros, en los próximos años, tiempo después de haber fallecido? ¿Cómo podremos distinguir un video *fake* de otro que no lo es en un proceso judicial? Cuestiones abiertas para las que no tenemos respuesta y que serán, a priori, cuestionamientos futuros, cuanto mayor asentamiento tengamos en la sociedad.

6. A MODO DE CIERRE

Desde el punto de vista educativo, lo artístico debe atender a estas nuevas visualidades y retos de la actualidad desde la amplitud de las perspectivas culturales que engloban los entornos escolares. La sensibilización y el desarrollo del gusto en la infancia y la adolescencia pasa por atender a estos nuevos contextos donde las imágenes digitales salen a nuestro encuentro, dentro y fuera de la pantalla, para interactuar con los espectadores en el ocio y el entretenimiento. Una convivencia que sensibilice hacia la pluralidad del mundo en los contextos donde un diálogo integrador permite transitar por territorios híbridos que, en la actualidad, nos brindan las imágenes digitales desarrolladas en entornos físicos. A la vez, sin descuidar, perspectivas centradas en el espacio, las obras de arte o tan clásicas como el dibujo y la pintura en las aulas. La docencia, en este sentido, ha de ser un compendio de compensaciones

que emancipe al alumnado, le hagan ser capaz mediante las imágenes y desarrollen su capacidad creativa.

Este proceso educativo presenta una clara función social, de divulgación y alfabetización visual que favorece una comprensión y disfrute del entorno. El currículum posmoderno lleva incidiendo en el pensamiento crítico del alumnado sobre las imágenes y la incorporación de las nuevas narrativas a través de la cultura visual en la educación desde el inicio del siglo XXI. Un territorio en el que seguir indagando y tejiendo redes para situar en el contexto educativo las formas de hacer de lo icónico como un campo de conocimiento propio, actual y necesario en el escenario de lo mediático, que profundice en la reflexión acerca de la hegemonía de las imágenes y en el forzamiento de nuevas miradas y perspectivas acerca de las imágenes tecnológicas. Educar en las imágenes es a día de hoy, cómo enseñar a leer y escribir en el siglo XIX. Quienes no están alfabetizados están fuera del discurso, sin capacidad de juicio, de cuestionamiento, de reflexión o pleno entendimiento de los códigos que rigen nuestro transitar en el mundo. Por tanto, ¿Cómo no enseñar a leer y a escribir? ¿Cómo no enseñar matemáticas, inglés, ciencias? ¿Cómo no enseñar a mirar, pensar, reflexionar y a hacer con las imágenes de nuestro mundo?

REFERENCIAS

- Aguirre, I. (2015a). Hacia una narrativa de la emancipación y la subjetivación desde una educación del arte basada en la experiencia, *Docencia*, 57, 5-15
- Aguirre, I. (2015b). Cultura visual, política de la estética y emancipación. En R. Martins, F. Miranda, M. Oliveira, I. Tourinho y G. Vicci (Orgs.), *Educación de la cultura visual: Conceptos y contextos* (pp. 93-138). Universidad de la República y Editora UFG.
- Barthes, R. (2007). *La cámara lúcida*. Paidós
- Belting, H. (2007). *Antropología de la imagen*. Katz Barpal Editoriales SL
- Boehm, G. (2006). *¿Qué es una imagen?* Bild und text.
- Brea, J. L. (2010). *Las tres eras de la imagen*. Akal.
- Bredekamp, H. (2015). *Teoría del acto icónico*. Akal.
- Caeiro Rodríguez, M. (2022). Idocia, pantallismo y pasmación en las relaciones sociales y educativas. Una exploración desde la investigación artística de la vida mediática, en R. Marfil-Carmona, M. Caeiro Rodríguez, V. Lope

- Salvador, A. Revilla Carrasco (Coords), *Educación artística y mediática en la cultura visual y digital. Investigaciones en la hibridación de lenguajes, medios y discursos creativos*. Fragua.
- Debord, G. (2003). *La sociedad del espectáculo*. Pretextos.
- Dong-hyuk, Hwang. (2021). *El juego del calamar* [Película]. Netflix.
- Efland, A. D., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós.
- Edwards, G. (2016). *Rouge One: una historia de Star Wars* [Película]. LucasFilm.
- Favero, P. (2018). *The Present Image. Visible Stories in a Digital Habitat*. Palgrave Macmillan.
- Freire, P. (1976). *Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gell, A. (1998). *Arte y agencia: una teoría antropológica*. SB Editorial.
- Levinson, B. (director). (1997). *Wag the dog* [Película]. New Line Cinema.
- Marta Lazo, C, y Gabelas-Barroso, J. A. (2013). Intermetodología educocomunicativa y aprendizaje para la vida, *COMeIN*, 22, DOI: <https://doi.org/10.7238/c.n22.1340>
- García Varas, A. (2011). *Filosofía de la imagen*. Universidad de Salamanca.
- Giroux, (2011) Rejecting Academic Labor as a Subaltern Class: Learning from Paulo Freire and the Politics of Critical Pedagogy, *Fast Capitalism*, 8, 35-40
- Mclaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Aique.
- Marin, L. (1970). La description de l'image, *Communications*, 15, 186-209
- Marfil-Carmona, R. y Álvarez Rodríguez, M. D. (2018). El software creativo en la educación artística: Reflexiones y posibilidades en torno a "The next Rembrandt", *Communiars*, 1, 21-28
- Martínez Luna, S. (2019). La imagen interconectada: participación, mimesis, cuidado, en García Varas, A. (ed.), *Acción y poder de la imagen: agencia y prácticas icónicas contemporáneas*. (pp. 17-45). Plaza y Valdés.
- Mitchell, W. J. T. (2017). *¿Qué quieren las imágenes?* Sans Soleil.
- Mirzoeff, N. (2016). El derecho a mirar, *Revista Científica de Información y Comunicación*, 13, 29-65
- Moxey, K. (2015). *El tiempo de lo visual: la imagen en la historia*. Sans Soleil.
- Murillo-Ligorred, V. (2019a). Un pensamiento de lo técnico: agencias, alteraciones y suplantación de la estética de la imagen foto, *Barda*, 8, 161-177

- Murillo-Ligorred, V. (2019b). Agencia y alteraciones en la estética de la imagen foto contemporánea. Información y circulación de imaginarios digitales, en García Varas, A (ed.) *Acción y poder de la imagen: agencia y prácticas icónicas contemporáneas* (pp. 197-213). Plaza y Valdés.
- Pastor Homs, M. I. (2004). *Pedagogía museística: nuevas perspectivas y tendencias actuales*, Ariel.
- Perera. F. (2008). Proceso de enseñanza-aprendizaje. Interdisciplinariedad o integración, *Varona* 48, 43-39
- Rancière, J. (2002). *La división de lo sensible. Estética y política*. Consorcio Salamanca.
- Rancière, J. (2005). *Sobre políticas estéticas*. Museu d'Art Contemporani de Barcelona y Universidad Autónoma de Barcelona.
- Sach-Hombach, K. (2022). El poder de las imágenes. *Tábano Revista de filosofía*, 19, 8-22 <https://doi.org/10.46553/tab.19.2022.p8-22>
- Seat-Cohen, G. (1967). *La influencia del cine y la televisión*. Fondo de Cultura Económica.
- Ulm, H. (2018). Devenir digital. Notas para una genealogía del aparecer, *Ponencia presentada en el 3º Coloquio Internacional de la Red Latinoamericana de investigaciones en Prácticas y medios de la imagen*. Universidad Alberto Hurtado.
- (21 de marzo de 2022). 2022, el año del deepfake político. *Periodismo.com*

LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA Y SU ESPECIFICIDAD ACADÉMICA: ARGUMENTACIÓN MEDIANTE IMÁGENES COMO MÉTODO EN EDUCACIÓN

SARA FUENTES CID

Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN: INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA SÍ, PERO...

1.1 UN PUNTO DE PARTIDA. DESDE EL ARTE HACIA LA EDUCACIÓN

El reconocimiento de nuevos enfoques de investigación en educación durante las últimas décadas ha estado vinculado con la ampliación de la comprensión de lo que es conocimiento y, también, con el cambio sobre lo que entendemos por una investigación válida. No sólo los múltiples métodos de investigación cualitativa han ganado mayor aceptación, sino que también las herramientas que empleamos para recopilar datos y para mostrar resultados se han diversificado, incluyendo métodos artísticos junto a otros tradicionalmente científicos. (Cahnmann-Taylor, 2017)

A su vez, la Investigación Artística se ha abierto camino en la academia en años recientes, por lo que el potencial de una relación mutuamente beneficiosa entre esta y otros tipos de investigación parece más prometedora que nunca. Aun así, cuando se trata de poner en relación el Arte con otras disciplinas académicas, todavía asoman ciertas reticencias. ¿Qué relación hay entre el arte (obras de arte, prácticas artísticas) y hablar del arte como investigación en el contexto académico? ¿En qué medida y cómo las actividades de investigación artística se diferencian de otros tipos de investigación académica o científica? Estas preguntas sobre su especificidad y la demarcación de su territorio dentro del ámbito académico son un punto candente del debate contemporáneo sobre la investigación artística. Debate que a

menudo involucra temas relacionados con políticas institucionales o educativas fundamentales para determinar si la investigación artística puede ser reconocida como un tipo de investigación académica o "científica". Otros temas destacados en este debate tienen que ver con los criterios de legitimación y evaluación de la investigación, la fiabilidad de los resultados, el estatus epistemológico del arte o la relación entre las prácticas artísticas y la creación de conocimiento nuevo (Hannula et al. 2005; Borgdorff, 2012; Macleod, 2013; Michelkevičius, 2018; Schindler, 2018; Schwab, 2018; Borgdorff, Peter y Pinch, 2020; Mersch y Henke, 2020).

Contando con experiencia en el despliegue artístico en todas las etapas de una investigación, lejos de querer responder a estas cuestiones de forma exhaustiva, nuestros objetivos en este texto serán:

- Contextualizar la oportunidad de la Investigación Artística y sus metodologías desde su actualidad, centrándonos en su valor para el medio académico y la forma de abordar las tensiones que esto nos puede generar.
- Proponer un modelo metodológico que busca incentivar las especificidades propias de la Investigación Artística como forma singular de producir conocimiento, como es la argumentación mediante imágenes:

Se ha vuelto cada vez más claro desde la segunda mitad del siglo XX que el conocimiento o la comprensión no siempre se pueden reducir al lenguaje (...) Por lo tanto, no solo el conocimiento adviene de diferentes formas, sino que las formas de su creación difieren. La idea del *conocimiento inefable* no es un oxímoron. (Eisner, 2008: 5)

Trataremos de identificar el potencial que tiene considerar esta dimensión no-lingüística dentro del territorio especializado de la Investigación en Educación Artística. Lo haremos guiados por la convicción de que el Arte tiene mucho que ofrecer a la investigación educativa, ya que nos desafían a pensar creativamente sobre lo que constituye la investigación, a explorar formas aún más variadas y creativas de participar en los diferentes procesos y a compartir nuestras preguntas y hallazgos de maneras más impactantes y accesibles (Cahnmann-Taylor, 2017)

2. MARCO TEÓRICO

2.1 DE LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA HOY. UN MANIFIESTO

La década de los ochenta y comienzos de los noventa fueron fundamentales para el desarrollo y la expansión de la investigación artística. Aunque esta diseminación es actualmente un hecho, las Metodologías Artísticas de Investigación todavía están en conflicto con los climas académicos y políticos conservadores que enfatizan las definiciones científicas tradicionales de investigación (Cahnmann-Taylor, 2017). Sería necesario abordar estas metodologías desde su especificidad y relevancia epistémica, pensando que su interés reside precisamente en su complementariedad con otros modos de investigar. Es en esta diferencia entre dominios y precisamente en las divergencias donde creemos que reside su valor:

El objetivo principal de las Metodologías Artísticas de Investigación es mejorar el conocimiento de los fenómenos y acontecimientos humanos mediante procesos de indagación, formas de comunicación y sistemas de representación alternativos a los que definen a las Metodologías Cuantitativas y Cualitativas, básicamente por el énfasis que se hace en las cualidades artísticas y estéticas del desarrollo de la investigación y del propio informe o resultado final de la investigación (Marín-Viadel y Roldán, 2012: 120).

Consideramos que será útil antes de adentrarnos en nuestra propuesta, el contextualizar la oportunidad de la investigación artística y sus metodologías desde su actualidad, revisando para ello una de las últimas publicaciones sobre el tema nacida con la voluntad de aunar en un mismo documento aquellos rasgos que la definen como diferente y por ello valiosa en el medio académico. La verdad es que siguen apareciendo regularmente todo tipo de publicaciones sobre investigación artística, aunque no al mismo ritmo que en las tres primeras décadas del siglo (Vilar, 2020). Aquí examinaremos el libro *Manifiesto de la Investigación Artística* (Henke, Mersch et al., 2020). Sus autores, todos profesores en importantes centros europeos de educación artística, escriben desde la consciencia de que, a pesar de su consolidación en todas las áreas artísticas dentro de la universidad, “la investigación artística sigue considerándose, en el mejor de los casos, un socio menor de las disciplinas académicas, seguida por algunos con

interés, con consternación o ridiculizada por otros, con frecuencia” (Henke, Mersch et al., 2020: 5). Lo interesante es que, para ellos, esto no se debe solamente al sentido de propiedad que las universidades tienen sobre el dominio de lo que sea “investigación” sino que, también la propia investigación artística tiene responsabilidad en que así sea, ya que continua importando modelos teóricos y metodológicos propios de la investigación científica, sigue adoptando sus formas de evaluación y distribución y se esfuerza por lograr la respetabilidad encajando en una estructura académica tradicional. Es un texto para la discusión, para hacernos pensar acerca de estas nuevas prácticas y la importancia de asumir el riesgo de llevarlas por bandera en nuestras instituciones.

La síntesis que aquí se recoge (Tabla 1), responde al esfuerzo de condensar en unas pocas líneas, las quince ideas que estructuran este *Manifiesto*, cada una de ellas profunda y compleja como todo lo que tiene que ver con la investigación artística.

TABLA 1. *Síntesis propia de las 15 ideas que estructuran el Manifiesto of Artistic Research [Manifiesto de la Investigación Artística]*

Manifiesto de la Investigación Artística		
Sobre su emancipación	1	La investigación artística dilapida la originalidad de su potencial si continúa imitando y rivalizando con los estándares de la investigación científica. Lo paradójico de la situación: mientras la universidad comienza a preocuparse por nuevas formas de producir y difundir su conocimiento, el Arte en la universidad sueña con que su propia investigación se vuelva más científico-académica para legitimarse.
Sobre su descrédito	2	La investigación artística no es un patio de recreo para académicos fracasados. Ni para los artistas fracasados. La investigación artística debe permitirse la argumentación a través de sus propios modos. Debe concederse también, ser guiada por el poder genuino de lo estético más allá de estereotipos teóricos propios de la “cultura de la certificación”. El arte no procede de acuerdo con un método estricto a lo largo de una trayectoria predeterminada, sino que más bien lo hace en forma de saltos, digresiones y discontinuidades que generan continuamente nuevas e inesperadas expresiones y revelaciones. Si la investigación artística consiguiese exportar estas prácticas fuera de su ámbito para incorporarlas productivamente al tejido universitario, tendríamos frente a nosotros toda una revolución académica.
Sobre sus malas interpretaciones	3	Múltiples malentendidos bloquean nuestra perspectiva de lo que puede ser la investigación artística -en el sentido de investigación caracterizada como una forma propia de pensamiento: (1) Confundir investigación con recopilación de la máxima información posible. (2) Utilizar el arte apenas como visualización de datos y ornamento de resultados. (3) Pensar que la investigación consiste únicamente en ocupar nichos o en hacer variaciones sobre objetos aún inexplorados. (4) Identificar lo artístico únicamente con lo subversivo, lo crítico o el activismo. Tratar celosamente de imitar la investigación científica y simultáneamente negarse a desarrollar su noción de conocimiento.
Sobre su indisciplina	4	El potencial de la investigación artística consiste en afirmar la falta de disciplina, en permitir la incertidumbre y en integrar la negatividad; buscando hacerlas estéticamente manifiestas. Lo que sería insuficiente para una comprensión científica

Perspectivas contemporáneas de la educación artística...

		rigurosa. "Investigar" es una forma de "encontrar". Siempre hay un elemento de azar en el hallazgo. Por eso, los "nudos", las complicaciones, e incluso las confusiones pueden guiar los procesos de búsqueda.
Sobre la relación entre teoría y praxis	5	Teoría y praxis son dependientes entre sí. Su separación en espacios o competencias dispares que no permitan el contacto mutuo es una equivocación. Si se prioriza secretamente la praxis, se renuncia a su potencial de ser una praxis que abarca y contiene teoría (percepción, intuición, observación) y a su potencial de ser una forma epistemológica de actuar, que conoce su propia validez y límites. Lo mismo ocurre con el trabajo teórico aislado, que gira persistentemente sobre sí mismo: puede enredarse, inducir a error o permanecer perdido en ficciones teóricas o microcuestiones irrelevantes. Estas son razones de más, desde la perspectiva de la investigación artística, para una recalibración de la relación entre ambas (la teoría y la praxis)
	6	La investigación artística reclama una concepción genuina de la praxis y del conocimiento. No ganamos nada con la analogía entre un conocimiento científico y uno artístico, si continuamos aferrados a definiciones clásicas que determinan el conocimiento "teóricamente", lo vinculan a "verificaciones" y lo reducen a un formato "proposicional". Necesitamos una concepción del conocimiento que no oscurezca la naturaleza particular del "conocimiento estético", un terreno situado entre la razón teórica y la práctica, que no es ni lo uno ni lo otro.
Sobre el "Conocimiento Estético"	7	Para hacer justicia a la investigación en las artes, necesitamos un análisis decidido de sus prácticas y una revisión de las categorías tradicionales para su descripción - en particular, la centralidad subjetiva del autor, la conexión con la verdad filosófica, así como la definición de inspiración, creatividad, originalidad e imaginación. Es engañoso, para el arte, buscar un conocimiento que compita con el conocimiento científico emulando su discursividad. El pensamiento artístico/estético no está subordinado al pensamiento filosófico o científico, o a su explicación a través del lenguaje.
	8	Las prácticas de investigación artística son un proceso continuo en el que la acción y la reflexión se cruzan sin cesar.
Sobre las prácticas	9	El estándar por el cual se deben medir los resultados de las prácticas artísticas no es la confirmación de una verdad o de una realidad, sino únicamente la evidencia de un momento. Su potencial epistemológico reside en la experiencia de un proceso interminable de búsqueda. Es una praxis que constantemente comienza de nuevo.
	10	La investigación estética se refiere a una praxis del pensamiento sujeta a sus propias leyes. Es "más antigua" que la práctica de las ciencias. La investigación artística es por encima de todo una forma de pensamiento única e inconfundible. La investigación artística presupone una estética. Trabajan en lo ilimitado, sin final ni conclusión, en una permanencia del proceso que permanece inseparable de las ambigüedades de la percepción.
Sobre el "Hacer"	11	La práctica de la investigación artística extrae su energía del conflicto. Su oportunidad no culmina en el descubrimiento de entidades cuantificables ni de leyes generales, no pretende resolver acertijos o revelar causas ocultas; sino que anida en los intersticios entre fenómenos ingobernables. Pone en evidencia la incompletud de los dispositivos conceptuales, revela los límites del saber y sus esquemas convencionales.
	12	La investigación estética "es" el pensamiento de cómo el pensar ocurre genuinamente en lo estético "como investigación".
	13	Las prácticas de pensamiento estético no pueden convertirse en algoritmos o programas. Estos siguen las leyes de repetición y de identidad. Se basan en las matemáticas, lo que presupone el principio de no contradicción. El arte por su parte es una forma de superación, de transgresión y de exageración en lo indecible, buscando ocupar nuevos sitios de imposibilidades. Actuar estéticamente con las tecnologías digitales e interferir con ellas será otro desafío que enfrenta el arte para poner al descubierto los prejuicios y estrechez que contienen.
Por una Intelectualidad de la Estética	14	El pensamiento estético implica una continua práctica de la autocrítica. Como tal, se basa en la "libertad".
	15	La precariedad de la investigación estética es también su potencial.

Fuente: elaboración propia a partir de Henke, Mersch et Al. (2020: 5-61)

2.2. DEL TEMOR A INVESTIGAR ARTÍSTICAMENTE O POR QUÉ CONTINÚAN LAS TENSIONES

Con el mismo espíritu analítico y constructivo que nos mueve en este texto, Eisner se refería en 2008 a las “tensiones persistentes” en la Investigación Basada en las Artes, siendo capaz de dar nombre a aquello que todavía chirría o está desajustado en nuestra labor como investigadores cuando debía ser algo asumido con naturalidad. En cierto modo, explicaba el autor, cabe esperar que un enfoque de investigación que emplea nuevos supuestos y métodos y aún tiene una breve historia genere tensiones.

Eisner definía esas tensiones como “una leve sensación de malestar, producida por un sentido de incertidumbre sobre el propio trabajo, o por la impresión de que, en el trabajo de uno, algo simplemente no está bien” (Eisner, 2008: 34). Algunos años después, podemos constatar que esas tensiones todavía asoman, sobre todo cuando se intenta llevar a cabo una investigación entre dominios o, entre problemas relativos a esferas de conocimiento diferentes. Profundizar en estas tensiones puede reforzarnos como educadores artísticos, pues es síntoma de un ámbito maduro el redefinirse constantemente tras la confrontación con aquello que le desestabiliza.

En este sentido, hemos examinado y sintetizado aquí las *cinco tensiones* descritas por Eisner a la luz de grandes campos de problemas ya clásicos y transversales a cualquier tipo de investigación. Nuestro objetivo ha sido, a partir de ahí, intentar caracterizar todavía más la especificidad de la Investigación Basada en las Artes a raíz de esa confrontación. Eisner identifica estas entre las tensiones más persistentes (Tabla 2).

TABLA 2. *Tensiones persistentes en la investigación basada en las artes Referidas por Elliot Eisner*

Tensiones persistentes en la investigación basada en las artes		
Dominios	Tensiones	Descripción
Del lenguaje	1 Entre lo imaginativo y lo informativo	Este dilema se relaciona, por un lado, con el deseo de trabajar imaginativamente y, por otro lado, con el hecho de que al hacer esto nuestros resultados no comuniquen lo que queremos.
De las partes y el todo	2 Entre lo particular y lo general	Tensión que existe entre centrarse en las condiciones particulares de una situación educativa con el fin de explicar sus características distintivas y, al mismo tiempo, desarrollar observaciones e intuiciones que se extienden mucho más allá de esas particularidades abordadas en primer lugar. ¿Cómo es posible generalizar cuando las condiciones iniciales están completamente impregnadas por el sello personal del investigador?
De la verdad	3 Entre las propiedades estéticas y la verosimilitud	Tensión entre el deseo de lograr un producto de trabajo que tenga propiedades estéticas y el deseo de lograr al menos cierto grado de verosimilitud en nuestro trabajo. La aspiración de alcanzar un conocimiento verdadero y cierto tal vez sea demasiado exigente y poco realista a la hora de investigar asuntos humanos. Tal vez el problema sea nuestra creencia, a menudo no expresada, de que una teoría de la verdad como correspondencia es el modelo que debe guiar nuestro trabajo.
De los métodos	4 Entre la generación de perplejidades y la claridad	Tolerancia a la ambigüedad, una preferencia por lo que es abierto, un deseo por lo que es fluido en lugar de lo que es rígido. Lo que la investigación basada en las artes debe hacer es plantear nuevas preguntas. Esta es, también, la tensión entre las conclusiones literales de una investigación más convencional y las conclusiones más metafóricas, si pueden llamarse así, de la investigación basada en las artes.
De la objetividad	5 Entre lo objetivo y lo subjetivo	Esta tensión se relaciona con el reconocimiento de que la objetividad siempre está más allá de nuestro alcance y con el deseo que la mayoría de nosotros tenemos de que nuestro trabajo no sea únicamente una proyección de lo que queremos que sea.

Fuente: Elaboración propia a partir de Cahnmann-Taylor & Siegesmund (2008: 34-45)

2.2.1 DEL LENGUAJE

Lejos de la claridad de su lenguaje, la investigación artística crea un contexto donde la apropiación y transposición de conceptos es constante. Tropezamos en este tipo de investigación con estrategias de conceptualización relacionadas con la metáfora, donde la tensión con el cuerpo de nuestros conocimientos es fundamental (Ricoeur, 1980: 290). El artista/investigador nos hace ver que “esto” es “aquello”, o mejor aún, nos hace ver “aquello” a través de “esto”.

Dice el divulgador Alan Lightman (2005) que la principal diferencia entre ciencia y arte es que los científicos tratan de ponerle nombre a todas las cosas, mientras que los artistas evitan nombrarlas. Para nombrar una cosa uno necesita identificarla con precisión y claridad; colocar esa cosa dentro de una caja y afirmar que todo lo que está en el interior, es, y lo que está fuera ya no es esa cosa -sino algo diferente- sería una aproximación al modo científico de nombrar. Ser capaz de nombrar las cosas de esta manera debe proporcionar una grata sensación de control y confort.

Sin embargo, existe otro nivel de aprehensión del mundo que subyace a lo inmediato, donde la respuesta es demorada, interrumpida y retardada por un lento proceso de traducción, comprensión o interpretación. Para un artista, nunca todo lo que tiene que estar, está dentro de la caja y el conjunto de relaciones e interdependencias entre lo que está dentro y lo que se ha quedado fuera se multiplica sin cesar. De ahí la dificultad para acotar, para destilar los significados. Cada obra es ella misma (su presencia material) pero también es lo que representa, el espacio donde se muestra o las obras que tiene al lado. Cada obra es la intención de un artista, pero también aquello a lo que nos recuerda, el contexto donde se inscribe es el bagaje del que la mira, la escucha, la siente; es el esfuerzo del que pretende comprenderla:

La palabra sobre arte cobra sentido y amplía el campo de la imagen cuando no se reduce a un mero vehículo signico de datos inventariables, sino que ingresa en la íntima constelación de intecorrespondencias simbólicas que proporciona el ser de la imagen (...) La palabra sobre arte debe pues permanecer en esta tensión creativa para encontrar su natural despliegue (De Laiglesia, 2003: 58).

No es que el arte esté repleto de cosas que no se nombran, sino que los términos nos remiten siempre a algo que está más allá de lo visto, donde reside la complejidad de las obras.

2.2.2 DE LAS PARTES Y EL TODO

La investigación artística ejercita el *pensamiento complejo* (Morin, 2001: 116) y ha incorporado la idea de que para conocer el todo no es suficiente con saber cómo son las partes y viceversa. No existe otro

campo de saber que restrinja menos variables, que procure integrar, articular, armonizar elementos tan heterogéneos e insólitos. Los procesos de creación demuestran continuamente como cuando se juntan cosas simples, se crean agregados que muestran una diversidad de comportamiento más amplia que la suma de sus partes. De esta manera se provoca incluso que aparezcan fenómenos cualitativamente nuevos a medida que aumenta el nivel de complejidad o crece el número de ingredientes. El lugar de la investigación artística tal vez sea un enclave lleno de ventajas para poner en práctica esta manera de habérselas con lo real.

2.2.3 DE LA VERDAD

La Ciencia es un proceso continuo de resolución de problemas, de formulación de conjeturas y de corrección de errores. Procura alcanzar la verdad sobre la parte del mundo que tiene como objeto. Verdad como correspondencia entre los términos teóricos y la realidad (Ladyman 2002: 157). El Arte admite sin reparos que no es sino una de las formas posibles de representar el mundo real. El investigador/artista lleva al límite las palabras de A. Moles (1986: 72): “el investigador más que descubrir *la verdad* construye el edificio, la representación del campo de su propia especialidad: para él, el mundo es, por encima de todo su representación”. Y este mundo no es simplemente un mundo de cosas, sino el mundo en el que se vive: tiene pues carácter circunstancial, definido por el individuo para quien es mundo. Puede haber verdades contradictorias. Cada una de ellas será verdadera en un mundo diferente (Marina, 1998: 186).

2.2.4 DE LOS MÉTODOS

“La forma de argumentar del Arte no está en el argumento que presenta sino en el modo de hacerlo” (De Laiglesia, 2003: 109) y los modos son múltiples, tantos, como sujetos que investigan. La investigación artística acoge métodos que participan de la especificidad de la creación artística. Sus resultados siempre trascienden la propia hipótesis de trabajo y se admiten nuevas variables descubiertas en ese camino que es la configuración de un método. El método no puede formarse más que

durante la búsqueda; no puede despejarse y formularse más que en el momento en el que el término vuelve a ser un nuevo punto de partida, esta vez, dotado de método (Morin, 1997).

2.2.5 DE LA OBJETIVIDAD

El desafío de la investigación en Arte se ha ido asumiendo como un laborioso ejercicio de articulación de dos dimensiones: de una parte, la del *dato experiencial* directo sorpresivo e imaginado, provocador o contemplativo (creación/práctica artística/obras) –es investigación artística lo que hacen los artistas– y de otra, la de su fiabilidad como requisito indiscutible que el ámbito académico de la investigación exige (De Laiglesia, 2008: 19-32). Los resultados de la investigación artística no resultan de un proceso discursivo monodireccional, sino del cruce de varios estratos simultáneos.

En la investigación artística, sujeto y objeto están inseparablemente unidos entre sí. El investigador/artista admite que es a través del cuerpo como conocemos la realidad, por tanto, no prescinde del mismo, sino que lo integra como límite no necesariamente incapacitante, como oportunidad.

3. PROPUESTA DE UN MODELO METODOLÓGICO

3.1. ARGUMENTAR CON IMÁGENES. DESDE LA CREACIÓN A LA INVESTIGACIÓN

La tarea del investigador (sujeto colectivo) en Artes es a la vez la del constructor de su propio sistema de excelencia. La coherencia en el cruce de coincidencias (obra /criterio, propósito /ejecución, riesgo /comprensión, realización /interpretación) es lo que enseña la práctica del arte. Su carácter recursivo es ya el modelo investigador, que no solo libera al creador de importar fórmulas de otras disciplinas, sino que le compromete a exportarlas. La práctica de la actividad artística en cualquiera de sus muchas formas amplía progresivamente el ejercicio de la complejidad y anima a compartirla cuanto antes con investigadores de todas las demás disciplinas, porque aquello que se busca excede cualquier método conocido (De Laiglesia, Fuentes y Cortizas, 2014)

Por todo lo dicho, por su especificidad y las tensiones que aun genera, defender la Investigación Basada en las Artes, especialmente en un clima de investigación del tipo que tenemos hoy, nos parece tan abrumador como importante. Existe una enorme variedad en los modos en que las artes pueden incorporarse a la investigación educativa. Como refería Eisner (2002) cada metodología de investigación es un modo de ver el mundo – y cada modo de verlo es una forma de no ver-. Para algunos, mencionar el arte en un estudio académico puede dar la impresión de que la investigación sea más del orden de la inventiva que una pieza de erudición (Cahnmann-Taylor, 2017). Sin embargo, otros investigadores desencantados de la idea de conocimiento absoluto y de objetividad se han enfrentado a esas fuerzas persistentes que nos tensionan y han practicado “un giro a favor de una epistemología de la ambigüedad, celebrando resultados que son parciales, experimentales, incompletos y, a veces incluso contradictorios o arbitrarios, según se mire” (Barone, 2001: 152).

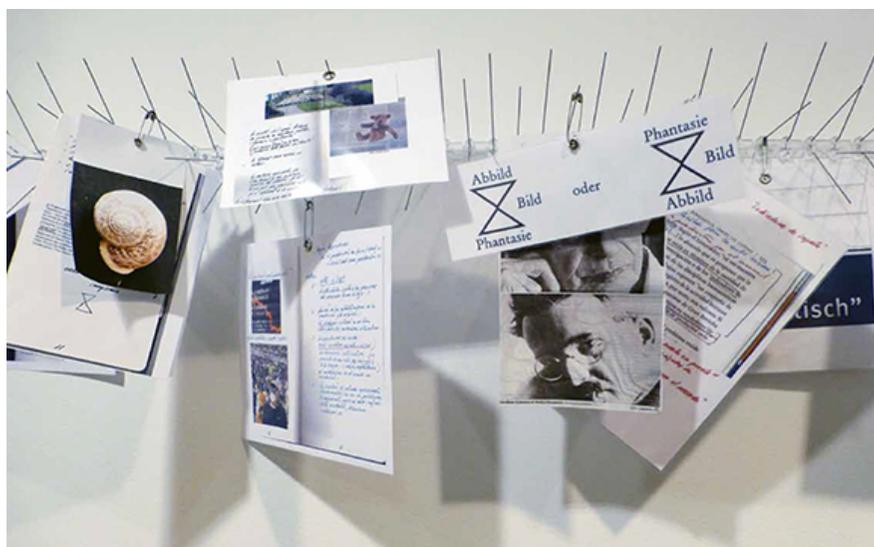
Aquí nos va a interesar centrarnos en las dimensiones connotativas e imaginativas de la investigación, aquellas que pueden revelarnos una metodología artística, como es el uso de imágenes para argumentar. Se trata de una experiencia epistemológica profundamente enraizada en la actividad artística: aceptar las resonancias metafóricas de imágenes y objetos para construir pensamiento y significado. Pretendemos, por tanto, poner el foco en un procedimiento que intersecta tanto en el campo de la creación artística como el de la investigación. En la confluencia de ambos campos, ubicaremos el modelo metodológico que presentamos. Modelo que reúne, eso pensamos: por un lado, los criterios de rigor exploratorio exigidos en el medio académico; por otro, las cualidades plásticas propias de la objetualidad y visualidades artísticas.

Para comenzar, buscaremos ejemplos en la práctica artística contemporánea que sirvan de muestra de esta parte consustancial a los procesos de creación que nos incumben. Veremos cómo lo consiguen algunos artistas, cuya obra se enfrenta a la elaboración de discursos a partir de la yuxtaposición de imágenes, una metodología donde los problemas se abordan desde la propia experiencia de ser artista y desde su modo singular de observar el mundo. Se trata de obras que en cierto

grado representan recursivamente el método seguido en su generación, pues sugieren la idea de ser una instantánea de su proceso de creación en un determinado momento o, lo que es lo mismo, son obras que están mostrando su andamiaje interno como obra de arte misma.

En *Estratègia de precarietat* (2017) (Figura 1) Francesc Abad (1944) muestra su voluntad de buscar otras formas de clasificar y comprender la realidad. Podríamos definir esta exposición como una expedición ensayística, tan propia de la trayectoria del artista. Una visión inexorablemente fragmentaria que genera una especie de mapa, o dibujo cartográfico construido a partir de una amalgama de puntos de fuga. Como en el *Atlas Mnemosyne* de Warburg, el artista Francesc Abad interpreta el mundo como si fuera un *collage*, una especie de constelación creada de recortes de imágenes que contradicen la lectura narrativa convencional. Es así como el artista conforma una "escritura visual", un modelo cosmológico que responde a la necesidad de recomponer la mirada sobre nuestro pasado y presente, practicando el ejercicio de recuperar la poética de lo esencial a través de las imágenes.

FIGURA 1. Detalle de la obra *Les costelles del segle* (2011-en proceso) de Francesc Abad



Nota. Parte de la exposición "Estratègia de la precarietat" Kuntsverein Tiergarten de Berlin (2017). Fuente: https://www.accioncultural.es/es/estrategias_precariedad_francesc_abad

Es muy elocuente también, que paralelamente a sus proyectos expositivos, Francesc Abad ha ido elaborando una amplia serie de cuadernos, denominados “Diarios del pensar”, en los que realiza anotaciones, pega imágenes, grafía textos y subraya ideas. Se trata de una visualidad tejida a la manera de un montaje fragmentario en la que confluye la recogida de citas filosóficas, literarias, científicas, históricas... con dibujos preparatorios de proyectos realizados, por realizar, o irrealizables.

De un modo semejante la artista Anna Oppermann (1940-1993) acumula en sus instalaciones (Figura 2) todo tipo de imágenes aparentemente no relacionadas entre sí: recuerdos percederos como postales, fotografías, dibujos, billetes de transporte usados y notas rotas se amontonan y yuxtaponen en composiciones cercanas al *collage*.

FIGURA 2. Anna Oppermann. Vista de la instalación *Künstler sein (Being an artist)*



Nota. Galería Barbara Thumm, 2019 (originalmente mostrada en la Documenta 6, Kassel, 1977). Fuente: <https://bthumm.de>

En sus ensamblajes (Figura 3), inmensos y complejos, conviven diferentes registros y tipos de información visual, diferentes formatos, materiales y niveles de representación que conforman un sistema. Todos estos elementos, solidarios entre sí, no pueden ser definidos más que los unos con relación a los otros en función de su lugar en esta totalidad. Fruto de un enfoque profundamente visual y decididamente reflexivo, sus conjuntos son obras explícitamente abiertas, donde el nexo secreto entre elementos contiguos se manifiesta de forma distinta para cada espectador.

FIGURA 3. *Anna Oppermann. Problemlösungsauftrag an Künstler (Raumprobleme)*
[Asignación de resolución de problemas al artista (problemas de sala)]

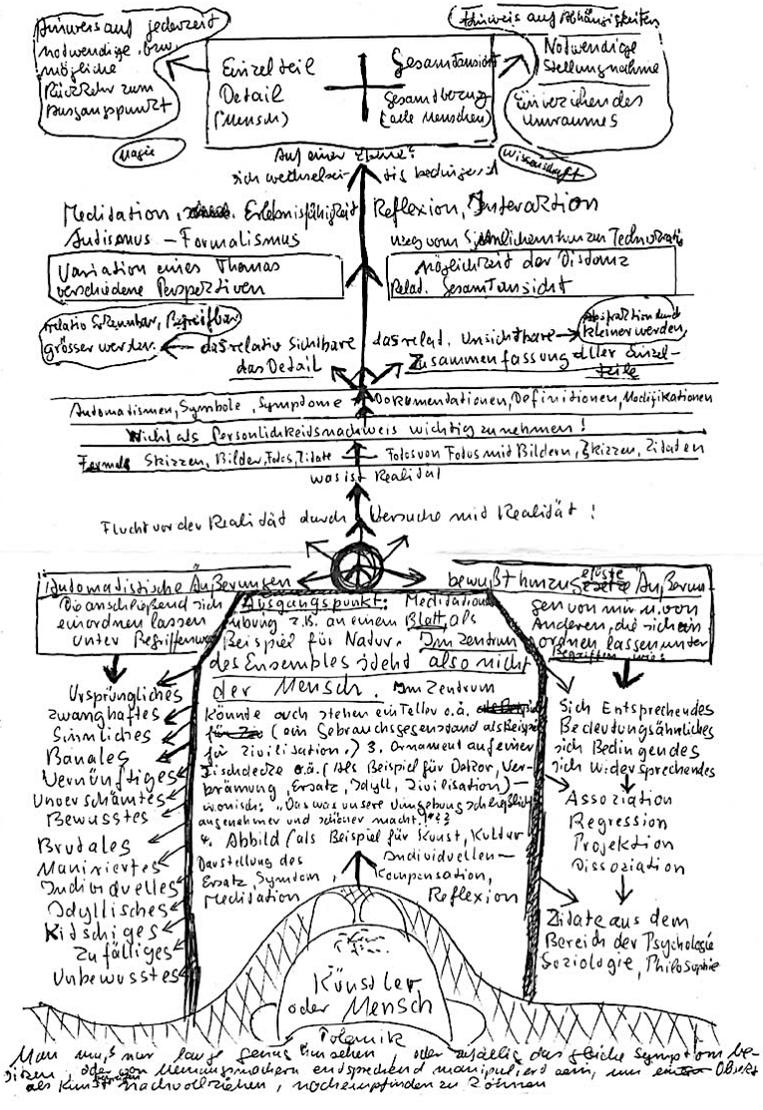


Nota. Musée d'Art Moderne, Paris (1981). Fuente: <https://www.kultur-online.net/inhalt/ensembles>

Si bien, veíamos que en el trabajo de Francesc Abad aparecían los “diarios del pensar”, una especie de mapas conceptuales resultado de la combinación de e integración de múltiples niveles de representación, también surge en el trabajo de Anna Oppermann el pensamiento diagramático (Figura 4), como si esta fuese una opción complementaria

para la organización de la información y la construcción argumentativa desde la no verbalidad en estos procesos de creación a los que nos estamos refiriendo.

FIGURA 4. Anna Oppermann. Schema der Methode (Scheme of the method)



Nota. Catálogo: Anna Oppermann Ensembles (9 juegos de tarjetas dentro de una carpeta de cartón), Aache (1976). Fuente: warnke.web.leuphana.de

El artista está interesado en los mecanismos que estructuran los sistemas de pensamiento y en cómo circula la información y se organiza, ya que condiciona la forma en la que entendemos el mundo. A partir de diagramas, recopilación de información, archivos, inserciones en medios de comunicación, se acerca a la manera en que se definen, se valoran, ordenan, se seleccionan, clasifican, reproducen y distribuyen las imágenes para crear discursos políticos, económicos y culturales en la sociedad contemporánea (Figura 6). Así mismo se enfoca en cómo la figura de la edición define nuestro mundo y las relaciones de fuerzas entre diversos grupos de personas.

FIGURA 6. *La maduración de Oswalt*



Nota. Erick Beltrán (2007). Instalación, El Eco, México, DF. Fuente: <https://www.arte-sur.org>

Por medio de un proceso de producción orgánico y cambiante Beltrán vuelca sus cuestionamientos en la creación, por un lado, de sistemas que intentan catalogar un universo determinado, y por otro, de colecciones de elementos aparentemente aleatorios unidos por factores en común. El uso que Beltrán hace de las herramientas de visualización de datos produce obras de arte y, por ende, cuestiona también la delgada línea que separa esas dos estructuras lingüísticas, pero también cómo el

desplazamiento de grafismos y diagramas a la pared de la galería puede afectar a nuestra interpretación del contenido, dejando con ello al desnudo la subjetividad inherente a cualquier sistema de representación.

3.2. ARGUMENTAR CON IMÁGENES. GENERAR PENSAMIENTO POR COMBINACIÓN

Además de la puesta en valor de los recursos que la investigación artística puede movilizar, la importancia fundamental del trabajo con la representación visual en el contexto de la investigación también requiere más atención. Según Jon Prosser (1996) existen dos razones principales por las que una metodología basada en imágenes es necesaria: por un lado, para incrementar su uso y aceptación entre la comunidad de investigadores; por otro lado, para ir nutriendo una plataforma crítica desde la cual examinar y afinar los métodos visuales.

Las Metodologías Visuales no tienen por qué adoptar un enfoque artístico, sin embargo, no podemos obviar que en las prácticas artísticas encontramos su natural despliegue. Nuestro objetivo, además, es localizar estrategias para la investigación, útiles y válidas desde la perspectiva de la forma de producción científico-académica contemporánea que a su vez, atiendan a las especificidades de las investigaciones artísticas así como su valor a la educación.

Por ello, lo que proponemos se enraíza en aquellas propuestas artísticas contemporáneas que nos muestran otros modos de representar/escribir/leer, no habituales en la investigación académica, pero con fuertes implicaciones epistemológicas. Nos referimos a aquellos proyectos donde se han construido dispositivos donde las imágenes argumentan con su sola presencia, son móviles, pero también inmutables, legibles y elocuentes por combinación.

A continuación, presentaremos de modo sucinto dos proyectos de investigación de distinto alcance, una tesis doctoral y un proyecto de investigación posdoctoral, donde se ha puesto en práctica esta metodología, optándose por utilizar las imágenes como medio de argumentación desde el principio, respetando la elocuencia muda de las mismas y concediéndoles un lugar protagonista a partir del cual se ha ido organizando todo lo demás. Los presentamos con el ánimo de que el

lector sea capaz de extrapolarlo a otros ámbitos y contextos de investigación, una vez que se ha verificado como metodología útil.

3.2.1 IMÁGENES COMO ARGUMENTACIÓN EN UNA TESIS DOCTORAL

Contextualizaremos esta propuesta metodológica a través de un ejemplo claro: una tesis doctoral en Bellas Artes donde se desarrolla una investigación artística (sobre problemas propios de la creación artística como son las cuestiones de escala y representación escultórica) a través de la aplicación de Metodologías Artísticas de Investigación (MAI).

La raíz misma de la investigación tiene que ver con una opción por las imágenes como medio de argumentación. Del modo en que lo explicaba Bachelard (1965) “la imagen no es un residuo de la impresión sino un principio de habla” y “su despliegue es algo que “sucede” y hacia lo cual el sentido se abre indefinidamente, proporcionando a la interpretación un campo ilimitado” (Ricoeur, 1980). Es una imagen la que nombra cada capítulo de la tesis a modo de título y son también imágenes una parte fundamental del cuerpo de este trabajo de investigación.

FIGURA 7. *Imágenes como argumentación en una tesis doctoral*



Fuente: Fuentes Cid (2010)

Inicialmente se trataba de una amplia colección de imágenes seleccionadas por su aportación efectiva al campo de estudio, imágenes de obras de arte recopiladas simultáneamente al trabajo creativo desarrollado en el taller. Imágenes propias y de otras artistas entendidas como miniaturas, como representaciones a escala de la parcela de mundo seleccionada por el artista.

Paulatinamente, y como respuesta a las exigencias internas del funcionamiento del archivo que se iba configurando, comienzan a ordenarse y a diferenciarse unas de otras por criterios de proximidad o lejanía significativa, de modo que las imágenes contiguas terminan por abrir campos semánticos o subconjuntos dentro de ese gran grupo inicial. Esa concatenación de imágenes o conceptos semejantes se produce casi intuitivamente. Debido a este origen común, las intersecciones entre apartados son continuas pero a su vez el carácter propio de cada capítulo está bien delimitado.

La decisión por esta alternativa supone el reconocimiento de la imagen como material primordial en la elaboración del conocimiento fraguado desde el arte y el compromiso con el uso legítimo de las mismas sin más pretensión que respetar su silencio, su no traducibilidad e inagotabilidad. Es cierto que existe un cuerpo verbal que las acompaña, pero que ha sido hilado con la máxima cautela y contención, intentando no eclipsar la claridad de la representación con el desbordamiento de los conceptos.

La convicción y el aprendizaje de que esto es así es ya una certeza interiorizada en nuestro ámbito, sin embargo, bajo las exigencias de acometer con rigor la tarea investigadora, en determinados momentos esto se olvida, tal vez por la desconfianza en los propios métodos o por la sospecha infundada de vaguedad que se nos atribuye por comparación con otras disciplinas.

Esta investigación ha asumido este riesgo desde el momento en que se decide reservar un lugar fundamental a la elocuencia muda de la imagen. Las propias limitaciones, la incertidumbre y la complejidad propias del quehacer artístico han sido incorporadas como beneficios y no al contrario. A través de este mosaico, se pretende entonces dar cuenta de un método que participa de la especificidad propia de la tarea

del artista, y que encuentra en la experiencia de la creación sus claves principales. La reflexión sobre motivos teóricos es insuficiente, difícilmente se hubiese podido llevar a cabo tal desarrollo sin el conocimiento acerca de los procesos y mecanismos que se articulan en la creación de la obra de arte.

3.2.2 IMÁGENES PARA UNA INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINAR

Poner en práctica metodologías artísticas de investigación en medios interdisciplinarios supone un gran esfuerzo, pero también el reconocimiento y el compromiso con formas y procedimientos de trabajo semejantes a los desarrollados en procesos de creación artística.

Como hemos defendido, los métodos visuales ofrecen un abanico de posibilidades alternativas para llevar a cabo una investigación entre varias áreas disciplinares, poniendo el foco en la imagen como nexo común a todas ellas. La inclusión de una dimensión no-lingüística en la investigación, que se basa en otras posibilidades expresivas, puede permitirnos acceder y representar diferentes niveles de experiencia. El uso de métodos visuales y creativos puede facilitar generalmente llegar a aquellas capas de la experiencia que difícilmente conseguimos poner en palabras (Gauntlett, 2007). Esta ha sido la estrategia metodológica aplicada en las fases iniciales del proyecto “Entidades-en-relación: el objeto relacional como punto de convergencia entre la Ciencia y el Arte Contemporáneo”, proyecto de investigación posdoctoral llevado a cabo en la Universidad de Lisboa (2018-2021), y del que recogemos un extracto.

El equipo formado por investigadores procedentes de varias áreas disciplinares (Artes, Física, Filosofía de la Ciencia) asumió como útil la estrategia de trabajar a partir de imágenes de Arte Contemporáneo la identificación de los problemas que serían motor del proyecto (Figura 8). Se trataba de provocar el diálogo sobre arte, sobre ciencia, sobre investigación, metodologías... El proyecto ponía en valor los múltiples modos de producir conocimiento e incorporaba deliberadamente modos que no son los dominantes en el mundo académico como son las formas de representación visual y la subjetividad en la investigación.

FIGURA 8. *Imágenes para una investigación interdisciplinar*



Nota. Sesión de trabajo en equipo: Identificación de problemas a partir de imágenes.

Fuente: Sara Fuentes (2020).

Se trataba de articular nuevas visiones, nuevos modos de investigar que nos permitiesen pensar de otra manera y provocar cierta variación sobre el concepto de arte/prejuicios sobre investigación artística que manejan otras disciplinas.

TABLA 3. *Síntesis del proyecto de investigación posdoctoral “Entidades-en-relación: el objeto relacional como punto de convergencia entre la Ciencia y el Arte Contemporáneo”, 2018-2021 (Universidad de Lisboa) donde las metodologías visuales de investigación desempeñaron un papel fundamental.*

<i>Entidades-en-relación: el objeto relacional como punto de convergencia entre la Ciencia y el Arte Contemporáneo</i>	
Objetivos	<ol style="list-style-type: none">1. Explorar la existencia de una zona de convergencia entre el Arte y la Ciencia a través de la hipótesis de que tanto el objeto artístico como el objeto científico son actualmente pensados como entidades-en-relación;2. Estudiar como esta superposición metafísica entre la Ciencia y el Arte nos permite pensar otras convergencias, cruzamientos y divergencias entre estos campos disciplinares. Nuestro interés, en particular, está en

	<p>cómo ciertas ideas, abordajes y métodos de un campo de investigación pueden ser llevados a otro.</p>
	
<p>Metodología</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación en el Arte de problemas fundamentales de la Filosofía de la Ciencia: (a) Observación, (b) Sistema, (c) Referencia, (d) Identidad, (d) Dualismos 2. Exportar para la Filosofía de la Ciencia: <ul style="list-style-type: none"> • fórmulas, estrategias y metodologías de la investigación artística, como son la elaboración teórica a partir de objetos y experiencias. • Diseño de herramientas metodológicas que faciliten la detección de las articulaciones entre campos disciplinares. 3. Aplicación de métodos heurísticos referidos por A. Moles (1986): creatividad mediante variaciones; método de los detalles; desorden experimental; matriz de descubrimiento; re-modificación; métodos lingüísticos; representación; esquematización. 4. Colaboración interdisciplinar: artistas e investigadores de Bellas Artes y de Filosofía de la Ciencia. Resultados de investigación híbridos.
<p>Resultados e impacto</p>	<p>Este proyecto pretendió complementar un programa de investigación que ha sido muy prolífico en los últimos años —el estudio de las relaciones entre Arte y Ciencia—, contribuyendo para una mejor comprensión de este fenómeno, clarificando ambigüedades e imprecisiones.</p> <p>También fomentó que tanto el material publicado como el análisis crítico de la literatura contribuyesen para el enriquecimiento de los programas educativos de las disciplinas universitarias en “Ciencia y Arte” en el panorama portugués.</p> <p>Además, por su contribución para el desarrollo de prácticas interdisciplinares de investigación y de enseñanza fundadas en la relación Arte/Ciencia/Filosofía, este proyecto colaboró en la mejora de</p>

	una educación universitaria integral y de calidad, teniendo un impacto efectivo sobre las instituciones involucradas. Esta propuesta trabajó de cara a la consecución de un modelo de excelencia para la universidad (UL), que integrase aspectos vinculados con la sensibilidad artística interdisciplinar entendida como eje fundamental de la educación ciudadana.
--	---

Fuente: *Elaboración propia*

4. CONCLUSIONES

¿Cómo actúan las imágenes como “objetos fronterizos” y cómo transgreden los límites disciplinares? ¿Cómo se asignan los significados simbólicos a las representaciones visuales? ¿Cómo influyen las imágenes en la forma en la que los investigadores piensan y ven las cosas? ¿Cómo las imágenes provocan cambios en las prácticas rutinarias? Si hay algún dominio académico que puede incidir y colaborar para poner en valor el papel epistémico de las imágenes, ese es el de la investigación artística. Estas prácticas llevadas, a su vez, a la investigación en Educación Artística ayudarían a pensar las imágenes visuales como medios de comprensión situados en el centro del pensamiento y el aprendizaje.

REFERENCIAS

- Abad, F. (2013). *Estratègia de la precarietat*. Catálogo. ACVic Centre d'Arts Contemporànies.
- Bachelard, G. (1965). *La poética del espacio*. Fondo de cultura económica.
- Barone, T. (2001). *Touching eternity: The enduring outcomes of teaching*. New York: Teachers College Press.
- Borgdorff, H. (2012). *The Conflict of the Faculties: Perspectives on Artistic Research and Academia*. Leiden University Press.
- Borgdorff, H; Peters, P; Pinch, T. (Ed.) (2020). *Dialogues Between Artistic Research and Science and Technology Studies*. Routledge.
- Cahnmann-Taylor, M., & Siegesmund, R. (2017). *Arts-based research in education* (2ª ed.). Routledge.
- De Laiglesia, J.F; Fuentes Cid, S. y Cortizas, O. (2014). Métodos recursivos para la Investigación Artística: Bucles y Pliegues. En Marín-Viadel, R; Roldán,

- J. y Pérez Martín, F. (Eds.) *Estrategias, técnicas e instrumentos en Investigación basada en las Artes y en Investigación Artística* (pp.47-71) Universidad de Granada.
- De Laiglesia, J. F. (2003). *Máquina para dibujar metáforas: (apuntes de estética práctica)*. Diputación Provincial.
- De Laiglesia, J.F. (2008). Ideología institucional y carácter Autorreflejo del Arte. En De Laiglesia, J.F.; Caeiro, M. y Fuentes, S. *Notas para una investigación artística*. Universidade de Vigo.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Eisner, E. (2008). Persistent tensions in arts-based research. En Melisa Cahnmann-Taylor & Richard Siegesmund (eds.), *Arts-Based research in education: Foundations for Practice* (1ª ed.) (pp. 34-45). Routledge.
- Fuentes Cid, S. (2010). El proceso recursivo. Modelos y escalas en la representación escultórica. En VVAA, *Tesis de doctorado de la Universidad de Vigo. Curso 2007-2008*, Vigo: Universidade de Vigo.
- Gauntlett, D. (2007) *Creative Explorations. New approaches to identities and Audiences*. Roudledge.
- Hannula, M; Suoranta, J. & Vadén, T. (Eds.) (2005). *Artistic research – Theories, methods and practices*. Helsinki: Academy of Fine Arts.
- Henke, S; Mersch, D. et al. (Eds) (2020). *Manifiesto of Artistic Research. A defense against its advocates*. Zurich: Diaphanes.
- Ladyman, J. (2002). *Understanding Philosophy of Science*. London and New York: Routledge.
- Lakoff, G. (1993). *The contemporary theory of metaphor*. En Ortony, A. (Ed.) *Metaphor and thought* (pp. 202-251). Cambridge University Press.
- Lightman, Alan (2005). *A sense of the mysterious: Science and the Human Spirit*. Random House LLC.
- Macleod, K., (Ed.) (2013). *Thinking through art: Reflections on art as research*. Routledge.
- Marín-Viadel, R. y Roldán, J. (2012). Territorios de las metodologías artísticas de investigación con un fotoensayo a partir de Buñuel. En Investigación con y sobre imágenes. *Invisibilidades. Revista Ibero-americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes*, 1, 120-135.
- Marina, J. A. (1998). *La selva del lenguaje. Introducción a un diccionario de los sentimientos*. Anagrama.
- Michelkevičius, V. (2018). *Mapping Artistic Research: Towards Diagrammatic Knowing*. Vilnius Academy of Arts Press.
- Moles, A. (1986). *La creación científica*. Taurus.

- Morin, E. (1997). *El método. La naturaleza de la Naturaleza*. Cátedra.
- Morin, E. (2001). *La mente bien ordenada*. Seix Barral.
- Prosser, J. (1996) What constitutes an image-based qualitative methodology? *Visual Sociology*, 11:2, 25-34.
- Ricoeur, P. (1980). *La metáfora viva* Ediciones Europa.
- Schindler, J. (2018). *Subjectivity and Synchrony in Artistic Research: Ethnographic Insights*. Transcript Verlag.
- Schwab, M. (2018). *Transpositions: Aesthetico-Epistemic Operators in Artistic Research*. Leuven University Press.
- Vilar, G. (2020). *Some Recent Books on Artistic Research*. La Murad: Southern journal of research in art and desing. Vol. II

LA PÉRDIDA DE REFERENTES CULTURALES Y ARTÍSTICOS ENTRE LAS ACTUALES GENERACIONES: CAUSAS, EFECTOS Y OPCIONES

VÍCTOR SOLANAS DÍAZ

Universidad de Zaragoza

“Cuando la calidad nos decepciona tendemos
a buscar la redención en la cantidad”

R. W. Emerson

1. APOCALÍPTICOS E INTEGRADOS: LA LLEGADA DEL *HOMO LUDENS* A LAS AULAS

Siguiendo el título propuesto para esta reflexión pudiera parecer que la lectura de las próximas líneas estén cerca de la concepción que Umberto Eco ofreciera en su libro *Apocalípticos e integrados* (2009), en el que la cultura de masas era vista con recelo por unos y bien recibida por otros. En realidad, el aparente catastrofismo que el término “pérdida” parece conllevar no es tal; la propuesta que se hace a continuación se basa en la idea de que toda generación última entra necesariamente en conflicto cultural, social e incluso ideológico con la generación precedente y este hecho reformula los puntos de referencia de una y otra parte para lograr unas claves culturales, sociales e ideológicas que funcionen en una suerte de equilibrio latente efímero, puesto que las generaciones jóvenes terminan por imponer sus “maneras”. Lo que se pretende analizar no es tanto la pérdida de referentes o la inexistencia de estos sino la existencia de otros, distintos, basados principalmente en la cultura digital, los *mass media* y, sobre todo, en la aparente libertad de elección que los dispositivos electrónicos conectados a internet permiten al sujeto,

convirtiéndolo en *homo ludens*, sustituto inevitable del hasta ahora reinante *homo faber*: el sujeto que juega se impone al sujeto que actúa. Este es, sin duda, uno de los cambios más significativos que se ha dado en los últimos tiempos (Han, 2021) y que ha determinado cómo nos relacionamos con el mundo y con nuestros semejantes.

El paso evolutivo al *homo ludens* es entendido generalmente como un acto de liberación, de individualización, en el que el sujeto se ve a sí mismo como alguien con criterio propio, que elige siempre bajo su conocimiento e intuición infalibles; las sensaciones de independencia y exclusividad se imponen pese a que la realidad nos muestra implacable que formamos parte de un grupo homogéneo donde es imposible encontrar ya no diferencias sino matices.

Estas transformaciones generacionales se dan en cualquier aspecto de la sociedad contemporánea y son extensibles también al sector educativo. Asistimos a la coexistencia de metodologías y formas de enseñar –y aprender- que responden a esquemas propios del pasado con otros modelos de la más “rabiosa actualidad”; propuestas didácticas que no son mejores ni peores unas que otras pero que se solapan de forma híbrida, creando una amalgama metodológica en el sistema educativo que pasa por el empleo de estrategias como subrayar el contenido relevante de un capítulo del libro, hacer una presentación en Power Point, resumir un tema, colorear un mandala o jugar un Kahoot; actuaciones que deben adaptarse a las necesidades de un alumnado cuyo empoderamiento es cada vez mayor desde edades muy tempranas y cuyos gustos cambian rápida y constantemente, al tiempo que dichas actuaciones deben respetar las apariencias del currículo educativo para no crear dudas a unos ni resultar poco profesionales a otros. Apocalípticos e integrados en educación apuestan por estilos de enseñanza que les parecen más acordes a su forma de entender su materia o asignatura, a su manera de adaptarse a “la hora de clase” (Recalcati, 2017) o sencillamente a cómo desenvolverse con sus alumnos.

Como docentes estamos sometidos a una permanente actualización. Disciplinas y subdisciplinas invaden cualquier terreno con sus matices y sus exclusividades y cada discurso que se nos ofrece

trata de generar por sí mismo toda la autoridad que puede, pero esta autoridad se diluye y se dispersa en el ámbito educativo más incluso que en otros ámbitos. Al final, las cuestiones que nos atañen son las propias de la profesión: ¿Qué autoridad tiene un profesor sobre sus alumnos a partir de cierta edad escolar?, ¿Puede llegar a tener algún tipo de influencia sobre ellos? Si es así, ¿De qué manera?, ¿En qué momento? ¿Por qué?; ¿Cuándo puede o debe dejar que el criterio del alumno prevalezca? Podríamos extender la lista de preguntas largamente, pero suponemos que con esta guía de supervivencia uno puede hacerse idea de cuáles son los frentes abiertos y principales dudas, a parte de aquellos de índole metodológica, en la enseñanza, desde infantil hasta secundaria.

Estas cuestiones derivan inevitablemente del cambio de paradigma que tiene lugar en la enseñanza en los últimos años donde la máxima es que el alumno sea quien gestione su propio aprendizaje y sea el responsable último de lo que quiere o no aprender. Probablemente aquí radique uno de los principales cambios generacionales que sorprende a los docentes y también a los padres: la toma de poder de los alumnos y de los niños en general en la sociedad (Solanas, 2021).

Siguiendo con algunas de las claves de estas transformaciones, otro de los asuntos que ha cambiado entre generaciones ha sido la relativización del conocimiento, ya vislumbrado en el discurso posmoderno: el gusto por lo local más que por lo universal o el conocimiento en detalle implica que nos centremos en lo singular de cada cosa, perdiendo de vista el conjunto. Precisamente, en la enseñanza Primaria y Secundaria, se trata de ofrecer a los alumnos una visión global del mundo que les rodea y de las competencias que han de lograr para su posterior desarrollo como personas; en suma, una cultura general que permita el acceso al conocimiento específico. Además, tengamos en cuenta que la cultura solo puede ser general; entrar en detalle y profundizar en un campo o en un tema nos lleva al terreno de la ciencia. Ricardo Marín Viadel también nos ofrece una reflexión similar cuando comenta que atendiendo lo particular desatendemos todo lo demás.

Yendo un paso más lejos en nuestra exposición, en el apartado de la educación artística e, incluso, en el ámbito de las técnicas artísticas, podríamos sintetizarlo, de forma metafórica, de la siguiente manera: del

formato collage pasamos al pastiche –*kitch* en muchos casos- y de ahí llegamos al actual *slime*, a la arena mágica o a la plastilina inteligente. Esta transformación tiene su paralelismo en el cambio de rumbo que aconteció en su momento en la enseñanza de idiomas, pasando del francés al inglés inevitablemente, siendo todo ello una “adaptación” del sistema a la estructura social del momento. No olvidemos que en la denominada “Era de Internet”, todo sucede en inglés, idioma de referencia en cualquier rincón del mundo y de la web –que es más mundo que el real-, idioma que facilita las cosas pero que impone sus normas.

En este océano de la información propiciado por internet no hay tabla de salvación: solo queda ir a la deriva constantemente ya que, paradójicamente, ahogarse no es posible. Las generaciones de nativos digitales funcionan bajo este lema: “a la deriva”, sin estructura, sin puntos de referencia. Lo que acontece en nuestras vidas, y sobre todo en las de los más jóvenes, pasa ya no por el mundo de la información sino por el de la imagen: como señaló Baudrillard (2014), “la televisión es el mundo”. La imagen audiovisual es central en la experiencia estética y cognoscitiva a través de la llegada de las pantallas HD de 45 pulgadas, de las plataformas de visionado de series y películas y también de los dispositivos de escala más reducida como las tabletas y los teléfonos inteligentes.

Pero no solamente la imagen audiovisual es central. La imagen fija, la fotografía –*picture*- tomada mediante el dispositivo móvil es vital – nos va la vida en ello-: almacenadas en la memoria de nuestros smartphones contienen nuestros recuerdos y a nosotros mismos a través de *selfies* y *stories*. Vemos nuestra vida -o algunas de las etapas de ella- desde “la nube” donde están almacenadas las imágenes; unas imágenes artificiales mediante las cuáles entendemos el mundo. Podríamos decir que hemos llegado a la “metaimagen global”. Somos imagen, no hay nada más detrás ni dentro: solo imágenes de cuerpos y objetos. Observemos como las webs de entretenimiento en las que abunda el texto informativo, blogs divulgativos y otras páginas similares aparecen con más frecuencia alejados en la búsqueda en internet. Suele haber menos blogs y espacios de debate en los que la utilización del texto es esencial, frente a la proliferación de las *apps* que fomentan el uso de la

imagen en detrimento del texto, que incluso es sustituido por emojis e iconos que nos dan la información sin necesidad de utilizar palabras. Y este es el medio en el que se mueven las generaciones actuales y desde este punto de partida ellos asisten a las clases, realizan sus deberes de colegio, ven a sus profesores y desarrollarán a lo largo de su vida sus capacidades y habilidades.

2. CAUSAS, EFECTOS Y OPCIONES

Son ya unas cuantas generaciones –también de alumnos- que han crecido y se han formado sobre esta base, este contexto, en torno a una vida sin estructura sólida a la que aferrarse cuando las cosas se tuercen o no van como a uno le gustaría. Respecto al mundo de la imagen, todas las imágenes suceden y están en un mismo plano: una reproducción de las Meninas de Velázquez utilizada para crear un meme puede tener un valor simbólico similar al de una imagen de Picachu vestido con *smoking*. El universo de valores implícito en los referentes culturales y artísticos de nuestros alumnos no es inmutable, como aconteciera hasta no hace tanto tiempo, sino efímero, mudable, cambiante, a las órdenes del mercado y de las tendencias del momento. Las imágenes, así como las ideas, duran lo necesario para que pasen de moda según se han consumido y dejen de servir al propósito de la inmediatez. En el mundo de la imagen mercantilista y utilitaria sucede como en la mayoría de los aspectos de nuestras vidas: todo vale. Pero el problema no es que todo valga, sino que todo valga lo mismo, hecho que conlleva una inevitable pérdida de puntos de referencia, de asideros culturales, intelectuales, éticos y sociales, pero también de valor y de sentido. Aquel paradigmático “enanos a hombros de gigantes” (se ha utilizado aquí la expresión atribuida –no exactamente- a Isaac Newton de manera adaptada al contexto) que nos convertía en herederos de la tradición cultural y en responsables de un patrimonio artístico milenario, deja de tener un sentido piramidal y se posiciona de forma horizontal: no hay ya árbol ni bosque, hay océano.

La democratización-mercantilización de absolutamente todo hace de las actuales generaciones “enanos” que navegan eternamente en el océano de internet por medio de un avatar y de un *nickname*. Nuestro

“nuevo mundo” se vacía de cosas y se llena de información: la digitalización descorporeiza y desmaterializa. En vez de almacenar recuerdos, almacenamos datos (Han, 2021). A su vez, también el discurso se sustituye por datos, manejados algorítmicamente por *infómatas* que nos proporcionan la información que creemos que necesitamos; Google o Siri nos prestan más atención que los propios alumnos y que cualquier adulto en una conversación en la que seguro mirará el móvil al menos una vez mientras le estamos contando nuestro último éxito laboral; Google o Siri aciertan con nuestros gustos y nuestra situación emocional con precisión y buen criterio, ofreciéndonos alivio espiritual bien a través de una canción, película o reserva de hotel para esa inevitable “desconexión” en la que ambos seguirán con nosotros, más de lo que jamás lo hará cualquier otro de nuestros seres humanos queridos. Es más, resultan tan condescendientes, con sus atractivas voces inapreciablemente electrónicas, que no sería difícil acabar enamorándose de cualquiera de ellas, dependiendo, claro está, del sistema operativo en el que hayas depositado tu alma tecnológica. Aludimos aquí a la película *Her*, de Spike Jonze (2013) en la que el solitario Theodor, interpretado por un extraordinario Joaquin Phoenix, entabla una relación romántica con Samantha, la voz del sistema operativo que acaba de comprar.

El Smartphone o el iPhone refuerzan la sensación de poder y de control; al tocar la pantalla sometemos el mundo a nuestras necesidades a través de imágenes que son información concentrada. Nuestras constantes elecciones de información en medios digitales y webs variadas, todos ellos “productos informativos”, nos hacen creer que somos sujetos libres en un mundo libre colmado de posibilidades, que elegimos lo que queremos en cualquier momento, con acierto y entusiasmo. Pero no es exactamente así: creemos perseguir algo personal y lo que estamos haciendo es perdernos en acciones e intereses programados por otros (Ferraris, 2017). Y a esta programación completa de la vida digital de la mayoría de las personas en nuestros días han contribuido tres aspectos que consideramos esenciales y que comentaremos aquí brevemente: la postverdad, la vida líquida y el aceleracionismo.

La denominada postverdad ha sido –y sigue siendo– un elemento de creación de incertidumbre fundamental. A través de sus postulados

se ha pretendido, desde sus orígenes, una distorsión deliberada de la realidad en pro de emociones y creencias personales que permitieran transformar la opinión pública. Se basa en la máxima de que la información tiene que aparentar ser verdad, no ser verdadera. Desde esta fórmula, cimentada en la mentira, podemos entender muchos de los acontecimientos de nuestros días, también en las aulas, donde existe el temor a que aquello que estamos enseñando pueda ser cuestionado en cualquier momento, no ya partiendo de datos científicos o históricos, sino de una idea tergiversada o distorsionada. Los propios alumnos tienen la sensación en ocasiones de que lo que están aprendiendo -más bien lo que se les está enseñando- está en los márgenes de lo cierto, de lo creíble y lo confiable.

En educación este aspecto es conflictivo y, sobre todo, peligroso. Recordaremos que hace menos de dos décadas los alumnos tomaban como referencia los libros y manuales editados en formato físico que les servían como puntos de referencia “verdaderos”. Acceder a un libro determinado que figuraba en las listas bibliográficas o que había sido recomendado por algún profesor -que podías incluso llegar a fotocopiar- era un hallazgo de valor incalculable. El contenido del mismo era el punto de partida para reconstruir el “más allá”: tus posibilidades como estudiante dependían de lo que pudieras retener del libro en cuestión. De este modo se configuraba un mundo intelectual, fundamentado en ideas y conceptos que tenían su base en aquello en lo que se creía con certeza, que era cierto, verdadero, o al menos no era intencionadamente falso. Ahora sencillamente todo se consulta en internet y allí está la aparente respuesta: sea o no cierta, está ahí, accesible, instantánea, presente. Puede que incluso ya exista aquello que necesitas, que lo hayan hecho otros por ti, antes que tú. Solo tienes que jugar a buscar. Incluso podemos jugar a cambiar la información en Wikipedia con facilidad, como bien sabemos. La ventaja de esta posibilidad ultrademocrática juega también en los límites de lo perverso, como todos hemos pensado alguna vez.

La vida líquida (Bauman, 2014) es el segundo de los aspectos condicionantes de las actitudes contemporáneas que hemos decidido destacar. La idea de una vida en estado líquido nos hace pensar en lo inasible, en la transformación permanente de la materia y de las ideas,

donde todo cambia antes de que se puedan consolidar hábitos y rutinas; un ejercicio colectivo de pérdida de referencias que nos lleva a vivir en una incertidumbre constante. Las opciones tecnológicas de resetear, borrar conversación, eliminar correo electrónico, son el reflejo de la necesidad del olvido, de evitar mantener las mismas reglas de juego durante más tiempo del necesario; hay que olvidar para poder interesarnos por las tendencias más novedosas, el llamado “último grito”, que proclama que no hay rumbo concreto. Nos cuesta reconocer que estar desactualizados nos provoca verdadero pavor; no estar al día, en la onda, quedarnos fuera de las principales tendencias y estilos, aunque estos sean denominados *ugly*, es nuestra verdadera disfunción – defunción-.

La velocidad y no la duración es lo que importa: en las clases, los alumnos encuentran dificultad en seguir los discursos de sus profesores y la atención decae a los pocos minutos de comenzar. Cuántas más actividades se realicen, tanto mejor, aunque no se termine ninguna convenientemente. Lo que importa es la novedad, la motivación y el estímulo iniciales; si estos decaen durante la actividad es porque aquella no es lo suficientemente motivadora o faltan estrategias didácticas – metodológicas queríamos decir- para que así sea: la causa es siempre externa, el culpable es siempre el gobierno. Nosotros lo hacemos bien, seguimos el algoritmo de montaje del mueble de Ikea; hemos buscado la solución en Google y en el tutorial de la vida se nos indica que las cosas se hacen así, ergo tiene que ser verdad verdadera.

El tercer aspecto que nos parece crucial en el análisis de las diferencias generacionales significativas es el aceleracionismo. Podríamos decir, en síntesis, que se trata de la creación de un futuro postcapitalista “por la vía rápida”; y cuando se patina sobre hielo fino, quebradizo, nuestra salvación pasa por ir muy rápido; la clave está en la velocidad con la que nos movamos (Bauman, 2014). Esta metáfora de Bauman es muy adecuada para comprender el sentido general de las situaciones que vivimos, también en el ámbito educativo. Si analizamos mínimamente lo que acontece en educación Infantil, Primaria y Secundaria, pese a que se actúa con las mejores intenciones, vemos como existe una tendencia a acelerar el proceso de madurez de los alumnos, haciéndoles avanzar por caminos cuyas rutas marcan una

velocidad notablemente más alta de la que se les debería pedir: hablamos de convertirlos en alegres y satisfechos consumidores lo antes posible, no de que el nivel académico exigido esté por encima de sus posibilidades y les provoque una frustración innecesaria cuando despierten al mundo real, en el que, sin necesidad de ser astutos observadores, enseguida se darán cuenta de que se están quedando atrás. Metidos de lleno y sin saber por qué en una competencia desmedida, el que no sigue el ritmo debe abandonar la carrera, buscarse otro colegio o reenfocar su vida completamente; allí no se puede quedar, está fuera de lugar. Pero este exilio es pasajero, como todo, y no logra frustrarnos completamente: una vez pasada la crisis inicial, la oferta de satisfacciones mediáticas y de consumo vuelven a resonar brillantemente, situándonos de nuevo en la parrilla de salida.

Paradójicamente, resulta que la educación de los niños no consiste –solamente- en que hayan adquirido una serie de competencias sino en que encuentren su propio ritmo, sea cual fuere. Aquí radica la clave del desarrollo personal: no se trata de seguir cantando la melodía principal, sino de encontrar un buen acompañamiento, un acompañamiento que nos permita a cada uno seguir nuestro “tempo”. Pero este ritmo se ha acelerado desmesuradamente y es hoy imposible de seguir, impidiéndonos desarrollarnos y evolucionar –si es que esto es posible- según nuestro ritmo personal, ese pulso que se repite incesante y que nos hace “ser quiénes somos”, única opción para elegir libremente, bien o mal, pero libremente, y que debe prevalecer sobre el “ser lo que tenemos” imperante en nuestros días desde hace décadas.

Lo cierto es que la maquinaria es imparable: Paul Virilio (1997) o Hartmut Rosa (2016) –y otros muchos autores- han desarrollado teorías que nos explican la necesidad de un aceleracionismo que solo puede modificarse –no pararse- con más movimiento y actividad en torno al consumo. La famosa huida hacia adelante es una huida a ninguna parte; porque como agudamente señala Garcés (2018) en su Nueva Ilustración Radical, “lo que ha cambiado es nuestra relación con el presente: de ser aquello que tenía que durar para siempre se ha convertido en lo que no puede aguantar más”. Y tanto en la vida como en el arte o en el ámbito educativo, también es así. Las clases online y los tutoriales –las lecciones- tienen su éxito debido precisamente a la

relación que establecemos con el presente: estás en casa, protegido de todo, sin nadie que invada tu espacio personal al tiempo que el otro está “menos cerca”, al tratarse de una situación de virtualidad.

Ventajas e inconvenientes de la inmediatez, de los chats y de la mensajería instantánea: la pérdida del contacto humano hace que nuestra consideración se dirija al otro de una manera diferente, menos personal y más objetual, cosificada; el otro, en las relaciones interpersonales, deviene “cosa” – y abstracción- a causa de su ausencia. Mientras nos comunicamos mediante mensajes de texto con la persona ausente, nos permitimos una total flexibilidad en las formas: estaremos inmersos mientras tanto en alguna otra actividad y no parece que afecte demasiado a cualquiera de las partes, porque ambas estarán enfrascadas en su particular multitasking, mostrando un aparente interés y atención en todas las tareas que estén realizando. El encuentro personal y presencial con otras personas, profesores, colegas, ha sido esencial hasta hace poco. Ahora nos reunimos online para lo mismo de siempre, pero esta vez se tiene la sensación de que se pierde menos el tiempo, precisamente porque se está a la vez en otra actividad: tutoría con los padres de Julia mientras cocinas judías verdes y pelas patatas. Win-Win. Todos contentos y atendidos. Además, podemos volver a ver *online* la entrevista, la conferencia, charla o tutorial cuando nos apetezca –a la carta, le llamamos- aunque en general no lo haremos, del mismo modo que sucede con las fotos del móvil que guardamos en la nube por falta de capacidad en nuestro dispositivo creyendo que las volveremos a ver antes o después y ya sabemos lo que pasa en estos casos.

Los métodos de aprendizaje rápido son otro de los síntomas de nuestra época derivados del aceleracionismo y también en parte del programa D.I.Y. (*Do it yourself*) que invitan a una necesaria reflexión: desde las *piano lessons* y las clases de dibujo o idiomas de 15 días a los súper efectivos planes de entrenamiento para ganar fuerza o masa muscular y, sobre todo, perder peso. Es interesante ver cómo se ofrecen condensados, en una especie de poción intelectual similar al bálsamo de Fierabrás, los saberes y disciplinas que probablemente más dedicación, esfuerzo y entrenamiento suponen: el aprendizaje de un idioma, aprender a tocar un instrumento musical o dibujar o pintar con habilidad y buen gusto. Todo un reto que se puede lograr con la misma facilidad

con la que un quitamanchas avanzado elimina cualquier tipo de suciedad de las camisetas de los niños de 5 años recién terminado un partido de rugby un día de otoño en Guipúzcoa. Ahí es nada. Estos últimos se han posicionado dentro del *top three* de las actividades más buscadas y seguidas en internet: manifestación evidente del cuerpo entendido como carcasa, como elemento de exhibición que determina, mediante los cánones impuestos socialmente, quiénes somos, de dónde venimos y, sobre todo, a donde vamos. Es cierto que hace más de cuatro décadas que existe la formación a distancia, desde casa, donde te llegaba todo un arsenal de materiales en los formatos más avanzados del momento: carpetas plastificadas con infinidad de fichas de trabajo, cassettes, vídeos beta –tal vez VHS-; lo más *cuttin-edge* del momento. Pero el asombrosamente eficiente programa D.I.Y. nos ha hecho creer religiosamente que tenemos que rehacernos a nosotros mismos para resultar siempre más y más activos, interesantes, inteligentes, brillando en el mundo virtual de las redes sociales. Hacerse a uno mismo, pero evitando al prójimo –prójimo- es la máxima de este programa, ya que para lograr nuestras inexcusables metas estamos dispuestos a hacer y permitir cualquier cosa. El perfil debe mantenerse alto y no hay opción a bajar la guardia y eso se logra siempre a costa de los demás. En palabras de Peter Handke: “una vez más fracasas cuando estás con otra gente”.

Nos hallamos en una situación de fatiga generalizada (Perán, 2016) porque hemos perdido el pulso de la mayoría de situaciones fundamentales, las más valiosas e importantes. Tan solo trabajo, deportes y algunos aspectos de ocio y diversión, nos atan a la responsabilidad y el esfuerzo personales, ambos malogrados desde el momento en que lo hacemos todo por y para nosotros mismos, para nuestra autosatisfacción. Y lo cierto es que hay muy poco que hacer al respecto -o tal vez esté todo por hacer-. Tal vez sí se pueden tomar aún acciones que permitan encontrar, al menos, algo de sentido a lo que nos acontece. Y este sentido solo pueden encontrarlo las generaciones actuales porque son las que saben –o sabrán próximamente- mejor que cualquier otra cómo han de hacerse las cosas, cómo han de manejarse los códigos y los algoritmos para su propio beneficio; en caso contrario nos encontraríamos “en el instante de peligro”.

Se suele decir que “en el medio está la virtud y en el vino la verdad”. Si tomamos como referencia la línea cronológica aún vigente “pasado-presente-futuro”, la mitad sería el presente y ahí estaría la virtud. ¿Y quién se maneja en el presente con más libertad y flexibilidad que los jóvenes? En el presente viven las generaciones actuales y se proyectan hacia el futuro irremediabilmente. No existe otra forma –al menos todavía no-; y los profesores que estamos ahí –dónde estamos es a veces un misterio- somos como funambulistas que se mueven a través de esa línea cronológica, en busca de conexiones, de elementos de equilibrio y de balance, cuya comprensión es muchas veces compleja pero que tratamos a toda costa de hacer visible a los alumnos mediante posibles caminos, para que los recorran hasta donde lleguen, solos o acompañados, a gusto del consumidor.

REFERENCIAS

- Baudrillard, J. (2014). *La sociedad de consumo*. Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2014). *Vida líquida*. Austral.
- Eco, U. (2009). *Apocalípticos e integrados*. Tusquets.
- Ferraris, M. (2017). *Movilización total*. Herder.
- Garcés, M. (2017). *Nueva ilustración radical*. Anagrama.
- Han, B-C. (2021). *No-Cosas. Quiebras del mundo de hoy*. Taurus.
- Perán, M. (2016). *Indisposición general. Ensayo sobre la fatiga*. Hiru.
- Recalcati, M. (2017). *La hora de clase*. Anagrama.
- Rosa, H. (2016). *Alienación y aceleración. Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía*. Katz.
- Solanas-Díaz, V. (19 de noviembre de 2021). *El complejo de Telémaco: la toma de poder de los niños y sus consecuencias en la escuela*. Conferencia dentro del Ciclo Desafíos docentes celebrado por la Fundación Ibercaja y la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía. Zaragoza.
- Virilio, P. (1997). *El ciber mundo, la política de lo peor*. Cátedra.

CONTENIDOS DIGITALES COMO FUENTES EN EL APRENDIZAJE DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

LETICIA FAYOS BOSCH

Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

Nos encontramos en un momento de gran efervescencia cultural que inunda, gracias a la red, todos los espacios a los que pertenece el género humano, y la educación no es ajena a estos avatares. A diario se generan una gigantesca cantidad de inputs y un inabarcable contenido digital y este se procesa a unos ritmos prácticamente inasumibles, es por esto que vivimos una era en que los cambios tecnológicos y continuos que se presentan en el mundo actual están llevando a la comunidad educativa a replantearse procedimientos y medios que han sido utilizados hasta ahora para formar a los alumnos y dar un giro a la forma didáctica de dar clase. Todo esto, ha promovido un cambio en la transmisión y presentación de la información, así como en el impacto y los tiempos, dejando a un lado a los métodos tradicionales. Esto ha dado cabida a un cambio de paradigma en el que junto con las clases Maestras deben acogerse al mismo tiempo una educación digital y significativo con un objetivo concreto que es el de transmitir conocimientos de calidad y contemporáneos.

En el encargo como docentes de formar y guiar a nuestros alumnos debemos saber utilizar todos estos recursos disponibles actualmente, para ofrecer y plantear alternativas que nuestros alumnos, los futuros docentes, sepan tener la habilidad, el criterio y los medios para saber seleccionar la información de la cual disponen y optimizar el

proceso de enseñanza- aprendizaje en todos los niveles, y este paso requiere habilidades diferentes a las clases maestras del pasado.

El reto en el modelo de educación actual requiere de actitudes y aptitudes en los docentes, sobre todo y de manera especialmente importante en las cuestiones educativas, ya que se necesita que sea inclusivo para todos y que permitan el desarrollo de las dimensiones de la educación expresadas en el informe presentado por Jacques Delors (1996) ante la UNESCO titulado *La Educación encierra un tesoro*. Estos pilares son: Aprender a Ser, Aprender a Conocer, Aprender a Hacer, Aprender a Convivir.

Las TIC han contribuido de forma notable al mundo de la educación aportando unos enormes cambios, un mayor abanico de opciones, tanto a los docentes como los alumnos se refiere, en esta serie de cambios podemos indagar en un rico entorno de información, siempre que este esté bien cribado; a esto cabe añadir que la gestión de dicha información será un punto esencial, ya que no todo vale. Del mismo modo debemos remarcar que el uso de las mismas nos ha aportado la posibilidad de desarrollar nuevos materiales didácticos y esto contribuye a cambios de metodologías educativas y por ende, esto hace que hayamos evolucionado hacia una educación tecnológica y digital.

1.1. ACERCA DE LOS CONTENIDOS DIGITALES

Los avances y cambios a los que está sujeto el sistema social, cultural y educativo, impactan de forma directa e inevitable en nuestra percepción y en la forma de concebir, tratar y desarrollar la información. Es por esto que no podemos negar que los habitantes del mundo contemporáneo somos inevitablemente espectadores audiovisuales debido al impacto social de este medio, y por ende, somos sujetos capaces de comprender sin dificultad los medios audiovisuales de los que disponemos hoy en día. Pero además, el lenguaje audiovisual impregna nuestro modo de ver la realidad y nos ha condicionado, lo queramos o no, la percepción que tenemos del mundo.

El cine, junto con internet, la televisión y la radio, han sido y son una de las fuentes de información y entretenimiento más populares y difundidas en la población contemporánea. Actualmente, disponemos

también de las redes sociales tan usadas por nuestros jóvenes y omnipresentes en la cultura de la comunicación y difusión de contenido, ya sea a nivel visual, estético, divulgativo etc. Esta situación de preponderancia que a nivel social ocupan los medios audiovisuales, es la que ha empujado a muchos profesores, pedagogos, educadores e investigadores a reclamar la inclusión de estos medios de comunicación en los currículums escolares.

El uso de estas redes, *instagram, facebook, twitter*, que son para el alumnado un elemento atractivo, nos aporta un carácter dinamizador y motivacional en las clases y favorecen la comprensión, el análisis de conceptos, razonamientos y un largo etcétera de beneficios. El verdadero poder de estas redes son el carácter transversal y multidisciplinar de las mismas, que a través de los distintos lenguajes como la música, las imágenes y la interpretación, nos permiten el aprendizaje de manera ágil y fluida.

2. CUESTIONES EN TORNO A LO DIGITAL EN EDUCACIÓN

¿Que nos aporta el lenguaje digital a la hora de aprender nuestros alumnos? Nos aporta un amplio espectro de lenguajes que podemos utilizar y que los alumnos entienden, dominan y reconocen como suyo, por eso nos permite y les permite, aprender de forma distinta. En cuanto al profesorado nos ofrece la posibilidad de brindar clases más personalizadas para cada uno de nuestros alumnos y trabajar con proyectos, experimentos y sobre todo de forma más colaborativa y participativa. Ya que debido a su versatilidad facilita todas las formas de aprendizaje del alumnado a través de imágenes, videos, canciones, mapas conceptuales etc. Medios que facilitan la explicación y la comprensión de los materiales y contenidos a trabajar, sirviendo de apoyo a los docentes a la hora de explicar los conceptos más complejos y de ayuda a los alumnos para comprenderlos. Al mismo tiempo anima a los alumnos a aprender ya que en la era en la que nos encontramos los medios digitales son capaces de despertar la curiosidad del propio alumnado y les resulta mucho más cercano a su contexto actual. El aprendizaje a través de un medio tan natural para ellos como es el teléfono móvil hace que se consiga un aprendizaje dinámico, y

generalizado, en el cual puedes aprender desde cualquier lugar sobre los temas expuestos por el profesorado.

Esto hace que se abra una puerta a que los mismos alumnos busquen e investiguen en la red, aprendiendo así a seleccionar y discriminar cierta información durante el proceso y consulta de búsqueda de la información. Este proceso de exploración es muy positivo ya que contribuye y favorece a que el aprendizaje sea un aprendizaje significativo. Esta interacción con el medio digital hace que también se desarrollen habilidades sociales no sólo en el medio en sí, sino también la interacción con personas a través de medios y *apps* así como de redes sociales, que hará que realicen un trabajo cooperativo y formen equipo. Partirán de un trabajo individual, en el que podremos basarnos en la metodología donde el alumno de forma independiente resuelve las dificultades que se va encontrando en el camino, un aprendizaje basado en problemas para acabar siendo un trabajo grupal. Cabe destacar que esta opción siempre debería venir acompañada de un espacio conjunto físico en el que el propio equipo se reúna para poner en común toda la información obtenida. La interacción de ambas estrategias hará que los alumnos desarrollen habilidades sociales para su propio futuro. Todo esto hace que desarrollemos una educación por competencias desarrollando habilidades y destrezas útiles para su vida diaria.

En cuanto a las competencias, la implementación de un lenguaje digital promueve la competencia digital, el uso de contenidos y herramientas digitales y a su vez hace que se desarrollen las mismas competencias de una forma natural y práctica. Al mismo tiempo el lenguaje digital también influye en el desarrollo de la competencia matemática, ya que hay una parte de programación muy básica que los alumnos utilizan para instalaciones de *apps* o programas digitales. No debemos olvidar la cuestión de los libros digitales los cuales hacen que un libro tradicional se convierta en un medio multimedia en el que pueden interactuar y favorecer como ya hemos nombrado anteriormente el trabajo cooperativo y grupal, mediante la digitalización, la accesibilidad y la actualización de contenidos.

Asimismo, nos acogemos al marco teórico de las inteligencias múltiples (Gardner, 1993) que considera la inteligencia como el potencial psicobiológico para resolver problemas o crear nuevos productos que tienen valor en su contexto cultural y distingue varios tipos de inteligencia: lógico-matemática, lingüística, espacial, musical, cinestésica-corporal, interpersonal, intrapersonal y existencial, postulando que la educación puede contribuir a mejorar cualquiera de estas inteligencias. Partiendo de esta premisa, la inteligencia filmica es descrita como la capacidad de los niños para comprender los argumentos y la discriminación ética y estética de los contenidos digitales.

Por tanto, la imagen audiovisual será un importante elemento en nuestra formación para la Expresión Plástica ya que se percibe como elemento modificador de la conducta perceptiva y cognitiva infantil, es decir, el uso de estos medios llevará al niño a un aprendizaje de la imagen, acción que hará que se desarrolle la inteligencia lógica, comprenderá la estructura y la narración de las secuencias, al igual que favorece la retención del contenido, la inteligencia del aprendizaje, e inteligencia moral y emocional, ya que el niño será capaz de distinguir los mensajes afectivos y los valores transmitidos en el *film* (VV.AA, 2019).

A todo lo dicho anteriormente, cabe añadir que en especial en nuestra asignatura de educación artística lo que conseguimos mediante todos estos medios digitales es generar el interés por las manifestaciones artísticas y culturales, con el fin de valorarlas y emplearlas como forma de desarrollo y enriquecimiento cultural. En relación a la “Competencia de aprender a aprender” encontramos indicaciones que invitan a conectar con medios y recursos contemporáneos como los digitales. La formación en el área de Educación Plástica, Visual y Audiovisual “debe ser coherente con la diversidad artística actual y, por ello, debe buscar métodos que favorezcan la adquisición de nuevos modos de pensamiento. Estos cambios hacen que sea necesaria la revisión de algunos planteamientos metodológicos frente a la obligación de dar respuestas.” (Ramos y Murillo, 2019: 55) No debe olvidarse pues la función del profesor, tratando de llevar a cabo su utilización con un propósito didáctico general o para alcanzar objetivos educativos concretos, la utilización de otros medios que no sean digitales.

3. PROPUESTAS

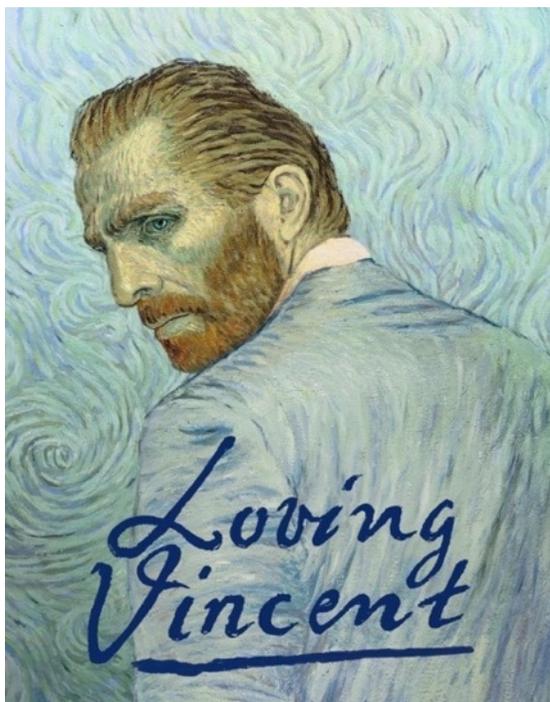
¿Cómo llevar todo lo expuesto anteriormente al aula? Llegados a este punto, vamos a mostrar diferentes tipos de medios digitales que podemos poner en práctica en nuestras clases de Educación Plástica y visual, los cuales entendemos que nos resultan más versátiles y dinámicos que los libros. Con ello nos referimos al uso de los medios que nos permiten crear aulas virtuales e incluso que el alumnado siga discutiendo del tema expuesto incluso después de las clases.

Es necesario destacar en el ámbito de aplicación, que ninguno de estos medios cobra especial importancia en la educación sin antes no haber sido explicado ese objeto de aprendizaje en el aula a través de un trabajo colaborativo, en grupo o por proyectos. Hablamos del aula como un espacio comunicativo, en el que el docente debe fijar las reglas, guiando el trabajo de los alumnos pero ofreciéndoles la posibilidad de seguir con el trabajo fuera del aula. Como señala Martínez Molina el docente asume a partir de este momento el rol de articulador de conocimientos que están en la red, de conocimientos que están en los alumnos, apoyo a la relación de saberes entre alumnos, relación con expertos para lo cual el docente tiene que estar en capacidad previa de apropiación de conocimientos sobre el manejo de herramientas tecnológicas (Martinez, 2016). Podemos decir que a través de estos medios el aula se convierte en un espacio comunicativo de circulación del saber y comunicación, en el que el docente aumenta las posibilidades de enseñanza y aprendizaje, apoyándose en medios multimedia. Se pasa así de un discurso didáctico único, como es el de las clases magistrales a un discurso público, multidireccional y cambiante.

Vamos a exponer diferentes medios audiovisuales que consideramos que pueden aportar a nuestras clases de Expresión Plástica y Visual todos los elementos nombrados anteriormente. Hacemos uso de estos medios, para mostrar artistas que han sido grandes referentes en la historia del arte, videoclips que nos pueden ayudar a unas clases de introducción de geometría plana o *instagramers* que nos muestran la historia del arte desde un punto más infantil a través de películas de Pixar o Disney, o la historia del arte desde un punto más actual y divertido reivindicando la figura de la mujer en el arte.

A través de cinematografías podemos mostrar grandes artísticas de la historia del arte, como *La Joven de la Perla* o *Frida*, pero vamos a destacar el caso de la película *Loving Vincent* en la que además de poder mostrar a los alumnos la vida del artista, podemos realizar en ella un análisis más profundo ya que se trata de la primera película pintada a mano a través de la técnica del óleo. Película en la que se ha tenido que animar fotograma a fotograma con la técnica utilizada por el pintor. *Loving Vincent* es un proyecto de cine de animación que se diferencia de sus predecesoras, de cualquier género, en que hace de la materia pictórica pura emoción plástica y visual cinematográfica, con la intención de llegar al personaje a través de su expresiva y vibrante forma de pintar.

FIGURA 1. *Fotograma de Loving Vincent*



Fuente: Filmaffinity.com

También disponemos de videoclips de canciones actuales en las que se trata de manera secundaria el tema artístico. En algunos de ellos podemos tratar temas de dibujo técnico y geometría básica como puede

ser el ejemplo del grupo *Fangoria* con su canción de *Geometría polisentimental* o uno de los últimos videoclips de Rosalía y Bad Bunny el cual está inspirado en la obra de los pintores surrealistas René Magritte y Giorgio De Chirico. Además el videoclip en su final hace un guiño al trabajo de arte digital de Studio Six N Five con una paleta de colores muy presentes en la obra de este estudio. También podemos destacar que el atuendo de Rosalía y su aspecto nos recuerdan a la famosa Frida Kahlo, artista también surrealista mexicana.

FIGURA 2. Relaciones arte, arquitectura y diseño



Fuente: arquitecturaydiseño.es

A través de redes como Instagram que hablan de movimientos artísticos, artistas, tendencias estéticas y obras de forma extremadamente visual con un gran número de ejemplos y referentes. Todo ello a nivel global y accesible, sirviendo como galería abierta y en constante crecimiento. Como ejemplo de cuentas que reflejan los contenidos citados con anterioridad mostraremos el perfil de “profesoraarte.secundaria”, profesora de secundaria de Educación Plástica y Visual, quien nos muestra los recursos empleados para explicar Arte a través de películas de Pixar y Disney. En sus publicaciones podemos ver las comparaciones entre los estilos de las películas y la historia del Arte. Esta cuenta nos resulta muy instructiva en nuestro grado ya que ofrecemos a nuestros alumnos el recurso del

móvil y de películas infantiles a la vez, ambos recursos pueden ser aprovechados en sus futuras experiencias docentes y resultarles de gran ayuda y soporte.

FIGURA 3. *Uso docente de redes sociales*

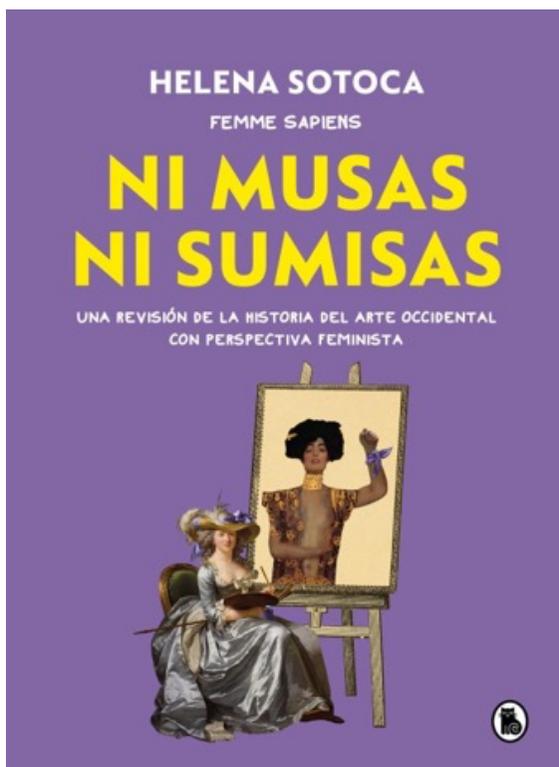


Nota. Cuenta en Instagram: profesoraarte.secundaria

Helena Sotoca es el *alter ego* detrás de “Femme sapiens” que es otra de las *instagramers* más conocidas por su reivindicación del papel de la mujer en la historia del Arte. Helena Sotoca es la creadora de Femme Sapiens, una cuenta de Instagram que recorre la Historia del Arte con perspectiva de género y un humor muy sagaz. Con ironía, sátira y un punto de vista feminista, la autora reflexiona sobre cuestiones como el arte, la mujer y su papel en la cultura, los cánones de belleza o la sexualidad femenina, de una manera insumisa y didáctica a partes

iguales. Aquí tenemos un ejemplo que comprende y aborda dos soportes tan antagónicos como simbióticos a la vez, ya que todas las investigaciones y publicaciones que esta *instagramer* realiza en su cuenta son parte de su proceso de investigación y a la vez ha recogido toda esa información en un libro editado en formato físico, lo que nos demuestra que un formato digital nos puede llevar a uno físico y viceversa y complementarse de forma simultánea.

FIGURA 4. *Uso de redes sociales para trabajar contenidos artísticos*



Nota. Portada del libro *Ni musas ni sumisas* (Sotoca, 2022). Fuente: Casa del Libro.com

Cultura Inquieta es, presumiblemente, el prescriptor de arte y cultura más potente de España. Trabajan en la creación y curación de contenidos culturales. Idean y desarrollan estrategias de valor *transmedia* para marcas, en los que el digital juega un papel fundamental, y ofrecen servicios de comunicación, formación y eventos disruptivos para empresas. Entre sus clientes habituales se encuentran

grandes compañías, museos, Fundaciones, la industria del cine, la música y el espectáculo, etc. Producen también o participan activamente en propuestas artísticas y culturales en el ámbito *offline*. Son curadores, diseñadores y producen eventos para empresarios. La faceta más reseñable de estos creadores es la de divulgadores pivotando siempre desde formatos frescos y accesibles que tiñen a los contenidos culturales y artísticos de un halo de atracción que convierten la comunicación en algo natural y fluido, pudiendo ser un referente en la creación de contenido o en modos de ofrecer contenido de forma atractiva y permeable.

FIGURA 5. *Imagen de Cultura Inquieta*



Nota. Espacio en Facebook de Cultura inquieta

4. CONCLUSIONES

Una vez expuestas las posibilidades que nos ofrecen los contenidos digitales y su acompañamiento en la función didáctica y visual, constituyéndose como un complemento indispensable y muy enriquecedor en el entorno del aula y la educación, pero sobre todo de la visualidad y de un modo de percibir los contenidos que pueden aplicarse en determinados momentos en los que se considere de ayuda para el aprendizaje. Asimismo, sirven para explicar e ilustrar lenguajes artísticos y para proponer actividades de investigación, análisis, crítica, reflexión, interpretación, relación/comparación o creación; ya sea individualmente o por grupos. Y todo ello conectado y en relación con los medios y canales digitales, en los que encontramos las *apps* de arte para trabajar contenidos tanto perceptivos como expresivos (Ordóñez et al., 2021; Caeiro y Navarrete, 2020).

Dado que vivimos en la era digital, se trata de otorgar una función más a través de los mismos mecanismos con lo que ya contamos y con los que conseguimos despertar la curiosidad y motivación del alumnado. En el caso particular de nuestra asignatura de Educación Plástica y Visual, los recursos digitales nos permiten aproximarnos a conocer los sistemas de representación de la pintura, la perspectiva, la aplicación del color, la iconografía, etcétera y además a través de medios que los alumnos utilizan en su día a día como son la visualización de videoclips o de las *apps* como Instagram.

Es necesario vincular la era digital en la que nos encontramos con los procesos de aprendizaje y dinámicas del aula, con el fin de que el estudiante esté motivado y sea capaz de redireccionar el manejo de las herramientas tecnológicas de las que dispone para su formación. Esto le hará acceder a sus conocimientos de una manera más flexible, dinámica y eficaz, con una metodología más participativa y cooperativa, garantizando así el uso de las TIC y al mismo tiempo poniendo en práctica como gestionar la información del mundo digital y tecnológico. Y todo ello sin olvidarnos de conformar un conglomerado con todas estas opciones que constituya un entorno adaptado e inclusivo.

REFERENCIAS

- Caeiro Rodríguez, M. y Navarrete, C. (2020). Experiencias B-learning con apps de arte en la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual: logotipo y stopmotion como armas de construcción masiva. *REIDOCREA*, 9, 107-120. <https://www.ugr.es/~reidocrea/9-9.pdf>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- García, A. (2016). Recursos digitales para la mejora de enseñanza y aprendizaje, *Gredos*, 1-58 . <http://hdl.handle.net/10366/131421>
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós Ibérica Colección Surcos.
- Huerta, R., Domínguez, R. (2014). Expectativas del profesorado ante las TIC y la educación en artes visuales. Análisis de un curso impartido a docentes valencianos. *Revista Educación y Pedagogía*, 26 (67-68), 114-117.

[https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaey/article/view/340174/20794962-](https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaey/article/view/340174/20794962)

- Martínez, O. (2016). Contenidos digitales para la enseñanza aprendizaje del medio social. *Mamakuna, Revista de divulgación de experiencias pedagógicas*, 2, 68-79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8380365>
- Mascarell, D. (2020). Percepción de los estudiantes universitarios ante una actividad audiovisual con dispositivos móviles. *Belo Horizonte-MG*, 13 (2) ,140–162, 2020. DOI: 10.35699/1983-3652.2020.24375
- Murillo-Ligorred, V., Ramos, N. (2019). La cinematografía artística como recurso didáctico para la expresión visual y plástica: una experiencia docente con el alumnado del grado de maestro en educación infantil. *Ensayos de la Facultad de Albacete*, 34(2), 53-67 <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/1695/pdf>.
- Ordoñez Fernández, F. F., Caeiro Rodríguez, M., Barbero Franco, A. M., Martínez-Oña, M. M. y Torres Pérez, A. (2021). Validación de un instrumento de evaluación de apps de arte que permiten desarrollar la competencia artística en entornos digitales. *Revista Española de Pedagogía*, 79 (280), 515-536. <https://doi.org/10.22550/REP79-3-2021-02>
- Ramos-Vallecillo, N., Murillo-Ligorred, V., Revilla Carrasco, A. (2021). Una experiencia didáctica para educación plástica, visual y audiovisual. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*. 39, <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/389011>
- Rey Somoza, N. (2021). *Memes de Internet, cultura digital y educación artística. Potencias y pautas metodológicas desde la formación universitaria* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/68882/1/T42901.pdf>.
- Vitores, M. (25 de marzo de 2022). Contenidos digitales en la educación. *Revista ventana abierta*. <https://revistaventanaabierta.es/contenidos-digitales-en-la-educacion/>
- VV.AA. (2011). *El desarrollo de la inteligencia fílmica*. Ministerio de Educación. DOI 10.4438/978-84-369-5077-9

JUVENTUD Y TECNOLOGÍA. LA ESCASA PASIÓN POR LAS TRIC EN EL SIGLO XXI

RAFAEL MARFIL CARMONA

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN. PREMISAS DE PARTIDA

En el ámbito de las tecnologías educativas, la transición entre siglos y la recepción del nuevo “milenio”, la incorporación de las herramientas digitales a la escuela ha sido considerada como un cambio histórico por sus posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje, siendo además imprescindible una alfabetización digital docente (Area, 2006 y 2014; Gallego-Arrufat, 2014; Snyder, 2004). Sin embargo, para las nuevas generaciones, estos medios no son un reto que incorporar a sus procesos formativos, ya que forman parte de su paisaje cotidiano, de su día a día. Desde ese contraste generacional, este texto intenta generar un debate y plantear preguntas, cuestionando el interés de los denominados *millennials*, *centennials* y “nativos digitales” por todo ese despliegue de innovación que, en el mundo desarrollado, por ser tan común en nuestras vidas, ya no genera ningún tipo de emoción o sensación de novedad.

La propia idea de nativo digital (Prensky, 2001), por ejemplo, ha demostrado ser un concepto que, durante los últimos años, ha ido renunciando a la presunción de competencias y alfabetismos, convirtiéndose más bien en una manera de definir el contexto tecnológico de determinadas generaciones, así como la influencia que tiene desenvolverse, desde la primera infancia, en un mundo de tecnologías. Hoy día, el desarrollo interactivo de las redes sociales las convierte en un continuo contexto de hipermediaciones (Scolari, 2008), en un momento en el que la actividad desarrollada podría resumirse

como la época del *Instagramming* para toda una generación (Jaramillo-Dent et al., 2021). En cualquier caso, el factor R, que se incluye en el concepto TIC, es clave para comprender el elemento relacional y humano que sustenta “los consumos y las interacciones que se producen en redes” (Marta-Lazo y Gabelas-Barroso, 2022: 19), de ahí el uso del nuevo acrónimo TRIC.

Esta idea se ha desarrollado, además, atendiendo a la aplicación de ese vínculo relacional desde la Educación Artística, es decir, desde el valor de la imagen y de las herramientas tecnológicas de la cultura visual, contemplando también su potencial inclusivo (Marfil-Carmona, 2021a), además del valor que tienen aspectos muy novedosos, como la virtualización, en el ámbito de las artes visuales (Revilla Carrasco et al., 2021), y todo ello en un contexto global en el que se necesita potenciar el Aprendizaje Basado en la Creación (Caeiro-Rodríguez, 2018) desde lo artístico.

Es verdad que la cuestión de la tecnología digital podría tener un interés relativo si se está hablando del trabajo en la formación de grados universitarios como Derecho o Historia, aunque incluso en estas carreras la transformación digital es determinante. Sin embargo, si el contexto en el que desarrollan estas inquietudes es la enseñanza en los grados de Educación, Bellas Artes o Comunicación, el asunto adquiere un protagonismo decisivo en lo que va a ser el entusiasmo, o su ausencia, a la hora de dirigir esa mirada al mundo tecnológico, en un momento de confluencia intergeneracional entre alumnado y profesorado. Lo que es evidente es que nuestro mundo, siempre en transformación, es percibido y aprehendido, en gran medida, a través de las pantallas.

Nuestra actividad cultural y educativa se ha convertido en esa gran pantalla global que ya no es solo el cine (Lipovetsky y Serroy, 2009). Debemos tener en cuenta, para concretar aún más el contexto de reflexión desde el que se aportan estas ideas, que la imagen y lo visual y audiovisual es el contenido protagonista en una sociedad absolutamente prosumidora, aplicando el término utilizado desde los años 80 para definir el papel activo en los procesos de comunicación masiva (Toffler, 1980), con las correspondientes connotaciones “consumistas” de esa concepción (Aparici y García Marín, 2018),

aunque la esencia es similar a la del término EMIREC, de Jean Cloutier (1975), en el que se integra el perfil de emisor y receptor en el proceso comunicacional. Somos agentes activos en la generación de contenido digital.

Desde esa situación, es importante precisar que no todas las realidades socioeconómicas y culturales del mundo tienen el problema de infoxicación digital y que, en cualquier caso, vivimos en una aldea global (McLuhan y Powers, 1995), pero no homogénea, donde una parte considerable del mundo no tiene acceso a las tecnologías ni a la conexión digital. O, teniéndolo por infraestructura, no disfruta de un sistema de garantías democráticas y de libertad para aprovechar plenamente las potencialidades de esas tecnologías. No es universal, por tanto, el debate que se plantea en este capítulo.

Desde ese punto de partida, este trabajo se fundamenta en la observación participante y, si se permite, atenta, a lo largo de años, aunque no sistemática (Tomé Fernández, 2019), como se sintetizará en el apartado metodológico. Dos décadas de experiencia docente de esa llegada del nuevo siglo y de la caída del interés explícito por las tecnologías. Se aporta, por tanto, un enfoque autobiográfico, como docente y analista de una realidad social en constante evolución. Así, este texto es una reflexión que parte de tres premisas o ideas de partida. En primer lugar, la escasa pasión por las herramientas digitales, que no son ya una novedad, sino un elemento que forma parte del paisaje vital y formativo para la gente más joven. Más de lo mismo pensando en los que, en el cierre de este texto, tienen 20 años. Nada que emocione especialmente. El móvil del siglo XXI equivale a la emoción provocada por un botijo a principios del siglo XX. Es un instrumento que cumple una función, y la celebración de su existencia no es lo común.

En segundo lugar, que las actividades *vintage* son mucho más novedosas y estimulantes, por lo que estamos situados en una verdadera “contrarreforma” generacional en el ámbito de la Educación Artística y Mediática. Precisamente un botijo sí causa emoción y sorpresa en los jóvenes de hoy día. Por último, aunque parezca una contradicción, se parte del convencimiento de la necesidad de alfabetización informática, ya que estamos ante un cambio de modelo y una transformación de los

usos generacionales. Además de la crítica ante la imagen (Aparici y García Matilla, 2008), de la capacidad creativa, de la implicación para una ciudadanía activa, etc., la nueva era que está inaugurando *ChatGPT* y la inteligencia artificial se basa en públicos que no comprenden bien la lógica del funcionamiento computacional, existiendo más diferencias que nunca entre personas que saben programar y otras muchas que no entienden el funcionamiento de un programa ofimático o la lógica más elemental de un algoritmo. En este sentido, se suele hablar de la población mayor como un perfil de exclusión digital, como si una persona de diecinueve años manejara con total solvencia las gestiones *online* propias de un ejercicio de ciudadanía activa. Es muy atrevido dar por sentado esto último.

Desde esas tres ideas, se articula de forma ensayística esta propuesta para el debate, esperando que, sin pretensión de ofrecer certezas, sea un estímulo para reflexionar sobre juventud y tecnología, con una especial aplicación a aquellos recursos digitales y redes sociales que están vinculadas a la imagen.

2. OBJETIVOS

El propósito general de este trabajo es describir y cuestionar el interés y la motivación que tiene la juventud actual por las tecnologías digitales, especialmente en lo que se refiere a su uso en contextos educativos. Desde ese planteamiento, este trabajo responde a los siguientes objetivos relacionados:

- Explicar y describir el interés de la juventud actual por las tecnologías, especialmente los estudiantes universitarios, a lo largo de los últimos años, a partir de la experiencia autobiográfica como docente de Comunicación y Educación.
- Reflexionar en torno al valor que tienen las TRIC (Tecnologías para la Relación, la Información y la Comunicación) para las actuales generaciones que ya están acostumbradas a desenvolverse en su día a día a día en el mundo digital.
- Generar debate y plantear interrogantes en torno al entusiasmo por esas tecnologías y significar el contraste generacional que se

produce en la relación con lo tecnológico y sus posibilidades educativas, planteando líneas de trabajo a corto y medio plazo.

- Apuntar posibilidades para el desarrollo investigador, centrado en las tecnologías de la imagen, en el ámbito interdisciplinar de la Educación Artística y Mediática.

3. METODOLOGÍA

La cultura del *paper*, tanto en el ámbito de la investigación en Ciencias Sociales como en el de las Humanidades, ambos imitando a las Ciencias de la Naturaleza y la Salud, condiciona nuestra manera de abordar las problemáticas investigadoras. Se debe tener en cuenta que el modelo estructural de aportaciones académicas responde a un esquema propio de una investigación empírica, exigiendo no solo una estructura, sino la consideración de resultados como certezas objetivables. En este sentido, surgen dos problemas y aparece un riesgo. El primer problema es que la aportación de un texto ensayístico se ve transformada en su evolución argumental por un modelo basado en la experiencia de campo o en sistemas cuantitativos de obtención de datos. Sin embargo, la solución está en el propio conflicto: es habitual considerar el desarrollo argumental como resultados de investigación, convirtiendo este apartado en una verdadera experiencia de campo. Y lo es, realmente. En este caso concreto, se trata del devenir vital de la observación del problema abordado durante más de dos décadas de docencia en los grados de Comunicación y Educación, además del aval curricular de la especialización en el ámbito de la Educomunicación y la Educación Artística, tan vinculado a las tecnologías. Además, metodológicamente, es un trabajo que se sustenta en modelos de narrativa autobiográfica docente (Bolívar, 1998; Bolívar y Domingo Segovia, 2019; Hernández-Hernández y Rifà, 2011), consolidados hoy día en Educación desde parámetros cualitativos.

Un segundo problema es el de la subjetividad, ya que no parece tener sentido que las opiniones lleguen envueltas en una estructura similar a otros artículos que han investigado la eficacia de una vacuna. En este punto, como es habitual, se apela al criterio de la persona que lee y sabe situar cada aportación. Y es importante responder también a

una pregunta básica: ¿por qué no se escribe un ensayo sin una estructura de investigación empírica? Pues porque el sistema universitario español, por no poner un ejemplo cercano a esta publicación, obliga a determinados criterios de forma y extensión como exigencia curricular y, por lo tanto, vital. En otras palabras, si no hay un esquema como el que sustenta este trabajo, muchas personas ponen en juego poder seguir escribiendo y dedicándose a esto. Sin embargo, por aportar una voz algo más “integrada”, en realidad, esta base estructural facilita la comprensión de aquello que se quiere decir, estandarizando parámetros de búsqueda y ayudando, por ejemplo, a asimilar rápidamente cuáles son los objetivos y a qué conclusiones se ha llegado, lo que es un alivio ante la avalancha de “textos” académicos en nuestros días. El esquema IMRD (Introducción, método, resultados, discusión y conclusiones) no difiere tanto de una lógica progresión ensayística y, además, es una base para la comprensión inmediata de un trabajo.

Y, por último, el riesgo, que no es otro sino la desintelectualización de la actividad universitaria, en la que parece que el propio criterio de un docente experimentado no es tan relevante como los datos actualizados que ofrezca en su aportación al conocimiento. Un sistema que defiende los datos frente al pensamiento crítico está trasladando un modelo muy claro de sociedad y de sistema educativo e investigador. El actual sistema científico sustenta, sin duda, un modelo ideológico que no facilita el sentido crítico y apuesta por una forzada “objetivación”. Es la apuesta por la información frente a la interpretación y el criterio.

En cualquier caso, y una vez realizada la contextualización de las exigencias metodológicas, este trabajo se basa en un desarrollo ensayístico y cualitativo basado en la experiencia autobiográfica, y centrado más en las preguntas que plantea que en las certezas. En atención a los objetivos planteados anteriormente, los resultados son, en realidad, el desarrollo de argumentos que emanan de la observación y de la aplicación de diferentes procesos de investigación-acción (Elliot, 1990), considerados como sucesivas adaptaciones al interés y a la motivación detectados en el grupo de clase en relación con las tecnologías. Como es natural, desde esa premisa metodológica, se aportan algunos detalles concretos, pero se priman las ideas a trasladar

a la comunidad científica, considerando este trabajo no tanto como un conjunto de respuestas consolidadas a una problemática, sino como un estímulo para cuestionar cómo aborda la juventud la tecnología.

En su redacción, se ha intentado optar por un lenguaje no discriminatorio en cuestiones de género, si bien, en algunos casos, la aplicación de la norma de la Real Academia Española hace inevitable el uso del masculino como identificador común, sin que esa utilización responda a ningún ánimo excluyente. Por otra parte, el carácter autobiográfico de este trabajo ha hecho necesaria la redacción de los resultados en primera persona, al basarse en experiencias desarrolladas como docente o investigador en el ámbito educativo.

4. RESULTADOS. LA INDIFERENCIA POR LAS TRIC

En este apartado, se parte de una anécdota para significar la perspectiva de estudiantes de Magisterio y entender cómo, en lo que fue la segunda década del siglo XXI y está siendo ya la tercera, la emoción llega desde lo físico y lo presencial, desde lo que, siendo habitual para otras generaciones, se convierte en una actividad novedosa y estimulante. Posteriormente, se sintetiza una llamada de atención realizada por estudiantes de Infantil, en torno al riesgo de abandonar lo plástico y manual en esos primeros años en favor de lo digital. Por último, se realiza un recorrido por diversos estudios ya realizados y se aporta un argumentario que permita comprender la compleja relación actual entre juventud y tecnología.

Cualquier biografía docente del profesorado universitario contiene experiencias significativas en torno a la relación o el uso de las tecnologías. En el caso de la docencia en Comunicación, se da por aceptado comúnmente el interés por lo tecnológico, precisamente como asimilación de esa idea *macluhiana* de prolongación “mediática” de los sentidos o capacidades humanas (McLuhan, 2009). Sin embargo, en el caso de Ciencias de la Educación, se ha producido un contraste durante los últimos años entre la visión docente y discente. Por un lado, el profesorado de determinadas generaciones sigue entendiendo lo digital como un ámbito en el que debe formarse, actualizarse y estar al día para manejar estas herramientas “como lo hace su alumnado”. Una línea de

trabajo por la que apuestan las instituciones universitarias, además de otros estamentos de las enseñanzas formales -Primaria, Secundaria, Formación Profesional-. Sin embargo, esta premisa de partida no es exacta. Las nuevas generaciones de estudiantes que se incorporan a la universidad consultan como usuarios la información que necesitan, pero carecen por completo de las nociones esenciales del uso de un ordenador, de herramientas como el procesador de textos, de nociones de configuración de sus dispositivos, además de un sentido crítico en torno al sistema tecnológico, tanto en lo que es el contenido visual y audiovisual, como en los procesos de acceso a la información que facilita el desarrollo de una ciudadanía plena y participativa.

Comienza esta exposición argumental por lo anecdótico, yendo de lo concreto a lo general a través de un proceso inductivo. De hecho, esta reflexión parte de hacer explícitas las tesis que se sustentan en este trabajo a partir de la experiencia de una salida con un grupo de la asignatura Enseñanza y Aprendizaje de las Artes Visuales y Plástica en el curso 2016-2017, del Grado en Educación Primaria.

FIGURA 1. *Sesión de cine con un grupo del Grado en Educación Primaria*



Fuente: Anónimo (2016).

Una mañana de un curso cualquiera, antes de la pandemia, reservamos para el grupo una sala en los multicines Kinépolis para ver

la película *Tadeo Jones 2: el secreto del Rey Midas* (Gato y Alonso, 2017). Eran los días de su estreno. El sentido de la actividad era reflexionar en torno a las posibilidades didácticas del cine de animación, además de valorar la representación del patrimonio granadino, ya que aparecía La Alhambra en algunas escenas. Realizamos en la propia sala un cinefórum sobre análisis fílmico y alfabetización audiovisual, aplicando lo aprendido en clase. Para ello, el grupo entero, como si de una clase real de Primaria o Infantil se tratara, recorrimos juntos andando el tramo de la zona norte de Granada que separaba la Facultad de estos cines. Más de media hora de paseo. Fue una mañana de sol espléndida. Orgulloso de llevar el cine actual a los contenidos de la materia, de monitorizar en clase las imágenes y de usar las tecnologías, al finalizar la asignatura pregunté al grupo qué le había parecido el semestre y qué le había gustado más. La sorpresa llegó cuando, al hacer balance, celebraron aquella “excursión” por la oportunidad de dar un paseo por la ciudad en una mañana de sol y asistir físicamente a una sala de cine. Ahí descubrí que, en el siglo XXI, los anhelos de los “nativos digitales” y los *centennials* se basan justo en tener lo que no han tenido y no ha formado parte de su paisaje cultural: lo físico, lo corpóreo y lo sensorial.

Me di cuenta de que, hoy día, con el ya mencionado botijo, con un balón de reglamento o con un paseo en una mañana de sol, se generan más emociones que con una aplicación para el móvil. Descubrí que el entusiasmo por la tecnología educativa forma parte de mi generación, porque para nosotros/as fue una gran novedad, un milagro tecnológico. Los teléfonos móviles eran aparatos del futuro. Sin embargo, esos dispositivos no son una realidad emocionante para el alumnado posdigital. El reto, desde entonces, fue integrar ambas pasiones: la del alumnado y la mía, para que nadie perdiera energía en su ilusión por aprender. Por ese motivo, volvemos a proponer la fabricación de una cámara estenopeica, cuyas fotos será interesante compartir en Instagram. La educación, hoy, es tan digital que lo novedoso es aquello que conecta con la esencia humana, física, emocional, más allá de su soporte.

Una segunda cuestión determinante en la observación de ese factor motivacional de lo tecnológico fue el *focus group* realizado con

estudiantes del grado en Educación Infantil, cuyos resultados fueron publicados en dos capítulos de libro (Marfil-Carmona, 2021b; Marfil-Carmona y Cervilla-Fernández, 2020). En estos trabajos se detalla la experiencia con un grupo de más de sesenta estudiantes en los que se desarrollaron actividades basadas en la alfabetización visual y digital. En concreto, se implementó un proyecto de aprendizaje que giraba en torno al uso de las posibilidades de la red social Pinterest. En un principio, se construyeron tableros de forma colaborativa, jugando con la idea de recolectar o, siguiendo la propuesta de Fernando Hernández (2007), cada grupo se convirtió en *espigador@s* de aspectos concretos del imaginario relacionado con la infancia y, en concreto, con la gestualidad, al tratarse de un trabajo interdisciplinar, en colaboración con Didáctica de la Expresión Corporal. Posteriormente, se desarrollaron proyectos artísticos que finalizaron en la aportación de tableros de elaboración propia que, con un aspecto de un fotoensayo servían para integrar diferentes competencias, entre ellas las que abordan las dimensiones de lo digital, como la estética, la crítica o el manejo de los lenguajes (Ferrés y Piscitelli, 2012; Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce, 2012).

En el balance de esta actividad, realizado con una selección de diez estudiantes, se implementó la herramienta cualitativa del grupo de discusión, además de un cuestionario que servía para valorar la consecución de objetivos y el grado de motivación y satisfacción con el enfoque de la materia. Todo lo digital es novedoso en la formación de docentes de Infantil, un colectivo destinado a trabajar con niños y niñas menores de seis años que, todavía, no están inmersos al 100% en el manejo de herramientas como los dispositivos móviles. Sin embargo, junto al reconocimiento del aprendizaje y del aprovechamiento personal, como jóvenes estudiantes, fue evidente la llamada de atención de las futuras docentes en torno al riesgo de descuidar lo manual, lo háptico, la psicomotricidad fina en el trazo o en la manipulación plástica. Lo digital, desde este punto de vista, podía convertirse en enemigo de un aprendizaje multisensorial y vivencial de las artes visuales en la primera infancia, a pesar de reconocer que "... un aula que no trabaje las TIC se queda atrás", pero se advertía que seguía siendo importante la manipulación de lo táctil, advirtiendo que "se podría estar perdiendo

todo lo sensorial, lo no digital, frente a la virtualidad tecnológica”, según algunas estudiantes de Magisterio (Marfil-Carmona y Cervilla-Fernández, 2020: 486). Una rotunda verdad y, a su vez, una llamada de atención hacia el riesgo de abandonar determinados aprendizajes.

FIGURA 2. *La idea de experimentar y manipular*



Nota. El uso imaginativo de materiales, que implementó Fröbel para preescolar, está muy presente en las asignaturas de los grados en Educación Infantil y Primaria. Fuente: Autor (2018).

Finalmente, es importante recorrer algunos aspectos sondeados en la investigación propia, como el cuestionario y las sesiones de *focus group* centradas en la autovaloración de la competencia digital por parte de jóvenes universitarios. En este caso, una investigación colaborativa integrada en el proyecto I+D “Competencias mediáticas de la ciudadanía en medios digitales emergentes en entornos universitarios” (Aparicio González et al., 2020), en la que destaca una autovaloración positiva en el uso de dispositivos móviles, pero en la que los jóvenes no son conscientes de determinadas carencias competenciales en este ámbito. Se podría añadir que el factor motivacional, estando presente, puede ser

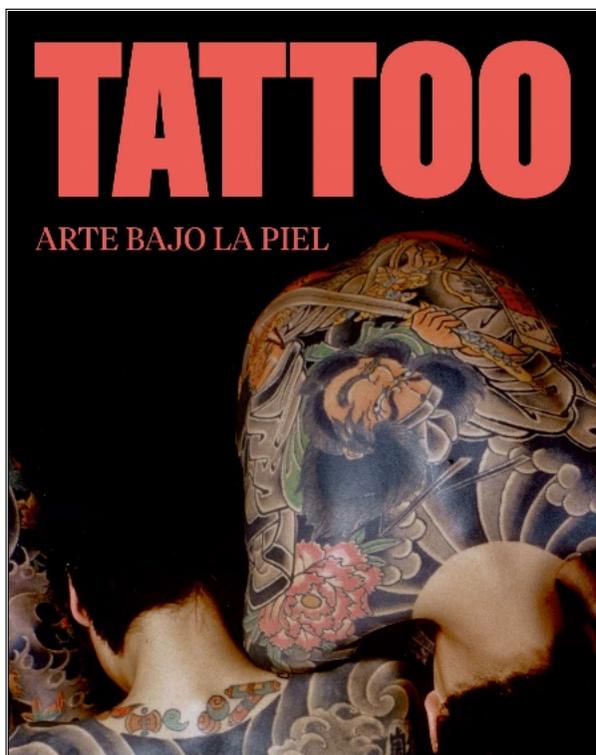
sin duda un elemento clave en esa limitación formativa vinculada a las tecnologías. Ese es, al menos, el eje central del debate planteado en este texto.

Más allá de determinadas experiencias o de resultados de la propia trayectoria investigadora, es importante aportar algunas ideas que sirvan como eje para la reflexión en torno a la relación de las nuevas generaciones con las tecnologías digitales. Para ofrecer una visión general, de forma compacta pero desarrollada en la argumentación, esta propuesta se enuncia a través de cinco ideas concretas.

En primer lugar, la actividad educativa, lejos de instalarse en un modelo bancario y estático, debe ser el reflejo del devenir de la transformación social, liderándola también para conseguir que el mundo evolucione a mejor y no a peor, practicando la atenta escucha a lo que el alumnado tiene que decir o demostrar con respecto a sus inquietudes. Una generación, apasionada por las tecnologías y los avances científicos, apocalíptica y temerosa a su vez ante sus efectos nocivos, no puede dejar de escuchar cómo los jóvenes reivindican otros marcos de autenticidad y humanización. Esta idea, este modelo dialógico, debe ser el punto de partida para un debate intergeneracional que, hoy por hoy, no se está desarrollando.

En segundo lugar, la visión de las tecnologías, por ser algo cotidiano, ha dejado de estar impregnada de connotaciones de defensa del progreso, ya que estamos ubicados en una realidad posdigital, en la que no todo es la necesidad de implementar avances tecnológicos. La realidad constata que la sociedad más avanzada quizá no sea la más tecnificada o, al menos, debe implementar modelos sostenibles de respeto a lo más esencial de la naturaleza y del ser humano. Digital no es ya sinónimo de avance. En este sentido, es posible que las nuevas generaciones estén reivindicando menos adhesión a lo nuevo y más valor de lo esencial. Una tarde de dibujo o de creación y manipulación en un aula de infantil sigue siendo algo insustituible, como lo es un paseo en una mañana de sol, aunque también pueda virtualizarse ese recorrido a través de Google. La pandemia llamó la atención, especialmente, sobre esa potencial carencia de las pantallas.

FIGURA 3. Imagen promocional de la exposición "Tatoo: arte bajo la piel"



Nota. Exposición organizada por Fundación "La Caixa" del 2 de diciembre de 2021 al 17 de abril de 2022, con más de 240 obras históricas de artistas de Japón, EE.UU., Francia Suiza y Polinesia. Cita Visual Fragmento de Ranshō, Masato Sudō © Musée du quai Branly - Jacques Chirac, París. Fuente: Web de Caixaforum. <https://bit.ly/3Szc23d>

Un tercer aspecto son las señales de la preeminencia de lo corpóreo, de lo físico, de la estética corporal, auspiciada por las modas y las campañas de marketing, pero sustentada también en una búsqueda vital de lo que, realmente, ha movido siempre al ser humano. Es la época del tatuaje y de la piel (Figura 3). Es la sociedad del deporte y el cuidado físico, de la extrema sensualidad y sexualidad. Es la vuelta a cuestiones vitales en plena era de la infoxicación y en la sociedad también del conocimiento. Es una reacción elemental a la sofisticación de las redes. Es la búsqueda de lo *offline*. Desde ese punto de vista, no molesta la desconexión digital en el trabajo de aula, algo impensable hace no muchos años. Puede que, pasado cierto tiempo, como respuesta a la

afirmación de María Acaso (2009), que la educación artística sí sean manualidades para determinadas generaciones. Una situación que implica un riesgo y, a la vez, una oportunidad, donde no se sabe muy bien si es un paso atrás o un avance hacia el futuro.

En cuarto lugar, como base para comprender lo que sucede, ya no es tan emocionante desenvolverse en el metaverso. Tampoco lo es la robotización. En la época de *ChatGPT*, estamos comprobando que, frente a las respuestas de este software, es más interesante la visión humana, enriquecida por el criterio y la experiencia, por un factor de interpretación de una pregunta que solo puede ofrecer la clásica sabiduría, no digital. En este sentido, como es común a determinadas generaciones, en el anhelo de futuro aparece la añoranza de lo que no se ha conocido. La escasa valoración por la política o por la propia democracia por parte de algún sector de la juventud es un ejemplo de ello.

Por último, la ausencia de entusiasmo por la máquina, por el proceso digital, está generando unas dinámicas de uso ajeno a la comprensión de los procesos, lo que deviene claramente en un analfabetismo ofimático que está convirtiendo las computadoras en unos artilugios desconocidos, y el software para el trabajo más elemental de extensión de las tareas de oficina (redactar, enviar “cartas”, archivar) se está transformando en un nuevo sistema mucho más disruptivo, cambiante, deslocalizado y dependiente de aplicaciones móviles muy elementales, cuyas funciones se reducen en los dispositivos móviles. En este sentido, siempre hay bolígrafos y libretas en clase, pero no todos los ordenadores, de estar en casa, actualizados y listos para trabajar, cuentan con un procesador de textos o un programa de correo electrónico. Ese cambio de paradigma indica que el entusiasmo por la tecnología digital está enfocado hacia otro lugar, respondiendo a inquietudes muy diferentes. Y, sobre todo, inmerso en políticas comerciales de las grandes centrales suministradoras de software, ignorando en muchas ocasiones la bienintencionada idea del procomún digital a través del software libre, defendida como vía de transformación educativa (Esaño, 2013 y 2017).

En resumen, la necesidad de escucha, la ausencia del carácter novedoso de las tecnologías digitales, la emergencia de lo corpóreo y de la esencia más elementalmente física, la valoración de aspectos esenciales como la sostenibilidad, así como la profunda transformación del uso de las tecnologías, son argumentos que se presentan en este trabajo como algunas ideas de partida, enriquecidas con datos concretos de investigación propia, que dan voz a la juventud universitaria, así como con lo anecdótico en la experiencia en la formación del futuro profesorado.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

No hay certezas, sino intuición. Y no hay desprecio por las TRIC, ni siquiera indiferencia, pero puede que sí algo de falta de entusiasmo. El balance de esta aportación debe dejar muy claro que se trata de un conjunto de reflexiones que deben ser complementadas por una exhaustiva revisión documental y comparativa, por un proceso de profundización investigadora. Sin embargo, más allá de la luz que podría ofrecer una encuesta masiva, este texto ha pretendido apuntar algunas ideas centradas en el análisis de lo que está ocurriendo, en la visión personal y autobiográfica de un docente inmerso en la continua referencia a las tecnologías educativas, sobre todo en las que tienen que ver con la imagen.

La prospectiva más esencial de esta discusión apunta hacia lo imprescindible de enriquecer esta línea de trabajo con la aportación de datos. Estos pueden centrarse en contextos específicos, como las tecnologías de creación visual y audiovisual, línea de trabajo clave en educación artística y mediática, o en otras situaciones vinculadas al proceso formativo. Es difícil acotar realidades tan heterogéneas, no siendo justo unificar en una afirmación el grado motivacional de toda una generación. Especialmente cuando la diversidad es, precisamente, uno de los rasgos de la sociedad actual. El diálogo con autores y autoras de la tecnología educativa sería extraordinariamente complejo. Ni la defensa de las TRIC ha sido una constante, precisamente en un ámbito educomunicativo siempre crítico, ni lo digital se ha considerado como algo bueno *per se*. Más bien al contrario, las visiones críticas y la

denuncia de la manipulación desde la novedad tecnológica han sido constantes en el contexto de la investigación educativa, de lo que es ejemplo la constante defensa del sentido crítico (Aparici y García Matilla, 2008) y de la necesidad de una formación en competencia mediática y digital (Area, 2014; Ferrés y Piscitelli, 2012; Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce, 2012), si bien es clave el elemento relacional de esas tecnologías, por su dimensión humana y social (Marta-Lazo y Gabelas-Barroso, 2022). De lo que no hay duda, conectando con la base del problema planteado, es que estamos ante una nueva generación y, también, una nueva realidad de uso de las tecnologías digitales y las redes sociales (Jaramillo-Dent, et al., 2021), en la que las conexiones para la aplicación de estas tecnologías a la educación artística son un gran estímulo (Revilla Carrasco et al., 2021).

Sin embargo, en atención al primer objetivo de este trabajo, si se puede concluir que la explicación del grado de interés por las tecnologías por parte de la juventud sería una tarea que trasciende unas pocas páginas o la reflexión de una sola persona, pero que sí se detecta que, por no ser tan novedoso, la sociedad posdigital busca ciertas esencias sin la exigencia de que estas deban manifestarse a través de las pantallas. Para ello, el símbolo del aprendizaje de un paseo por la ciudad es un claro ejemplo de lo que puede valorar, de repente, un grupo de jóvenes. Les interesó más ese momento tan sencillo que el disfrute estético con una moderna y extraordinaria película de animación en una sala cinematográfica con todos los avances tecnológicos.

En relación con el resto de los objetivos, se ha reflexionado sobre ese valor de las TRIC, sobre la importancia de su esencia relacional y del valor relativo de lo *online* frente a lo corpóreo, lo tangible, lo plástico. Es la pantalla frente a la piel. Y, sobre todo, se han generado los interrogantes en torno a esta compleja cuestión, ya que es imposible aportar axiomas indiscutibles. Por último, aunque no haya sido el contenido principal de este trabajo, y por el contexto en el que se sitúa, no es necesario afirmar que, precisamente en lo visual y en la imagen, un campo tan vinculado a la tecnología, este debate resulta especialmente estimulante. La cultura visual llega a nosotros a través de las pantallas, con un especial protagonismo en gran parte del *software* que utilizamos, en ámbitos tan dispares como la salud, la educación o el

ocio. En este sentido, la llamada de atención de las estudiantes de Magisterio es importante: no todo es o debe ser digital. Sin embargo, en la era de la virtualización, de la representación tridimensional y del metaverso, nos vemos emplazados, como docentes, como estudiantes, como ciudadanos y ciudadanas, como personas, a seguir reflexionando en torno a qué es prioritario, esté dentro o fuera de las pantallas. Lo que emociona y mueve a las nuevas generaciones será la clave para la transformación de nuestro mundo.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo está avalado por el Proyecto I+D+i (2020-2022), titulado “Instagramers y youtubers para el empoderamiento transmedia de la ciudadanía andaluza. La competencia mediática de los instatubers”, con clave P18-RT-756, financiado por la Junta de Andalucía, en la convocatoria 2018 (Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación, 2020) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

7. REFERENCIAS

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Catarata.
- Aparici, R. y García-Marín, D. (2018). Prosumidores y emirecs: Análisis de dos teorías enfrentadas. *Comunicar*, 26(55), 71-79. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-07>
- Aparici, R. y García Matilla, A. (2008). *Lectura de imágenes en la era digital*. Ediciones de la Torre.
- Aparicio González, D., Tucho, F., y Marfil-Carmona, R. (2020). Las dimensiones de la competencia mediática en estudiantes universitarios españoles. *Icono 14*, 18(2), 217-244. <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1492>
- Area, M. (2006). Veinte años de políticas institucionales para incorporar las tecnologías de la información y comunicación al sistema escolar. En J.M^a. Sancho (coord.), *Tecnologías para transformar la educación* (pp. 199-132). Akal/UIA.
- Area, M. (2014). La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI. *Revista Integra Educativa*, 7(3), 21-33. <https://bit.ly/3lc7eBo>
- Bolívar, A. (Ed.) (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Force.

- Bolívar, J. y Domingo Segovia, J. (2019). *La investigación (auto)biográfica en educación*. Octaedro.
- Caeiro-Rodríguez, M. (2018). Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(1), 159-177. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57043>
- Cloutier, J. (1975). *L'Ere d'EMEREC ou la communication audio-scripto-visuelle*. Les Presses de l' Université de Montreal.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación* (P. Manzano, trad). Morata.
- Escaño, C. (2013). Educación Move Commons: promoción, Cultura Libre y acción colaborativa desde una pedagogía crítica, mediática y e-visual. *Arte, individuo y sociedad*, 25(2), 319-336. http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2013.v25.n2.39078
- Escaño, C. (2017). Bienes comunes del conocimiento: Una propuesta de desarrollo histórico del procomún digital. *Opción* (82), 239-263. <https://bit.ly/3xQJ6dF>
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19(38), 75-82. <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Gallego-Arrufat, M.J. (2014). Tendencias y retos de la investigación en Tecnología Educativa. *Revista de Educación mediática y TIC*, Edmetic, 3(2), 3-6. <https://bit.ly/3CYeI0M>
- Gato, E. y Alonso, D. (Directores) (2017). *Tadeo Jones 2. El secreto del Rey Midas* [Película de animación]. Mediaset España, Telefónica Studios, Telecinco Cinema y LithBox Entertainment.
- Hernández-Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la Cultura Visual*. Octaedro.
- Hernández-Hernández, F. y Rifà, M. (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Octaedro.
- Jaramillo-Dent, D., Vizcaíno-Verdú, A., de-Casas-Moreno, P. y Baldallo-González, C. (2021). *Instagraming. Temas, tópicos y tendencias*. Octaedro.
- Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2009). *La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna* (A.P. Moya, trad.). Anagrama.
- McLuhan, M. (2009). *Comprender los medios de comunicación: Las extensiones del ser humano* (P. Ducher, trad.). Paidós.

- McLuhan, M. y Powers, B.R. (1995). *La aldea global. Transformaciones en la vida de los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI* (3ª ed.) (C. Ferrari, trad.). Gedisa.
- Marfil-Carmona, R. (2021a). TRIC y educación inclusiva en la enseñanza de las artes visuales. Las posibilidades didácticas de la cultura digital en la educación artística. En A. Quintás y C. Latorre (coords.), *Tecnología y neuroeducación desde un enfoque inclusivo* (pp. 79-90). Octaedro.
- Marfil-Carmona, R. (2021b). Líneas de trabajo en Educación Artística y Mediática. Propuesta para el aprendizaje visual mediante el uso de Pinterest. En J. Sotelo González y J. González García (coords.), *Digital Media. El papel de las redes sociales en el ecosistema educomunicativo en tiempos de Covid-19* (pp. 1055-1071). McGraw-Hill.
- Marfil-Carmona, R. y Cervilla-Fernández, A. (2020). La importancia de las redes sociales en la formación del profesorado de Educación Infantil. Una experiencia en Pinterest con estudiantes de la Universidad de Granada. En A.M. de Vicente Domínguez y J. Sierra Sánchez (coords.), *Aproximación periodística y educomunicativa al fenómeno de las redes sociales* (pp. 477-492). McGraw-Hill. <http://hdl.handle.net/10481/61271>
- Marta-Lazo, C. y Gabelas-Barroso, J.A. (2022). *Diálogos posdigitales. Las TRIC como medios para la transformación social*. Gedisa.
- Pérez-Rodríguez, A. y Delgado-Ponce, A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 20(39), 25-34. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon. *MCB University Press*, 9(5). <https://bit.ly/34tYLnA>
- Revilla Carrasco, A., Murillo Ligorred, V. y Ramos Vallecillo, N. (2021). El uso de la realidad virtual en educación visual y plástica: visitas virtuales y prácticas 360° con RoundMe. *Afluir, Revista de Investigación y Creación artística*, 19-31. <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra3.42>
- Scolari, C. (2008). Hipermediaciones: *Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Gedisa.
- Snyder, I. (coord.) (2004). *Alfabetismos digitales. Comunicación, Innovación y Educación en la era electrónica*. Aljibe.
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola* (A. Martín, trad.). Plaza & Janés.
- Tomé Fernández, M. (Coord.). (2019). *Observación sistemática y análisis de contextos para la innovación y mejora de la Educación*. Paraninfo.

SEGUNDA PARTE

EXPERIENCIAS INNOVADORAS Y BUENAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

CULTURA DE PENSAMIENTO. LAS RUTINAS DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

NORA RAMOS VALLECILLO

Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente en las aulas están presentes modelos de enseñanza centrados en el desarrollo del aprendizaje basado en el pensamiento. Este tipo de formación plantea la transformación de los objetivos curriculares en contenidos de aprendizaje (Swartz, Costa, Beyer, Reagan & Kallick, 2008). Se busca, de manera prioritaria, la implicación del alumnado en el proceso didáctico para que sean capaces de desarrollar su habilidad para iniciar, razonar, organizar y persistir en sus tareas. Además de poder identificar sus logros, ser autónomo y consciente de cómo aprende.

La sociedad demanda que los y las estudiantes estén capacitados para gestionar el conocimiento y poder resolver situaciones y problemas creativamente y que no sean unos meros reproductores de información. La actividad artística permite desenvolver dimensiones fundamentales del ser humano como la inteligencia, creatividad, percepción, expresividad, emoción y personalidad (Marín-Viadel, 1991). Como describe Eisner (2004) la experiencia en las artes desarrolla la iniciativa, la capacidad de planificación y enseña a cooperar, lo que exige unas formas complejas de pensamiento. Por ello, se debe priorizar una enseñanza en la que prevalezca un aprendizaje centrado en una formación basada en el pensamiento. Para una enseñanza artística crítica e integradora debería realizarse un aprendizaje estratégico: poner menos énfasis en los contenidos y más centrado en aprender (Barragán, 2005).

Este cambio de paradigma conlleva impulsar el proceso de aprendizaje (Coll, 1996). Aprender a aprender equivale a ser capaz de realizar aprendizajes significativos ya que desarrolla estrategias cognitivas de exploración y descubrimiento, de planificación y de regulación de la propia actividad (Coll, 1997). Hay que conseguir que, por medio de aprender a aprender, el alumnado obtenga herramientas que le permitan comprender, construir y reconstruir la teoría desde su propia configuración del aprendizaje (Bogantes & Palma, 2016). Para que la sistematización de los procesos se realice de manera correcta los y las discentes deben estar motivados para formarse y ser capaces de enfocar sus esfuerzos y la atención adecuadamente, controlar y evaluar su progreso, y buscar ayuda cuando sea necesario (English & Kitsantas, 2013).

El aula es un espacio idóneo para involucrar al alumnado en fomentar y profundizar en las experiencias de reflexión y de aprendizaje. Para ello, es necesario crear una cultura en la que el pensamiento individual y de grupo se haga visible (Ritchhart, Church & Morrison, 2014) de forma activa en las experiencias cotidianas. Para ayudar a que se desarrolle la cultura de pensamiento podemos utilizar las rutinas (Ritchhart, 2002), orientadas a proporcionar herramientas que puedan utilizarse en otros contextos. El aprendizaje de destrezas de pensamiento desarrolla la profundización y extensión del conocimiento adquirido (Valenzuela, 2008).

Mediante el uso de rutinas de aprendizaje se busca la dinamización de las sesiones destinadas a la clase magistral. Es importante destinar en las clases de tipo teórico ciertos momentos para el desarrollo de ideas, realización de relaciones entre ellas y comprensión de los conceptos explicados. Introducir esta herramienta en el aula ayuda, además de a fortalecer las exposiciones teóricas, a que los y las estudiantes impulsen la capacidad para gestionar su aprendizaje. Por medio de esta metodología se puede trabajar de manera integrada los contenidos artísticos consiguiendo una formación competencial y autónoma.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. DEFINICIÓN DE RUTINAS DE PENSAMIENTO

Las rutinas son unos instrumentos que se pueden utilizar en el aula y que contribuyen a generar unos movimientos de pensamiento concretos. Dan la oportunidad de estructurar y reflexionar acerca de los procesos que se llevan a cabo cuando pensamos (Ramirez y Beilock, 2011). El aprendizaje basado en el pensamiento busca un desarrollo eficaz que enseñe al alumnado a pensar de la forma más adecuada, aumentando su comprensión y eficacia (Swart et al., 2008). En función de las situaciones se puede desarrollar un tipo de pensamiento deductivo, inductivo, analítico, creativo, sistemático o crítico (Gratacós, 2017).

La visualización del pensamiento contribuye a experimentar procesos eficaces de aprendizaje ayudando a los y las estudiantes a expresar sus ideas, conocimientos y sentimientos, haciéndoles partícipes de su propio aprendizaje (Swart et al., 2008). Las rutinas son estructuras con las que el alumnado, de una manera individual o colectiva, inician, discuten, gestionan su pensamiento a la vez, que descubren modelos de conducta que permiten utilizar la mente para generar pensamientos, reflexiones y razonamientos. Se caracterizan por ser estrategias breves y fáciles de aprender que orientan el pensamiento de los y las estudiantes y organizan las discusiones de aula. Si se practican con frecuencia y flexibilidad, acaban convirtiéndose en el modo natural de pensar y operar con los contenidos curriculares.

El uso de las estrategias de aprendizaje supone el empleo de la capacidad metacognitiva del estudiante en la medida en que deberá percatarse de sus dificultades a fin de poner en marcha los procedimientos de dirección y control (estrategia) para el mejor funcionamiento en relación con el proceso (Meza, 2013). Los componentes de los procesos de aprendizaje son la sensibilización, atención, adquisición, personalización y control, recuperación, transferencia, evaluación y metacognición (Beltrán, 1998). Cualquier actividad que potencie la reflexión acerca de la utilización de estrategias puede ser útil para conocer hasta qué punto un estudiante domina y saben poner en práctica las secuencias de acciones implicadas en la

estrategia de que se trate y así podrán ser potenciadas para seguir aprendiendo y mejorando en su utilización, ya que su adquisición es progresiva (Gargallo, 2000). La utilización de rutinas de forma reiterada mejora las interacciones y la aceptación de nuevas ideas (Ritchhart et al., 2014).

2.1.1. TIPOS DE RUTINAS

Morales y Restrepo (2015), diferencian tres grupos de rutinas del pensamiento en función de su intencionalidad:

- *Rutinas para introducir y explorar ideas*: consisten en ver, pensar y preguntar. Son utilizadas para iniciar la unidad, despertar el interés y comenzar un proceso de indagación con el alumnado.
- *Rutinas para sintetizar y organizar ideas*: por medio de asociaciones de colores, símbolos o imágenes. Se centran en técnicas como organizar, conectar, explicar, extender, preguntar, etc. Y finalizan con una estructura de comprensión como “antes pensaba..., ahora pienso”. Ayudan a los y las estudiantes a llevar a cabo una exploración más profunda sobre el tema que han trabajado durante la unidad, encontrando nuevos significados.
- *Rutinas para profundizar ideas*: se basan en técnicas como cuestionarse la solución, observar los puntos de vista y sintetizar los resultados en una oración, frase o palabra o imagen. Tienen como objetivo evaluar la dificultad de los temas o ideas aprendidas.

3. OBJETIVOS

El objetivo general de la implantación de las rutinas para el aprendizaje artístico es descubrir la efectividad de estas herramientas en relación con la mejora de la participación en las clases teóricas. Los objetivos específicos son los siguientes:

- Comprender la aplicación práctica de las rutinas de pensamiento en relación al aprendizaje de tipo artístico y visual.

- Aprender a favorecer y potenciar el pensamiento para mejorar la cantidad y calidad de intervenciones del alumnado.
- Desarrollar actitudes que favorezcan la asimilación de estas pautas de trabajo por parte de los y las estudiantes.

4. METODOLOGÍA

La metodología empleada para alcanzar los objetivos planteados va a ser la participación activa del alumnado en su proceso de aprendizaje, en detrimento del protagonismo que hasta la actualidad tenía el profesor o profesora. El aprendizaje activo se caracteriza por estimular al alumnado a generar sus propias soluciones e involucrar a los docentes y participantes en un marco de análisis y discusión destinado a producir resultados tangibles (Pellicer, Álvarez &Torrejón, 2013). Para llevar al aula estas herramientas, los y las docentes seleccionaran las pautas de aprendizaje que más se ajusten al grupo clase, ayudando al estudiante a “aprender a aprender” a través del desarrollo de competencias.

El alumnado deberá asumir un rol responsable y activo en la interacción con el docente o la docente y el resto de compañeros y compañeras, suscitando una motivación intrínseca basada en el interés y la curiosidad. El profesorado deberá redescubrir nuevas formas de conducir las clases, siendo capaz de transmitir los conocimientos a través de nuevas actividades, garantizando el aprendizaje, pero también la complicidad con el alumnado. Para ello, cada docente seleccionará mínimo una rutina para introducir y explorar ideas, otra para ayudar a sintetizar y organizar ideas y una última para profundizar en ellas.

4.1 RUTINAS SELECCIONADAS PARA EL APRENDIZAJE ARTÍSTICO

A continuación, se exponen algunas de las rutinas seleccionadas por su relación con la educación artística, es decir, las rutinas donde la imagen o el desarrollo creativo tienen una especial importancia. Debemos tener presente que tal como destacan Ritchhart y Church (2020) las rutinas cuentan con unos pasos determinados, pero en su mayoría son flexibles y modificables a la hora de adaptarlos a un área de conocimiento.

Se han seleccionado estas pautas de trabajo debido a que el uso de la imagen es uno de los detonantes para que el alumnado, de una manera individual o colectiva, inicien, discutan o gestionen su pensamiento, a la vez, que descubren modelos de conducta que permiten utilizar la mente para generar pensamientos, reflexionar y razonar:

- **VEO-PIENSO-ME PREGUNTO:** Es una rutina donde el estudiante, frente a una imagen anota lo que ve de manera objetiva, sin interpretaciones, las ideas que le sugieren dicha imagen y las preguntas que le vienen a la cabeza. Posteriormente se realiza una puesta en común, en la que cada alumno y alumna justifica su percepción, evidenciando las distintas ideas que evoca una misma realidad. Mediante el desarrollo de esta rutina se aprende a mirar la vida, la realidad, el arte, de manera inteligente y se desarrolla la curiosidad, la capacidad de exploración y la creatividad.
- **COLOR-SÍMBOLO-IMAGEN:** Se presenta al alumnado una imagen, en la que tienen que reconocer los colores, las formas y las líneas. Todos estos datos deberán ser descritos. En la puesta en común, se pone en evidencia la creatividad y el poder expresivo de esta rutina. Fomenta la participación y el uso del lenguaje técnico de la asignatura.
- **CÍRCULO DE PUNTOS DE VISTA:** Se presenta una imagen y se pide a los discentes que den su versión sobre lo que ocurre en ella desde el punto de vista de uno de los personajes que aparecen. Al poner en común cada idea se obtiene una visión mucho más rica de la situación. Se adquiere el hábito de considerar diferentes puntos de vista y elaborar un tema, desarrollando también la empatía.
- **COMPARA Y CONTRASTA:** Es una destreza de pensamiento para que el alumnado desarrolle las habilidades necesarias para resolver problemas. Se trata de examinar varias imágenes relacionadas con el fin de poner atención en los atributos que las hacen similares o diferentes, o sea, en qué se parecen y en qué se diferencian. Adquiriendo el hábito de comparar y contrastar conceptos de forma reflexiva y eficiente se alcanza, cada vez, mayor grado de autonomía de pensamiento.

FIGURA 1. “Los amantes” de René Magritte



Nota. Es una de las obras de las que se dicen que han escrito más interpretaciones.

Por ello se puede utilizar para la rutina “veo-pienso-me pregunto”. Fuente:

<https://revistaatticus.es/2010/03/23/los-amantes-de-rene-magritte-un-amargo-beso>

FIGURA 2. Imágenes utilizadas para la rutina “compara y contrasta” en el tema de la simbología del color



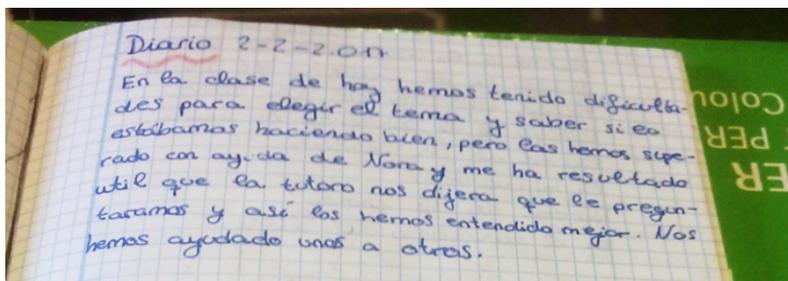
Fuente: <http://www.branzai.com/2011/12/be-green-my-friend-rebranding-de.html>

- ENFOCAR: Se comienza mostrando una pequeña parte de una imagen, dando tiempo para observar y proponer hipótesis sobre la temática general. Se revelan de forma paulatina nuevas zonas para ir compartiendo las ideas sobre la imagen final. Las hipótesis pueden ir cambiando a medida que se desvelan partes mayores. Es una rutina que motiva a los y las estudiantes, hace que muestren atención a los detalles y practiquen la formulación de hipótesis. Esta rutina también se puede realizar con objetos tridimensionales.
- TITULARES: El desarrollo de esta rutina se basa en el diseño de un titular de un periódico. A partir de una imagen o grupo de imágenes deben generar un titular breve, concreto y que centre la idea principal. También se puede plantear al final de una sesión de trabajo que los y las estudiantes escriban el titular que mejor exprese la esencia de lo que se ha estado trabajando. En ambos casos, durante la puesta en común, se crea una lista de “titulares”. Tras este proceso, deben plantear un titular final. A modo de conclusión: se les pregunta sobre cómo ha cambiado su titular tras la puesta en común y en qué difiere el titular final del que habían propuesto al comienzo. Esta reflexión mejorará su técnica para aprender a sintetizar, a quedarse con lo más importante de una imagen, de un debate, de sesión teórica clase o una exposición de un trabajo.
- 3-2-1-PUENTE: Se presenta una imagen o contenido audiovisual, y se pide a los discentes que escriban 3 ideas, 2 preguntas y 1 metáfora o analogía sobre él. Tras esa primera reflexión se desarrolla el contenido mediante una actividad o explicación, y, una vez finalizada, los y las estudiantes completan de nuevo el 3, 2, 1. Para analizar la evolución de su idea, en parejas comparten su pensamiento inicial y reflexionan cómo y por qué ha cambiado tras la explicación recibida, haciendo visible su pensamiento serán capaces de encontrar los aspectos más interesantes de cada idea. Después se comparten las ideas con el resto de la clase fomentando el respeto, la escucha y la reflexión en el aula. Se usa para adquirir nuevas informaciones construyendo un puente entre lo nuevo y los

conocimientos previos del alumno. Activa el conocimiento previo y establece conexiones con el nuevo aprendizaje (Aprendizaje significativo).

- **EL SEMAFORO:** Esta rutina, por medio de un criterio cromático muy sencillo, ayuda a los y las estudiantes a organizar su nivel de conocimiento sobre un tema. En verde se sitúa aquello que se ha aprendido después de un trabajo directo a lo largo de todo el proceso formativo. En la columna del color amarillo se coloca en el ámbito de la ambigüedad, aquello que no sea capaz de defender o mantener sin pasar por dificultades. Por último, se dedica un tiempo a analizar lo que no son capaces de afrontar, no dominan, y realmente presentan dificultad para aprenderlo. De esta manera, se modula el conocimiento ya que, durante el proceso, se analizan aquellos aspectos que generan dudas o dificultades y son más sencillas de afrontar de manera eficaz.
- **DIEZ VECES DOS:** Se trata de hacer observaciones detalladas sobre un objeto o una imagen y expresarlas mediante palabras o frases. Se observa la imagen durante 30 segundos. Se deja a los ojos y a la mente viajar, para que sean capaces de elaborar una lista de diez palabras o frases sobre la imagen. Se ponen en común. Finalmente, se repiten los pasos anteriores, se vuelve a ver la imagen y se añaden diez nuevas palabras en función de lo que han escuchado a sus compañeros y más le haya interesado. En ocasiones faltan las palabras para hacer descripciones detalladas. Con esta rutina se mejorarán tanto la expresión oral como la capacidad de observación.
- **PRINCIPIO-MEDIO-FINAL:** Una misma imagen cambia su significado y sentido según forme parte del principio de una historia, del nudo o del desenlace. Lo mismo ocurre con un pequeño texto referido a una historia. Frente a una imagen o un texto, el alumnado debe construir una historia completa, según considere que pertenezca ese fragmento al inicio, al nudo o al final. La puesta en común demuestra la gran variedad de posibles interpretaciones. Esta rutina potencia la creatividad y la imaginación de los y las estudiantes.

FIGURA 3. Ejemplo de diario reflexivo realizado por una alumna de 1º de ESO durante un proyecto



Fuente: Elaboración propia

- **DIARIOS REFLEXIVOS:** Se presenta un tema a los y las estudiantes y se les deja reflexionar sobre ello, así conectan con el conocimiento previo y con la necesidad de ampliar información sobre lo que más les haya interesado. Esta rutina se puede utilizar al comienzo de un tema como motivación para la investigación. Tras el tiempo de reflexión los discentes han de responder registrando de forma escrita sobre lo que saben del tema, qué aspectos despiertan su interés y lo que les gustaría saber. De esta manera se logra tener distintas percepciones de un mismo tema o realidad. Esta rutina puede ser un complemento al portafolio del alumnado.
- **PALABRA-IDEA-FRASE:** Rutina para potenciar la lectura comprensiva, para comprender, investigar y llegar al fondo de un texto. Se presenta un texto y el alumnado elige una palabra, una idea y una frase que le haya resultado llamativas, o que mejor exprese su contenido. Tras la puesta en común, los discentes pueden llegar a alcanzar niveles muy profundos de comprensión, a los que difícilmente podrían acceder de manera individual. Además, aprenden a pensar de manera más honda y mejora su participación.
- **PREGUNTAS CREATIVAS:** Rutina para ampliar y profundizar el pensamiento del alumnado, activar su curiosidad y motivar a investigar mientras se está trabajando un tema. Se propone a los y las estudiantes que formulen preguntas sobre el tema o imagen, como si de una “lluvia de ideas” se tratase. Se

seleccionan las que se consideren más interesantes; se elige una y se abre un debate sobre ella. Esta manera de reflexionar plantea preguntas que le proporcionarán nuevas ideas.

TABLA 1. Tabla resumen sobre la intencionalidad, detonantes principales y el tipo de conclusiones que predominan, individuales o grupales, con los que se trabaja en cada rutina.

RUTINA	INTENCIÓN			DETONANTE			CONCLUSIÓN	
	I N T R O D U C C I Ó N	S I N T E T I Z A R	P R O F U N D I Z A R	T E X T O	I M A G E N	T E M A	I N D I V I D U A L	G R U P A L
VEO- PIENSO- ME PREGUNTO	x				x			x
COLOR-SÍMBOLO-IMAGEN	x				x			x
CÍRCULO DE PUNTOS DE VISTA	x				x			x
COMPARA Y CONTRASTA	x				x		x	
ENFOCAR	x				x		x	
TITULARES	x			x	x	x		x
3-2-1-PUENTE		x				x	x	
EL SEMAFORO		x				x	x	
DIEZ VECES DOS	x		x	x	x		x	
PRINCIPIO-MEDIO-FINAL		x		x	x			x
DIARIOS REFLEXIVOS	x	x	x	x		x	x	
PALABRA-IDEA-FRASE	x	x	x	x				x
PREGUNTAS CREATIVAS			x	x	x			x

Fuente: Elaboración propia

5. CONCLUSIONES

Las rutinas de aprendizaje forman parte de un modelo didáctico donde el alumnado debe aprender a manejar información, filtrarla, codificarla, categorizarla, evaluarla, comprenderla y utilizarla. Cada docente debe seleccionar aquellas rutinas que se ajusten a las necesidades y a cada estilo docente. Mediante el uso de las rutinas, el alumnado adquiere unas destrezas que les sirven para simplificar los problemas y poder asimilar conceptos artísticos de forma más sencilla y significativa. Para que el estudiantado sea capaz de asimilar los contenidos y poder ponerlos en práctica de forma autónoma, se deben practicar de forma frecuente para que sean capaces de identificar las situaciones idóneas para su puesta en práctica y les ayude en sus experiencias artísticas fuera del aula. Cada docente, para su puesta en práctica, deberá tener presente algunos aspectos clave, como son:

- Se deben seleccionar aquellas rutinas que se ajusten mejor al grupo clase. No es necesario poner todas en práctica, pero sí trabajar con aquellas que se adapten a las características del grupo.
- Se pueden amoldar las rutinas a nuestra área para buscar una mayor presencia del análisis de la imagen o la incorporación de la cultura visual en el aula.
- Se debe buscar que el alumno realice un desarrollo crítico para trabajar la capacidad de analizar y evaluar la consistencia de los razonamientos.
- Las rutinas deben ser funcionales, ágiles y breves. Su desarrollo debe mantener un ritmo rápido para que no se perciban como una carga para el alumnado, sino como una herramienta útil y motivante.
- Es importante compartir los pensamientos y sentimientos. Es una forma sencilla de poner en orden la mente y generar una conexión emocional.

Con estas herramientas se logra que los y las estudiantes comprendan la importancia de gestionar el conocimiento para resolver situaciones creativamente y no ser meros reproductores de información.

REFERENCIAS

- Barragán, J. (2005). Educación artística, perspectivas críticas y práctica educativa. En R. Marín-Viadel, *Investigación en educación artística* (pp. 41-80). Universidad de Granada.
- Beltrán, J. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas del aprendizaje*. Síntesis.
- Bogantes, J., & Palma, K. (2016). La regulación continua de la enseñanza y del aprendizaje desde el evaluar para aprender. Una experiencia de la cátedra didáctica del lenguaje. *Innovaciones Educativas* (24), 60-72.
- Coll, C. (1996). Significado y sentido del aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. En C. Coll, *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento* (pp. 189-206.) Paidós Ibérica.
- Coll, C. (1997). *Adaptación de Psicología y Currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum*. Paidós Mexicana.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Paidós Ibérica.
- English, M. C., & Kitsantas, A. (2013). Supporting Student Self-Regulated Learning in Problem- and Project-Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 128-150.
- Gargallo, B. (2000). *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*. Tirant lo Blanch.
- Gratacós, M. (2017). *Los 15 Tipos de Pensamiento Principales* - Lifeder. <https://www.lifeder.com/tipos-pensamiento>
- Marín-Viadel, R. (1991). La enseñanza de las artes plásticas. En F. Hernández, A. Jódar, & R. Marín, *¿Qué es la educación artística?* (pp. 115-149). Sendai.
- Meza, A. (2013). *Estrategias de aprendizaje. Definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición. Propósitos y Representaciones*, 193-213.
- Morales, M., & Restrepo, I. (2015). Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje. *Infancias Imágenes*, 14(2), 89-100.
- Pellicer, C., Álvarez, B., & Torrejón, J. (2013). *Aprender a emprender: cómo educar el talento emprendedor*. Fundación Príncipe de Girona, aulaplaneta.
- Ramirez, G., & Beilock, S. L. (2011). Writing about testing worries boosts exam performance in the classroom. *Science*, 331, 211-213.
- Ritchhart, R. (2002). *Intellectual Character: What it is, why it matters, and how to get it*. Jossey-Bass.

- Ritchhart, R., & Church, M. (2020) *The Power of Making Thinking Visible: Practices to Engage and Empower All Learners*. Jossey Bass.
- Ritchhart, R., Church, M. & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los y las estudiantes*. Paidós.
- Swartz, R. J., Costa, A.L., Beyer, B.K., Reagan, R., & Kallick, B. (2008). *El Aprendizaje Basado en el Pensamiento: Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Editorial SM.
- Valenzuela, J. (2008). Habilidades de pensamiento y aprendizaje profundo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(7), 1-9. Obtenido de <https://ricoei.org/RIE/article/view/1914/2939>

ENFOQUES INTERCULTURALES EN UNA DIDÁCTICA AFRODECOLONIAL

ALFONSO REVILLA CARRASCO

Universidad de Zaragoza

AINHOA DÍAZ DE MONASTERIOGUREN APORTA

Escuela de Arte Mateo Inurria (Córdoba)

ALICIA ESCANILLA MARTÍN

Universidad de Zaragoza

CLARA INÉS OCAÑA MANTILLA

Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

Las migraciones han generado hibridaciones complejas y condicionantes “*multitemporales*” (Jiménez, Aguirre y Pimentel, 2009), que en ámbitos artísticos ha derivado en la necesidad de reconfigurar el tiempo lineal como arquitectura de la historia, situando el “heterocronismo” en el centro de nuestro acercamiento al objeto artístico (Moxey, 2015). El tiempo histórico anacrónico despoja lo indígena de su contemporaneidad y diversidad, manteniéndolo suficientemente alejado, para que en esa distancia lo ancle en el eterno retorno del primitivismo.

Imanol Aguirre y Lucina Jiménez sintetizan (2009) las diferentes aproximaciones curriculares a la diversidad cultural desde la educación artística a partir del trabajo de Patricia L. Stuhr (1994) en las tendencias continuistas (incluye la postura reformista formulada por Clark en 1996), que mantienen lecturas acomodadas desde el punto de vista hegemónico que pretenden perpetuar situaciones de inferioridad económica y cultural; entre ellas se encuentra en “enfoque aditivo”, el “enfoque de relaciones humanas” e incluso en cierto sentido el “estudio

de grupo” analizados por Patricia L. Stuhr (1994) y el multiculturalismo “evasivo” (Aguirre, 2005), y las emancipadoras como serían las posturas “multicultural” y “reconstructiva” de Patricia L. Stuhr (1994) y el “enfoque transformativo” y “reparador” (Jiménez, Aguirre y Pimentel, 2009), que se podían sintetizar según la propuesta de Clark (1996) en el “enfoque reconstruccionista”.

El conocimiento no es un estado impropio, independiente y abstracto, sino un acto propio, ligado a nuestro bagaje visual, histórico, territorial y emocional. El objeto plástico no puede ser planteado en términos de comprensión verificable que le dote de vocación universalista; más bien, hemos de aceptar términos de aproximación que implican prejuicios, así como conflictos relacionados con la diferencia (Jiménez, 2013; Costa, 2005; Einstein, 2002; Meyer, 2001; Klever, 2005).

FIGURA 1. *Lecciones de Arte Africano*



Nota. Centro Cultural Matadero de Huesca. Fuente: Elaboración propia.

Una didáctica en arte negroafricano no puede eludir el conflicto. En este sentido la educación artística reclama su papel liberador de pueblos llamados subalternos (Barbosa, 2002) que reclaman procesos de justicia internacional. No hay deseo más insistente y arrollador que la búsqueda de identidad de pueblos excluidos y discriminados, que reivindican su voz a través de diferentes manifestaciones artísticas, posicionándolas como formas legítimas en términos de igualdad, con las voces que les han privado de historia, para recordar que nuestras identidades conflictivas y cambiantes están íntimamente compartidas.

FIGURA 2. Imagen de la exposición “Siete esculturas africanas frente al David de Miguel Ángel”



Nota. Centro Joaquín Roncal, Fundación CAI-ASC, Zaragoza. Fuente: Elaboración propia.

2. DEL CONCEPTO CULTURA AL DE INTERCULTURALIDAD

El Humanismo posicionó la cultura como el instrumento de acceso a las cualidades superiores a través del cultivo de la naturaleza humana. La palabra cultura sustentaba el intento de la élite social burguesa, formada en parte por “profesionales liberales que estaban mejorando su posición económica y social” (Ariño, 1997: 16) de legitimar la universalidad del desarrollo humano distanciándose del analfabetismo y vinculando ignorancia a barbarie y en muchos sentidos a ruralidad. Con el movimiento ilustrado francés se homologa el término cultura a civilización, identificando esta, como la fase de desarrollo ulterior al que lleva el progreso y situando una secuencia única que permite enfoques comparativos.

Durante el proceso colonizador el término cultura se usó como “lo distintivo de lo occidental” (Ruíz de Lobera, 2004: 28) adquiriendo un estatus de superioridad que permitía a los imperios coloniales la imposición a favor de la cultura superior basada “en un estilo de vida (el occidental), una cultura (de raíces griegas y judeocristianas), un sistema económico (el capitalismo) y un marco político (el democrático parlamentario)” (Estrada y Díaz, 1998: 39).

En la actualidad cultura no hace referencia a una categoría exterior que territorializa (fronteriza) y homogeniza grupos de individuos, sino como concepto divergente en constante hibridación.

Podemos sintetizar la respuesta educativa a la atención a la diversidad cultural desde la asimilación, el multiculturalismo y el interculturalismo. Las llegadas masivas de inmigrantes a Reino Unido en 1964 no tuvieron una respuesta en la política educativa explícita, siendo asimilados sin que se tomaran medidas contra la discriminación racial hasta 1975. La compensación aparece como una de las primeras medidas sobre la diversidad cultural que tiene en cuenta la posición de inferioridad de las minorías insertas dentro de una mayoría. A finales de los setenta se dan pasos de políticas multiculturales con la comisión para la “igualdad de razas”. A partir de 1980 el currículo escolar explícita la necesidad del respeto a la identidad cultural, al mismo tiempo que se presupuestan ayudas financieras a la inmigración. En 1985 se desarrolla en concepto de educación intercultural procurando reducir el racismo y los prejuicios, desde posiciones educativas antirracistas (Revilla, 2013: 95).

La educación Artística intercultural ha de apoyarse en la “transversalidad de disciplinas y culturas” (Escalaño, 2011: 427) debido a que la hibridación permite comprender como:

cada objeto responde a un código cultural que debe ser interpretado de una manera visual, pero la admiración por la destreza y la conciencia de estar fabricados por manos humanas conduce a una identificación con los creadores, es decir, a un acercamiento entre los pueblos. Es como mirarse a los ojos. (Costa, Bouttiaux, Mack y Wastiau, 2004: 11)

3. PROPUESTA EXPOSITIVA DIDÁCTICA EN ARTE NEGROAFRICANO

En este apartado presentamos experiencias expositivas interculturales a partir del arte, en el ámbito didáctica de la *Educación Visual y Plástica*, que parten de una aproximación conceptual por un lado y formal por otro, ambas secuenciadas desde posiciones afrodecoloniales. que busque, desde la Educación Artística, mayor conectividad con Museos y Centros Culturales de su entorno, así como con Colegios e instituciones educativas de enseñanza formal y no formal. El proceso de profesionalización de los museos llevado a cabo en la segunda mitad del siglo XX ha trascendido paralelo a los procesos de remodelación educativa, en función de los diferentes cambios legislativos, sin que

haya habido un diálogo que permitiera adaptar la especialización de las competencias de ambas instituciones. Si bien es cierto que:

el museo sufre una enorme revolución cognitiva, teleológica y formal que ha provocado la transición de una estrategia del museo enfocada únicamente en el objeto a una centrada en sus públicos, por medio del amparo de razones didácticas y ya no puramente por razones estéticas o de colección, salvando su conveniente valoración y contextualización. (Soto, 2015: 37)

Estas exposiciones parten de una didáctica diferencial en contextos migratorios dentro del paradigma inclusivo, para presentar propuestas interpretativas de las diferentes dimensiones del arte negroafricano teniendo en cuenta la invisibilización y desestimación de las manifestaciones artísticas negroafricanas como referente de las enseñanzas artísticas.

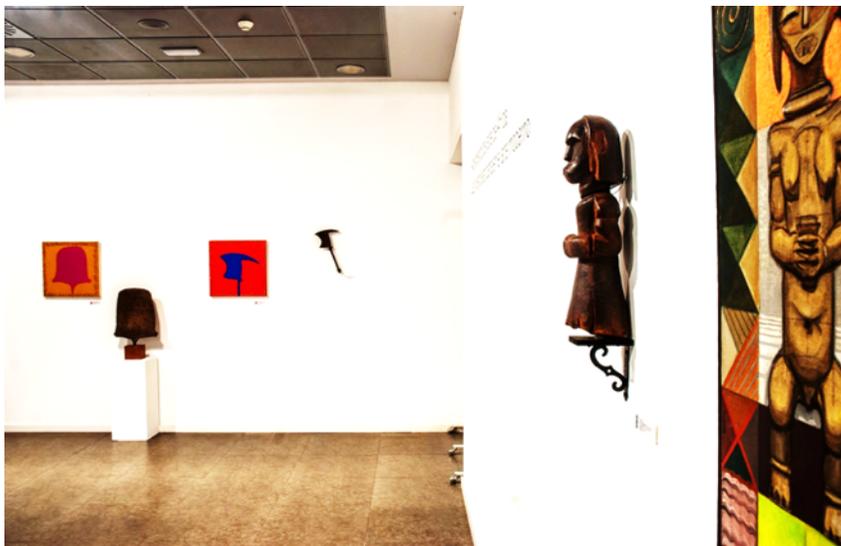
Este giro podría suponer un acercamiento a los centros educativos, primero por el interés en el aumento del número de visitas por parte de los Museos y, en segundo lugar, por la generación de redes que permitan una mayor corresponsabilidad y eficacia en la labor educativa del Museo (Revilla, 2013). Tanto Museos como Universidades, Colegios y otras instituciones educativas, tienen que permeabilizar más sus programaciones y pautas pedagógicas de manera que posibiliten la cohabitación de proyectos interinstitucionales.

FIGURA 3. Imagen de la exposición “Aprendiendo del arte de África”



Nota. Centro Joaquín Roncal, Fundación CAI-ASC, Zaragoza. Fuente: Óscar Gómez Villalta.

FIGURA 4. Imagen de la exposición “Aprendiendo del arte de África”



Nota. Centro Joaquín Roncal, Fundación CAI-ASC, Zaragoza. Fuente: Óscar Gómez Villalta.

FIGURA 5. Imagen de la exposición “Aprendiendo del arte de África”



Nota. Centro Joaquín Roncal, Fundación CAI-ASC, Zaragoza. Fuente: Óscar Gómez Villalta.

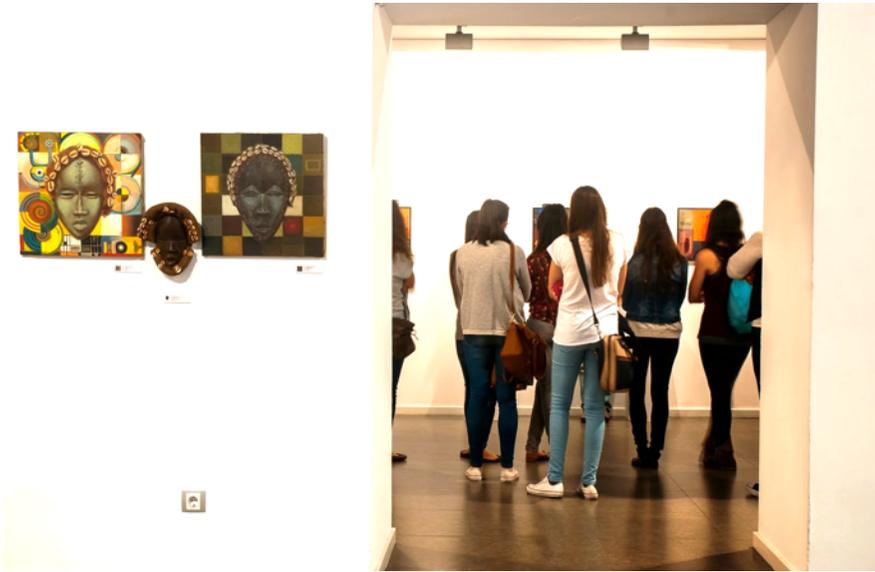
FIGURA 6. Imagen de la exposición “Aprendiendo del arte de África”



Nota. Centro Joaquín Roncal, Fundación CAI-ASC, Zaragoza. Fuente: Óscar Gómez Villalta.

El primer acercamiento a las tallas africanas se realiza a partir de narraciones fundacionales que aproximan a las culturas negroafricanas y las manifestaciones escultóricas que se dan cita en las exposiciones, a través de relatos míticos, debido a que una representación alternativa mejora la comprensión (Eisner, 1997) en la medida que presenta a través de la investigación artística-narrativa la visualización de detalles y significados. “Los relatos nos invitan a conocer el mundo y a saber qué lugar ocupamos en él [...] nos convocan a considerar lo que somos, cuáles son nuestras esperanzas, quienes somos y qué anhelamos. Las historias tienen cierto poder cautivante” (Witherell, 1998: 73).

FIGURA 7. *Imagen de la exposición “Aprendiendo del arte de África*



Nota. Centro Joaquín Roncal, Fundación CAI-ASC, Zaragoza. Fuente: Óscar Gómez Villalta.

Con el “descubrimiento” del arte africano por parte de los artistas de vanguardia comienza el proceso de apropiación formal de las culturas “primitivas”. El arte africano, desde la perspectiva occidental, no fue considerado como tal hasta la aparición de las críticas vanguardistas ejemplarizadas en el trabajo del crítico alemán Carl Einstein (2002). Los vanguardistas veían en los objetos primitivos los principios formales y conceptuales que buscaban, para salir del sopor academicista, lo que no impidió mantener el arte africano fuera de las enseñanzas artísticas y de los museos de arte (Gillon, 1989; Huera, 1996; Willett, 2000; Bargna, 2000; Iniesta, 1998).

La didáctica diferencial en arte negroafricano aplicada en las exposiciones utiliza una propuesta de estructuración secuencial desde diferentes enfoques. El primer enfoque didáctico, corresponde a un primer acercamiento general al arte africano, debido a que en función del desconocimiento de las diferentes culturas representativas del África negra se hace pertinente mostrar una tendencia general aceptando que

no hay una homogeneidad estricta, pero sí ciertas similitudes (Temples, 2005; Willet, 2000).

FIGURA 8. Imagen de la exposición “Aprendiendo del arte de África”



Nota. Centro Joaquín Roncal, Fundación CAI-ASC, Zaragoza. Fuente: Óscar Gómez Villalta.

FIGURA 9. Imagen de la exposición “Aprendiendo del arte de África”.



Nota. Centro Joaquín Roncal, Fundación CAI-ASC, Zaragoza. Fuente: Óscar Gómez Villalta.

El segundo enfoque didáctico, corresponde a una didáctica específica de las aportaciones de las diferentes culturas negroafricanas para acercarnos a la producción lo más completa posible de una cultura concreta entendida desde la permeabilidad.

El tercer enfoque didáctico estructura el arte negroafricano por tipologías. En este caso se desarrolla la relación entre forma y función a partir de las manifestaciones más significativas del arte negroafricano. Como en el caso del término cultura, estas tipologías no son categorías cerradas, sino que fluctúan en virtud de la propia identidad del objeto.

FIGURA 10. *Imagen de la exposición "Aprendiendo del arte de África"*



Nota. Centro Joaquín Roncal, Fundación CAI-ASC, Zaragoza. Fuente: Óscar Gómez Villalta.

El cuarto enfoque abarca el arte contemporáneo negroafricano. Una parte significativa de artistas contemporáneos africanos han vinculado su trabajo a la revisión crítica colonial y neocolonial, conllevando una fuerte carga de compromiso, que vincula su obra con una función social de reflexión y denuncia, a partir de su propia lectura de la historia y los problemas sociopolíticos derivados de la misma.

FIGURA 11. Imagen de la exposición “Aprendiendo del arte de África”



Nota. Centro Joaquín Roncal, Fundación CAI-ASC, Zaragoza. Fuente: Óscar Gómez Villalta.

El quinto y último enfoque didáctico de aproximación al arte negroafricano plantea una didáctica sobre la influencia de la obra negroafricana en los artistas occidentales, dividida en dos partes que recogen la evolución que abarca, desde la apropiación formal de los artistas de vanguardia de comienzos del siglo XX ejemplificada en Picasso, al acercamiento conceptual realizado en la segunda mitad del siglo XX.

FIGURA 12. Imagen de la exposición “Aprendiendo del arte de África”



Nota. Centro Joaquín Roncal, Fundación CAI-ASC, Zaragoza. Fuente: Óscar Gómez Villalta.

AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecer al Grupo de referencias ARGOS S50_17R, al Instituto de Investigación de Ciencias Ambientales de Aragón (IUCA) y a la Red-14 de investigación en enseñanza de las ciencias sociales de la Universidad del País Vasco (RED2018-102336-T).

REFERENCIAS

- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Universidad Pública de Navarra.
- Ariño, A. (1997). *Sociología de la Cultura: la Constitución Simbólica de la Sociedad*. Ariel.
- Arnheim, R. (1976). *Arte y percepción visual*. Alianza.
- Barbosa, A.M. (2002). Arte, educación y reconstrucción social. *Cuadernos de Pedagogía*, 312, 56-58.
- Bargna, I. (2000). *Arte africano*. Libsa.
- Clark, R. (1996). *Arte education, issues in postmodern pedagogy*. NAEA
- Coll, C. (1996). Significado y sentido del aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. En C. Coll (Eds.), *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento* (pp. 42-76). Paidós Ibérica.
- Costa, A. (2005). El expolio de los bienes culturales africanos. *Anales del Museo Nacional de Antropología*, 2, 49-88.
- Costa, A., Bouttiaux, A. M., Mack, J., y Wastiau B. (2004). *La figura imaginada*. Fundación la Caixa.
- Decroly, O. (2007). *La función globalizadora de la enseñanza y otros ensayos*. Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. Fondo de Cultura Económica.
- Einstein, C. (2002). *La escultura negra y otros escritos*. Gustavo Gili.
- Eisner, E.W. (1997). The promise and perils of alternative forms of data representation. *Educational researcher*, 26 (6), 4-10.
- Escaño, C. (2011). Lágrimas en la lluvia: debate sobre Educación Artística y la postmodernidad. En Marín, R. (Coord.), *Didáctica de la Educación artística* (pp. 395-444). Pearson Prentice Hall.

- Estrada, J. A., y Díaz, J. A. E. (1998). *Identidad y reconocimiento del otro en una sociedad mestiza*. Universidad Iberoamericana.
- García Fernández, G. (2012). La piel bajo las máscaras. Arte, política y ensayo en les statues meurent aussi. Actas del XVIII Congreso del CEHA. Santiago de Compostela, 20-24 de septiembre de 2010. *Mirando a Clío. El arte español espejo de su historia/* coord. por María Dolores Barral Rivadulla, Enrique Fernández Castiñeiras, Begoña Fernández Rodríguez, Juan Manuel Monterroso Montero, 2012, 2291-2303.
- Gillon, W. (1989). *Breve historia del arte africano*. Alianza Forma.
- Guasch, A. (2003). Los Estudios Visuales. Un estado de la cuestión. *Revista Estudios Visuales*, 1.
- Huera, C. (1996). *Como reconocer el arte negroafricano*. Edunsa.
- Iniesta, F. (1998). *Kuma. Historia del África negra*. Bellaterra.
- Jiménez, L.; Aguirre, I. y Pimentel, L. (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Fundación Santillana.
- Jiménez, R. (2013). Conocer la alteridad. Depth of Field: una aproximación colectiva a África Index. *Revista científica en el ámbito de la Comunicación Aplicada*, 3(2), 133-149.
- Klever, U. (2005). Cuando Occidente “descubre” el arte africano. *Escena*, 28, 07-18.
- Lowenfeld, V. (1961). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz.
- Marín, R. (2011). *Didáctica de la educación artística*. Pearson Prentice Hall.
- Meyer, L. (2001). *África negra; máscaras, esculturas, joyas*. Lisma.
- Moxey, K. (2004). *Teoría, práctica y persuasión. Estudios sobre historia del arte*. Serbal.
- Moxey, K. (2015). *El tiempo de lo visual. La imagen en la historia*. Sans Soleil Ediciones.
- Read, H. E. (1954). *El significado del arte*. Losada.
- Revilla, A. (2013). Imagen y palabra, el conocimiento en las plásticas artísticas negroafricanas. *Boletín de estudios de filosofía y cultura; estéticas de la imagen, estéticas de la palabra*, 8(6), 267-288.
- Revilla, A. (2013). *Arte tribal del África Occidental*. Fundación CAI Servicio Cultural.

- Ruiz de Lobera, M. (2004). *Metodología para la formación en educación intercultural*. Catarata.
- Soto, M.D. (2015). *Espacios de inclusión e implicaciones educativas entre escuela, museo y universidad. Análisis desde la investigación-acción*. [Tesis doctoral. Universidad de Valencia]. Repositorio institucional de la Universidad de Valencia.
- Stuhr, P. (1994). Multicultural art education and social reconstruction. *Studies in Arte Education*, 35 (3), 171-178
- Temples, P. (2005). *Filosofía Bantú*. Milano.
- Trujillo, F. (2016). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Willett, F. (2000). *Arte africano*. Destino.
- Witherell, C. (1998). Los paisajes narrativos y la imaginación moral. Tomar la narrativa en serio. En McEwan, H. y Egan, K. (coord.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.

EL PATRIMONIO COMO FUENTE DE INSPIRACIÓN. UN EJEMPLO DE PROYECTO-PROCESO ARTÍSTICO, COLABORATIVO, PARTICIPATIVO Y SOSTENIBLE

JOSÉ PRIETO MARTÍN

Universidad de Zaragoza

VEGA RUIZ CAPELLÁN

Artista Plástica

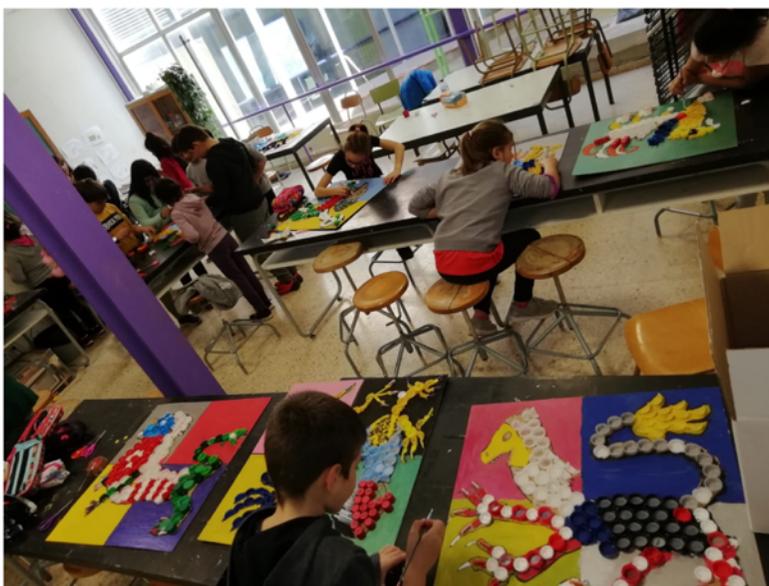
1. INTRODUCCIÓN

El marco de referencia de este proyecto-proceso está relacionado, por un lado, con la Educación Artística, centrada en el estudio del patrimonio mudéjar turolense y del movimiento artístico contemporáneo *Trash Art*; y, por otro, con la Educación Ambiental, para promover la conciencia ecológica y el cuidado del medioambiente, pues, en la actualidad estamos viviendo la mayor crisis ecológica que ha producido el ser humano, y se deben buscar formas de solventar y, de favorecer algunos Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030. Esta investigación es un proyecto-proceso artístico, colaborativo, participativo y sostenible, se ha realizado en la ciudad de Teruel, durante tres años (2018-2021), participando más de 200 personas (escolares, estudiantes universitarios, profesores/as, educadores, artistas plásticos y gestores culturales). Será preciso decir que, se caracteriza, por ser una actividad formativa (para docentes) y una experiencia de autoexpresión creativa y de trabajo colaborativo y participativo. Y, que, al mismo tiempo, suscita y produce gestos colaborativos para originar cruces entre el patrimonio cultural, el arte contemporáneo y la ecología.

Se debe agregar que esta investigación se ha desarrollado en diferentes contextos académicos: primero, en el Centro de Innovación y Formación del Profesorado Ángel Sanz Briz (CIFE), con estudiantes del

Máster de Educación Secundaria, egresados/as del grado en Bellas Artes de la Universidad Zaragoza y educadores/as de Primaria y Secundaria (para que llevaran a cabo la experiencia en sus aulas). En segundo lugar, con estudiantes de segundo curso del grado en Bellas Artes de la asignatura obligatoria Volumen II. Al mismo tiempo, durante este curso los artistas José Prieto y Vega Ruiz, entraron en las aulas de 4º de primaria del Colegio público bilingüe CEIP Las Anejas y en colaboración con la profesora de *Sciences* María Játiva, trabajaron con escolares de 9 y 10 años actuando como artistas *interconectores* de ideas. Y, por último, el devenir del proyecto hizo que continuáramos con la experiencia durante los cursos 2019-20, 2020-21 y 2021-22 en el grado de Bellas Artes de la Universidad de Zaragoza en la clase de Volumen II de segundo.

Figura 1. Escolares del CEIP Las Anejas interpretando el bestiario de la techumbre de la catedral de Teruel, febrero de 2019



Fuente: José Prieto Martín

2. OBJETIVOS

- El objetivo principal es aproximar a los participantes al patrimonio artístico de Teruel (Bestiario de la techumbre mudéjar de la Catedral de Teruel), así como al arte contemporáneo (*Trash Art*). Y, dar a conocer este excepcional bestiario, a través del arte contemporáneo.
- Otros objetivos a cumplir son: transformar los desperdicios en arte de la comunidad; favorecer la reflexión personal sobre nuestros hábitos relativos al reciclaje; sensibilizar a los participantes en temas relacionados con la sostenibilidad y la gestión de residuos para fomentar los valores ambientales [Reducir, Reutilizar, Reciclar (3R)]; y, crear obras de *Trash Art*.

3. METODOLOGÍA

La metodología elegida para este proyecto-proceso es activa, participativa y documental con un enfoque experimental. El conocimiento se alcanza a medida que el sujeto establece una relación con el entorno y con la sociedad. Las propuestas de trabajo son cooperativas, colaborativas y vivenciales en los valores, de ahí que, la autoría sea compartida, con una orientación experimental. Asimismo, la creatividad, y el pensamiento crítico juegan un papel fundamental. Los participantes experimentan y manipulan los materiales (estudiando sus posibilidades creativas) que recogen, reciclan y reutilizan, para que tengan una función en la representación plástica. Además, interaccionan y reflexionan sobre los resultados obtenidos y a partir de ahí, crean su propio conocimiento. Por otra parte, el profesor actúa como *interconector* de ideas:

Los proyectos-procesos se diseñan como instrumentos para ayudar a los alumnos y al profesor a aprender y a experimentar el arte, a desarrollar su autoeducación artística. Los estudiantes tienen, como el profesor, un papel activo, no son observadores, ni consumidores de datos o teorías; al contrario, deben disponer de oportunidades para desarrollar su conocimiento artístico. Los proyectos describen ese encuentro educativo: identifican una situación de trabajo artístico, un tema o

material con el que enfrentarse, una tarea que debe iniciarse... (Agra Pardiñas, 2003: 67-82).

FIGURA 2. *Borsum*



Nota. Elementos metálicos, cartón y plásticos reciclados, 215 x 135 x 220 cm. Claustro del Museo de Arte Sacro de Teruel, octubre de 2021. Fuente: Silvia Hernández Muñoz

4. RESULTADOS

Como consecuencia de toda esta experiencia se ha construido un bestiario sostenible mediante el ensamblaje de material reciclado (plástico, metal, cartón, madera, ramas, etc.). Es necesario recalcar que, ha ido creciendo durante esto cuatro años. Y que se ha mostrado desde 2019 en cuatro exposiciones: La primera, *Trash + Bestiary* en el Claustro del Museo de Arte Sacro de Teruel (del 14 al 25 de marzo de 2019), compuesta por 20 piezas de las que queremos subrayar: *Rubbish*

Cube (125 x 125 x 125 cm.), cubo construido con material plástico ensamblado (principalmente tapones), sobre una superficie de madera. En sus cinco caras los materiales reciclados se organizan para conformar animales fantásticos utilizando estructuras modulares (tapones, trozos de plástico y piezas de lego). En tres de ellas, se reinterpretan tres animales de la iconografía del bestiario de la techumbre de la catedral: un unicornio, y los dos animales más abundantes en este bestiario un león y un dragón; y, en los dos restantes se crearon dos animales fantásticos motivados y basados en este bestiario. Y la escultura de bulto redondo *Wild Pig* (90 x 60 x 160 cm.) con la que se reinterpretó un jabalí que podemos contemplar en la escena de la techumbre *Caza de jabalí con lanza y jauría de perros*. Para construir su estructura interior se reciclaron botellas de plástico y canutillos de cartón y, para hacer su epidermis, tejimos sobre tela metálica con cientos de bolsas de basura recicladas un colorido tapiz.

Figura 3. *Animal fantástico 1 de Rubbish Cube*



Nota. Tapones de plástico y chapas de metal recicladas sobre madera, 125 x 125 x 5 cm. Claustro del Museo de Arte Sacro de Teruel, marzo de 2019. Fuente: José Prieto Martín

Figura 4. *León de Rubbish Cube*



Nota. Tapones de plástico y chapas de metal recicladas sobre madera, 125 x 125 x 5 cm. Claustro del Museo de Arte Sacro de Teruel, marzo de 2019. Fuente: José Prieto Martín

La segunda exposición, *Trash + Bestiary* + tuvo lugar en la Sala de exposiciones y hall del edificio de Bellas Artes de Teruel (del 9 al 31 de enero de 2020), en ella se mostraron nueve animales fantásticos muy coloristas, elaborados con diferentes materiales reciclados (plásticos, latas, telas, cartones, chapas metálicas y ramas de árboles), los proyectos, bocetos y maquetas para su elaboración. Y, las obras *Rubbish Cube* y *Wild Pig*, que se construyeron durante el curso 2018-19 y formaban parte de la primera edición del proyecto.

Queremos destacar de esta exhibición: *Borsum* (215 x 135 x 220 cm.), criatura majestuosa y fantástica formada por una miscelánea de animales mitológicos y vertebrados. Su cuerpo tridimensional posee tres cabezas (de carnero, de águila y de una criatura marina, mezcla de hipocampo, ciervo y dragón) y garras de grifo. *Hidra (Lermaya Hidra*

-10 x 250 x 100 cm.), colorido monstruo acuático con forma de serpiente con varias cabezas y colas; conformado con una estructura de cartón y madera a modo de armazón cubierta por latas recortadas, con varias cabezas y colas. *Dragón-Phoenix (Phycodurus Eques* - 420 x 10 x 430 cm.), suspendido en el espacio este hermoso dragón este animal fabuloso con figura de serpiente corpulenta de colores brillantes, luciendo unas enormes alas de águila adornadas con plumas rojas y garras de león.

Mención especial merece la obra *La Lora Loli* (87 x 78 x 290 cm.), criatura híbrida entre grifo y sirena, materializado en un animal con dos partes: la frontal, donde parece un águila gigante, con plumas vegetales, pico afilado y garras poderosas y la parte posterior, donde su cuerpo es de ave no voladora. Está construida con latas (a modo de coraza) CDs de ordenador (troceados a modo de *trancadis*) y materiales vegetales conformando sus alas, con todo ello se crea una armadura laminada muy colorista:

Según los comisarios de la exposición, el profesor de Volumen II José Prieto Martín y el de Teoría e historia del Arte del Siglo XX, Pedro Luis Hernando, la preocupación que genera la acumulación de residuos, generalmente plásticos, junto con el consumo desmedido de recursos, los ha llevado a plantar como una estrategia de concienciación la actividad docente en el marco de las Bellas Artes. Las aulas de clase son un lugar idóneo para formar a y fomentar en los valores ambientales y el reciclaje, y el proyecto Trash + Bestiary + trabaja en una doble línea conservacionista; por un lado, atendiendo al medioambiente, y por otro al patrimonio artístico de Teruel. De ahí que la producción artística se haya basado en el arte de la carpintería de lo blanco de la Catedral (Artigas, 2020: 28-29).

La tercera muestra *TRASH ART III* tuvo lugar en la Sala de Exposiciones del Vicerrectorado de Teruel y jardines del campus (del 14 al 18 de junio de 2021), constaba de seis piezas: *Esfidra* (130 x 150 x 50 cm.), escultura sonora, mezcla de esfinge e hidra, realizada con hierro, cuerda, sacos de tela, y con un sonido atronador; *Ykar* (140 x 90 x 80 cm.) con rasgos propios de cabra, toro, león, dragón y piel escamosa de un cocodrilo; *Federico* (120 x 110 x 70 cm.) con forma de ave, mezcla de pavo real, grulla, dragón y ave fénix; *Azafrán*, (130 x 120 x 90 cm.), ser híbrido avícola que resulta de una mezcla entre avestruz, caballo, serpiente y ciervo; *Melanocetus Johnsonii* (60 x 40 x 60 cm.) pez

abismal inspirado en los cartones de Pablo Gargallo y construido con metal reciclado, alambre, y tornillos; y, *Wendigo*, (120 x 70 x 60 cm.) una suerte de parca arrodillada, construida con huesos de oveja y estructura de metal.

Figura 5. *TRASH + BESTIARY + (panorámica)* con *Borsum* en primer plano, enero de 2020



Fuente: Arantxa Hernández López.

Figura 6. *Hidra (Lermaya Hidra)*



Nota. Elementos metálicos, latas de refresco recicladas y cartones, 70 x 70 x 230 cm. Talleres de Bellas Artes, 2020. Fuente: José Prieto Martín

Figura 7. *Dragón-Phoenix (detalle), 2020*



Fuente: José Prieto Martín

Figura 8. *Esfidra (detalle*



Nota. Elementos metálicos, cuerdas, telas, plásticos reciclados y sonido, 120 x 100 x 190 cm. Talleres de Bellas Artes, 2020. Fuente: José Prieto Martín

Finalmente, *TRASH + MEDIEVAL BESTIARY. El patrimonio como fuente de inspiración* se presentó en el Claustro del Museo de Arte Sacro de Teruel (del 6 al 15 de octubre 2021). En esta exposición, se expusieron algunas piezas de las exhibiciones anteriores como: *Rubbish Cube*, *Borsum*, *Dragón-Phoenix*, *La Lora Loli*, ... No solo eso, sino también se interpretaron escenas del bestiario de la techumbre de las que queremos destacar: “*caza de Jabalí con lanza y jauría de perros*” formada por tres esculturas de bulto redondo *Wild Pig* (90 x 60 x 160 cm.), encima de su lomo, a la altura del cuello, un perro *Good boy* (40 x 60 x 140 cm), se completa esta escena con *Roboperrx* (70 x 60 x 140 cm), que le ataca por detrás. Y, *Rusty CORE il* (30 x 40 x 80 cm.), inspirada en la escena de la techumbre de la catedral en la que sobre la espalda de un león tumbado aparece un perro o lobo alado sujetando la parte trasera de su cabeza. Está construida con restos de carcasas de ordenadores reciclados y su nombre procede de la palabra “oxidado” en inglés (*rusty*) y *CORE il*.

Figura 9. *Dragón-Phoenix (Phycoduros Eques)*



Nota. Elementos metálicos, cartón y plásticos reciclados, 420 x 430 x 90 cm. Claustro del Museo de Arte Sacro de Teruel, octubre de 2021. Fuente: José Prieto Martín

Figura 10. *La Lora Lori*



Nota. Elementos metálicos, latas de refresco recicladas y ramas de pino, 90 x 135 x 160 cm. Claustro del Museo de Arte Sacro de Teruel, octubre de 2021. Fuente: José Prieto Martín

Figura 11. *Good boy atacando a Wild pig*



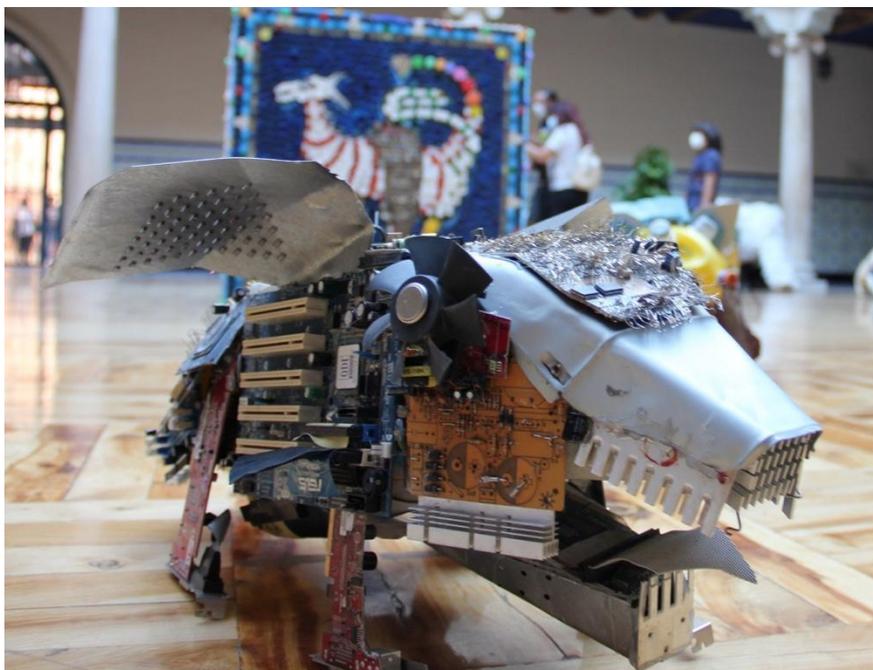
Nota. Aluminio y plásticos reciclados, 30 x 60 x 100 cm. *Wild Pig.* Tela metálica y plásticos reciclados, 90 x 60 x 160 cm. Claustro del Museo de Arte Sacro de Teruel, octubre de 2021. Fuente: José Prieto Martín

Figura 12. Roboperrx



Nota. Aluminio, hierro y plásticos reciclados, 70 x 60 x 140 cm. Claustro del Museo de Arte Sacro de Teruel, octubre de 2021. Fuente: José Prieto Martín

Figura 13. Rusty CORE i1



Nota. Elementos de ordenador reciclados, 30 x 40 x 80 cm. Claustro del Museo de Arte Sacro de Teruel, octubre de 2021. Fuente: José Prieto Martín

Se debe agregar que, durante estos tres años hemos ido haciendo una puesta en común de los progresos de la investigación presentando ponencias en varios congresos académicos y en eventos. Para empezar, presentamos la ponencia: “*La belleza de lo usado*” dentro del apartado experiencias en la 2ª edición del *Congreso autonómico de arte y emoción: EnamorArte de Educación y Arte que se celebró* en Teruel (15 y 16 de marzo de 2019). Promovido por el Departamento de Educación, Cultura y Deporte y organizado por el CIFE Ángel Sanz Briz y el CAREA con la colaboración del Ayuntamiento de Teruel, el IES Vega del Turia y la Escuela de Arte de Teruel. A continuación, expusimos la comunicación “*Arte contemporáneo y reciclaje en la escuela*”, en el Curso Extraordinario de la Universidad de Zaragoza: “*Una educación artística en sociedades contemporáneas*” celebrado en Calatorao (1 y 2 de julio de 2019). Después, hemos presentado la ponencia “*La belleza de lo usado: arte y reciclaje en los entornos educativos (Trash art)*”, en las *XIII Jornadas de Innovación Docente e Investigación Educativa de la Universidad de Zaragoza*. Celebradas en el Paraninfo de la Universidad de Zaragoza (4, 5 y 6 de septiembre de 2019). Posteriormente, se presentó la ponencia “*El Trash art como forma de reutilizar la basura*” en la *Noche europea de los investigadores e investigadoras* (European Researchers’ Night) en el Museo de Teruel (24 de septiembre de 2021). A continuación, se presentó la ponencia “*Una interpretación tridimensional del bestiario de la techumbre mudéjar de la catedral de Teruel reutilizando material reciclado*” en el *XV Simposium Internacional de Mudejarismo* (6 y 7 de octubre de 2021). Después, participamos en el evento *Nationale Nederlanden tour Plogging* (Teruel 2021). Y, por último, presentamos la ponencia “*El patrimonio como fuente de inspiración. Un ejemplo de proyecto-proceso artístico, colaborativo, participativo y sostenible*” en el *V Seminario de Educación Artística Universidad de Zaragoza* (18 de febrero y 4 de marzo de 2022).

Por último, el concepto de fondo que subyace detrás de todo este proyecto educativo, artístico y sostenible es claramente el conocimiento y la difusión del patrimonio mudéjar turolense y en concreto del Bestiario de la techumbre de la Catedral de Santa María de Mediavilla de Teruel. Para poder reinterpretar algo es fundamental conocerlo en

profundidad previamente. Para ello, los estudiantes del Grado en Bellas Artes hicieron un camino de ida y vuelta y lo cruzaron (guiados por su profesor) en numerosas ocasiones. Todo ello ha permitido que aporten al arte contemporáneo una visión al patrimonio mudéjar turolense a través del Trash Art, dando lugar a una serie de animales fantásticos que, aunque pudieran atraer simplemente por lo que son, seducen más cuando se conoce todo el trasfondo que hay detrás de este proyecto (Juan García, et al, 2021: 25).

Figura 14. *TRASH + MEDIEVAL BESTIARY (Panorámica), octubre de 2021*



Fuente: Silvia Hernández Muñoz

5. CONCLUSIONES

Este proyecto-proceso concluye con el montaje de varias exposiciones colectivas del trabajo artístico realizado por los participantes. Con ellas se genera, por un lado, un impacto positivo en el medio ambiente y por otro, el material reciclado adquiere un valor cultural. Al mismo tiempo,

se aproxima a los participantes al patrimonio artístico, al arte contemporáneo, y a los museos.

El número de participantes ha sido de más de 200 personas y los resultados se han presentado en el Museo de Arte Sacro de Teruel, en la Sala de Exposiciones y el Hall del edificio de Bellas Artes de Teruel, en la Sala de exposiciones del Vicerrectorado de Teruel, en varios congresos académicos, en eventos sostenibles y en publicaciones especializadas. Habría que decir también que, ha tenido buena acogida en la prensa escrita, en radio y televisión. Por todo esto creemos que es muy interesante introducir el *Trash Art* en las aulas ya que tiene un componente de concienciación medioambiental.

Figura 15. *Borsum (detalle) en el Claustro del Museo de Arte Sacro de Teruel, octubre 2021*



Fuente: José Prieto Martín

REFERENCIAS

- Agra Pardiñas M.X. (2003). La formación Artística y sus lugares. Radiografía de la Educación Artística monográfico coordinado por Ricard Huerta. En *Educación Artística. Revista de Investigación (EARI)*, 1, 67-82. Recuperado el 30 de septiembre de 2021 de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/337848>
- Artigas, M.Á. (2019, marzo 19). 'Trash + bestiary': segundas vidas siempre fueron buenas. *Diario de Teruel*. Recuperado el 30 de septiembre de 2021 de <https://www.diariodeteruel.es/cultura/trash-bestiary-segundas-vidas-siempre-fueron-buenas>
- (2020, enero 10). La basura inspira la creación y llena de monstruos el edificio de Bellas Artes. Trash + Bestiary + reúne escultura, reciclaje y patrimonio histórico mudéjar de Teruel. *Diario de Teruel*. Recuperado 30 de septiembre de 2021 de <https://www.diariodeteruel.es/cultura/la-basura-inspira-la-creacion-y-llena-de-monstruos-el-edificio-de-bellas-artes>
- (2021, junio 16). Más basura y más arte en el Vicerrectorado del campus de Teruel. *Diario de Teruel*
- Borrás Gualis, G. M. (1999). *La Techumbre Mudéjar de la Catedral de Teruel*. Caja de Ahorros de la Inmaculada de Aragón, (nº 80-36)
- Borrás Gualis, G. M., Gargallo Moya, A., Pérez Sánchez, A., Almagro Gorbea, A., Álvaro Zamora, M^a I. y Yarza Luaces, J. (1991). *Teruel mudéjar, patrimonio de la humanidad*. En Borrás Gualis, G. M (Coord.). Ibercaja.
- CEIP Las Anejas (2020, febrero 12). ¡Al rescate del medio ambiente en nuestro cole Las Anejas de la ciudad de Teruel! El reciclaje y la reutilización son algunas de las grandes apuestas de este centro educativo. *Diario de Teruel*. Recuperado el 3º de enero de 2022 de https://teruel.es/portal/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0_6152_1.pdf
- Centro Nacional de Educación Ambiental CENEAM (1999). *Libro Blanco de la Educación Ambiental en España*. Recuperado el 30 octubre 2019 de https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/documentos/libro_blanco.aspx
- Hernando Sebastián, P. L. y Carrasquer Zamora, J. (2013). El bestiario de la catedral de Teruel. En *Actas XII Simposio Internacional de Mudejarismo* (2011) Centro de Estudios Mudéjares. Instituto de Estudios Turolenses.
- Juan García, N., Prieto Martín, J. Hernando Sebastián, P.L., Silva do Santos, F. y Martí Mari, S. (2021). Trash + Medieval Bestiary. *El patrimonio como*

- f fuente de inspiración.* Centro de Estudios Mudéjares del Instituto de Estudios Turolenses.
- Muñoz, I. (2018, diciembre 4). Los profesores de plástica aprenden a usar material reciclado. El Cife trabaja un proyecto de ‘Trash Art’ inspirado en el bestiario de la Catedral, *Diario de Teruel*.
- (2019, agosto 8). Teruel muestra cómo mejorar la evaluación de las prácticas escolares de Magisterio. *Diario de Teruel*. Recuperado el 27 de febrero de 2022 de <https://www.diariodeteruel.es/movil/noticia.asp?notid=1017037&secid=1>
- Nationale Nederlanden tour Plogging (Teruel 2021). Recuperado el 24 de junio de 2022 de <https://www.youtube.com/watch?v=vb91J-O5vWA>
- Página oficial colegio público Las Anejas (2019, marzo 14). *ARTS AND CRAFTS*. En CEIP Las Anejas-Teruel [video]. Recuperado el 27 de noviembre de 2021 de http://lasanejasdeteruel.blogspot.com/2019_03_10_archive.html
- Página oficial de Radio Televisión Aragonesa (2019, marzo 22 - 21:50). Arte, ecología y patrimonio en la muestra “Trash + Bestiary” En el programa *El Tranvía verde* (ARAGÓN CULTURA- ETNOGRAFÍA) [podcast]. Recuperado el 26 de febrero de 2022 de <https://www.cartv.es/aragoncultura/nuestra-cultura/arte-ecologia-y-patrimonio-en-la-muestra-trash-bestiary>
- (2020, enero 15- 07:00). El bestiario de la catedral de Teruel con materiales reciclados En ARAGON CULTURA VANGUARDIAS (Aragón sostenible) [video]. Recuperado el 26 de febrero de 2022 de <https://www.cartv.es/aragoncultura/nuestra-cultura/el-bestiario-de-la-catedral-de-teruel-con-materiales-reciclados-2886>
- Prieto Martín, J. (30/03/2019). Trash + Bestiary Museo de Arte Sacro de Teruel y Albarracín En revista online AACAdigital (panorama de arte. Exposiciones). *Asociación Aragonesa de Críticos de Arte*, 46. Recuperado el 26 de febrero de 2022 de <http://www.aacadigital.com/contenido.php?idarticulo=1532>
- (23/03/2020). Trash + bestiary +. Sala de exposiciones y hall del Edificio de Bellas Artes. Universidad de Zaragoza, campus de Teruel. En revista online AACAdigital (panorama de arte. Exposiciones). *Asociación Aragonesa de Críticos de Arte*, 50. Recuperado el 26 de febrero de 2022 de <http://www.aacadigital.com/contenido.php?idarticulo=1660>
- Prieto Martín, J. y Ruiz Capellán, V. (2018). Trash + Art. La belleza de lo vivido, de lo usado. De Baccalaureus (1993) a No. Nos restauréis (2018) en Prieto

- Martín J. y Ruiz Capellán, V. (ed.). *Arte y Memoria 4*. Fundación Universitaria Antonio Gargallo. Recuperado el 27 de noviembre de 2021 de <http://fantoniogargallo.unizar.es/arteymemoria>
- (2019). La belleza de lo usado: Arte y reciclaje en los entornos educativos (Trash Art). En revista *A Tres Bandas*. Centro de Profesorado Territorial (CPRs), 41. Recuperado el 27 de noviembre de 2020 de <http://atresbandas.ftp.catedu.es/indices/R41-indice.pdf>
- (2019). La belleza de lo usado: arte y reciclaje en los entornos educativos (Trash art). En Vicerrectorado de Política Académica. Vicerrectorado de Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Instituto de Ciencias de la Educación (coord.). En *Libro de las Actas de las XIII Jornadas de Innovación Docente e Investigación Educativa de UZ*, Zaragoza, 5 y 6 de septiembre de 2019. (aplicación de metodologías activas 42324, p. 65-66) Universidad de Zaragoza. Recuperado el 27 de noviembre de 2021 de <https://doi.org/10.26754/uz.978-84-09-14886-8>
- (2020). Desarrollando un bestiario sostenible. En Prieto Martín J. y Ruiz Capellán, V. (ed.). *Arte y Memoria 5*. (pp. 75-110) Teruel: Fundación Universitaria Antonio Gargallo. Recuperado el 21 de febrero de 2022 de <http://fantoniogargallo.unizar.es/arteymemoria>
- (2021). Arte y reciclaje en los entornos educativos (*Trash Art*). En *XIII Jornadas Innovación Docente e Investigación Educativa 2019. Innovación Docente y Calidad Institucional*. Universidad de Zaragoza (pp.260-269). Recuperado el 15 de enero de 2022 de <https://zaguan.unizar.es/record/101480/files/BOOK-2021-006.pdf>
- (2022). Transformando los desperdicios en arte participativo: Trash Art + Patrimonio. ANIAV - *Revista de Investigación en Artes Visuales*, 10, 59-72. Recuperado el 27 de mayo de 2022 de <https://doi.org/10.4995/aniav.2020.17238>
- Prieto, J. et al. (2022) Una interpretación tridimensional del bestiario de la techumbre mudéjar de la catedral de Teruel reutilizando material reciclado. En *Actas del XV Simposium internacional de Mudejarismo 2021*. Centro de Estudios Mudéjares del Instituto de Estudios Turolense

EL *MAIL ART* COMO PRÁCTICA ARTÍSTICA EN LAS AULAS. ARTE SOSTENIBLE LIBRE DE *FAST LIFE*

IRENE COVALEDA VICENTE

Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

A mediados de los años sesenta es cuando el *Mail Art* se presenta como una tendencia entre los artistas que inician un interés por formar parte de la red. Este canal introduce la intervención de los espacios, además de ser portador de un mensaje que, en muchas ocasiones establece interacción entre varios individuos y permite la expresión libre y la circulación de multitud de documentos, ideas y materiales que se conjugan. La intención que define inicialmente al *Mail Art* es el de crear un circuito e intercambio de piezas artísticas, y Ray Johnson y la *New York Correspondance School* normalizan el canal del correo postal como el medio que predomina en los envíos.

Partiendo de esta descripción sobre el *Mail Art* se prevé la intención de realizar un proyecto ligado a la comunicación libre, premisa con la que el movimiento nace. En la Universidad de Zaragoza se lanzó hace ya tres años la primera edición de un concurso artístico en el que se invitaba a estudiantes del grado de Bellas Artes a poner en circulación una serie de postales con las que se pudieron elaborar dos catálogos. El proyecto pudo convocarse en una segunda edición y se ha podido llevar a cabo gracias a la financiación que la Fundación Universitaria Antonio Gargallo ha proporcionado y a que, a la vez, se empezaba a crear el “Circular *Society Labs*” (*CiSoLabs*) un ecosistema de innovación

abierto, que incorpora elementos relacionados con la Bioeconomía Circular.

Este laboratorio presenta cinco líneas de trabajo vinculadas al desarrollo socioeconómico, sostenible y de innovación social en el marco de una Economía Circular alineada con la Agenda 2030. En el área de didáctica, más concretamente en la asignatura de Expresión Visual y Plástica que se imparte en el grado de Magisterio de Primaria de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, se ha planteado una reflexión a propósito de esta corriente para poner de manifiesto la cantidad de mensajes que recibimos y que generamos al cabo de unas horas y observar la velocidad a la que hace referencia el título de esta comunicación.

2. OBJETIVOS

Basándonos en el entorno, las características del grupo junto al tipo de producción artística que planteamos, se crean los ejes para configurar un pensamiento sobre el progreso cultural en el que necesariamente hay que reflexionar de forma crítica sobre el consumo y la velocidad a la que vamos y qué tipo de gastos realizamos.

2.1. PRESENTACIÓN DE LA RED ETERNA. *MAIL ME ART*

El objetivo de comenzar a hablar de *Mail Art* en la sala de exposiciones que alberga la colección en su totalidad de las obras que se enviaron a la Universidad de Zaragoza durante los años en que se celebró el concurso “Mail me Art” proporciona una manera eficaz de narrativa. Los estudiantes pueden observar las piezas y analizar las herramientas que se han venido utilizando para la producción de este tipo de trabajo. Esta primera sesión es útil también para que los estudiantes de Magisterio de Teruel conozcan mejor el campus, ya que no habían estado en la sala de exposiciones del edificio de rectorado y tampoco saben que ellos pueden hacer uso de la misma.

En cualquier práctica artística es parte fundamental pensar el espacio y, uno de los objetivos que desde el inicio de las sesiones se plantean es, que el alumnado repase recorridos realizados en museos o galerías

visitadas e idear un diseño de una sala o un espacio virtual para mostrar el resultado de un proceso creativo. Bien, pues de esta experiencia al igual que visitar la sala se pretende hacerles conscientes del recorrido y reflexionar sobre la importancia del proceso, ya que el *Mail Art* no es una corriente artística conocida para ellos y al trabajar en estos términos pueden idear mejor un proyecto expositivo, que es, el proyecto que se les planteará al final del curso.

2.2. EL MAIL ART COMO METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE PARA APLICARLO EN LAS AULAS DE LOS CENTRO ESCOLARES.

El segundo objetivo es mostrar la literatura del *Mail Art*. Dando a conocer el trabajo de investigación que han realizado los artistas que han conformado la red nos planteamos el significado que condensa al conjunto de acciones que se desarrollan en torno al uso del correo, o que tienen carácter comunicativo además de creativo.

Conocer los proyectos de innovación docente que se están llevando a cabo en la Universidad donde estos mismos estudiantes reciben la formación les hace ser conscientes del compromiso con el que el profesorado realiza su función. Al pensar en aplicar una práctica artística en las aulas es interesante para que ellos y ellas reflexionen sobre la necesidad de una buena organización de los recursos de lo que disponen.

Ligado a este planteamiento surgen los temas de interés entre los estudiantes y cada uno de ellos trabajando de forma individual o en pequeños grupos debaten sobre el carácter que tendrían las obras que desde sus puntos de vista son de interés comunicativo. Determinar una serie de ítems ha facilitado conocer las inquietudes de los jóvenes que hoy habitan las aulas del centro.

2.3. MATERIALES, USOS Y POSIBILIDADES TÉCNICAS PARA EL DESARROLLO DE UNA PRÁCTICA ARTÍSTICA.

Conocer el marco teórico y artístico del movimiento *Mail Art*, permite ampliar la visión de lo que se puede llegar a realizar en la práctica desde los parámetros de comunicación y creación. Además de esto, el tercer objetivo está relacionado con el conocimiento de diferentes materiales.

Para que los estudiantes puedan hacer una práctica durante el periodo establecido en los centros de educación, deben saber cuáles son los materiales apropiados para conseguir unos resultados que se ajusten a lo que se propongan conseguir con esta práctica.

La comunicación y el intercambio de ideas es una de las finalidades del *Mail Art*, y probablemente el *fast life* al que estamos ya muy acostumbrados no ayuda a que la elaboración de mensajes se medite lo suficiente. La velocidad a la que vamos seguramente ha propiciado la disminución del uso postal. Conocer y usar creativamente este medio es el propósito de este proyecto y también, como se ha mencionado en la introducción, intentar ser conscientes de la cantidad de tiempo que dedicamos a “comunicarnos”. Una vez analizado esto, el propósito es usar medios creativos para elaborar sus postales.

3. METODOLOGÍA

La metodología de trabajo que hemos efectuado para alcanzar los objetivos previamente expuestos se ha planteado desde la simultaneidad de la investigación teórica, lectura de textos, visionado de catálogos y, la puesta en práctica de la acción de *Mail Art*, al objeto de que ambas partes se complementen por el estudiantado. Se trata, por tanto, de entender que este proyecto académico, aborda una metodología de trabajo teórico-práctica. Los modos de hacer se han aplicado a cada uno de los objetivos que nos hemos planteado.

Hemos comenzado con una revisión de trabajos teóricos y prácticos que han llevado a cabo diferentes autores. Los estudiantes todavía no están familiarizados con la mayoría de estos nombres, sin embargo, sus trabajos, han ayudado a comprender las ideas sobre las que pretendemos trabajar dentro del medio del *Mail Art*, y poder sustentar así, la conceptualización del proyecto.

De manera conjunta, hemos analizado las obras que se han producido en este terreno artístico. Estudiando la diversidad de materiales que se han utilizado para la ejecución de los proyectos que nos han servido de ejemplo, tanto en el uso del espacio, el medio, así

como su conjugación con los diversos matices que conforman cada pieza.

Entender el *modus operandi* de las propuestas artísticas que se han desarrollado previamente a este proyecto artístico, y comprender el panorama por el que el movimiento del correo atraviesa en cada momento de su existencia requiere de una lectura adecuada. Necesitamos para ello, realizar una revisión crítica de las piezas que componen este puzle y de las ideas que se llevan a cabo en relación al arte del conceptualismo.

Observar cómo se han realizado algunas piezas para analizar y tener en cuenta la comunicación desde su más amplio sentido, es una tarea muy necesaria para entender que, desde nuevos países a través de la red, que posibilitan el conocimiento sobre lo que se estaba desarrollando a nivel mundial, se puede completar el puzle y suponen una ventaja para los artistas que desarrollan este movimiento:

La red internacional de correspondencia comenzó como una combinación de subredes y su crecimiento derivó del resultado de la interacción y colaboración entre las listas de correo. Durante la década de 1970, el aumento de la visibilidad de los participantes en estas listas a través de exposiciones y publicaciones logró suprimir muchas de las pequeñas diferencias entre las redes regionales y nacionales. El resultado ha sido una red internacional. (Crane ,1984)

La innovación artística probablemente está muy ligada al desarrollo del concepto *objeto*. Se pretende que los estudiantes del grado de Magisterio sean constructores de una nueva visión de este, con el fin de que se puedan generar lecturas originales sobre los conocimientos adquiridos en clase.

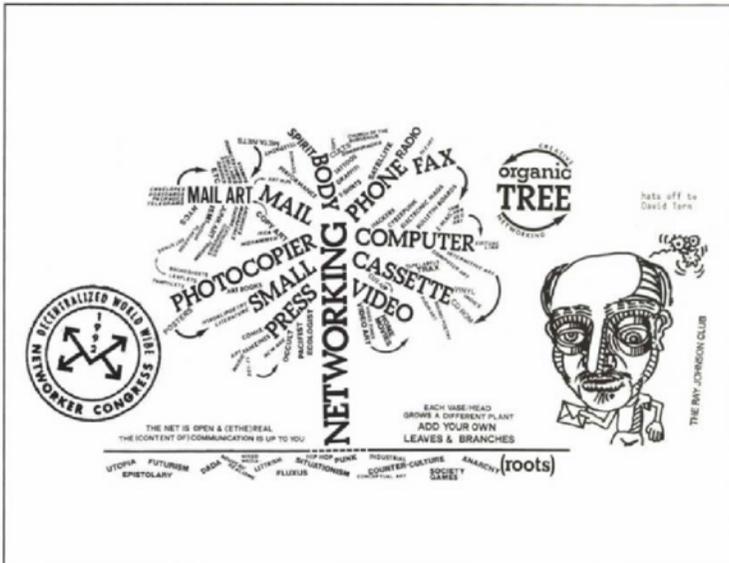
Haciendo lo posible para generar nuevos signos con significado hay que tener en cuenta que naturalmente, en el momento en que se ofrece un sistema nuevo se empieza a descubrir el camino ya recorrido en el pasado, son presagios de ese orden innovador y por eso es tan importante que los estudiantes conozcan corrientes que no quedan tan atrás en el tiempo.

FIGURA 1. Ivo Pannaggi, Ivo Pannaggi



Nota. Collage postal, 1926 – remitida a Katherine Dreier el 16/10/1926. Fuente: Bernard (2005)

FIGURA 2. Julien Vittore Baroni, Networking tree, 1982



Nota. Ilustración para Arte Postale! n. 63. Fuente: Baroni (1995)

4. RESULTADOS

Para analizar los resultados de la propuesta artística en torno al *Mail Art* hay que tener varios factores en cuenta. Por un lado, el contexto en el que se inicia el curso 2021-2022 en las aulas de Magisterio de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, cuyo grupo, en una amplia mayoría no ha oído hablar del *Mail Art* como corriente artística. No conocen la red ni tampoco son usuarios del medio postal.

Los materiales que han utilizado para sus creaciones iniciales presentan cierta limitación. El *Mail Art* se define precisamente por la amplísima variedad de materiales que se pueden usar, la combinación técnica y también por la elaboración de los mensajes que se quieren poner en circulación.

Conocer artistas como Marcel Duchamp, Francis Picabia o Man Ray, y los envíos de índole comunicativa y artística que realizaron han resultado de gran interés en este contexto. Ir analizando todo el soporte que se puede usar a la hora de elaborar las tarjetas postales y, leer otros textos en los que se explica, por ejemplo, algunos de los elementos diversos que se pueden tratar es de gran ayuda para los estudiantes del grado de Magisterio. Además, hemos visto algunos de los envíos que Duchamp remitía a Walter Arensberg, su correspondencia (Cabanne, 1972: 55-56).

Los libros de artista funcionan como ejemplo del trabajo colaborativo de estos creadores y en este curso hemos planteado realizar un libro de artista con el que los estudiantes puedan, a modo de ejercicio, practicar diferentes técnicas desde distintas áreas temáticas. Aplicar diferentes estilos que los estudiantes reconocen de los estudios adquiridos en cursos preuniversitarios, hacer un intento por poner un título a sus piezas y realizar un ejercicio de análisis para que ellos y ellas tengan la suficiente autonomía para tomar la decisión de seleccionar los temas que van a desarrollar, es una de las muchas aristas que hay que mejorar cada año.

Además, debemos considerar incluir sesiones de diseño gráfico, edición de imagen, edición de video y un largo etc. para que conozcan el mayor número posible de herramientas mientras están en nuestros

centros y procurar que cuando abandonen la etapa de estudios, estén lo mejor formados posible.

5. DISCUSIÓN

Conocer la teoría de la comunicación es sin duda la clave para observar el consecuente eco de la creciente experiencia sociocultural ligada a la imagen. Autores como Vattimo (1985), Morawski (1997) o Le Breton (2010) han apuntado desde distintos puntos ángulos, cuestiones sobre estética y cultura y estas visiones resultan muy interesantes reflexionarlas y debatirlas en las aulas de la Universidad.

Observar, discutir y analizar el interés que muchos artistas han manifestado por formar parte de la red del *Mail Art* y conocer el origen de esta singular corriente creativa, genera espacios de discusión sobre temas de actualidad como el acceso a los medios y estructuras de información artística. Los estudiantes, por lo general no han estudiado más que lo que la formación de cursos preuniversitarios proponen en sus guías y ampliar el conocimiento y fomentar el uso de otras formas de creación es uno de los propósitos de este trabajo.

Fomentar el uso de movimientos artísticos que apuestan por la integración de la actividad artística en las estructuras de los medios y códigos cotidianos de comunicación ha resultado de mucho interés. Conocer además de la corriente *Mail Art*, otras formas de comunicación artística como el *net.art*, videoarte, acciones callejeras y performances engrandece la mirada de nuestros futuros formadores.

En la discusión también se puede y se debe plantear cómo es el impacto real de la imagen en nuestros días, seguramente, este impacto es relativo a la velocidad en que se puede acceder a ella. Es obvio que también depende del contexto y de la situación cultural. Hughes (2009) adopta una actitud sobre este análisis sobre la función del arte muy interesante en torno a la Mona Lisa:

[...] Si el arte no puede hablarnos del mundo en que vivimos, entonces creo que su existencia no tiene mucho sentido, y eso es algo que vamos a tener que afrontar cada vez más con el paso de los años, esa desagradable pregunta que no solía hacerse porque siempre se daba por hecho que ya se había respondido mucho tiempo atrás. ¿Qué tiene de

bueno el arte? ¿Para qué sirve? ¿Qué hace? ¿Vale la pena en realidad lo que hace? Un arte completamente controlado en la forma en que lo está siendo actualmente va a tener que responder a estas preguntas o va a tener que morir (Hughes citado por Ferré, 2012).

Cuando se ha puesto como ejemplo la obra y el proceso de Eugenio Dittborn que se propone tras la reflexión a la que resulta imposible no aludir, es decir, al contexto al que pertenece el autor y analizar la mirada desde la cual se posiciona nuestro mayor número de estudiantes.

Deben analizar el sentimiento del deseo de inmediatez, la inquietud de ubicuidad por la transmisión en directo o tiempo real. Observar esos ítems comunes y algunos que necesariamente también nos separan. Además, manifestar cuales son las construcciones de ideas que hemos forjado socialmente, como la vigilancia y el control, además de las cuestiones estéticas.

¿Cuál es la cuantía de productos al que somos capaces de acceder como ciudadanos?, ¿Cuáles son los influjos a las que estamos sometidos y, por consiguiente, cuanto de *Influencer* existe en uno mismo? Y finalizar con la misma pregunta de siempre... ¿Acaso la sociedad no era un espectáculo hace ya cuarenta años?

6. CONCLUSIONES

Reflexionar de forma común sobre el contexto que nos rodea cuando intentamos lanzar un mensaje o idea a través del *Mail Art* no ha sido una tarea fácil, la sensación de libertad que tenemos cuando sostenemos un smartphone, por poner un ejemplo, hace que el pensamiento crítico sobre los modos de consumir imagen, generar y recibir mensajes limite la mirada de muchos.

Cabe destacar que tras varias sesiones para conocer la corriente artística del *Mail Art* y, haciendo hincapié en que desde los años setenta, la innovación y las variadas posibilidades que ofrece el Arte Postal ha despertado la inquietud de los estudiantes y han propuesto obra para realizar una exposición. Además, han visitado salas exposiciones que no conocían al inicio del curso y han usado el libro de artista que les propuse realizar como lugar para la reflexión sobre las imágenes que

hemos ido mostrando en las sesiones y han realizado algunas prácticas con la intención de experimentar con diferentes materiales.

Hay que tener en cuenta que el Arte Postal o como nos hemos venido refiriendo, *Mail Art*, ha sido utilizado con un carácter artístico definido en las aulas, aunque es cierto que el término alberga más de un significado. La diversidad de entendimiento es una virtud de esta red de comunicación y esta es una de las cosas que pretendemos enseñar.

AGRADECIMIENTOS/APOYOS

A la impecable labor de los organizadores del V Seminario de Educación Artística Universidad de Zaragoza que, bajo el título: *Educación artística en torno a las pedagogías digitales, metodologías artísticas de investigación e innovación y buenas prácticas docentes* han logrado que se ponga de manifiesto, una vez más, el cariño y la dedicación a la labor docente. Agradecimiento también a todos los participantes de esta edición y a todos los que practicáis el *Mail Art*.

REFERENCIAS

- Ardenne, P. (2002). *Un arte contextual. Creación artística en medio urbano, en situación, de intervención, de participación*. Cendeac.
- Benjamin, W. (1989). La obra de arte en la era de la reproductibilidad técnica, en *Discursos interrumpidos I*. Taurus.
- Cabanne, P. (1972). *Conversaciones con Marcel Duchamp*. Anagrama (traducción de Jordi Marfà).
- Camnitzer, L. (2009). *Didáctica de la liberación: arte conceptualista latinoamericano*. Cendeac.
- Crane, M. (1984). A definition of Correspondence Art. En Crane, Michael & Stofflet, Mary (Eds.) *Correspondence Art: Source Book for the Network of International Postal Art Activity*. San Francisco Contemporary Art.
- Debord G. (1999). Introducción a una crítica de la geografía urbana, *Internacional situacionista: La relación del arte*, vol. I, Madrid Literatura Gris.
- Ferré, X. (2012). *El impacto de lo nuevo según Robert Hughes*. [Fecha de consulta: 5 de abril de 2021] Recuperado de <https://www.jotdown.es/2012/09/el-impacto-de-lo-nuevo/>
- Foste, H. (2011). *El retorno del real: la vanguardia a finales de siglo*. Akal.

Perspectivas contemporáneas de la educación artística...

Le Breton, D. (2010). *Cuerpo sensible*. Santiago de Chile: Ediciones / metales pesados.

Morawski, S. (1997). *Fundamentos de Estética*. Península.

Vattimo, G. (1985). *La fi ne Della modernità*. Torino Garzanti Libri.

ZARAGOZA

ENERO 2023