

PAISAJES DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

UNA APROXIMACIÓN DESDE EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Estibaliz Aberasturi-Apraiz
Miriam Peña-Zabala



eman ta zahar zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

PAISAJES DE LA
EDUCACIÓN ARTÍSTICA
UNA APROXIMACIÓN DESDE EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

PAISAJES DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

UNA APROXIMACIÓN DESDE EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Estibaliz Aberasturi-Apraiz
Miriam Peña-Zabala

eman ta zabal zazu



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

Paisajes de la educación artística : una aproximación desde el contexto universitario [Recurso electrónico] / [editoras] Estibaliz Aberasturi-Apraiz, Miriam Peña-Zabala. – [Leioa] : Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua = Servicio Editorial, D.L. 2022. – 1 recurso en línea : PDF (184 p. : il.)

Modo de acceso: World Wide Web.

Incluye referencias bibliográficas.

D.L.: BI 00969-2022. – ISBN: 978-84-1319-442-4.

1. Arte – Estudio y enseñanza. 2. Docentes – Formación. I. Aberasturi-Apraiz, Estibaliz, ed. II. Peña Zabala, Miriam, ed.

(0.034)37.036

(0.034)37.02:7

Agradecimientos

Queremos mostrar, desde las primeras páginas, nuestro más sincero agradecimiento a las personas y entidades que han hecho posible que un espacio de dialogo como el I Congreso Estatal de Educación Artística haya sido posible. Dedicamos, especialmente, estas primeras líneas a todas las personas que con entusiasmo trabajan por una Educación Artística de calidad. También queremos destacar la labor realizada desde la plataforma #EducacionNoSinArtes que, desde la celebración del congreso, ha trabajado con dedicación para mirar al futuro, visibilizar las necesidades del área y luchar para conseguirlas. Gracias.

Patrocinador



Colaboradores



BILBOKO
HEZKUNTZA
FAKULTATEA
FACULTAD
DE EDUCACIÓN
DE BILBAO



EUSKO JAURLARITZA
GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, HEZKUNTZA POLITIKA
ETA KULTURA SAIA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y CULTURA

ARTE eta
HISTORIA
MUSEOA



MUSEO
de ARTE e
HISTORIA
AYTO. de DURANGO



Kulturaren
Euskal Behatokia
Observatorio Vasco
de la Cultura

Primera edición: junio 2022

Estibaliz Aberasturi-Apraiz y Miriam Peña-Zabala

Imagen de la portada: Estibaliz Aberasturi-Apraiz

Ilustraciones apartados paisajes: Amets Agirre Larizgoitia

© Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco

Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-1319-442-4

ÍNDICE

Qué encontraremos en esta publicación	11
Estibaliz Aberasturi-Apraiz y Miriam Peña-Zabala	

1. BROTES ¿DÓNDE ESTAMOS?

Educación Artística en el contexto universitario ¿de qué brotes estamos hablando?	12
Estibaliz Aberasturi-Apraiz y Miriam Peña-Zabala	
Comencemos por cambiarnos de nombre	16
Imanol Agirre, Amaia Arriaga e Idoia Marcellán-Baraze	
Educación performativa de las artes: propuestas y retos	24
Montserrat Rifà-Valls, Joanna Empain, Gemma París y Mar Morón (Universidad Autónoma de Barcelona)	
#EducacionNoSinArtes. Algo más que una plataforma	31
Marian López Fdz. Cao	
Propuestas para el desarrollo: escuchar y crear transferencia del conocimiento: bibliotecas y nuevos significados	37
Roser Juanola	

2. PAISAJES ¿CUÁLES SON LOS ELEMENTOS?

PAISAJE 1: Docencia	
¿Cómo enseño? Reflexiones desde el Área de Educación Artística	43
Regina Guerra y Andrea Abalia	
Relatos docentes: hojas y conceptos	50
PAISAJE 2: Investigación	
Brotos de investigación en los campos compuestos de la educación y las artes	86
Olaia Miranda y Alaitz Sasiain	
Relatos investigadores: hojas y conceptos	92
PAISAJE 3: Transferencia	
La transferencia en el Área de Educación Artística	131
Naiara Herrera Ruiz de Eguino y Lourdes Cilleruelo	
Relatos de transferencia: hojas y conceptos	139

3. HACIA LA FOTOSÍNTESIS

Regar y regalar. Retratos-regalos-relevos-postales	168
Amaia Urzain y Leire Aranburu	
Brotos del presente, ramas del futuro en el Área de Educación Artística	176
Fernando Hernández-Hernández, Miriam Peña-Zabala y Estibaliz Aberasturi-Apraiz / Fotoensayo: Itsaso Madariaga	

QUÉ ENCONTRAREMOS EN ESTA PUBLICACIÓN

Estibaliz Aberasturi-Apraiz
Miriam Peña-Zabala

Este texto que leemos hoy comenzó hace casi dos años, en uno de esos días soleados de invierno que se agradece el sol templado. Rondaba por nuestra cabeza cómo comenzar a relatar las palabras que darían inicio a una reflexión en torno al área de Educación Artística. Pensamientos fugaces de inicio, pensamientos que van y vienen, que se ordenan y desordenan, intentado dar un sentido al relato.

Los rayos de sol de invierno ayudan a parar desde su sosegada calidez, y, sentadas en un banco, en el silencio cálido, nos llevaron a pensar, **¿Qué hace que 80 personas quieran pensar juntas en un Congreso Estatal sobre el Área de Educación Artística?** Las respuestas serán diversas, ya que todos somos diferentes e incluso nos colocamos en lugares distintos, quizá por tiempo dedicado al área, o por su ausencia; quizá por la experiencia que llevamos a cuestas, quizá por la emoción de la que se estrena.

Sí, las respuestas serán diversas, pero no antagónicas, como si la mayoría encontrarán su lugar bajo una misma necesidad. ¿Por qué estamos aquí? Imaginamos respuestas que nos permiten pensar en aquello que posibilita avanzar, crecer, o buscar derivas, siempre para mejorar el Área de Educación Artística. Pensamos en respuestas en Relación. Respuestas que nos permiten conectarnos, buscar similitudes, compartir, construir con respuestas que permiten nutrirnos, y repen-

sarnos como docentes, como investigadoras, o en relación con otros agentes de la sociedad. Pensamos, en definitiva, en respuestas que hablan de una necesidad, como una urgencia de la que somos parte.

Y es que, si fuésemos prácticos e inmediatos, si las respuestas respondieran a la fórmula de máxima rentabilidad de la producción académica, no estaríamos aquí. Por lo tanto, entendemos esta publicación como un acto de resistencia, como acción urgente, urgente para recoger ese instante cálido que permite recargar y pensar en lo que nos acerca de modo sosegado, algo así como una apuesta de futuro.

Curiosamente, quizá este tipo de encuentros sean lo que nos coloquen en el sitio que merecemos en la academia, porque, por ahora, fuera de nuestra Área, hace mucho frío.

La primera parte del libro [BROTOS] recoge algunos de los temas latentes planteados en las ponencias del congreso y las derivas que se han dado a partir del encuentro que tuvimos.

Comenzaremos recogiendo algunas ideas desde las que se reflexiona en la Universidad del País Vasco, UPV/EHU y, más concretamente, desde las que el grupo de investigación Elkarrikertuz (GIU019/011) llevamos tiempo compartiendo; un lugar desde donde pensar qué aportamos desde el área para un cambio y mejora de lo que hacemos. Los grupos de investigación y las sinergias colaborativas nos permiten acercarnos a otras realidades y pensar juntas. Desde esta posición nos introducen en el libro Miriam Peña y Estibaliz Aberasturi.

En el siguiente capítulo, Imanol Agirre, Amaia Arriaga e Idoia Marcellán ofrecen datos de nuestra historia que nos permiten hacernos una fotografía y comprender muchas de las sinergias que continúan presentes y que, quizá, ha llegado el momento de revisar. Se revisa la nomenclatura que en su significado

nos define y es un tema en constante revisión que permite repensarnos y preguntarnos qué somos y qué queremos ser. Aprovechamos este apartado para subrayar que, a pesar de que en la actualidad nos definamos como Didáctica de las Artes plásticas, a lo largo del libro nos denominamos como Educación Artística. Este giro se refiere a una expresividad más allá de lo meramente plástico que busca desdibujar los límites y mostrarnos aperturistas hacia lo que crear puede significar.

Estos cambios son posibles gracias, entre otras cosas, a pasos sobre los que han avanzado colegas del área. Montserrat Rifà-Valls, Joanna Empain, Gemma París y Mar Morón, de la Universidad Autónoma de Barcelona, nos plantean desde sus praxis propuestas y retos desde una educación performativa de las artes, experiencia que se ubica dentro de la mención del grado. Marian López Fdz. Cao recoge en su texto la plataforma creada de la necesidad, de una unión que ha posibilitado remar a una como colectivo, unido en defensa de una educación que considere a las artes fundamentales. Y, para finalizar, Roser Juanola nos presenta su proyecto de biblioteca donde contar con un repositorio que aglutine y al que podamos acudir las personas implicadas en la Educación Artística.

La segunda parte del libro [PAISAJES] se conforma

a partir de lo que pedimos las compañeras de área del Estado, escribir una comunicación que nos permitiera pensar a partir de lo metafórico de una hoja y dialogar a partir de esta en el Congreso. En la línea de lo liminal, de alejarnos de lo estrictamente académico, se buscaba romper la retícula del esquema encorsetado que define e impone los modos de pensar y narrarnos. A través de lo que la metáfora de una hoja nos puede dar, quizá desde la ventaja de poder

autorizarnos, desde el cobijo acogedor que podemos mantener dentro, en nuestra casa, en nuestra área.

Si esto nos sorprende, el hacer uso de una metáfora visual en un contexto académico, también es una oportunidad para la reflexión y para dar cuenta de un sistema académico al que colocamos bajo sospecha, pero al que permanecemos imantados, y que, a veces, da vértigo alejarse.

A partir de la hoja, quisimos poner en valor el método a través del cual nos narramos y dialogamos con el conocimiento en la academia, un valor intrínseco de nuestra área, tomando la imagen como un detonante que puede ayudar a activar otros modos de construir un relato. Un modo que, seguro, nos ha forzado a parar, a buscar, a colocarnos de un modo en que lo inmediato no está cómodo.

Nosotras también nos tambaleamos con esta decisión como organizadoras del congreso, nosotras también somos parte de un sistema que nos pide certezas. ¿Cómo reaccionarán nuestros colegas? ¿Se entenderá? ¿Cuánto hay que decir? ¿Cuánto hay que omitir? ¿Se nos llenará el email de preguntas? Pero pensamos en una acción donde develar los matices, donde recoger los relatos genuinos, con sus historias únicas que son las que al fin y al cabo nos conforman y desde dónde creemos que podremos empezar a construir un procomún.

Imaginábamos a personas mirando, valorando, y eligiendo su hoja. Y cómo, una vez elegida, nos obliga a centrarnos en los matices, en lo que te puede dar una imperfección, un tono, un contraste, un encuentro inesperado. Porque la naturaleza y el contacto con un mundo vivo te lo da todo, y aparece el ojo sensible que permite narrarnos, una virtud sobresaliente de nuestra área. Y aparecemos



nosotros/as mismos/as iguales pero diferentes, con nuestras razones que articulan el modo en que nos conectamos.

Desde estas líneas iniciales que conforman el libro, queremos trasladaros el agradecimiento más sincero, transportándonos al momento en el que leísteis la propuesta, al momento en el que quizá surgieron dudas, o emociones, o incertidumbres, y aun así decidisteis participar y escribir vuestro texto para el Congreso estatal del área.

Esta segunda parte recoge las narrativas presentadas en relación a la hoja, ordenadas por los tres apartados definidos como paisajes del encuentro: docencia, investigación y transferencia. En cada apartado contaremos con los textos aportados por los/as colegas del área. Además, cada bloque cuenta con un texto reflexivo sobre cada temática. Regina Guerra y Andrea Abalia abordan la docencia en el área, acercándose al sentido de encontrarnos en la Formación, a los roles docentes y los retos frente a los que nos encontramos. Alaitz Sasiain y Olaia Miranda se centran en el apartado de investigación, un campo abierto, híbrido, un lugar de escucha y reflexión entre lo educativo y las ciencias sociales, y el arte y las humanidades. Y Naiara Herrera Ruiz de Eguino y Lourdes Cilleruelo se centran en la transferencia, cómo la entendemos y acciones a partir de las cuales transferir lo que hacemos. Como nos dicen las autoras, ofrecen un detonante para seguir trabajando de forma conjunta.

En la tercera parte del libro [FOTOSÍNTESIS], nos encontramos con el texto de Amaia Urzain y Leire Aranburu, donde nos hablan de regar y regalos; cosas que se dejan en el área y cosas que tenemos que continuar alimentando y haciendo crecer desde lo colectivo. Abordan el texto desde lo dialógico con algunos que llevan mucho trabajando para que desde el Área de Educación Artística pueda ocurrir. Fernando Hernández, Miriam Peña Zabala y Estibaliz Aberasturi-Apr aiz cierran

la publicación con unas conclusiones que miran hacia adelante con diversos conceptos clave que buscan concluir detonando diversos conceptos que abren nuevas cuestiones. La publicación concluye con un fotoensayo de Itsaso Madariaga y con la foto grupal que dijo adiós al encuentro.

1

BROTOS ¿DÓNDE ESTAMOS?

Están ocurriendo cosas, siempre han ocurrido, siempre ocurren en cualquier lugar donde se ejerza desde la pasión y el entusiasmo. Recogemos en esta primera parte retratos que visibilizan que el Área no está quieta.

Ofrecemos en esta primera parte impulsos que reflejan un deseo de crear y avanzar.

Hablemos de algo tan simple como nuestro nombre, hablemos de nuestro proyecto docente, hablemos de nuestra identidad de grupo, hablemos de aunar todo lo generado.

Son todos brotes.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

¿DE QUÉ BROTOS ESTAMOS HABLANDO?

Estibaliz Aberasturi-Apraiz
Miriam Peña-Zabala

Aparente vacío

Cuando nos juntamos las personas del área en enero del 2020 a hablar y compartir lo que hacemos en el área de educación artística en Bilbao, ocupamos el vacío de la sala Oteiza del Edificio Bizkaia Aretoa de UPV/EHU.

Jorge Oteiza fue un escultor reconocido no sólo por sus obras, su pensamiento e ideas ocuparon un lugar relevante en el contexto del arte. Su proceso de investigación del objeto escultórico le llevo hasta el vacío de la pieza, un espacio estéticamente desocupado. Un vacío que forma parte de la masa, un invisible que hace que lo visible tenga ese cuerpo.

Este vacío nos llevo a preguntarnos: ¿cómo habitamos el espacio vacío las personas que formamos parte del área? ¿de qué está formada el área? Probablemente de muchos elementos conformados de materia y espiritualidad. De materiales, experiencias y personas que construyeron parte del paisaje que hoy ocupamos. Un espacio que, cuando llegamos, parecía vacío, pero fue y está ocupado por otras personas. Por eso nos juntamos, primeramente para poder reconocernos, para conocer los proyectos, materiales y personas que ocupamos ese espacio vacío que da forma a la masa. Pero, además, para preguntarnos cómo ocupar de forma compartida los vacíos que

aún quedan por ocupar. Existe una grabación del momento en el que Oteiza visita la Bienal de Venecia de 1988 donde se expuso su obra (actualmente alojada el vídeo en la web del museo Artium (14 de julio de 2020). El artista reclama la relación entre arte y educación: «El arte interviene para crear una nueva sensibilidad para la sociedad, porque la sensibilidad que crea el artista es social. [...] La experimentación artística trata de incomodar al hombre, provocar, para despertarlo. [...] Toda esta investigación en torno a esa nueva sensibilidad pretendíamos que desde el arte contemporáneo llegase a la educación, al niño, crear un nuevo hombre a partir de la educación del niño» (2:17 min.). Estamos seguras de que cuando nos juntamos, buscamos la forma de establecer puentes entre educación y arte que nos permitan despertar a la persona, incomodarla y provocarla.

Como conjunto de personas que procedemos de una misma área e interés en el arte y la educación, nos gustaría imaginar esta publicación como un primer posicionamiento ante cómo nos conformamos en relación, donde todas las voces son necesarias, porque todas somos una parte indivisible del área de Educación Artística.

Comenzamos mirando hacia lo heredado y tomamos como nuestros los objetivos del encuentro de Girona (abril de 2019).

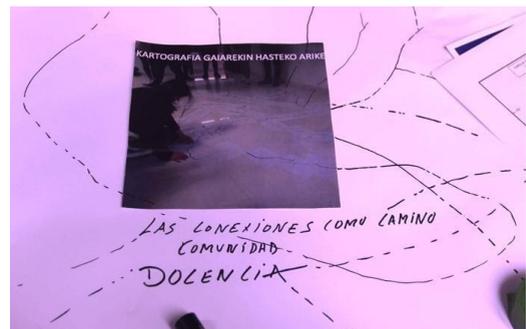


Imagen seleccionada para el I Congreso Estatal de Educación Artística. Autoría: Alaitz Sasiain.

- Diagnosticar la situación actual del área y dar a conocer los logros conseguidos, tanto en docencia como en investigación y transferencia del conocimiento.
- Identificar los puntos de riesgo y de mejora de la situación actual del profesorado docente e investigador.
- Elaborar un plan de acción que contemple la creación de sinergias de cooperación conjunta para favorecer la calidad de los másteres, los doctorados y las menciones artísticas.

Publicar todos/as juntos/as supone una primera acción conjunta donde identificar la situación actual, reconocernos, para poder favorecer colaboraciones y otras acciones. Pensar más en lo que cada persona realmente puede hacer desde su contexto y situación, más que perseguir grandes utopías que agotan y resultan inalcanzables.

El recorrido ha sido largo y las derivas del área han ido variando en relación a los cambios sociales y educativos. Los colegas del área consideraron fundamental construir un corpus teórico, que ofreciera al área una fundamentación que no tenía; y ha sido muy importante y valiosa, permitiendo un desarrollo investigador que no teníamos. Estos años hemos podido tener a nuestro alcance publicaciones que nos hablaban del currículum, del arte, de la educación, de estudios de caso, de desarrollo del trabajo educativo en los museos, de colaboraciones, mediaciones, arteterapia, etc. Nuestros colegas, junto a muchas y muchos de vosotras/os han hecho un esfuerzo por colocar el discurso del área en el contexto nacional e internacional y nos han acercado a autores referentes como Kerry Freedman, Eisner, Barone, Efland, Irwin, Atkinson, etc. entre otros muchos.

Supone un reto compartir esta publicación para poder realizar una primera fotografía que nos diga: ¿Desde dónde estamos hablando? ¿cómo nos narramos, qué hacemos?, ¿generamos experiencias, también investigaciones, cómo las planteamos?, ¿qué retos tenemos y qué queremos aportar?

En la Universidad del País Vasco tenemos tres facultades de educación situadas en los tres territorios, Vitoria-Gasteiz, Donostia y Leioa (Bizkaia); y una Facultad de Bellas Artes frente a la Facultad de Educación. Nuestro departamento es algo más grande (Dinámica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal), pero el Área de Plástica cuenta con unas 16 personas, un 4% del personal docente e investigador de cada facultad aproximadamente. Es un porcentaje muy bajo que demanda alianzas para poder crecer y resultar influyente. Podríamos decir que estamos en un momento de transición y cambio en la educación en la que la educación artística tiene mucho que aportar.

La profesora Anna Hickey-Moody (2019), profesora de Medios y Comunicaciones y miembro del *Future Research Council* de Australia, nos habla, en su artículo sobre práctica artística y metodología transversal, sobre cómo las prácticas estéticas generan y crean residuos materiales de nuevas subjetividades (2019). ¿Cuántas cosas aportamos desde nuestra área que permiten a la educación mejoras y cambios interesantes? Y, ¿cuántas derivan de la investigación, no sólo de la experiencia?

En el último I+D (2016/20) en el que el grupo Elkarrikertuz UPV/EHU hemos participado junto al grupo Esbrina de la UB, hemos trabajado con métodos de investigación artísticos a partir de la pregunta: ¿Cómo aprende el profesorado? (Hernández Hernández, F., Aberasturi-Apraiz, E., Sancho Gil, J. M. & Correa Gorospe, J. M.; 2020). Refiriéndonos al proceso seguido en la investigación afirmábamos: «La introducción de una dimensión espacial (territorial, geográfica) y visual en las historias de aprendizaje de los profesores ha abierto un panorama de complejidad y riqueza conceptual de notables proporciones» (pág. 23). Introducir metodologías artísticas en la investigación permite una complejidad y riqueza conceptual. Somos un área en transición, en movimiento, híbrida, que trabaja en grupo mixtos (con personas del campo de la educación, el arte, la filosofía o las ciencias) y que busca fortalecerse y crecer desde la investigación.

Estos últimos diez años hemos estado enredadas entre conceptos (reflexividad, rizoma, deriva, tránsito, colaborativo, disruptivo, etc.) que nos han permitido pensar(nos) de forma crítica y reflexiva. Las investigaciones en las que hemos participado han establecido conexiones entre investigación y docencia, siempre bajo el paraguas de la formación del profesorado.

Desde la filosofía hemos podido comprender que el cambio ontoespitemológico que ha derivado de estudios sobre materialismos, giro afectivo o el post-humano, que actualmente nos acerca a propuestas de investigación post-cualitativa, ha puesto en cuestión la relación que tenemos con los datos, los sujetos, el método o la ética. Esto nos está permitiendo vislumbrar un horizonte investigador donde las artes pueden aportar otra relación con lo colaborativo, lo subjetivo, noción de realidad ampliada y más rica o abordajes más creativos. Algo que revierte en los procesos docentes, investigadores y de transferencia que, lejos de quedarse en meras propuestas metodológicas, buscan procesos de indagación e investigación más ricos y contemporáneos, permitiéndonos establecer conexiones con el mundo que nos rodea, desde una perspectiva más rizomática y relacional, dejando de lado la mirada antropocéntrica que prevalecía hasta el momento.

Formamos parte de un departamento y un área pequeña; algunas de nosotras/os nos hemos desarrollado al amparo de un grupo de investigación consolidado Elkarrikertuz (IT1265-19, GV) (GIU19/011, UPV/EHU), que trabaja desde la indagación y la mejora educativa desde procesos creativos, reflexivos y críticos. Con los años, este grupo ha desarrollado un proyecto que se llama ARTikertuz (www.artikertuz.es), donde llevamos 5 años reuniéndonos una vez al mes profesorado de educación infantil, primaria, secundaria y universitario, para perturbar lo pedagógico desde las artes. Otras personas están todavía desarrollando su carrera de forma individual, con el objetivo de alcanzar lo requerido por la academia.

Consideramos que el encuentro puede dar lugar a espacios de relación, porque estos espacios estamos seguras de que ayudan al desarrollo de las personas y del área. Nos encontramos entre el deseo de expandirnos en múltiples direcciones y la realidad acreditadora. Todo este contexto convive con un escenario académico bastante agresivo, en el que la autoexplotación de la que nos habla Byung-Chul Han en *La sociedad del Cansancio* (2012) advirtiéndonos que «La pura agitación no genera nada nuevo. Reproduce y acelera lo ya existente» (pág. 27), no ayuda demasiado. Esta sociedad en la que vivimos es una sociedad del rendimiento que nace de la negatividad. A diario nos enfrentamos a este acoso de producción que no casa con la lógica de las artes o la educación: escucha, calma, tranquilidad, conversación, pérdida de tiempo, contemplación, etc. Ahora más que nunca, necesitamos de procesos reflexivos, críticos y profundos que deriven de las artes, donde lo relacional y dialógico forme parte de un todo. Donde la materia y lo espiritual se encuentren.

De este encuentro que tuvimos, de este libro donde se recogen los textos, de estas reflexiones que recogen lo que fuimos para poder imaginar el futuro, brota esta publicación. Desde un deseo de continuar, donde la relación forma parte del conocimiento y saber que guardamos y cuidamos; no como algo únicamente utilitario, sino como algo útil para las personas, como parte de nuestra identidad docente e investigadora. Colocando el foco en la escucha.

Referencias

Han, Byung-Chul. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial.

Hickey-Moody, A. and Willcox, M. (2019) Entanglements of Difference as Community Togetherness: Faith, Art and Feminism. Digital Ethnography Research Centre, School of Media and Communication, RMIT University, Melbourne VIC 3001, Australia. Soc. Sci.

2019, 8, 264; doi:10.3390/socsci8090264. www.mdpi.com/journal/socsci

Hernández Hernández, F., Aberasturi-Apraiz, E., Sancho Gil, J. M. & Correa Gorospe, J. M. (2020). *¿Cómo aprenden los docentes?: tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos*. Ediciones Octaedro.

Artium (14 de julio 2021). Jorge Oteiza en la Bienal de Venecia 1988 [vídeo]. DokuArt Biblioteca y Centro de Documentación. <https://catalogo.artium.eus/dossieres/artistas/jorge-oteiza/jorge-oteiza-en-la-bienal-de-venecia-1988>

COMENCEMOS POR CAMBIARNOS DE NOMBRE

Imanol Agirre
Amaia Arriaga
Idoia Marcellán-Baraze

Didáctica de la expresión plástica 2020/21. *Naturalis historiae*

Primavera del 2021. Aquí seguimos, observando el crecimiento del árbol de la educación artística. Fue en pleno invierno del 2020 cuando nos dimos cita en Bilbao para intercambiar ideas sobre su estado, riesgos y potencialidades. Y sin llegar la primavera, el tiempo se nos congeló y, de algún modo, con ello, la vida. Por suerte, tanto el encuentro de Bilbao como el anterior en Girona¹, supusieron un buen compostaje. El árbol del área nunca ha estado tan fuerte y sus ramas apuntan cada vez más alto.

En este espacio vamos a dar cuenta del análisis y diagnóstico que hicimos de algunos aspectos del área con motivo del encuentro de Bilbao y que nos deja entrever qué puede brotar espontáneamente y qué vamos a tener que regar y cuidar con más mimo.

Nomenclatura. Género y especie

El Real Decreto 1888/1984 estableció la denominación Didáctica de la Expresión Plástica para nuestra área en la universidad porque los programas renovados de 1980, que revisaban las propuestas de la Ley de Educación de 1970, especificaban que la materia que había que enseñar en la escuela era «Expresión Plástica» (Hernández, 2002).

Así, como en las nomenclaturas para clasificar las plantas, nos asignaron un género (didáctica)

y una especie (expresión plástica). Sin embargo, el debate sobre la denominación de nuestra área aflora cada cierto tiempo y ha sido abordado por diferentes miembros del área (Agirre, 1997, 2000, Barragán, 1997, Hernández, 1996, 2002, Huerta, 2003, Marín-Viadel, 2000).

Esta discusión ha vuelto a brotar a partir del impulso a la red de profesorado universitario del área que supuso el encuentro celebrado en Girona y la posterior creación de un grupo de WhatsApp en el que se concita buena parte de ese profesorado.

Por esta razón se invitó a Imanol Aguirre, profesor de la Universidad Pública de Navarra, a que hiciera un breve repaso histórico sobre este debate en el congreso de Bilbao. Explicó, asimismo, las dificultades que se presentan para realizar este cambio de denominación en la actualidad y que pasamos a resumir:

El Real Decreto de 1984 en su Disposición Adicional 2ª señalaba que cada cinco años el catálogo de áreas se revisaría por el Consejo de Universidades previa consulta a la comunidad académica: «Cada cinco años, al menos, el Consejo de Universidades, previa consulta a la Comunidad Académica y a los Consejos Sociales, procederá a una revisión del catálogo de áreas de conocimiento. Para ello se tendrá en cuenta los avances del conocimiento científico, técnico o artístico en general y su repercusión y necesidad social en España, con objeto de suprimir o incorporar áreas y especialmente las que hayan podido crear las Universidades a los únicos efectos de constitución de Departamentos, según establezcan las normas de desarrollo del artículo 8º de la Ley de Reforma Universitaria».

Sin embargo, la Ley Orgánica (LOU) 6/2001 (BOE, 2001) estableció que fuera el gobierno quien revisara ese catálogo e hizo desaparecer los plazos, relegando al Consejo de Universidades al rol de mero informante:

«Art. 71.2. El gobierno establecerá y, en su caso, revisará el catálogo de áreas de conocimiento, previo informe del Consejo de Universidades».

1. En abril del 2019 se celebraron en Girona las jornadas «35 años de Didácticas Artísticas en la Universidad» en las que se reunió el profesorado del área.



Ponencia de Imanol Aguirre en el Congreso del área de Educación Artística. «Repensar la denominación del área». Fuente: Itsaso Madariaga

A lo largo de los veinticinco años que separan las primeras reflexiones sobre esta problemática que hicieron nuestros colegas, no hemos conseguido concretar el deseado cambio terminológico, quizá porque siempre ha habido urgencias de mayor trascendencia. El cambio legislativo hizo que las posibilidades de modificar la denominación del área se vieran, si cabe aún más reducidas.

Sin embargo, no es un tema menor. Tiene su peso e influencia en la legitimación y valoración del área y de la materia curricular en la sociedad, en la universidad y en la propia enseñanza obligatoria y tendremos que decidir cuánta de nuestra energía queremos y podemos reservar para esta reivindicación no resuelta del profesorado del área.

Sustrato y clima de nuestra área

Además de la necesidad de reformular la denominación hay otra serie de aspectos que habrá que considerar para que el árbol del área se fortalezca.

En la selva universitaria el área se asienta principalmente sobre tres sustratos que toman forma de centros o facultades: Educación, Bellas Artes y Ciencias Humanas y Sociales. En cuanto a los departamentos o microclimas en los que se desarrolla, destacan los que aparecen bajo la denominación de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.

Sin embargo, también está presente en departamentos como los de Ciencias Humanas y de la Educación, Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física u otros de didácticas específicas.

El reto aquí parece ser cómo tomar fuerza en departamentos cada vez más grandes y que cuentan con múltiples áreas; y cómo hacer presente nuestra voz para visibilizar necesidades en estos entornos en los que muchas veces, además, somos una de las áreas más pequeñas.

Tronco y ramas de la docencia

• **Presencia en grados:** la labor de nuestra área se desarrolla mayoritariamente en los de Educación Infantil y Educación Primaria, que constituyen el tronco en el que se articula nuestra labor docente. En un porcentaje menor, nuestra docencia se ramifica en grados de Bellas Artes, Pedagogía e Historia del arte o similares, pero también en otros como Educación social, por ejemplo. Así, contamos con una heterogeneidad de asignaturas obligatorias y optativas que varían en función de las distintas universidades.

Un terreno en el que queremos echar nuevas ramas es el de las menciones. El decreto estatal de especialidades para los grados de maestro no contempla una para la educación artística (plástica) y esto dificulta su implantación en las universidades. En todo caso, debemos alegrarnos porque algunas universidades han conseguido organizar menciones o itinerarios propios:

- Universidad Complutense de Madrid: *Mención en Arte, Cultura Visual y Plástica.*
- Universidad de Girona: *Mención en Artes Visuales.*
- Universidad Autónoma de Madrid: *Mención en Arte y Cultura Visual.*
- Universidad Autónoma de Barcelona: *Mención en Educación Visual y Plástica* sujeta a la oferta anual de optativas que no se ofrecen todos los cursos. Además de la recién estrenada *Mención en Educación Performativa de las Artes.*

Otras muchas universidades ofrecen menciones en la que se incluyen asignaturas impartidas desde nuestra área. El estudio de Caeiro, Callejón y Assaleh (2018) nos muestra cómo en varios casos estas menciones integran asignaturas compartidas con otras áreas como Didáctica de la Expresión Musical o Didáctica de la Expresión Corporal.

Así es que, respecto a la docencia en los grados, quedaría pendiente por explorar cómo van evolucionando los creditajes de nuestra área, si emergen nuevos retoños y cómo podríamos abonarlos ¿Algún jardiner@ dispuest@?

• **Presencia en posgrado. Máster y doctorado:** en los estudios de tercer ciclo tenemos bastante por hacer; sólo unas pocas universidades ofrecen estudios de posgrado oficiales totalmente vinculados a nuestra área y campo de conocimiento. En este apartado reseñamos aquellos que mayor arraigo tienen:

El posgrado interuniversitario Artes y Educación está compuesto por el máster *Artes Visuales y Educación. Un Enfoque Construccionista* y se oferta en las Universidades de Granada, Barcelona y Girona. Por su parte, la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Valladolid ofertan, conjuntamente, el máster universitario en *Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social*, que propone el uso del arte como vía de intervención y de inclusión social en diferentes ámbitos. La Universidad Complutense de Madrid imparte, además, otro máster en *Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales* y en la Universidad de Jaén se puede cursar el máster universitario en *Investigación y Educación Estética: Artes, Música y Diseño*, posgrado dirigido desde nuestra área pero que incluye dentro de la educación estética la educación musical.

Además de estos programas, que están coordinados por profesorado del área, impartimos docencia de tercer ciclo en otros másteres que incluyen aportaciones de distintas áreas como el *Máster Universitario en Educación para la Justicia Social* de la Universidad Autónoma de

Madrid, el *Máster Universitario en Investigación en Didácticas Específicas* de la Universidad de Valencia, el *Máster en Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Didácticas Específicas* de la Universidad del País Vasco o el master de la Universidad de Barcelona *Arte para la transformación social, inclusión social y el desarrollo comunitario*.

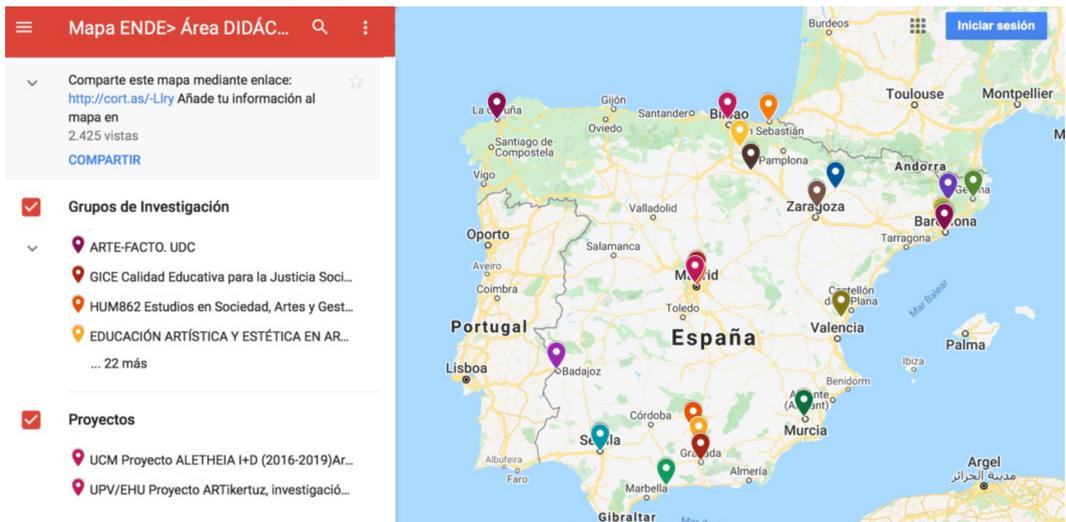
En respuesta a la gran demanda de educación especializada de carácter práctico, desde el área se ofertan también programas dirigidos a la formación de educadores/as de museos, como el *Diploma de Especialización en Educación Artística y Gestión de Museos* de la Universidad de Valencia; o el *Máster en Museos. Educación y Comunicación* de la Universidad de Zaragoza, por ejemplo. Todos ellos son títulos propios, programas de formación adicional no reglados, con planes de estudios no verificados por la ANECA, pero que son igualmente reconocidos en el ámbito laboral.

Por último, los centros con grados de Educación Infantil y de Educación Primaria ofrecen también, entre sus estudios, el *Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria*, donde profesorado del área suele impartir docencia. En algunos casos, la especialidad en la que se enseña es la de «Educación Artística» (UPV/EHU); en otros se denomina «Dibujo, Imagen y Artes Plásticas» (UGR), «Artes plásticas y visuales» (UCM); «Dibujo» (UAM), por nombrar algunos.

Frutos y flores en la investigación

La investigación sobre educación artística ha aumentado considerablemente desde el comienzo del nuevo milenio. Así, han proliferado los equipos y se han defendido gran cantidad de tesis, cuyos resultados han ido haciéndose públicos en publicaciones de impacto gracias, especialmente, a las iniciativas de creación de revistas que se han liderado desde distintas universidades.

En el marco de la primera reunión del área en Girona, se empezó a elaborar un mapa de los equipos de investigación en los que parti-



Mapa Ende. Cartografía de Grupos de Investigación del Área de Didáctica de la Educación artística, plástica y visual. Fuente: Blog de Ángeles Saura. <http://artistaangelessaura.blogspot.com/2019/03/muy-orgullosa-de-la-creacion-del-mapa.html>

cipa el profesorado del área con el objetivo de ubicarnos y conocernos.

Este primer mapa lo completamos ahora con los datos obtenidos a través de las páginas web de las diferentes universidades. Algunos de los equipos están directamente vinculados al área y los compone, casi en su totalidad, profesorado propio, mientras que otros suponen espacios más interdisciplinarios, en los que el profesorado del área desarrolla sus líneas de investigación vinculadas a nuestro campo de conocimiento.

La siguiente instantánea nos retrata el panorama en un momento muy preciso, ya que, actualmente, no disponemos de una infraestructura lo suficientemente ágil para obtener y actualizar esta información, así que tendremos que vigilar cómo crecen estos frutos y flores.

Ordenamos el siguiente listado por comunidad autónoma y señalamos los/as investigadores/as responsables cuando estos/as son profesores/as del área:

ANDALUCÍA

- E-ARLIT. Educación, Arte y Literatura. (HUM 816). UMA. Universidad Málaga. Investigadora responsable: Dra. Rosario Gutiérrez Pérez.

- ECAV. Educación y Cultura Audiovisual. (HUM 401). US. Universidad de Sevilla. Investigador responsable: Dr. Carlos Escaño.

- Educación Artística y Estética en Artes Visuales. (HUM 489) UGR. Universidad de Granada. Investigador responsable: Dr. Ricardo Marín Viadel.

- Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. (HUM 862) UJ. Universidad de Jaén. Investigadora responsable: Dra. M.^a Isabel Moreno Montoro.

- Procesos Culturales, Creación Artística Experimental e Innovación Docente en Artes Plásticas y Música (HUM 759) – UHU. Universidad de Huelva. Investigador responsable: Dr. D. Mohamed Samir Assaleh Assaleh.

- Teorías estéticas contemporáneas. (Hum 1012) UCA. Universidad de Cádiz. Investigadora responsable: Dra. Juan Luis Martín Prada.

ARAGÓN

- ARGOS. (Grupo de estudios de Arte Africano). S50–17R) UNIZAR. Universidad de Zaragoza.

- GICID -Comunicación e Información Digital. (S29-17R) UNIZAR. Universidad de Zaragoza.

CASTILLA Y LEÓN

- GISAD: Grupo de Investigación en serigrafía artística digital. USAL. Universidad de Salamanca.

CATALUNYA

- CER - MIGRACIONES (EMIGRA - Grup Educació, Migracions i Infància). UAB. Universitat Autònoma de Barcelona.
- CERSIN - Centro de Estudios e Investigación para una sociedad inclusiva- UAB. Universidad Autònoma de Barcelona.
- CODI: Coneixement i Didàctica. (GRE-2017SGR00636) UVIC. Universitat de Vic.
- DARTS. Diseño, Arte, Tecnología y Sociedad - UOC. Univeristat Operta Catalunya.
- ESBRINA Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos. (2017 SGR 1248, 2014 SGR 632) UB. Universitat de Barcelona.
- GREPAI Educació, Patrimoni i Arts Intermèdia. (2014- SGR1606) UdG. Universitat de Girona. *Investigadora responsable: Dra. Roser Juanola Terradellas.*
- GRUMED. Música, Veu i Educació. UAM. Universitat Autònoma de Barcelona.
- ODAS. Observatorio sobre la Didáctica de las Artes. UB. Universidad de Barcelona.

EXTREMADURA

- Gexcall. UNEX. UEX. Universidad Extremadura.

GALICIA

- ARTE-FACTO. Unidad de Investigación en Procesos Artísticos Contemporáneos, Educativos y de Diversidad. UCD. Universidade Da Coruña.
- LITER21: Literatura galega. Literatura Infantil e Xuvenil. Investigacións literarias, artísticas, interculturais e educativas. USC. Universidade De Santiago.

MADRID (COMUNIDAD DE MADRID)

- EARTDI. Aplicaciones del Arte para la Inclusión Social. UCM. Universidad Complutense de Madrid. *Investigadora responsable: Dra. Marian López Fdez. Cao.*
- GICE. Cambio Educativo para la Justicia Social (Línea Educación Artística para la Justicia Social). UAM. Universidad Autónoma de Madrid.
- GIMUPAI. Grupo de investigación interuniversitario del museo pedagógico de arte infantil. UCM. Universidad Complutense de Madrid. *Investigador responsable: Dr. Manuel Hernández Belver.*
- Pedagogías Invisibles. No es un equipo de investigación vinculado a una universidad sino un colectivo independiente en el que participan profesoras del área.

MURCIA (COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LA REGIÓN DE MURCIA)

- ATICA. Arte, Espacio Público y Paisaje. (EOA6-03). UM. Universidad de Murcia.
- ArTED. Arte, Tecnología y Educación. UM. Universidad de Murcia.
- Prácticas artísticas para la ciudadanía (EOA6-07). UM. Universidad de Murcia.

NAVARRA

- EDARTE. (419) UPNA. Universidad Pública de Navarra. *Investigadora responsable: Dra. Amaia Arriaga Azkarate.*

PAÍS VASCO

- ELKARRIKERTUZ Innovación en un mundo cambiante. Aprendizaje reflexivo desde la cultura contemporánea. UPV/EHU. Universidad del País Vasco. *Investigadora responsable: Dra. Estibaliz Aberasturi-Apraiz.*
- IKHEZI. Ikerketa Hezi. UPV/EHU. Universidad del País Vasco.

RIOJA

- TESERACTO: Grupo de Artes Plásticas, Culturas Visuales y Educación. UNIR. Univer-

sidad Internacional de La Rioja. *Investigadora responsable: Dra. Ana María Barbero Franco.*

VALENCIA (COMUNIDAD VALENCIANA)

CREARI Investigación en Pedagogías Culturales. (GIUV2013-103). UV. Universidad de Valencia. *Investigador responsable: Dr. Ricard Vicent Huerta Ramón.*

Una exploración más exhaustiva del trabajo de cada uno de estos grupos nos daría cuenta de los temas que se están abordando actualmente en la educación artística española y los enfoques teóricos y metodológicos que se están adoptando para su investigación, un trabajo interesante pendiente de elaborar.

Los jardiner@s del área: instantánea del 2020

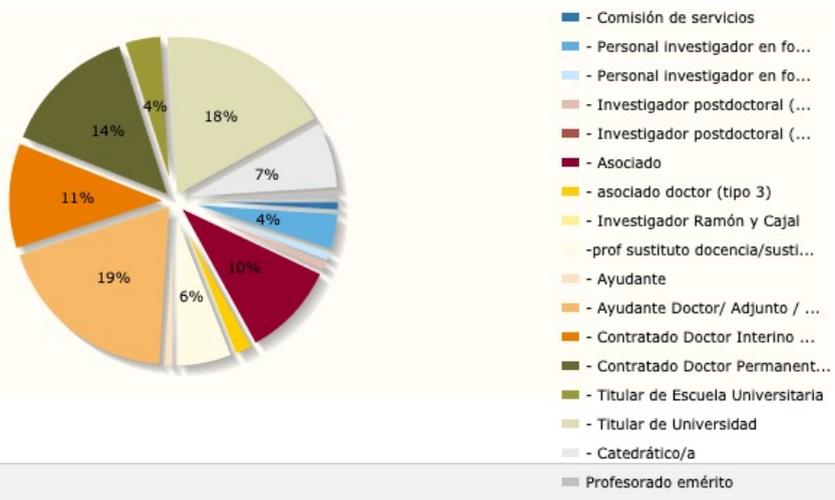
En los primeros años, desde su creación, nuestra área estuvo compuesta por titularidades y cátedras de escuela universitaria. En el año 2000 Ricardo Marín Viadel publicó un estudio diagnóstico de la situación del área en el que señaló que la componían, entonces, aproximadamente 200 profesores/as, la mayoría funcionario/as.

En el marco del II Congreso del Área de Educación Artística celebrado en Bilbao en el año 2020, realizamos una encuesta sobre dife-

rentes cuestiones concernientes al área y que fue contestada hasta marzo del 2020 por 123 docentes e investigadores/as. Una de las preguntas interrogaba, justamente, sobre el tipo de contratos que ocupaban los/as encuestados/as y obtuvimos los siguientes datos: Entre las 100 personas que contestaron a esa pregunta 5 eran personal investigador en formación, 1 investigador/a posdoctoral, 10 profesorado asociado, 2 asociado doctor, 6 profesorado sustituto de la docencia, 1 ayudante, 19 ayudante doctor, 11 contratado doctor interino, 14 contratado doctor permanente, 4 profesorado titular de escuela universitaria, 15 titular de universidad y 5 catedráticos/as.

Los datos son interesantes, aunque, seguramente, no representen proporcionalmente la realidad del profesorado área. En coherencia con el estado general de la universidad en el estado español es posible, por ejemplo, que el número de profesorado asociado sea mucho mayor.

En todo caso, la comparación con los datos del año 2000 deja bien claro el proceso de precarización que se ha dado en las universidades, en donde la mayoría de los contratos, actualmente, son temporales.



Análisis técnico

Gráfico de encuestafacil.com sobre contratos del profesorado del área.

Fuente: encuestafacil.com

Se dan, además, otras circunstancias que están dificultado el crecimiento de nuestro árbol: por una parte, los recortes impuestos por la crisis económica, y, especialmente, la aprobación del Real Decreto-Ley 20/2011, de 30 de diciembre, han tenido como consecuencia un parón a las posibilidades de desarrollar carrera docente, así como una limitación a la tasa de reposición por jubilaciones y ha supuesto casi una década de sequía en el acceso al funcionariado.

Por otra parte, el endurecimiento de los criterios para la acreditación de la *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación* (ANECA), y de las propias de las comunidades autónomas, ha dificultado también el acceso y desarrollo de la carrera académica, más aún en un área como la nuestra que se encuentra en un cruce entre varios campos de conocimiento. En la encuesta, estas agencias de acreditación han sido señaladas como uno de los mayores obstáculos para el desarrollo de la carrera académica por sus exigentes y cambiantes criterios que, generalmente, han sido pensados para otras áreas y que encajan mal con ámbitos interdisciplinares como el nuestro.

Además, las exigencias de estas agencias de evaluación chocan con un área que no ha tenido tiempo de desarrollar una infraestructura de publicaciones adecuadamente indexadas para alcanzar los estándares que se exigen. Precisamente, el profesorado del área encuestado señalaba como uno de los mayores obstáculos para el desarrollo académico la dificultad para publicar en revistas de impacto. A este hecho se une también otra dificultad, sobre todo en universidades pequeñas, que es cómo armar equipos de investigación con una plantilla con poca estabilidad. Un problema referido constantemente por el profesorado encuestado, ya que sin equipos de investigación es difícil articular proyectos y sin estos no es fácil poder ofrecer resultados de investigación para ser publicados en las revistas que darían los méritos suficientes para lograr las acreditaciones que permitan la estabilidad del profesorado. Un círculo vicioso.

A la vista de todo lo planteado, vamos a tener que elaborar estrategias que vayan más allá de la mera jardinería, nuestro árbol siempre ha sido delicado y ha estado expuesto a diversas inclemencias. Además, el futuro de la educación artística en el estado español se ha resentido, una vez más, tras la aprobación de la nueva ley de educación la LOMLOE, que entró en vigor el día 19 de enero de 2021. No por ello ha sido en vano el enorme esfuerzo y trabajo que las personas de esta área desarrollamos en tiempo record: movilizamos a los partidos políticos, nos hicimos oír, nos hicimos visibles, pero, sobre todo, nos unimos un poco más.

Esperemos que este «enredo» que se viene cultivando desde Girona, y que tomó fuerza en Bilbao, siga creciendo en el 2022 cuando vuelva al Mediterráneo. Acogido por nuestros/as colegas de Valencia y regado por la luz del levante, no hay duda de que dará buenos frutos.

Referencias

- Agirre, (1997). Adierazpen plastikotik hezkuntza plastikora. *Hik Hasi*, 22, 38-39.
- Agirre, I. (2000). *Teorías y prácticas en educación artística*. UPNA.
- Barragán, J.M. (1997). Educación Artística: Objeto de estudio, ámbitos disciplinares y tendencias. En *Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía*. Angle.
- BOE. (2001). *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades* (BOE-A- 2001-24515). Jefatura del Estado, Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>
- Caeiro, Callejón y Assaleh (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*, 9, 56-80. <https://doi.org/10.7203/eari.9.11337>.
- Hernández, F. (1996). La importancia de la historia de las materias curriculares: el ejemplo

de la educación artística. En F. Hernández y Planella (Comp.) *II jornades sobre Historia de l'educació Artística*. Universitat de Barcelona.

Hernández, F. (2002). El área de «Didáctica de la Expresión Plástica»: Entre la búsqueda de reconocimiento, la diversidad de intereses, y la necesidad de afrontar nuevos desafíos. *Revista de Educación*, 328, 111-136.

Huerta, R. (2003). La necesidad de contar con una publicación específica de investigación y la posibilidad de organizar reuniones anuales entre profesionales del área. *EARI. Educación Artística. Revista de Investigación*, 1, 7-20.

Marín-Viadel, R. (2000). Didáctica de la Expresión Plástica o Educación Artística. En L. Rico; D. Madrid (Eds.). *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares* (153-208). Síntesis.

UNIDAD DE DIDÁCTICA
DE LAS ARTES PLÁSTICAS.
FACULTAD DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN

EDUCACIÓN PERFORMATIVA DE LAS ARTES: PROPUESTAS Y RETOS

Montserrat Rifà-Valls, Joanna Empain
Gemma París y Mar Morón

Abrimos nuestra exposición con un texto de Esther Ferrer (2016) que se llama *Performance y utopía*:

«En la performance, como dicen los situacionistas, la cuestión no es que el público se identifique con el héroe de la acción, como ocurre generalmente en el teatro, o con el proyecto utópico, sino que se identifique con él mismo y actúe en consecuencia. En la performance hay dos presencias: la del performer y la de los otros, dos presencias individualizadas y como tales, cada cual tiene la libertad de actuar como le parezca mejor».

(Esther Ferrer, *Performance y utopía*, 2016)



Si para el público el performer es el espectáculo, para este último lo es el público. En estas condiciones, ¿quién es el espectador de quién?

La relación que el performer establece con el espectador es una relación directa, no protegida por un intermediario, el personaje encarnado por el actor. La relación, es una relación con el «yo» del performer.

Yo digo siempre que lo que ocurre mientras realizo una acción es más importante de lo que yo habría pensado hacer. Sé cómo empiezo una acción, pero no como la habría terminado. Insisto, en una acción es más importante la emergencia de lo que ocurre que lo que ocurre.

Y ese es un poco el sentido que le queremos dar a esta apertura, pero también a todo el congreso. Este texto está organizado en cuatro secciones que corresponden a cuatro relatos-performados en una sala del Bizkaia Aretoa-UPV/EHU (Bilbao), espacio que acoge el 1.º Congreso del Área de Educación Artística.



1. Conceptos, teorías e identidades

Voy a empezar explicando cómo, ingenuamente, tratamos de cambiar el nombre del área o de la unidad en nuestra facultad, para transitar de la Didáctica de la expresión plástica o de las artes plásticas a la Educación performativa de las artes. Empezamos a reunirnos el grupo de profesoras de la unidad en la facultad de educación, donde el porcentaje de profesorado asociado es muy elevado, pero estuvimos todas implicadas en este proceso. Realizamos diversas reuniones y, en ese espacio, iniciamos un ciclo de búsqueda de información, de búsqueda de nombre, tratamos de contextua-

lizar los cambios en la universidad. Quiero leer un fragmento elaborado por Gemma López, que, precisamente, fue quien nos atendió el año pasado en este mismo encuentro que se celebró en la fortaleza de Sant Julià de Ramis (Girona). Estábamos debatiendo que un posible nombre que nos aglutinaba era el de «Educación performativa de las artes», especialmente el concepto de lo performativo, y en solo un rato se puso de manifiesto la complejidad de los aspectos semánticos, los significados que damos a las palabras aparentemente comunes, y que, según la experiencia de cada una, son subjetivos y tienen matices que amplían el significado:

«¿Qué entendemos por didáctica, por pedagogía de las artes, por artes visuales, por Arte, por expresión, etc., etc.? ¿Hasta cuándo creemos que debemos seguir ampliando el terreno de la educación, hacia una educación experiencial, vivencial, dando voz a los procesos de los propios estudiantes, acompañándolos en su descubrimiento del conocimiento? ¿Y esto además choca con la idea de una evaluación institucional, completamente instalada? ¿Y a esto también se le llama performativo dentro de las tendencias educativas...?»

Es decir, Gemma concluía que cualquier cambio hay que explicarlo muy bien. Cuando después de una votación dentro la unidad, logramos ponernos de acuerdo, más o menos llegar a un consenso, llevamos este cambio de nombre dos veces al consejo de departamento, donde perdimos la votación. En ambos casos perdimos las votaciones, porque: «¿A quién se le ocurre cambiarle el nombre de didáctica por el de educación, vamos a perder identidad!». En los contra-argumentos, se nos decía que: «eso de lo performativo lo hacemos todos», por lo cual, si lo hacemos todos, pasa como con el género, no hace falta hacerlo visible, todos somos performativos. Y arte, claro está, la música es arte. Entramos en colisión con todo el mundo.

Posteriormente, tuvimos la oportunidad de presentar esta propuesta de mención y decidimos que era el momento, que quizás no podíamos cambiar el nombre del área, no

podíamos cambiar el nombre la unidad, pero íbamos a tratar de colocar en la mención de estudios, compartida entre educación infantil y primaria, el nombre de «Educación performativa de las artes». El proceso de aprobación de la mención tampoco ha sido fácil, se ha aprobado en reuniones de la comisión ejecutiva, consejo de departamento, comisión de ordenación académica, junta de facultad, pero falta un último paso, la modificación de la memoria oficial. En este proceso, las universidades catalanas, pero especialmente la nuestra, ha ido aumentando la autonomía en la forma de acreditar los títulos. De hecho, nuestra facultad entonces estaba iniciando el proceso de acreditación de centro, que ya ha concluido con éxito, para poder evaluar ella misma los títulos, garantizando por sí misma la calidad de la docencia. Esto supuso un colapso de la Agencia interna de evaluación, acreditación y control de calidad en Catalunya, que llevó a aplazar la implementación de esta mención al curso 2021-2022, a la espera de poder crear los mecanismos para ser autónomos en el control y la mejora de la docencia. Finalmente, este proceso se agilizó, y de forma inesperada, nuestra mención se pudo poner en marcha para el curso 2020-2021.

Dicho esto, entramos ya en el contenido.

¿Qué proponíamos en esas reuniones, qué argumentábamos? Pues comentábamos que para nosotras la educación performativa de las artes está contenida en estas cuatro «P»: Poética, Proceso, Poder y Play (juego) —siguiendo a Pineau (1994/2005). Tácticas para desarrollar una forma distinta de educar e investigar a través de las artes, de hecho, era bastante sencillo lo que proponíamos. Planteábamos que «La Educación performativa de las artes coloca el foco en los procesos de aprendizaje de las personas a través de las artes y huye de las metodologías tradicionales de enseñanza. Un cambio de mirada que nos conduce a hablar de una pedagogía del acontecimiento y de escenarios en transformación, donde se prioriza la interacción de conocimientos, presencias-

identidades y lenguajes artísticos. Además de repensar las concepciones del tiempo y del espacio en el aprendizaje de las artes, proponemos vivir la creación artística y participar en proyectos colaborativos, conectando con los cambios actuales en la educación orientados a la innovación (documento de trabajo, UAB, 2019)».

Uno de los retos que tenemos en nuestra facultad es que nos llegan estudiantes que están ya siendo formados en otros modelos de escuela, mientras seguimos empeñados en construir un plan de estudios basado en un modelo tecnocrático de formación, que marca el giro de la convergencia europea. Esa pugna entre esos espacios construidos colaborativamente, procesualmente, creativamente y la rigidez institucional, es algo que nos define. Y, entre otras cosas, tenemos proyectos de investigación, tesis doctorales y proyectos de innovación que tratan de colocar al cuerpo en el centro de la educación y que tratan de colocar la desobediencia a través del cuerpo en los espacios de la educación escolar y de la educación superior —citando el trabajo de tesis doctoral de Amalia Giannoutsou (2021)—.

Voy a comentar, muy brevemente, que ese momento discutimos en torno a lo performático y lo performativo, la performance y la performatividad. No tiene mucho sentido extendernos si podemos discutirlo después. Lo performático, que en realidad es el concepto que nos gustaría que constara en el título, es el dar vida a través del movimiento en acción y pensamiento, más allá de la forma definida, caminar hacia la transformación y el cambio.

La performance (recomiendo los trabajos de Judit Vidiella, algunos ya la conocéis, porque describe muy bien los estudios de performance en contacto con el área de educación artística), puede ser cultural, social, puede ser también el drama social y existen distintos paradigmas de la performance. Quizás, lo que nos conecta también con los estudios de género es entender la performance que emerge en los sesenta en el campo del arte como algo que se va construyendo, que hace explícito el cuerpo y las formas

encarnadas de producción del arte; las formas encarnadas de producción de saber y conocimiento y las formas encarnadas de producción de identidades de género, raciales o étnicas.

Algunas de las teorías o perspectivas que coinciden y se solapan y forman las capas de esta educación performativa de las artes son:

- Pedagogías de contacto y de los afectos.
- Pedagogía del acontecimiento y de la resistencia.
- Pedagogías dialógicas-críticas.
- Estudios visuales y estudios de la cultura visual.
- Investigación educativa basada en las artes.
- Educación artística decolonial/postcolonial.

En esa encrucijada entre aprendizajes, corporalidades e identidades, como afirma Judith Butler:

«El nosotros vocal en el lenguaje siempre está representado por la colección de los cuerpos, sus gestos y movimientos, sus vocalizaciones y sus formas de actuar en común. Actuar de común acuerdo no significa actuar en conformidad; podría ser que las personas se muevan o hablen en varias direcciones diferentes a la vez, en incluso con objetivos opuestos. Y no significa que digan exactamente las mismas palabras, aunque a veces eso sucede en un canto o un relieve verbal como en las asambleas públicas de Occupy». (Butler. 2015. *We the people. Thoughts on freedom of assembly. Notes toward a performative theory of assembly*, págs. 156-157)

La imagen que acompaña esta cita forma parte del Proyecto Trans-Emigra, realizado con niñas de 6 a 12 años y sus familias, todas procedentes de comunidades musulmanas, de distintos orígenes nacionales y étnicos. Y podéis ver aquí la presencia de distintos elementos que configuran lo visual y lo material de la educación y la investigación basada en las artes, y en nuestro caso el concepto que atraviesa todo el proyecto es el concepto de «agencia». Es decir, comprender y tratar de generar espacios para la producción de agencia de las infancias, de

los jóvenes, los y las artistas, de las investigadoras y de las profesoras.

2. Metodologías docentes y de investigación basadas en las artes

Como docentes de la unidad de didáctica de las artes plásticas, nos interesa el entrelazamiento entre investigación y docencia, este ir y venir entre una práctica y otra como un modo de desarrollar/crear estrategias artísticas, colaborativas, dialógicas y encarnadas.

A partir de metodologías docentes y de investigación basadas en las artes, generamos espacios donde se experimentan nuevas maneras de hacer y de pensar, nuevas maneras de dar cuenta de los procesos de indagación y de aprendizaje. Aquí la utilización de estrategias artísticas/creativas son claves, ya que fomentan lo que llama Elisabeth Ellsworth (2004) *knowing in the making*, el conocer en el hacer, o mejor dicho el aprender en la acción.

Presentaré algunas estrategias, no tanto para sistematizar nuestras prácticas, sino más bien para narrar cómo se generan estos espacios de interacción donde investigación y docencia se nutren, se complementan, pero también a veces se colapsan; colapsan en el sentido de que este «encuentro» también genera dudas, incomprendiones, sorpresas, tensiones, etc.



• Cartografías colectivas

Aprender es cartografiar, es decir, transitar por territorios —ya sean teorías, conceptos, ideas, imágenes, etc.—, crear conexiones entre estos territorios que cada una recorremos a nuestro ritmo y con nuestras mochilas. Cartografiar

como un espacio en el que se provocan encuentros, con el «otro», con los «otros»; pedagogías del compartir-y-del escuchar; hacer visibles estas conexiones, estos eventos que acontecen; ir más allá del lenguaje, del hablar; exponer, presentar, escribir, y más bien trazar como diría el educador francés Fernand Deligny.

Estas cartografías colectivas han sido realizadas por las alumnas de la asignatura Arte y Lenguajes Audiovisuales en Infantil (curso 2018-19) después de haber asistido a un taller de cartografías. Aquí la cartografía toma su lugar por una serie de acontecimientos. La sorpresa, la resistencia a abrirse a otro modo de hacer, provocada por una serie de acontecimientos, generó en la clase un debate sobre la pertinencia de hacer cartografías, sobre el hecho de cambiar el plan establecido. Discusión, compartir inquietudes, escuchar, dar el espacio y el tiempo para las tensiones. Fue solo al final del curso, en un trabajo de reflexión individual sobre los aprendizajes de las alumnas, que muchas valoraron esta experiencia, y valoraron la cartografía como un posible método docente.

Este diálogo entre el dentro y el fuera del aula, tanto en los tempos como en los espacios, es parte del proceso de fomentar espacios dialógicos, rizomáticos, que se construyen a medida que se va avanzando en el tiempo (tiempo de la asignatura, tiempo del curso, etc.). Aquí muchas veces el tiempo académico va en contra nuestra, ya que no hay tiempo para cambiar de rumbo, y menos tiempo para colapsar!

• Performar

Performar como un modo de navegar entre las historias individuales y las historias colectivas, diálogo que se entabla no solo con el lenguaje, sino también con el cuerpo, los sentidos y las emociones.

Performar como una práctica basada en el deseo, la curiosidad y el placer —también el miedo, la indiferencia y la incompreensión— de entrar en contacto el/la «otro/a»: romper las dualidades; cuestionar las relaciones de poder; dejar que se generen momentos de emoción,

de alegría, de tensión, de confusión, espacios de resistencia.

En una propuesta de trabajo de final de asignatura, un grupo de alumnas del grado de infantil hicieron una *performance* en la que inscribían su cuerpo en un relato colectivo sobre los estereotipos de género: ponerse en escena, desvelarse ante el grupo de alumnas y profesores(as) para hablar de temas que nos afectan a todas, dentro y fuera del aula.

Aquí el performar ya no tiene que ver con un modo de producir capital, sino más bien como un modo de crear espacios de reflexión, de diálogo entre tú y yo, y hacer visibles acontecimientos que nos atraviesan, nos tocan y trastocan.

Performar para experimentar con el/la otro(a).

• *Narrar/editar/ensamblar*

Narrar/editar/ensamblar. Crear contrarelatos mediante estrategias artísticas para crear espacios donde miramos el mundo críticamente, de una manera posicionada y situada.

Este año se ha replanteado una asignatura obligatoria de primero que se llamaba Sociedad, Ciencia y Cultura. Ahora se llama Mirem el Món: Projectes Interdisciplinaris («Miremos el mundo: proyectos interdisciplinarios»). Esta asignatura troncal de primero, obligatoria en todos los grados de la facultad, plantea a los alumnos trabajar por proyectos, proyectos que proponen trabajar sobre temas de actualidad, como el tema de la soberanía alimentaria, el transhumanismo, la democracia, las utopías sociales, etc. En esta asignatura anual las alumnas tienen que escoger tres proyectos/retos. Aquí os presento unas imágenes de dos proyectos ligados al proyecto 2 cuyo título es «Contra-Narrativas de las migraciones con perspectiva de género».

El primer proyecto es un vídeo que da cuenta del proceso de investigación sobre niñas menores no acompañadas, y sobre el hecho de que son invisibilizadas por los medios de comunicación. En el proceso de indagación se añade también la dificultad para las alumnas de entrevistar a

estas jóvenes o encontrar información sobre ellas. Las alumnas deciden entonces hablar delante de la cámara de este desencuentro.

Aquí la construcción de narrativas videográficas se vuelve un modo de de-construir los discursos hegemónicos sobre el tema de las menores no acompañadas, de hacer visible lo invisible. Como en la investigación videográfica, la utilización del vídeo experimental en investigación no solo tiene sentido como práctica estética y política, sino también relacional, como una práctica encarnada en la que todos los diferentes elementos de la investigación entrelazan nuestras posicionalidades (teóricas y corporales), maneras de encuadrar y ensamblar el material recogido (fotos, videos, textos), con el objetivo de narrar todas estas interrelaciones que suceden entre las diferentes dimensiones de cada investigación (Empain, J. y Rifà-Valls, M. 2018).

En otro proyecto las alumnas realizaron un artefacto visual narrativo; vemos una maleta que contiene diversos objetos pertenecientes a una persona: un pañuelo, unos botes de especias, unos libros y un audio en el que se oye la voz de una mujer que cuenta su experiencia migratoria. A partir de entrevistas a un grupo de madres de orígenes diferentes, que se encuentran en el contexto de una escuela para conversar y compartir, las alumnas crearon esta narrativa de ficción: dar cuenta no solo con imágenes, sino también con objetos, con voces, etc.

Cartografiar, performar, narrar/editar/ensamblar, son diferentes maneras de provocar estos acontecimientos y escenarios en transformación de los que hablamos antes a través de lenguajes que van más allá de la lengua, ya sea a partir de la música, las artes visuales-audio-visuales, las artes performáticas, etc.

3. Los retos de la formación inicial: experimentación, innovación y colaboración con las escuelas

Ahora os hablaremos de la formación inicial de maestros, y la relación que establecemos con

las escuelas, con la intención de crear sinergias entre el ámbito educativo y el mundo del arte, con el objetivo de que se nutran mutuamente.

En el grado en Educación Infantil y Primaria, nuestra inquietud se basa en crear conexiones entre arte y educación, democratizando las experiencias estéticas y acercándolas a los contextos educativos: acercando las artes a los problemas de la investigación social y educativa (Marín-Viadel, 2005; Barone y Eisner, 2012).

En esta formación inicial de los grados de Educación Infantil y Primaria, hay pocas asignaturas obligatorias de nuestra área de conocimiento. Las únicas en las que se experimenta con lenguajes artísticos son:

- En 1.º curso: Miremos el Mundo. Proyectos Transdisciplinarios. Educación Infantil y Educación Primaria.

- En 2.º curso: Educación Musical y Visual. Educación Primaria.

- En 3.º curso: Educación de las Artes Visuales I y II, Educación Infantil / Educación Musical, Visual y Aprendizaje, Educación Primaria.

Para crear estas sinergias entre el ámbito educativo y el mundo del arte los proyectos de innovación docente son muy importantes tanto para la formación de maestros y maestras, como para nosotros mismos como docentes. Estos proyectos salen desde la investigación que surge desde la universidad y crean estas sinergias con el territorio educativo de la ciudad de Barcelona.

4. Proyectos desde la universidad: las artes y la escuela

- **Espai C:** Este es el caso del proyecto Espacio C. Artistas residentes en escuelas de Barcelona, en colaboración con el Consorci d'Educació (Generalitat de Catalunya y Ayuntamiento de Barcelona) y el Instituto de Cultura de Barcelona (ICUB, Ayuntamiento de Barcelona).

Entendiendo el arte como espacio de encuentro, el proyecto Espacio C invita a jóvenes artistas a realizar una residencia en escuelas de Barcelona, con el objetivo principal

de crear sinergias entre arte y educación. La escuela cede un espacio para crear un taller artístico que comparten el artista residente y los niños y niñas de la escuela. El taller se convierte en un espacio compartido, donde el aprendizaje aparece por contaminación, entre el mundo profesional del arte y la infancia. Los artistas son jóvenes que han terminado los estudios de Bellas Artes o de Diseño de La Massana u otras escuelas de arte.

- **Fotografía contemporánea y valores:** Proyecto que pretende acercar de forma cualitativa el lenguaje fotográfico a las escuelas, porque, aunque los centros educativos están llenos de imágenes, a menudo no se ofrece un espacio de lectura lenta de ellas. En el mundo postfotográfico (Fontcuberta, 2018) en el que vivimos, es completamente necesario un aprendizaje con y a través de las imágenes que construyen los fotógrafos modernos y contemporáneos, los cuales pueden aportar al mundo educativo una mirada singular y sensible de distintas problemáticas o temáticas significativas para el desarrollo de la infancia y la adolescencia. Delante de la vorágine de imágenes que nos inunda, el proyecto pretende profundizar en la lectura pausada de algunas fotografías contemporáneas, para poder pensar a partir de ellas, y construir significado colectivo con las compañeras y las docentes. Este proyecto fue premiado por la Generalitat de Catalunya.

Mención de educación performativa de las artes

Como ya lo hemos mencionado, actualmente, desde nuestra unidad departamental, estamos impartiendo tres asignaturas optativas en el 4.º curso del Grado de Educación Primaria, y una en el Grado de Educación Infantil. A partir del próximo curso, se propondrá a los alumnos de estos dos grados la mención de Educación Performativa de las Artes. Será una mención que tendrá las tres asignaturas del Grado de Educación Primaria que ya impartíamos y dos nuevas. Esta mención se ofertará en el grado de Educación Primaria y en el grado de Educación Infantil en el 4.º curso, y llevará a los

alumnos a poder añadir en su perfil profesional el de especialista en artes visuales y plásticas.

Las cinco asignaturas de esta mención son las siguientes:

- **Lenguajes Audiovisuales y Expresión Artística:** Esta asignatura está concebida como un espacio de práctica de laboratorio que se dedica a la aplicación de los lenguajes audiovisuales (fotografía, vídeo y cine). Contiene una parte de historia de los lenguajes y de comprensión de la obra de los artistas que trabajan con medios audiovisuales, para orientar la producción del alumnado.

<https://guies.uab.cat/guies-docents/public/portal/html/2020/assignatura/102031/es>

- **Innovación Didáctica en las Artes Visuales:** En esta asignatura se ponen en práctica los conocimientos de la educación artística orientados al diseño, implementación y evaluación de propuestas innovadoras en los contextos de la escuela. Se necesita comprender estas propuestas teóricamente y en contacto con los agentes educativos y culturales, para poder llevar a cabo la innovación.

<https://guies.uab.cat/guies-docents/public/portal/html/2021/assignatura/102034/es>

Os muestro un video de un proyecto que llevamos a cabo en esta asignatura: es un proyecto de aprendizaje y servicio (APS) en el que participan 40 estudiantes de la asignatura y 150 niños y niñas de una escuela que está al lado de la Facultad. El proyecto consiste en diseñar talleres de dibujo que llevaran a cabo con los niños y niñas de la escuela; destaco este proyecto por su apuesta innovadora: las estudiantes valoran de este tipo de proyectos, el aprendizaje en contextos reales y el servicio que realizan en la comunidad.

- **Proyectos Artísticos:** El aula se convierte en un espacio de creación artística. Esta asignatura se dedica a la práctica de laboratorio, dado que el alumnado experimenta con el desarrollo de un proyecto artístico interdisciplinario,

participando de todos los procesos. La adquisición de conocimiento cultural permite situar y comunicar los proyectos artísticos.

<https://guies.uab.cat/guies-docents/public/portal/html/2020/assignatura/102030/es>

- **Infancias: Narrativas Inclusivas a través de las Artes:** Esta asignatura repiensa los sujetos de la educación a través del arte mediante narrativas inclusivas. Estas narrativas precisan de una aproximación teórica, reflexiva y productiva. El alumnado genera propuestas y materiales educativos desde una perspectiva inclusiva a través de las artes para abordar la vulnerabilidad y la diversidad.

<https://guies.uab.cat/guies-docents/public/portal/html/2021/assignatura/106073/es>

Entender la educación performativa de las artes como un instrumento para atender la diversidad. Identificar las posibilidades de la transformación del yo y del entorno a través de la creación artística: utilizar las artes como medio para fortalecer las competencias cognitivas, personales y sociales.

- **Territorios de Arte Contemporáneo como Espacios de Aprendizaje:** La asignatura se centra en el aprendizaje que se adquiere a través de la experiencia vivida en las instituciones artísticas, y del contacto directo con obras artísticas contemporáneas. El trabajo se acompaña de la adquisición de conocimientos teóricos y de debates sobre la labor de estas instituciones. A partir de la experiencia vivida en las instituciones, se hace un trabajo de producción.

<https://guies.uab.cat/guies-docents/public/portal/html/2020/assignatura/106074/es>

Conocer la actualidad, la naturaleza y la tipología de las instituciones de intermediación cultural; sus capacidades formativas, conocimientos y recursos desde la educación del arte.

Y para acabar, os comento que las estudiantes de la mención Educación Performativa de las Artes Visuales realizarán también un *practicum* vinculado a la mención.

#EDUCACIONNOSINARTES

ALGO MÁS QUE UNA PLATAFORMA

Marian López Fdz. Cao

La plataforma #EducacionNoSinArtes surge ante la ausencia de la educación artística en la nueva Ley de Educación LOMLOE, tanto en Educación Primaria como en Secundaria y Bachillerato. En las siguientes líneas voy a desglosar el origen, el desarrollo y el alcance.

Todo comienza en Bilbao

Los primeros pasos para su constitución tuvieron lugar en la sensación de pertenencia que comenzó en Bilbao, en enero de 2020, donde, desde la Facultad de Educación, UPV, nos convocaron a todas las áreas de educación artística del Estado español. Allí nos reunimos para conocernos —eran muchos los miembros nuevos que se habían incorporado—, asistir a todo un cambio generacional, y a la emergencia de una nueva generación excelentemente formada pero extremadamente precarizada. Quisimos saber quiénes éramos en cada zona, cómo estábamos, qué compartíamos y cuáles eran nuestros retos. Más allá de ello, lo que hubo fue un acto de reconocimiento, desde la conversación y la práctica participativa. Desde una excelente organización, hecha desde el cuidado y la cercanía, desde la firme horizontalidad y el trabajo participativo, se creó un clima de confianza, de ilusión y de futuro.

La reunión de Bilbao ha supuesto un antes y un después en nuestra área y ha servido para, además de ponernos caras, poner un afecto por lo que compartíamos y compartimos: el amor a la educación artística, el valor al proceso creador, y el compromiso con su docencia.

Todavía con la resaca del reencuentro, nos dimos de bruces, no con el futuro, sino con un presente desalentador: una ley que, lejos de recuperar el espíritu de la LOGSE, de valorar la creación, la cultura y la educación visual, no consideraba necesaria la obligatoriedad ni de un especialista en Educación Artística y Visual en Educación Primaria (manteniendo paradójicamente el especialista en Educación Musical, en un área compartida, Educación Artística), y dejando a las comunidades autónomas la decisión de dar o prescindir una educación plástica y visual en Educación Secundaria, de tal modo que una alumna o alumno puede pasar por la educación obligatoria no teniendo un especialista que le dé educación artística y visual desde los 3 a los 16 años: en educación primaria, porque no hay especialista y la escasa media hora a la semana será dada por un especialista en su mayoría de lengua extranjera que, las más de las veces, acabará usando el tiempo para ampliar términos como los colores en otros idiomas; y en Secundaria, porque, tal y como estaba la ley, podría vivir en una comunidad autónoma que prescindiese de esa asignatura.

A partir de un *whatsapp* común, comenzamos la elaboración de un manifiesto, que se convirtió en una carta a la ministra de Educación en aquel momento y artífice de la ley, Isabel Celáa. Tan importante fue el resultado como el proceso, porque a través de su realización, en sus idas y venidas, en sus costuras e hilvanes, en su bordado y remate, fuimos conscientes de nuestro saber y cómo crecía cuando se compartía. En él decíamos cosas tan importantes —y tan poéticas— para la educación como:

«Vivimos un mundo de imágenes, desde las marquesinas que nos interpelan en las paradas de autobús, las series interminables que mantienen nuestra mirada fija en nuestras pantallas de bolsillo, hasta las imágenes que producimos —hoy más que nunca somos productores diarios de imágenes—, que nos hacen sonreír en muchos casos y en otros, nos dañan irreversiblemente de forma irreparable. Por ello, hoy la educación debe ser

consciente de la urgente necesidad de alfabetización visual en una cultura fundamentalmente icónica que se niegue a jerarquizar, también visualmente, por géneros, procedencias y clases sociales.

Una línea fortuita abre el lenguaje de la imagen, y desde los dos años será su vehículo de organización sensorial y psíquica. A través del dibujo, de la mirada atenta —base de la investigación—, estructuran y reconocen, hacen suyos conceptos y emociones: se comunican y se reconocen, sienten.

Las pinturas rupestres no fueron fruto de un rato de ocio: fueron la consecuencia de aprehender aquello que a veces les sobrepasaba y de la necesidad de estructurar lo inatrapable, al igual que las niñas y niños de cuatro años tratan de comprender lo que les rodea a través de sus dibujos.

La educación artística es imprescindible para la formación de nuestros futuros y futuras profesionales. Detrás de los éxitos de firmas tecnológicas está una sensibilidad estética que supo adaptar la tecnología a una mirada humana y a un tacto que se había olvidado. Detrás de los grandes avances audiovisuales está una visión atenta —que solo se desarrolla ejercitando la percepción desde la más temprana edad— a una sensibilidad humana y global.

Las industrias culturales, el cine español, la arquitectura, el diseño, la moda, las artes de nuestro país, necesitan de una educación artística y estética que nos enseñe a mirar, saber ver, crear.

Necesitamos trabajadores/as cualificados para sacar adecuado rendimiento a nuestro ingente patrimonio artístico, que se aprende a valorar a través de la educación artística, que desarrolla la competencia más olvidada pero tan necesaria en nuestro Estado: la competencia cultural. Un Estado que se enorgullece y enriquece su PIB por ser la cuna de artistas no puede desatender el derecho de sus ciudadanos y ciudadanas a formarse en el acceso a la creación y la cultura.

El desarrollo de la capacidad de visión espacial, el dominio del dibujo y el desarrollo del sentido de la estética es clave para estas profesiones. Como los idiomas, es necesario aprenderlo y cultivarlo desde edades tempranas. Si queremos ciudades habitables y cuidadoras, enseñemos a nuestros niños, niñas y adolescentes a apreciarlas.

Si queremos convertir a los museos en espacios abiertos, inclusivos, generadores de culturas en la diversidad, debemos educar a nuestros niños, niñas y adolescentes en una percepción crítica e inteligente que les permita interpelar su propia cultura e inaugurar una más inclusiva. Eso es democracia cultural. Lo contrario es, como señalaba Paulo Freire, colonización de las conciencias».

Tras la fase de redacción, pasamos a la fase de difusión; aprendimos la importancia de la nota de prensa y presentamos este manifiesto, acompañado de una carta, en el Ministerio de Educación, dirigido a la ministra de Educación, pidiéndole una cita como plataforma y a todos y todas las representantes de todos los partidos políticos, tanto en papel como por medios electrónicos. Para nuestro estupor, solo dos representantes acusaron recibo y el Ministerio nos contestó seis meses más tarde, señalando que «*estaban abiertos a profundizar en la mejora de la presencia de dichas enseñanzas por la importancia de las mismas en la formación del alumnado*». Aunque ya no esperábamos respuesta alguna después de seis meses, eso nos hizo pensar que, al menos, no estaban cerrados por completo a nuestras sugerencias colegiadas.

Mientras continuábamos con nuestra campaña de sensibilización y difusión, nos dimos cuenta del desconocimiento del estado de la educación artística en la enseñanza obligatoria, no sólo por parte del público en general, sino por parte del ámbito de la cultura y las bellas artes. Cada vez que nos poníamos en contacto con algún o alguna intelectual, se echaban las manos a la cabeza sobre la ausencia. Muchos de ellos nos grabaron audios y videos de apoyo, que pueden verse y escucharse en nuestro blog.

Por otro lado, fuimos conscientes del desconocimiento que para la mayoría de las personas suponía la formación artística en los niveles iniciales de la educación. Por todo ello, nos centramos en publicar en diversos medios artículos que explicaban las funciones no solo del arte, sino de la formación artística en la formación general de niños, niñas y adolescentes. De estos artículos destaco dos: uno publicado en *El País*, y otro, publicado en *Público*, que llegó a las casi 20.000 lecturas. En ellos se desgranaban las funciones, las capacidades que el proceso creador desarrollaba y la importancia de saber apreciar y crear patrimonio:

«El proceso creador permite la expresión organizada de los impulsos internos. Es curioso que la mayoría de las personas ajenas al arte piensen en la actividad creadora como una especie de catarsis que libera tensiones y permite la famosa función de «expresión sin reflexión», cuando es exactamente lo contrario: el arte organiza y toma el control simbólico de una experiencia interna, ordenándola, exteriorizándola y reflexionando sobre ella». (Marián López Fdz. Cao, «El arte, esencial en la educación». *El País*, 18 de junio de 2020)

El arte cultiva el desarrollo de la mirada atenta, base de la investigación y la relación humana. Pocas actividades desarrollan tanto la atención como el acto de dibujar, donde pasamos horas tratando de comprender la estructura, volumen, color, características de un objeto, y sus relaciones con el entorno.

El arte ayuda a aprender a equivocarse. Asumir los errores cometidos en el espacio simbólico de la creación permite reconocernos mortales, vulnerables y frágiles. La capacidad de asumir errores en este espacio seguro desviste a los mismos de la gravedad de la vida real, ayuda a asumir una autocrítica sana, pero necesaria en el crecimiento personal.

El arte ayuda a tolerar la frustración: trabajar con los materiales del arte nos confronta a las cualidades de la materia y a nuestro

propio límite. Acostumbrados a una sociedad basada en el consumo, donde la adquisición implica satisfacción inmediata, afrontar un diálogo y entendimiento con la materia (sea piedra, arcilla o un programa de ordenador) supone reconocer no solo sus reglas, sino nuestras capacidades.

Aprender a mirar es esencial hoy en nuestra sociedad del conocimiento y la información. El aprendizaje metódico y cuidadoso de la mirada y la percepción es la base de algo tan importante como la observación científica, pero también de la empatía —elemento fundamental del ser humano y que cita la ley—, por ello es esencial para la formación, que debe ser dada por un especialista. Nos resulta inconcebible que un país como España no tenga esa figura y no comprendemos cómo la Ley no la contempla. ¿Por qué no hay especialista en Educación Artística en la Educación Infantil y Primaria? ¿Por qué esa desigualdad? («La importancia de la Educación Artística», entrevista a Marián López Fdz. Cao, *Público*, 18 de agosto de 2020)

Dejar a nuestros jóvenes, que están inmersos en un mundo visual, que llevan un dispositivo donde reciben y emiten mensajes visuales continuamente, sin una sólida formación en educación visual es una irresponsabilidad. Educar visualmente tiene que ver con saber y manejar los códigos visuales que hacen que aceptemos más o menos fácilmente determinados mensajes y conductas y sepamos defendernos ante ellos. Si esta ley, como señala en su preámbulo, quiere ser crítica e igualitaria, debe enseñar herramientas para una mirada crítica.

Es necesario recuperar las humanidades en la educación obligatoria, que no es otra cosa que aprender a pensar, reflexionar, conocernos y reconocernos. La creación artística nos descubre como humanos a través de nuestra capacidad simbólica para imaginar, construir y transformar, y nos liga con los otros. El proceso creador nos enfrenta al espacio vacío, a la duda, a la poli-

semia, a la simultaneidad de puntos de vista, a la necesidad de optar y equivocarse, al diálogo reflexivo con nosotros mismos y la comunidad.

¿Por qué, en un país que se enorgullece de ser cuna y territorio de artistas y que atrae por su riqueza artística y cultural, no existe un Consejo para la Educación Artística y Cultural? ¿Por qué nos permitimos perder talentos creativos, y una sociedad educada en la observación, en la contemplación y en la apreciación y cuidado por nuestra cultura?»

Muchos de estos artículos ayudaron a abrir los ojos no solo a la opinión pública, que nos escribía señalando que ahora era consciente de la importancia de la creación en la educación, sino también a sensibilizar a nuestros gobernantes que muchas veces se encontraban inmersos en luchas políticas por aspectos como preeminencia de las lenguas autonómicas o las estatales y desatendían los contenidos de la ley. El arte y la creación habían estado ausentes tantos años que se había convertido en algo prescindible. Creo que nuestra difusión abrió los ojos a muchas personas que volvieron a pensar que la educación no consiste en hacer emprendedores, sino en desarrollar el pensamiento, la capacidad crítica y la sensibilidad.

A la vez, los catedráticos y catedráticas del área escribimos una carta personal al presidente del gobierno, apelando a su sensibilidad y voluntad en la mejora de la educación, pero la escueta y desalentadora respuesta de su gabinete nos señaló lacónicamente que la ley en proceso reconocía nuestra área, así como los estudios especializados de grado medio y superior, mejorando su titulación —algo que no era objeto de nuestra petición ya que nos centrábamos en la importancia y presencia efectiva de la educación Artística con especialistas en la educación obligatoria—. La respuesta señalaba asimismo que el gobierno de España respetaba el margen competencial de las comunidades autónomas en la configuración del currículo, por lo que entendimos que el Ministerio de Educación renunciaba a la consideración de la educación artística como materia troncal en

la educación obligatoria en todo el territorio español. En la carta, a diferencia de la recibida por el Ministerio, no señalaba la apertura a repensar ningún tipo de enmiendas en ese sentido.

Seguimos con nuestra sensibilización y el contacto con los distintos partidos políticos. Muchos de ellos nos contestaban que lo estudiarían; algunos señalaron su disposición, pero la mayoría ni nos respondió. Hubo un solo partido político que apoyó nuestra propuesta al completo y la presentó como enmienda, Bildu, y fue desestimada. Sin embargo, en la negociación de la ley conseguimos añadir dos materias obligatorias en educación secundaria. Un logro.

En nuestro camino entre Congreso y Senado, donde aprendimos sobre la marcha cómo se tramita una ley, qué es y cómo se proponen enmiendas, y qué es una transaccional, fuimos viendo que de la negativa inicial, a pesar de los pocos avances, aparecía un tono más amable y comprensivo. Del Congreso pasamos al Senado, y tengo que señalar que por primera vez nos recibieron físicamente, a pesar de las restricciones de la pandemia. El presidente de la Comisión de Educación del Senado, D. José Asensi, fue sumamente amable, nos recibió en su despacho del Senado, se interesó por nuestras peticiones y nos devolvió la confianza en la política. Aunque finalmente no se admitieron enmiendas en el Senado, pensamos que quizá en el desarrollo de la Ley, ya aprobada (con dos materias obligatorias en Educación Secundaria), podríamos tener alguna opción.

La plataforma entonces elaboró un documento de gran valor que enviamos al Ministerio de Educación: «LA EDUCACIÓN ANTE EL CAMBIO DE PARADIGMA VISUAL TECNOLÓGICO: Una oportunidad para adecuarnos a las demandas del siglo XXI. Elaborado por un grupo específico de la plataforma». En él se hacía un diagnóstico de la situación de la educación artística en la educación en comparación con Europa y entre Comunidades Autónomas, señalando nuestro puesto en la cola europea y evidenciando la

disparidad en las Comunidades, se hacía un análisis de las competencias y se señalaban cuatro argumentos irrefutables sobre la necesidad de un especialista en Educación Artística en Educación Primaria. El Ministerio nos agradeció el documento y posteriormente fue enriquecido por otro más detallado en el que, además de argumentar la necesidad de un especialista, proponíamos la figura de coordinador/a de arte y cultura en los centros educativos, tanto internamente como con los centros culturales, artistas y museos del entorno: «PROPUESTA AL INFORME DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Una nueva figura en la Educación de expresiones artísticas, visuales y culturales para los Centros de Educación Infantil y Educación Primaria: en defensa de la necesidad de una mayor presencia del arte y la cultura en la educación». En él señalábamos los siguientes argumentos:

• **Para la creación del especialista:**

PRIMER ARGUMENTO: converger con Europa.

SEGUNDO ARGUMENTO: principales informes y recomendaciones internacionales.

TERCER ARGUMENTO: la especialización en educación artística, plástica y visual, imprescindible dada la especificidad y los contenidos altamente técnicos que implican.

CUARTO ARGUMENTO: la especialización no supone incremento de profesorado ni coste económico, sino el reconocimiento como mención específica.

• **Para la figura de coordinación en expresiones artísticas, visuales y culturales:**

PRIMER ARGUMENTO: coordinación, transferencia y mediación cultural, dentro y fuera del espacio escolar.

SEGUNDO ARGUMENTO: la cultura contra el abandono, el absentismo y el fracaso escolar.

TERCER ARGUMENTO: colaboración en la creación de planes provinciales y de cada Comunidad Autónoma.

CUARTO ARGUMENTO: la necesidad de un coordinador especialista conectado con la competencia cultural y artística.

Este documento se envió al Ministerio de Educación, así como a los principales representantes del Consejo Escolar del Estado, que tiene capacidad para proponer enmiendas y sugerencias. Por otro lado, en el desarrollo de competencias estamos siendo consultados y nuestra opinión está siendo tenida en cuenta.

Continuará

No podemos dar por concluido el trabajo de la plataforma. El trabajo continúa y mientras, la ley no eche a andar, todavía tenemos posibilidades de que nuestra infancia y adolescencia tenga capacidad de formarse en creación artística. Por otro lado, las Comunidades Autónomas podrán todavía reforzar la educación artística si lo estiman conveniente.

Pero hemos aprendido muchas cosas.

Desde aquel enero en Bilbao, en 2020, cuando pusimos cara a nombres detrás de artículos en revistas y libros, donde nos situamos y comenzamos a conocernos, a este septiembre de 2021, además de vivir una pandemia, hemos aprendido a ser un equipo y, cuando las personas son equipo se avanza mucho. Hemos conocido la gran sabiduría que hay en el área, una sabiduría con nombres y apellidos, a veces oculta y humilde; hemos comprobado el filón infinito de trabajo que emerge de los equipos de las distintas universidades, y hemos sabido lo mucho que nos une y lo poco que nos separa. Hemos sabido responder en los momentos críticos; nos hemos reunido por whatsapp, zoom, teams y todo lo necesario para acercar consensos; aterrizar ideas y hemos dudado y nos hemos desesperado juntos, pero también nos hemos animado y hemos recuperado fuerzas.

Hemos aprendido que, como decía Stephan Hessel, el autor del famoso manifiesto leído durante el 15M *Indignaos* la clave consiste en resistir y crear. Crear y resistir. Y como somos creadores, lo de crear lo tenemos fácil. En

este largo año y medio hemos aprendido a tener paciencia, articular estrategias diversas, a parar y retomar, a manejar la frustración, a confiar en nuestra capacidad comunicativa y a fortalecernos gracias a las capacidades del grupo: desde Andalucía prepararon el blog, armaron una red eficaz de comunicación y se hicieron las notas de prensa; desde cada área: Valencia, Galicia, Cataluña, Baleares, Asturias, Extremadura, País Vasco, Madrid, Castilla-León, Andalucía,... se buscaron los apoyos locales y nacionales, tanto de la cultura como de la política, y durante todo el tiempo fuimos conscientes de la capacidad de convicción de un grupo humano que quiere una buena formación artística en la educación.

Yo, que en general soy optimista de acción pero pesimista y melancólica de pensamiento, pude decir, como portavoz de la plataforma (el mejor uso que he podido dar a un año sabático en pandemia), que hago un balance —provisional— positivo. Creo que nuestra área ha sido escuchada porque lo que hemos dicho era coherente, necesario y evidente. Y lo hemos sabido contar.

Somos un área formada por personas sumamente valiosas y generosas. De todo ello solo puede salir algo bueno. Gracias, compañeras; gracias, compañeros.

PROPUESTAS PARA EL DESARROLLO ESCUCHAR Y CREAR TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO: BIBLIOTECAS Y NUEVOS SIGNIFICADOS

Roser Juanola

Hace falta evidenciar que ha pasado ya más de un año desde el I Congreso Estatal del Área de Educación Artística y, en este periodo de tiempo, en nuestra área, se han producido distintos acontecimientos de interés, como el nuevo congreso INSEA (Sociedad Internacional de Educación por el Arte) del mes de julio de 2021 en Baeza, una iniciativa promovida por el grupo de la Universidad de Jaén que ha tenido que lidiar con todas las dificultades derivadas de la pandemia. No hay duda que hace falta más implicación con las instituciones internacionales, tales como INSEA y CECA ICOM (Comité Internacional para la Educación y Acción Cultural), con las que se ha trabajado para formar parte de ellas y, actualmente las dos, se pueden considerar ya instituciones plenamente arraigadas en nuestra área y en nuestro país.

También podemos confirmar que la biblioteca temática de Arte y Educación con sede en la Universitat de Girona ha iniciado ya su andadura y cuenta con generosas donaciones de expertos de nuestra área. A todos ellos agradecemos su generosidad y apoyo inicial, ya que alientan los ánimos y la ilusión de todos pero de una manera especial a los responsables de ella. Si a alguna conclusión hemos llegado con este trabajo de arranque, ha sido la importancia de crear un campo de estudio, investigación y

transmisión del conocimiento muy nuestro y defenderlo con entusiasmo.

Actualmente, las clasificaciones temáticas de las bibliotecas no responden a criterios de interdisciplinariedad. Sus parámetros son muy rígidos y permanecen prolongadamente en el tiempo sin renovarse, lo cual no priva que no se puedan variar si hacemos sugerencias bien justificadas y las reivindicamos. Hasta ahora hemos dedicado gran empeño en ello, puesto que consideramos importante impulsar cambios en las bibliotecas que ayuden a visibilizar la complejidad de nuestro campo de estudio. Resumimos a continuación los principales retos que vamos asumiendo:

- Catalogar las donaciones que nos van llegando, con mención específica de los donantes y a nombre de Biblioteca Temática de Educación Artística.
- Definir una clasificación que refleje nuestras líneas de estudio e investigación, y definir sus apartados y las posibles conexiones entre ellos.
- Conseguir que la ampliación y definición de nuestros marcos teóricos y conceptuales sean aceptadas y los textos que hacen referencia a ella puedan formar parte de nuestra biblioteca temática.

Hasta hoy, muchos de nuestros textos básicos, en su mayoría, se encuentran clasificados en Historia del Arte, Estética, Psicología o Pedagogía, pero vamos consiguiendo reivindicar que nuestro carácter interdisciplinar se encuentra principalmente en la conjunción de los binomios: Arte y Educación, Arte y Estética, Imagen y Educación, Psicología del Arte y Pedagogía o Didáctica del Arte y Estética o Imagen. Consideramos que en estas inter o intrarrelaciones está nuestro marco de estudio e investigación y que ha de constar como propio en nuestra biblioteca temática y de referencia: una clasificación que, cuando quede bien establecida y justificada, confiamos se pueda extender de manera universal. Pero el trabajo no termina aquí, ya que la Ecología del Arte, la Arteterapia, Arte, género y educación y otros tantos temas

emergentes también tienen que formar parte de nuestro descriptor orientativo. Una tarea que exige la máxima implicación de nuestra comunidad y que llenaría un vacío que hace tiempo que arrastramos. Evidenciamos esta necesidad que nos sugiere un trabajo conjunto y nos da una diagnosis tanto de los puntos fuertes como de los débiles a tener en cuenta, todos ellos necesarios para ir consolidando nuestro campo de conocimiento. La reflexión holística que nos impone una clasificación de los subtemas nos abre hacia nuevos horizontes que dan pie a resolver otros problemas; vemos como ventajas que, el análisis de cómo gestionar la biblioteca, al mismo tiempo, nos ayuda a definir y visibilizar nuestro marco de estudio tanto en la docencia como en la investigación a través de los másteres como doctorados o los proyectos de todo tipo.

A algunas personas, entre las que me cuento, nos ha coincidido totalmente nuestra historia profesional con el despliegue universitario de nuestra área de conocimiento y, en el momento presente, a punto de cumplirse las cuatro décadas de estos hechos, nos damos cuenta de que esta evolución ha comportado abrir muchos frentes y, por el hecho de estar siempre en sus inicios, ofrecer recursos y estrategias sostenibles. Para citar unos ejemplos podemos mencionar: la entrada a la universidad como área de conocimiento, en el arranque de los doctorados y la creación de las principales líneas de investigación, las evaluaciones de la asistencia a las comisiones de plazas, tesis doctorales, las evaluaciones de proyectos, y una infinidad de cuestiones propias del citado desarrollo universitario. Al igual que en las otras gestiones expuestas anteriormente, y como consecuencia del recorrido mencionado, ahora faltaría dar una singularidad a la etapa final de la vida académica de los profesores universitarios. Se abre un período en el que tendrá lugar la creación de varios casos de profesores eméritos; hasta ahora, estos perfiles han sido testimoniales, pero se prevé que en breve sean cada vez más abundantes. Aquí también la Educación

Artística no parte de referentes anteriores, y es una necesidad inmediata pensar unos proyectos que nos sirvan para visibilizarnos como un grupo tanto altruista como creativo, crítico, intelectual, cooperativo e inclusivo, entre otros muchos calificativos imposibles de enumerar. El proyecto de la biblioteca quiere partir de estos principios y espero que consiga la máxima implicación y cumpla este reto.



2

PAISAJES ¿CUÁLES SON LOS ELEMENTOS?

El artista Ernesto Casero (1977) en su obra centrada en «Protestas posthumanas» ironiza sobre nuestra incapacidad de pensar lo que es político fuera del patrón antropocéntrico. Para ello imagina plantas, animales y microorganismos reclamando sus derechos. Pensar a partir de la obra de este artista nos permite entender que juntarnos significa pensarnos más allá de la centralidad humana. ¿Qué diría el área si fuera sujeto, si realmente fuera un elemento vivo en un ecosistema de humanos/as? El arte nos da la oportunidad de quebrar y movilizar el pensamiento en direcciones inesperadas. ¿Pediría más tiempo, que los materiales fueran naturales, o que entendiésemos que los elementos son los que la conforman y necesitan ser regados?

En estos tres ejes en forma de paisajes hemos recogido aquello que la estructura universitaria nos pide: hablar de la docencia, de la investigación y de la transferencia. Sin embargo, sabemos que los discursos se construyen en relación, se solapan, se nutren, beben unos de los otros. Pero lo asumimos como territorio ficticio para poder abonar los brotes de futuro, como lugar de alimento. Es por ello que consideramos que la lectura de estos bloques merece ser entendida en relación, como distintos paisajes sí, aunque quizás refiriéndonos al mismo desde diferentes perspectivas.

En cada paisaje Docencia - Investigación - Transferencia, la artista y compañera de Área, Amets Aguirre, nos brinda un ejercicio de relación y solape de las diferentes hojas de las personas que han presentado una comunicación al congreso. Cada paisaje da comienzo con una imagen exenta que anhela salir del libro, liberar el contenido y lo contenido, y promulgar el valor de lo visual que anhela salir del marco establecido.

A continuación, y como antesala de todas las comunicaciones presentadas, las integrantes del Área de la Universidad del País Vasco nos brindan un relato que esboza el paisaje a partir de las comunicaciones, los conceptos emergentes y las ideas que florecieron en el congreso.



Amets Agirre

PAISAJE 1 DOCENCIA

*«La acción educativa,
como lo que tendría que ser:
una invitación a pensarnos un poco más allá de lo
que podríamos llegar a pensar solos.
Es una llamada, una convocatoria a descubrirnos
como aprendices cuando lo que sabemos
amenaza con perdernos».*

(pág. 34)

Marina Garcés
Escuela de aprendices
Galaxia Gutenberg. 2020

REFLEXIONES
DESDE EL ÁREA
DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA
¿CÓMO ENSEÑO?

Regina Guerra
Andrea Abalia

Introducción

A finales de enero de 2020, antes de que el mundo se detuviera y pasáramos a una existencia basada en la comunicación telemática, se celebró en Bilbao el Congreso del Área de Educación Artística. El encuentro supuso un momento de intercambio de experiencias y un reencuentro entre los/as profesionales de este área, quienes compartimos el compromiso y la pasión por las artes y su educación.

Conviene aclarar que las actividades académicas que se llevan a cabo en dicha área se dividen en tres ejes distintos, pero conectados (docencia, investigación y transferencia). Este capítulo se centrará en relatar, a modo de reflexión introductoria, lo que aconteció en el congreso, en el eje de docencia.

Desde el principio, cuando se empezó a idear el congreso, se buscaba que este se diferenciase del formato habitual donde priman las conferencias unidireccionales con sus respectivas presentaciones en PowerPoint y un sentimiento de escucha pasiva e individual. Por el contrario, en este congreso había una clara intención de explorar sinergias, de compartir y de construir activa y conjuntamente un camino a recorrer entre las primeras y últimas generaciones de docentes de educación artística universitaria. Un camino que nos llevara a identificar las problemáticas del área para sentar las bases de posibles soluciones a corto, medio y largo plazo. Dicha intención motivó que, una vez recibidas las comunicaciones, se diseñaran dinámicas participativas que posi-

bilitaran la reflexión conjunta en torno a las problemáticas del área, y que arrojaran nueva luz sobre la pregunta: *¿Qué implica ser docente en educación artística hoy?*

El primer paso fue extraer de las comunicaciones conceptos clave, lo suficientemente amplios como para que el grupo se pudiera identificar con alguno o varios de ellos. Se buscaba que los/as participantes pudieran posicionarse en relación con la Educación Artística y así formar los grupos de trabajo. Se procedió entonces a reflexionar conjuntamente sobre posibles vínculos entre los conceptos. Una vez asentados los nexos de unión, se entregó una lista de preguntas que las coordinadoras habían formulado a partir de las lecturas de las comunicaciones. La dinámica se regía así por una lógica que partía de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto, hasta definir una pregunta abierta que recogiera y diera pie a analizar el abanico de ideas e inquietudes en torno al área que los había unido como grupo.

He aquí las preguntas que derivaron de este encuentro:

La **primera**, *¿Cómo convencer-nos, fortalecer-nos, recrear-nos, proyectar-nos, legitimar-nos como profesionales del área?* muestra una preocupación por identificar estrategias para desafiar la posición marginal de la educación artística. La **segunda**, *¿Qué aporta la educación artística a los modos contemporáneos de educación?* implica una reflexión sobre las metodologías artísticas aplicadas a la educación no solo en las artes, sino a través de ellas. La **tercera**, *¿Cómo conseguir que la educación artística ponga en valor sus cualidades intrínsecas como la incertidumbre, disposición a lo incierto, manejo de la vulnerabilidad en la construcción de conocimiento y así reivindicar las oportunidades del área?* busca el reconocimiento de la educación artística mediante la visibilización y puesta en valor de las características que la definen y diferencian de otras materias. La **cuarta**, *¿Cómo salir adentro?* dibuja territorios afectivos entre agentes mediante

proyectos libres de odio, que buscan desde el autoconocimiento reafirmarnos en acciones colectivas e individuales; y finalmente, ¿Tu decisión-ego y tu subjetividad brota dialógicamente y performicas? es el resultado de una aplicación de metodología artística basada en la retórica y la libre asociación de ideas. Un juego creativo de libertad personal.

Si bien estos interrogantes recogen las preocupaciones de los/as asistentes, nos limitaremos a profundizar en las dos primeras cuestiones, pues son las que ayudan a identificar factores determinantes vinculados a la pregunta inicial, ¿Qué implica ser docente en educación artística hoy? y, por ende, las que facilitarán trazar en adelante unos posibles retos o líneas de actuación.

La educación artística, hoy

A pesar de que la educación artística es un componente universal de los planes de estudio, y de que se ha demostrado que las metodologías artísticas y los programas con contenido artístico mejoran la calidad educativa tanto en materia de arte como en otras (*Educación en las artes y Educación a través de las artes*), resulta dificultoso identificar las causas por las que esta ha sido relegada a una posición marginal por parte de las autoridades educativas (Bamford, 2009). No obstante, cabe presuponer que los factores que determinan dicha situación, y que introduciremos en las siguientes líneas a modo de interrogante, son múltiples y también estructurales. Entre ellos se cuentan el reconocimiento social de la educación artística, la formación del profesorado, las políticas educativas de cada país o comunidad, así como otros factores sociales, culturales, políticos y económicos propios de cada contexto.

De hecho, tal es la divergencia y falta de consenso respecto a la educación artística que sus propias definiciones son plurales. Como Arthur Danto señala, «nada puede considerarse una obra de arte sin una interpretación que la convierta en obra de arte¹». Así, lo que en una determinada cultura puede conside-

rarse arte, no necesariamente se define de la misma manera en otra. Quizá en mayor medida que otras materias, las artes están arraigadas a los diversos contextos culturales de cada lugar, debiendo adaptarse a circunstancias determinadas, de modo que su propia didáctica parece ser particular en cada contexto. Asimismo, la condición y características de la educación artística están íntimamente ligadas al desarrollo económico e institucional de cada sociedad.

• Sobre el reconocimiento de la educación artística en la comunidad educativa

Si bien las escuelas asumen la responsabilidad de educar para ser y convivir, también, cada vez más, promueven una educación instrumental, destinada a dotar al alumnado de recursos para prepararse para su futuro laboral, lo que parece a todas luces repercutir en que se cuestione la validez e importancia de la educación artística, dado que esta no tiene en principio una finalidad instrumental concreta, sino que, tal y como señala Eisner, «el arte nos recuerda que el acto de observar intensamente, de abrir la sensibilidad al entorno produce una recompensa cualitativa en el proceso de vivir» (1995, pág. 255). No obstante, incluso aquellas autoridades educativas que priorizan una perspectiva instrumentalista a una cualitativa parecen pasar por alto que la educación artística es necesaria y útil también desde el prisma profesionalizante. No en vano, llama la atención que «en el mundo actual, la expresión artística inunda, cada vez más, los sectores del comercio, el consumo y las relaciones sociales en general. [...] La sociedad moderna es testigo de un crecimiento imparable de los sectores de las «industrias creativas», profundamente innovadores y orientados al consumidor» (Bamford, 2009, pág. 175). Sin embargo, y a pesar de que la era de los nuevos medios ha hecho emerger a velocidad vertiginosa una ciencia de la comunicación visual intrínsecamente ligada a la visión artística, generando un nuevo nicho de mercado compuesto por empresas de marketing, publicidad, diseñadores/as de producto, web, etc., en numerosas

1. Danto, citado en la obra de Cynthia Freeland (2001), *Art Theory*, Oxford, Oxford University Press pág. 38 y en la obra de Anne Bamford (2009) *El factor ¡Wuuu! El papel de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro, pág. 13.

ocasiones el papel de las artes y de los contenidos relacionados con el lenguaje y la cultura visual en los centros educativos se reduce a una presencia anecdótica, a menudo ocupando la última hora del viernes. ¿A qué se debe esta falta de reconocimiento de la Educación Artística?

Eisner apuntaba ya en 1995 que el requerimiento del pensamiento en las experiencias y creaciones ligadas a las artes (visuales o de otro tipo) no era reconocido ampliamente a pesar de desarrollar aspectos cualitativos de la inteligencia. Esta división, que establece una separación entre lo manual y lo cognitivo, y que deviene ya desde la Antigua Grecia de la mano de Platón, parece haber dado origen al paulatino desprestigio de las artes, quedando muchos siglos después sepultadas ante la necesidad de tecnologizar la educación con el advenimiento de la revolución industrial, hasta llegar a la revolución tecnológica actual de la mano de la era de Internet y la nueva ciencia de datos. No obstante, que el desarrollo de la actividad creadora y estética requiere el empleo de habilidades intelectuales no es novedoso. Arnheim (2002) y otros/as estudiosos/as del arte y la percepción visual ya habían demostrado que *ver* implica *pensar*, de modo que, ¿por qué se produce, aún hoy, una brecha tan acusada entre la comunidad científico-artística y su educación, de la comunidad educativa y la opinión general de la ciudadanía? ¿Por qué somos aún testigos del eterno debate entre quienes consideran las artes como actividad placentera, manual, decorativa e innecesaria frente a los/as teóricos/as que defienden que es una ciencia de conocimiento igualmente intelectual y valiosa, a pesar de la particularidad de apelar a la sensibilidad? Una y otra visión, si bien coetáneas, parecen convivir en momentos históricos diferentes.

• **Sobre la formación del profesorado de arte**

A pesar de que la escasa reputación social de la educación artística contribuye a que haya sido arrinconada en los planes educativos, la formación del profesorado, y el entorno en el que este realiza sus programas, tiende a añadir más difi-

cultades, pues con frecuencia deben encarar el problema de conciliar el currículo con factores circunstanciales como la falta de tiempo, de espacio y de recursos (Bamford, 2009).

Por un lado, es bien sabido que la formación del profesorado repercute directamente en la calidad de la docencia. Sin embargo, uno de los mayores problemas es que los/as profesores/as, como norma general, reciben escasa formación específica en educación artística. A modo de ejemplo, el estudio internacional de Anne Bamford sobre el impacto de las artes en la educación (impulsado por la UNESCO, el Australia Council for the Arts y la IFACCA) señala que, a nivel global, el 85% de los/as profesores/as que imparten Arte son generalistas, es decir, docentes que se encargan de diferentes materias. Esto se da sobre todo en la escuela primaria. Además, el 54% de dicho profesorado recibe menos de tres meses de formación artística. Que la mitad del profesorado generalista no reciba ninguna formación en educación artística, y que aun así sea responsable de impartir esta materia, constituye motivo de preocupación. No obstante, en educación secundaria la proporción de profesorado especializado es muy superior (81%), y el 80% recibe más de un año de formación. Cabe señalar que en el Estado español no existe especialidad o mención en arte en la formación de profesorado de Educación Primaria, pero sí se ofertan en lengua extranjera y música. ¿Qué hace presuponer que se trata de una materia que no requiere formación específica?

Por otro lado, el escaso tiempo que se destina a la formación artística se ve agravado por la poca preparación previa del alumnado. Holt (1997, pág. 95) apunta que la mayoría de estudiantes que comienzan educación primaria consideran que las artes tienen escaso valor en el mundo real y que representan una actividad poco valorada y con poco sentido². Así, no disponen de estímulos para implicarse activamente en proyectos artísticos que aseguren una reflexión profunda de las artes. Podríamos pues suponer que el arte no sea entonces sino

2. Citado por Bamford, 2009, pág. 94.

una actividad de poco interés o valor social, destinada exclusivamente a unos/as pocos/as dotados naturalmente de ciertas aptitudes: los/as artistas.

A este respecto, Bamford (2009) señala que cada vez más artistas vinculan su práctica con un contexto educativo. Y si bien la colaboración entre profesores/as y artistas, con la mediación de asociaciones profesionales puede fortalecer el nivel de las prácticas educativas artísticas, también los/as artistas necesitan una formación pedagógica específica y, aun así, tanto su implicación como la de otras comunidades no puede sustituir la formación reglada del profesorado.

Todo lo expuesto hasta aquí conduce irremediablemente a plantearse la pregunta: ¿cómo conseguir que la educación artística se equipare al resto de áreas de conocimiento en lo que se refiere a reconocimiento social o formación de profesorado, entre otras cuestiones como apoyo político, recursos económicos o dedicación de horas lectivas?

El valor del área y las implicaciones de ejercer la docencia en arte

Suzanne Langer afirma que las artes aportan un modo de conocimiento que no es sistemático, racional ni proposicional. Y propone como uno de los valores intrínsecos del arte el sentimiento que expresa. Las obras de arte serían proyecciones de «vida sensible», sentimientos que se hacen visibles, audibles o perceptibles a través de un símbolo constructo³. Pero las cualidades del arte no se agotan en su dimensión sensible. Como señala Eisner, «el valor principal de las artes en la educación reside en que, al proporcionar un conocimiento del mundo, hace una aportación única a la experiencia individual». (1995, pág. 9). Dicha aportación no implica solo cualidades sensibles y subjetivas, también es producto de un complejo proceso cognitivo en el que intervienen la percepción visual, la síntesis, la configuración y la elaboración retórica, habilidades que, en su articulación, permiten desarrollar la experiencia creadora.

Tal y como se recoge en su libro *Teorías y prácticas en Educación Artística* (2005), Imanol Aguirre da cuenta de que «lo deseable en educación artística es que el arte nos haga hablar de nosotros mismos, redescubrirnos a cada paso, tejer nuestra identidad; no como algo definitivo, una meta a alcanzar de acuerdo a un modelo predefinido, sino como algo que está en constante elaboración, de «lo que realmente somos» (págs. 336-337). Si la educación artística influye en la construcción de nuestra identidad, puede ser en parte por la capacidad del arte de dar vida a visiones concretas, incluso a aquellos elementos en los que habitualmente no reparamos; ya que lo cotidiano a menudo se convierte en objeto de interés estético o fuente de inspiración (Eisner, 1995).

Como se ha apuntado anteriormente, la experiencia artística no tiene necesariamente una función instrumental, pero sí estimula la observación pausada de nuestro entorno y de nosotros/as mismos/as, permitiéndonos reflexionar y generar nuevas lecturas individuales, a través de la expresión sensible, visual, material y táctil. Por eso, en una sociedad cada vez más dominada por la velocidad y la optimización de resultados, es especialmente importante fomentar la contemplación sosegada y atenta. «En un orden social que tiende a incentivar el que las personas traten los objetos y a las demás personas como instrumentos, las artes llaman la atención sobre los aspectos no instrumentales de la vida» (Eisner, 1995, pág. 255). Así, las actividades y artefactos artísticos, y las experiencias estéticas derivadas de ellas, se distinguen del resto de los procesos por los modos de pensar que generan dependiendo de las intenciones y el sentido de nuestras actividades (Marín, 2003).

Hoy más que nunca, tanto los posicionamientos frente a la creación artística como sus discursos son heterogéneos, no obstante, especialmente en el contexto contemporáneo, la educación artística es clave para fomentar el espíritu crítico. Las obras de arte permiten cuestionar o denunciar determinados aspectos de la sociedad, y presentar nuevas metáforas visuales mediante variados medios (uso del cuerpo, del

3. Citado por Eisner, 1995, pág. 6.

espacio, del objeto, de materiales analógicos o tecnológicos) a través de los cuales se transmiten o cuestionan ciertos valores e injusticias sociales. A menudo la obra de arte presenta un enunciado complejo, ambiguo, incluso paradójico, incitándonos a la reflexión desde lo sensible. En palabras de Eisner (1995, pág. 10): «La obra elogia o condena, pero comenta el mundo y nos hace sentir algo frente al objeto que representa, a condición de que hayamos aprendido a “leer su mensaje”. En definitiva, el artista funciona frecuentemente como un crítico social y como un visionario. Su obra permite que (...) aprendamos a ver lo que permanecía oculto (...)».

En consecuencia, una educación artística de calidad tiende a incrementar la apertura de los sentidos, la mirada despierta, el pensamiento crítico, así como la cooperación, el respeto y la tolerancia, logrando efectos positivos en el desarrollo de la crítica y la empatía social y cultural. Asimismo, contribuye a fomentar el espíritu de exploración, de descubrimiento, de investigación experimental, permitiéndole al alumnado perderse y explorar las cualidades sensibles de la materia, de las formas, de su entorno, de su cultura, con los sentidos abiertos, pero con ojo crítico. La educación artística permite, además, abrazar la incertidumbre, asumir riesgos, adoptar nuevas perspectivas, motivar la voluntad de actuar sin pre-ocuparse del resultado; aprender durante el camino y no en la estación de destino. La educación artística fomenta la apertura hacia el acontecimiento inesperado, aquel que puede hacernos replantearnos nuestros supuestos, y con él también asociaciones fortuitas con las que operan la creatividad y el pensamiento divergente. Sin embargo, para que dichas capacidades y efectos positivos puedan materializarse, la educación artística debería realizarse en el marco de programas de calidad, los cuales deberían contar, según el mencionado estudio de Anne Bamford (2009, págs. 165-167), entre otras, con las siguientes características:

1) Apoyo político constante y continuado. Las políticas de educación artística seguramente

se implantarían mejor si contasen con un apoyo constante que valorase su papel.

2) Colaboración entre las escuelas y las instancias comunitarias, de modo que profesores/as, artistas y comunidades compartan conjuntamente la planificación, desarrollo e implantación de los programas educativos.

3) Formación continua para profesores/as, artistas y la comunidad local.

4) Combinación de formación en las diferentes disciplinas artísticas (*Educación en las Artes y Educación a través de las Artes*).

5) Oportunidades de exposición y presentación pública.

• **Respecto al rol docente de los/as educadores/as en arte**

Queda pues en evidencia la dificultad de desempeñar el ejercicio de la docencia en artes, dados los obstáculos que el área de conocimiento atesora. No obstante, y en aras de avanzar en dicho problema, se presentan aquí los mencionados conceptos, abiertos y poliédricos, extraídos de las contribuciones de los/as asistentes al eje de docencia de este congreso: *Espacios de resistencia; los afectos; el acontecimiento; la otredad; y la perspectiva*. Dichos conceptos bien pueden interrelacionarse y servir como núcleos de reflexión sobre la docencia en arte y sobre el rol docente, donde se mezcla lo que es, lo que no se facilita que sea, y lo que podría llegar a ser. Sin ánimo de desvelar las aportaciones que los/as lectores/as encontrarán en el libro, sirvan las siguientes líneas como preámbulo que invite a la reflexión o, en su caso, a la libre asociación de ideas.

Espacios de resistencia

Los *espacios de resistencia* pueden concebirse como otros modos de enseñar, otras metodologías didácticas alternativas. Asimismo, deambular y ocupar el espacio público puede concebirse como un acto de resistencia, crítica o denuncia social. Un ejemplo es la insubordinación feminista y las prácticas artísticas a través de las cuales se expresa.

Los afectos

Paralelamente, y paradójicamente, si bien el aula misma puede conceptuarse como *espacio de resistencia*, también puede convertirse en un espacio para cultivar *los afectos*, tanto intrapersonales como interpersonales, sustituyendo las estructuras jerarquías entre el/la docente y el alumnado por vínculos afectivos que faciliten el respeto y la convivencia. El afecto traza un puente también con el autoconocimiento, a partir de la conciencia de las propias emociones.

El acontecimiento

La experiencia docente puede poner el foco en el *acontecimiento artístico*, como un instante mágico que supone un detonante motivacional en el alumnado, dando pie a la voluntad y a la iniciativa como productoras de actos imaginativos y experiencias sensibles. El acontecimiento surge si abrazamos la incertidumbre, y este puede ser afectivo, y también resiliente. Acontecer implica habitar la docencia y la enseñanza de manera performativa, en nuestra propia piel.

La otredad

El acontecimiento puede ser alienante, los afectos adversos, y la *otredad* nos puede situar en una posición de resistencia. La propia invisibilidad y alienación de la Educación Artística en el sistema educativo establece un paralelismo con otras situaciones de discriminación o exclusión social que son susceptibles de expresarse a través de la creación artística. El arte puede vehiculizarse como arma de concienciación masiva y crítica social. No en vano, en las posiciones más incómodas y punzantes nacen los deseos liberadores y de restauración, que se sobreponen al riesgo en virtud de los ideales y experiencias sensibles que han servido de motor creativo.

La perspectiva

La otredad nos obliga a mirar desde la *perspectiva* supeditada, marginal. Pero dicha perspectiva, puede ser una oportunidad. La creación artística con perspectiva de género ejemplifica

cómo habitar la otredad puede ampliar nuestra visión y estimularnos para desafiar lo establecido. Las artes nos permiten también recuperar la mirada infantil, escudriñar las cosas como si fuera por primera vez. Darles la vuelta, acercarnos, alejarnos, mirar del revés. La perspectiva implica tomar conciencia de nuestra propia mirada, y también de nuestro propio cuerpo, y con él, de nuestro posicionamiento como docentes y como artistas. A pesar de los obstáculos, los/as docentes de arte tenemos la facultad de mirar y hacer ver, aprender de la mirada de los alumnos y alumnas, contribuir a que sean siempre capaces de mirar y comprender más allá de la superficie.

Retos

A partir de estos conceptos, y de la posterior formulación de preguntas que servían de detonantes reflexivos, se perfilaron las particularidades y necesidades del área, cuya solución pasaba por trazar determinados retos o líneas de actuación.

A continuación se muestran los retos a corto-medio-largo plazo que los/as asistentes definieron:

- Se busca crear un marco para definir el impacto del área y las artes en el alumnado y la comunidad educativa. Esta cuestión ha sido medianamente respondida mediante la guía de *Indicadores de evaluación de programas de educación artística y cultural para la transformación social. Educación primaria* publicada por UNESCO Etxea - Centro UNESCO del País Vasco en 2020. La guía de baterías para medir el impacto de proyectos artísticos en contextos escolares o extraescolares podría tomarse como una respuesta a esa necesidad, y ser aplicada en distintas instituciones con el fin de visibilizar la influencia de dichos proyectos en términos de transformación social.
- Se intuye una necesidad de crear una red en la que poder transferir aquello que se está llevando a cabo en distintas universidades, junto con un archivo compartido de referen-

cias. Esta iniciativa está siendo cubierta, en parte, gracias a la propuesta de Roser Joanola, catedrática del área, de implementar la recién creada Sección temática de Educación Artística de la biblioteca del campus Barri Vell de la Universitat de Girona.

· Se propone la creación de más puentes que relacionen la universidad con los centros educativos, con el fin de que surjan sinergias entre ambos. Este punto todavía está en vías de desarrollo, pues en algunas Facultades de Educación (la de la Universidad del País Vasco, por ejemplo), el área de Didáctica de la Expresión Plástica carece de tal oportunidad, dada la carga docente que enfrenta y, por tanto, pierde la vinculación con esa realidad educativa.

· Con la intención de reivindicar una mayor visibilidad en educación primaria y secundaria, y aumentar el número de menciones de Educación Artística, se acuerda hacer llegar al Ministerio de Educación y Formación Profesional una carta que exponga la situación y propuestas del área. Aquí surge la creación de la plataforma «Educación no sin artes», nacida tras el congreso, y que tiene como objetivo la formulación y transmisión de 10 argumentos de cambio y mejora de la LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la LOE), firmado por el profesorado de educación artística, área de Didáctica de la Expresión Plástica. En el decálogo de propuestas se recogen las siguientes:

1. Creación de una «mención a la especialidad en educación artística: artes plásticas, visuales y audiovisuales» en educación primaria.
2. Incremento de la carga lectiva de la educación artística tanto en educación primaria como en educación secundaria.
3. Consideración de la educación plástica, visual y audiovisual como una materia «común» en la ESO e «instrumental» en primaria, y no específica u optativa.
4. Consideración de la educación artística como materia fundamental e imprescindible para afrontar los retos del siglo XXI.

5. Valoración de la educación artística como oportunidad de enriquecimiento formativo y profesional de todo el alumnado, y la ruptura de estereotipos asociados a la misma.

6. Educación artística como contexto idóneo para trabajar temas vitales para la sociedad actual.

7. Educación artística para una sociedad reflexiva, crítica, creativa y responsable con la realidad actual.

8. Educación plástica, visual y audiovisual para la formación integral del alumnado y desarrollo como persona.

9. Respeto por la profesión y la formación experta del profesorado de educación artística.

10. Revisión de los perfiles del profesorado de artes y formaciones habilitantes para acceder a las plazas docentes en oposiciones.

A día de hoy estos retos siguen vigentes y el área continúa remando en el camino hacia sus resoluciones.

Referencias

- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Octaedro.
- Arnheim, R. (2002). *Arte y percepción visual: psicología del ojo creador*. Alianza forma.
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wuuu! El papel de las artes en la educación. Estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Octaedro.
- Eisner, E. W. (1995). *Educación la visión artística*. Paidós.
- Freeland, C. (2001). *Art Theory*. Oxford University Press.
- Holt, D. (1997). *Primary Arts education: Contemporary Issues*. The Falmer Press.
- Langer, S. K. (1957). *Expressiveness. Problems of Art*. Charles Scribner's sons.
- Marín, R. (coord.) (2003) *Didáctica de la Educación Artística para Primaria*. Pearson Education.

RELATOS DOCENTES
HOJAS Y CONCEPTOS

GRIETA O VENTANA

Marián López Fdz. Cao

DIÁLOGO

Alfredo José Ramón Verdú
José Víctor Villalba Gómez

CONSTANCIA

Martha-Elena Trejo

SALIR ADENTRO

Ana Cebrián Martínez

ILUSIÓN IRREAL

Pello Ulazia Ibarzabal

PROCESO

Laura Boj Pérez
Bibiana Sánchez

PERFORMATIVIDAD

Amaia Urzain
Ixiar Rozas

AMOR

Marta Lage de la Rosa

DECISIÓN EMOCIONAL

Rocío Texeira

RENOVACIÓN

Pedro V. Salido López

AMOROSAMENTE

Luisa María Gómez del Águila

INTROSPECCIÓN

Carmen Vaquero

PELIGRO DE EXTINCIÓN

Miriam Peña-Zabala

TESITURAS ARTÍSTICAS

Débora da Rocha Gaspar

**DIVERSIDAD Y
TRANSDISCIPLINARIDAD**

Itsaso Madariaga
Lourdes Cilleruelo

INCERTIDUMBRE

Andrea Abalia

VALORES

Pilar del Río Fernández

RESILIENCIA

Dolores Álvarez-Rodríguez

DESOBEDIENCIA

Regina Guerra

**DECONSTRUCCIÓN/
CONSTRUCCIÓN**

M.^a Victoria Márquez

RE/H/N/ACERSE

Amets Agirre

DIBUJO

Pere Capellà-Simó



Grieta o ventana

Marián López Fdz. Cao

No puedo elegir una sola hoja. En general, intento posicionarme en la frontera, bebiendo de culturas diversas, intentando no ser atrapada por ninguna de ellas. Es en ese espacio de tensiones, liminal, de transición continua donde me siento bien: preparada para irme a otro lugar si uno me aprisiona, preparada para volcar la experiencia vecina, haciendo enlaces de pensamiento que me ayudan a descenderme continuamente. Hablaría del privilegio epistémico, ligado al marxismo y rescatado por el feminismo (mi querida Sandra Harding): esa mirada periférica que descubre niveles de atención que otros no han visto o han despreciado. Supongo que el arte trata de algo de eso. Experiencia dialéctica, que diría Walter Benjamin. Paria consciente, que diría Hannah Arendt.

Una sola hoja me obligaría a separarme y elegir. Creo que la imagen de hojas pequeñas, cada una con su espacio, conectadas, alejadas, unas más grandes, otras más pequeñas, de diferentes coloraciones, donde cada una enseña el derecho o el envés, incluso con una flor en este tiempo frío... Me gusta tam-

bién el suelo. Es el suelo de mi casa, pintado, donde se notan las fronteras de cada madera, sus uniones. ¿Unión o frontera? Alguna hoja ya está muerta, otra a punto, otra conserva el frescor..., de eso se trata, de la vida y la muerte, de irse con dignidad, de separarse, de dejar que otro, que otra, ocupe nuestro lugar. De dejar un lugar digno y confortable a los otros. Recuerdo a George Steiner: dejar siempre el lugar mejor de lo que lo encontraste. El arte trata de las huellas, del afecto, de la separación, de la pérdida.

Mis ejes se enredan: el feminismo pacifista del 99%, la justicia social, el o la arteterapia (a mí me gusta más «el», pero sé que es «la»), la materia de la creación, la resonancia y la reverberación, lo sutil, el acercamiento cuidadoso, el acompañamiento imperceptible.

No sé, la verdad, qué me voy a encontrar en este congreso. Huí en su momento de los congresos de educación artística porque me resultaban hostiles. Creo que al último que fui fue al de Viseu, en el 2006, hace ya 13 años. Tengo mal recuerdo, aunque me reí mucho con mi amiga Virtudes y Joan. Se dirimía el poder más allá de los contenidos. Me sentí frágil y no quería ser elegida o descartada. Me fui con mis feministas, a la calle, a luchar por nuestros derechos, a gritar juntas. Me ocupe a fondo desde el 2007 al 2011, cuando dirigí el Instituto de Investigaciones Feminis-

tas, luego con MAV, de Mujeres en las Artes Visuales. Y el arteterapia me fue atrapando, aunque yo me resistía... Los congresos de arteterapia son mucho más divertidos, tenéis que animaros. A ellos me he dedicado y he disfrutado hasta el infinito. He conocido a tanta gente interesante de teatro, mi gran pasión, de música, danza... Hemos bailado, teatralizado, emocionado y gritado juntos. Y hemos estado en silencio viendo los sutiles movimientos de una mano en la danza Butho. Creo en el proceso creador, en lo íntimo que convoca, en el afecto que trata de reparar, aunque no lo consiga.

¿Era esto lo que había que hacer para este congreso, escribir sobre las hojas y qué hacemos aquí?

En el grupo de whatsapp se repite mucho «lo que nos une». Yo no sé lo que nos une. Creo que desde el respeto y la escucha activa debemos hablar de lo que no nos une. También es bueno. Establecer unas reglas del juego quizá, para no odiarnos ni herirnos en lo personal y para no confundir lo que hacemos con lo que somos. También es buena la disidencia. Yo soy un poco disidente, pero tengo mucho sentido del humor.

Dónde me alinee ahora mismo. Me gusta Imanol Agirre. Su estilo, su humildad, su sabiduría. Lo que dice, aunque hay cosas en las que tenemos opiniones diferentes. Él dice que el arte sirve

y yo que no sirve. Él dice que es útil y tiene una función, y yo digo que es inútil y por eso tiene una función. En el fondo, pensamos lo mismo. Cada día soy menos práctica. Me gusta leer psicoanálisis, filosofía y ontología, cosas que a nadie le interesan. Di mi lección de cátedra sobre la poética de la materia en el proceso creador, cuando todo el mundo en el área parece más interesado en invadir la calle con pósts. No sé. No sé qué aprenderá una niña, un niño de ocho años de todo eso. Soy crítica con el exhibicionismo de la creación artística. Últimamente, supongo que influenciada por los talleres diminutos que hacemos, con niños tristes, con adultos devastados, me interesa el pequeño movimiento que hace cambiar la perspectiva hacia el mundo, que provoca tensión, una tensión que para notarla hay que acercarse mucho la oreja para poder sentirla. Eso es lo que me interesa despertar en el futuro alumnado, esa escucha del cambio humano. A veces no la oímos porque estamos demasiado pendientes de nosotros mismos, o porque imponemos metas a los otros, o porque en el mundo hay demasiado ruido.

Llevo 848 palabras. No sé qué puedo aportar a este congreso. Creo que soy optimista de acción y pesimista de pensamiento. Y creo, como Hessel, que hay que crear y resistir. ¿Qué querría? Que todos los y las profesoras del área tuvie-

ran que estar durante un año, o dos o tres, o siempre, dando 4 créditos de su dedicación en una escuela. Que perdiesen el prejuicio frente al arteterapia. Me ofrezco a dar una pequeña charla de los beneficios que aportarían algunos aspectos del arteterapia a la educación artística (el espacio potencial, el objeto transicional, la transferencia o contratransferencia, la necesidad de supervisión...). O cómo la mirada feminista descongela la mirada hegemónica y negacionista hacia el mundo. El privilegio epistémico de los márgenes, siempre abre más márgenes, mientras su posición sea porosa, humilde y autocrítica. 988 palabras.

Muchos abrazos

Gracias por tan estupenda iniciativa. Sois un@s valientes!.

Marián López Fdz Cao

(¡¡¡¡¡1000 palabras justas!!!!)

Diálogo

Alfredo José Ramón Verdú
José Víctor Villalba Gómez

Se suelen considerar dos procedencias distintas de los procesos que concurren en el aprendizaje: un origen interno que proviene del propio estudiante, constituido entre otros por sus propios intereses, conocimientos, y motivaciones intrínsecas, y otra externa que proviene de las situaciones y los contextos en los que se rea-

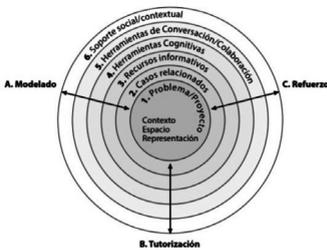
lizan las actividades mediadas por artefactos. Estos términos se encuentran en la Teoría de la Actividad planteada por Vygotsky (1978), y desarrollada posteriormente por Engeström (1987), en donde se relaciona el aprendizaje que se produce en la interacción con personas, y con los diversos contextos mientras se ejecutan acciones, ya sea en espacios físicos o virtuales.

Se establece, por lo tanto, una relación entre los espacios, las personas, y los medios, dando lugar a lo denominado *Aprendizaje Situado* y *Aprendizaje Contextual*, conceptos clave a tener en cuenta a la hora de plantear proyectos en espacios distintos a los habituales. Este es el caso de la experiencia llevada a cabo con dispositivos móviles sobre dos espacios expositivos, actuando como medio de comunicación y de aprendizaje en tiempo real.

La actividad que se va exponer a continuación se plantea dentro de un sistema de aprendizaje mayor, de capas superpuestas y en cierto modo concéntricas, a modo de hojas de lechuga, cuyo centro, en el que nacen las hojas nuevas, se ve protegido y amparado por las hojas exteriores, equiparables, en este caso, a las experiencias y conocimientos consolidados que actúan como sustentadores de lo nuevo. Se expresa así metafóricamente un crecimiento interior basado en las experiencias externas consolidadas, a modo de andamiaje. Su elaboración conceptual está basada en el modelo

de entornos constructivistas de Jonassen (1999) (Figura 1). Los círculos concéntricos existentes entre el *problema/proyecto*, y el *soporte social/contextual*, albergan todas las actividades e interacciones posibles para un aprendizaje situado, planteamiento tenido en cuenta para elaborar la propuesta de enseñanza-aprendizaje realizada, dinamizado a través de un sistema móvil de índole socrático de preguntas y respuestas.

Figura 1: Adaptación del modelo de diseño de entornos constructivistas de Jonassen (1999).



Objetivos

Se planteó un objetivo principal de actuación/investigación, del cual se extrajo un subobjetivo:

Aplicar técnicas para el aprendizaje situado en dos contextos artísticos expositivos distintos, desde premisas de carácter cognitivo.

Evaluar la propuesta desde la propia experiencia del aprendiz.

Metodología

La metodología llevada a cabo es una propuesta de innovación en la que se pone en práctica el aprendizaje situado en un

contexto artístico. Se evaluó a través de un test de rendimiento típico en una escala numérica continua de tipo Likert, según el grado estimativo de importancia o valor que le atribuya. Los espacios han sido: Sala Verónicas (*Espacio 1*) y Palacio Almudí (*Espacio 2*), ambos en la ciudad de Murcia.

El Espacio 1 es una iglesia barroca del siglo XVIII con planta de cruz latina adjunta a un convento actualmente inexistente, conservando los elementos arquitectónicos de su original función, adaptado a propuestas de arte contemporáneo. La exposición, denominada *Correspondencias*, trata de esculturas de los artistas Pepe Espaliú y Juan Muñoz, habiéndose preparado *ex profeso* para que las obras dialoguen con la naturaleza del espacio. El Espacio 2 es un edificio del siglo XV adaptado actualmente como sala de exposiciones, después de haber tenido diversos usos. Suele contener obra de índole tradicional, fundamentalmente pintura y escultura. En este

caso la muestra se denomina *Paris Vivant*, compuesta por pinturas pertenecientes a pintores de principios del siglo XX, la mayoría de ellos ligados a la Escuela de París.

En el Espacio 1 se planteó el objetivo de desarrollar herramientas cognitivas de orden básico, incentivando los procesos de percepción, sensación, atención, y memoria. Respecto al Espacio 2, el objetivo marcado fue el de potenciar el desarrollo de procesos cognitivos de orden superior, incentivando al alumnado a ejecutar acciones de pensamiento, lenguaje, además de diversas funciones ejecutivas.

En cada uno de los espacios se intervino con la aplicación móvil Socrative en sus dos versiones: Teacher para el docente, y Student para el alumnado. Esta aplicación permite crear tareas y cuestiones para que el estudiante responda inmediatamente. El profesor interviene moderando los tiempos y utilizando la información que



Figura 2. Dinámica en Sala Verónicas



Figura 3. Dinámica en el Palacio Almuadí.

el alumnado le proporciona en tiempo real.

Los objetivos didácticos se plantearon mediante tareas y cuestiones que se activaron en cada uno de los espacios, a través de la aplicación móvil comentada. Estas se mostraron en forma de cuestionarios individuales de rendimiento óptimo con respuestas abiertas, en base a preguntas cortas contextualizadas.

Una vez realizada la propuesta en los dos espacios, el alumnado completó un cuestionario en el que se evaluaron los siguientes aspectos: interacción del alumnado con la obra, interacción del alumnado con el espacio museístico, interacción del propio alumnado entre sí mismo, y la aportación de la actividad en su futura labor profesional.

Resultados y conclusiones

El proyecto se ha llevado a cabo en tres grupos con un total de 118 alumnos, 97 de género femenino y 21 mas-

culino, pertenecientes a la Mención de Lengua Extranjera Inglés, Lengua Extranjera Francés y Educación Intercultural, de la asignatura *Desarrollo del Lenguaje Visual y Plástico*, de cuarto curso del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Murcia. Ya han tenido la oportunidad de diseñar y ejecutar actividades formativas, empleando las TIC en la mayoría de los casos.

Tras la valoración de los resultados del cuestionario realizado por el alumnado, podemos llegar a las siguientes conclusiones:

- Respecto a la interacción del alumnado con la obra, se puede afirmar que la actividad creada a través de Socrative, incentiva a que el alumnado observe y experimente con detenimiento cada una de las obras, permitiéndole realizar un ejercicio de reflexión en el que profundiza en los aspectos conceptuales. Además, gran parte de los alumnos valora la oportunidad que

le da la aplicación de exponer su opinión de forma instantánea, información que es de utilidad para el docente, al utilizarla inmediatamente en sus intervenciones. En este sentido, la actividad permite dar a conocer mejor el arte y la cultura visual, y su relación con la actualidad.

- Respecto a la interacción del alumnado con el espacio museístico, más de dos terceras partes del alumnado afirma que la actividad con dispositivos móviles le ha permitido conocer mejor el lugar, donde el contexto les ha ayudado a experimentar y darle significado a la obra. La metodología docente y el *feedback* en el lugar, les ha ayudado a reforzar el aprendizaje a través de las obras expuestas.

- Respecto a la interacción del propio alumnado entre sí mismo, se puede concluir que la metodología utilizada favorece la comunicación mientras analizan la exposición. Además, el alumnado admite que la actividad también favorece el diálogo con el docente.

Como conclusiones generales, el alumnado manifiesta que la utilización del móvil como herramienta en contextos artísticos ha sido positiva, gracias a que la aplicación móvil les ha resultado sencilla y lúdica, generando gran atracción. Por último, a modo de resultado final, el alumnado manifiesta que la actividad le ha aportado una experien-

cia que podría aplicar en un futuro contexto profesional.

Referencias

Engenström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to development research*. Helsinki: Orienta-Konsultit. <http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/Learning-by-Expanding.pdf>

Jonassen, D. (1999). Designing Constructivist Learning Environments. En C. Reigeluth (ed.), *Instructional-Design Theories and Models. A New Paradigm of Instructional Theory*, 2, págs. 215-239. New York: Routledge.

Naismith, L., Lonsdale, P., Vavoula, G. y Sharples, M. (2004). *Literature Review in Mobile Technologies and Learning*. <https://www.nfer.ac.uk/media/1779/futl15.pdf>

Sharples, M. (2015). Making sense of context for mobile learning. En J. Traxler y A. Kukulska-Hulme (Eds.), *Mobile Learning: The Next Generation*, págs. 140-153. Abingdon: Routledge.

Vygotsky, L. (1978). Mind and society: The development of higher mental processes. En M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman (eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wang, M. y Shen, R. (2012). Message design for mobile learning: learning theories, human cognition and design principles. *British Journal of Educational Technology*, 43, págs. 561-575. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01214.x>

1. Recibí el diagnóstico de Parkinson en 1999 y eso no le ha limitado su trabajo docente, mismo que desempeña hasta la fecha, con apoyo de una asistente y un micrófono, pues la voz ha disminuido de volumen.

Constancia

Martha-Elena Trejo

Oh, creación única en el universo, hoja que inspira. Te encontré en una banqueta, casi seca, con algunos agujeros, pero no estabas muerta, aún te movías. Te vi, estabas viva y te tomé con cuidado. Te tomé con cuidado, para contigo, narrar tu historia. Tu color ya no era el verde juvenil, ahora estabas vestida de colores otoñales, sobre todo tonos de café y otros más amarillentos. Esos colores que anuncian cambios en las estaciones, la temperatura, la edad, la etapa del ciclo de la vida. Tu trayectoria y camino te marcaron con pequeños agujeros, unos más profundos que otros, que indudablemente son el resultado de incalculables batallas. Tus arrugas me hablaron de tus grandes desafíos y de tu incalculable experiencia. Te vi conservando tu forma original, hoja perteneciente a la familia *Hamamelidaceae*. Te han clasificado con el nombre científico o latino de: *Liquidambarstyciflua* L. Tu nombre común o vulgar es: liquidambar, árbol del ámbar, estoraque, ocozol, árbol del estoraque. Acá, entre los humanos, se te conoce como Martha O'Reilly Togno, valiente hoja de liquidambar.

Tu vida generosa trabaja sin descanso, enfrentando fuertes vientos, lluvias agresivas y sequías inesperadas. Tu característica principal, la constancia. Cuando joven, sin duda diste

todo por dar oxígeno, hasta parecía que querías dar de más, quizás eso te agotó y al final a veces ya tiembles¹. Sin embargo, el temblor no te impide estar siempre presente. Quizás estás más frágil, pero siempre ahí, fiel a tu árbol, fiel a tu naturaleza.

Tu estructura, de cinco partes te equilibraba. Las tres principales líneas que te dan forma muestran trazo claro, definido y dirección: tu vocación de familia, tu profesión docente y el trabajo voluntario que ayuda a los que enfrentan desgracias, ya sea en los desastres que resultan de los fuertes sismos que sacuden a tu ciudad u otras penas. Las otras dos partes que te componen recibieron menos atención: tiempo para consentirte o como aquí se dice «apapacharte» y tu propio esparcimiento, pues parecía que el trabajo, fuente de inagotables satisfacciones, ocupaba más tu tiempo.

Con claros antecedentes familiares que mostraban amor y entrega al ritmo y a la melodía, rodeada de música, tú continuaste su pasión. Sensible a las armonías sonoras que te rodearon desde tu nacimiento, con claro ejemplo de generaciones que te precedían, llevas en tu esencia aquello que te ha conformado. Tus genes, mismos que habían cruzado el océano y habían venido desde España, Portugal, Irlanda e Italia, conforman lo que ahora eres. Acá, bien plantada, mexicana por nacimiento, desde semilla encontraste tierra fértil para crecer y lo hiciste. No solo eso, creciste y tus descendientes crecen contigo.

Si bien en los años cincuenta no existían espacios muy bien establecidos que permitieran tu desarrollo dancístico en el escenario, encontraste tierra fértil al tener todo el respaldo para tu desempeño en la docencia. Al paralelo de ti, a veces creciendo con intersecciones, muchas otras hojas crecieron contigo. Tus primeros movimientos estuvieron acompañados e inspirados por tu primera maestra de danza española en tu tierna infancia, para seguir creciendo después en la danza académica con inspiración de un joven ruso que trajo algo de su tradición mientras salvaba su vida huyendo de los bolcheviques. Finalmente encontraste a quien te dio estructura en programas dancísticos, una mujer fuerte que apoyó tu vocación docente. Creciste con ella y te fortaleciste con un programa estructurado que todos los años tiene la misión de abonar un poco lo que acá crece: los sistemas ingleses de enseñanza de la danza clásica.

Creciste con Ana del Castillo Negrete, quien trajera a México el sistema inglés de la Real Academia de Danza, la savia que recorre el árbol de la danza clásica en México que se imparte en cientos de escuelas particulares. Esa savia, que ha nutrido a muchas generaciones desde la década de los años cincuenta, te permitió abrir tu propio espacio en 1961, la Escuela de Ballet del Valle. Desde entonces has trabajado sin descanso y sin temor a enfrentar enormes desafíos. En 1975, buscando cómo crecer más y mejor, encontraste en Estados Unidos y trajiste a México

el Imperial Society of Teachers of Dancing, también de origen inglés, que a la fecha es eje central en tu escuela.

Muchos han sido los retos, desde animalitos destructivos que quisieron morderte para que no pudieran sentir tu presencia, hasta nubes agresivas. Todo lo lograste sortear. En este país, ninguna universidad ni escuela pública ni privada tienen la constancia que tú has logrado. La cantidad de egresados de tu rama es incalculable, alumnas y alumnos que como frutos a su vez han sembrado otros árboles que dan frutos sin descanso, inclusive fuera de la propia ciudad en donde crecieron.

Entre los desafíos, a veces, lo más conflictivo parece venir desde fuentes más cercanas, la propia actitud de padres de familia cuyas expectativas de que los frutos crecieran rápido parecían exigentes sin razón. Supiste explicar, pedagógicamente, que bailar, desplegando belleza y expresión profunda del Ser es el resultado de años de dedicada preparación, de cuidados muy especiales. Encontraste en la naturaleza fuente de inspiración. Riego constante y cuidados detallados con esmero, paciencia.

Tu legado va más allá de la enseñanza de una técnica artística, siempre viste en la educación algo integral que permite que las personas crezcan con responsabilidad, disciplina, respeto al propio cuerpo, colaboración y trabajo en equipo. Tus máximas dentro del aula son fuente de inspiración constante a quienes dedicamos nuestro

trabajo frente a las nuevas generaciones ávidas de expresarse a través de la danza. «Cada alumno es único e irrepetible. En cada clase debe haber algo nuevo, algo viejo y algo divertido».

Queda el ejemplo de esta hoja que es fuente de inspiración a muchas generaciones. Tener el privilegio de conocer su trayectoria es algo digno de compartir.

Salir adentro

Ana Cebrián Martínez

A lo largo de este año, como parte de aquellas actividades complementarias que se nos exigen a los profesores/as asociados/as, y porque mi mundo está formado por experiencias pedagógicas que provienen, no solo, del contexto académico; formé parte del grupo de pensamiento en torno a la práctica comisarial centrada en la escucha *Conversación Abierta*. Allí, tuve la oportunidad de compartir con diferentes personas y colectivos que me nutrieron enormemente en mi práctica educativa. Entre ellos, fue el colectivo Entrar Afuera quién más me removió desde este mismo concepto: **entrar afuera**.

Entrar afuera es la traducción al castellano de una de las consignas del movimiento basagliano (Franco Basaglia) de destrucción del manicomio y de creación de otros modos de hacer salud... Entrare fuori se acerca a una manera italiana de decir «volverse loco» (salir afuera). Colectivo Entrar Afuera.

Este entrar afuera, que nos suena tan mal y que es la disrupción del lenguaje académico, pretende hacernos reflexionar sobre las prácticas institucionales, la ausencia de afecto y cuidado y la urgencia de sostener alianzas entre las personas que habitamos un territorio con el fin de proveernos, a partir de la organización colectiva, frente a las carencias de la institución. El colectivo Entrar Afuera genera prácticas de afecto y sostenimiento frente al sistema de salud mental que a mi entender, son perfectamente extrapolables al contexto académico universitario.

Según Franco Rotelli, la única manera de defender de verdad los sistemas públicos de salud, educación y cuidados europeos es transformándolos, rompiendo su corte corporativo-excluyente y poniéndolos al servicio del bienestar común: en definitiva, retomando un lema de la marea verde por la educación pública, haciéndolos de todxs, para todxs, con todxs. Colectivo Entrar Afuera.

Entrar afuera significa generar poder comunitario fuera de la institución, pero con las herramientas de la institución. Esta afirmación supone un cambio de paradigma que se siente en las calles y en las causas que los colectivos impulsan, y que poco a poco, han ido cambiado el panorama cultural y han conseguido hacerse un hueco en la escena *primetime* mediática, generando una mayor concienciación social. Con mucho trabajo aún por hacer frente a los discursos de odio, algunos espacios pedagógi-

cos y artísticos han dado cabida a las colectividades.

Sin embargo, una y otra vez, vuelve a mí la pregunta: ¿Sí hemos conseguido ENTRAR AFUERA (o lo estamos intentando), no deberíamos (desde la academia) SALIR ADENTRO?

Salir adentro significa transformar el concepto poder dentro de la institución con las herramientas de las calles y las causas. Significa tomar conciencia de nuestro posicionamiento como docentes y el poder que tenemos sobre estudiantes y auditorio, cambiar nuestra mirada y observar lo que traspasó el umbral con otros ojos. Como docente dedicada a la formación de profesorado, esta autoconciencia me exige además hacer conscientes a mis estudiantes de que no tomar partido es tomarlo. No un partido de partidos, sino un «tomar partido» por el bienestar humano. Esto significa que adentro de la institución académica debemos dejar salir de las calles las causas colectivas y abrirles la puerta.

Dentro de la institución pero con las herramientas de los movimientos sociales. A lo largo de estos años, vengo trabajando con diferentes colectivos y comunidades, y sigue siendo necesario que la institución rompa sus muros, muros que no son solo físicos. Si formamos docentes desconectadas del sentir social que no permiten que lo que sucede fuera de su aula traspase el tamiz de lo académico, estaremos creando docentes alienadas de su práctica educativa.

Yo quiero docentes conectadas, capaces de entender la mediación social y comunitaria desde las artes como una herramienta educativa que desencadena procesos de transformación y espacios para remover intenciones y posibilidades, donde producir, donde intercambiar, donde proponer. Un espacio donde las colectividades y las aulas no vivan realidades al margen, y donde los/las estudiantes comprendan que hablar de diversidad no es crear un mural con manos de distintos colores, ni traer fotografías estereotipadas sobre las diferentes tipologías de persona; que el arte es una herramienta de aprendizaje transversal que nos ayuda a pensar el mundo y a trasladar preguntas, a incitar a la acción, un instrumento no decorativo o exclusivamente emocional; se trata del arte como arma de concienciación masiva.

En el aula reflexionamos sobre el poder y abrimos la puerta para que entren las dudas, las preguntas, el pensamiento crítico y las causas. Profundizamos en el proceso de creación de obra artística que posteriormente se aplicará al desarrollo de una actividad pedagógica. Aprendemos a trabajar con contenidos visuales complejos desde una perspectiva adulta, a partir de la investigación-acción, el archivo, el *fake* fotográfico, el documental ficcional, la performance, el arte conceptual, la manifestación-*happening*, el objeto-prueba o el fanzine; para, más adelante, dirigir nuestro trabajo a las niñas y niños, sin por ello, infantilizar, simplificar o reducir

la riqueza de nuestros planteamientos. Las y los estudiantes imaginan otros «futuros posibles» a partir del análisis y la auto/representación de género, raza-etnia o cultura, clase, diversidad afectivo sexual o cognitiva y ecología; crean profundidad, siembran conciencia.

Conviene distinguir entre apropiarnos de las causas y hacerlas propias, entre hablar de las colectividades o con las colectividades, ser docentes para las estudiantes o con las estudiantes. Quiero pensar el espacio del aula como lugar para la fortaleza, como canal de cohesión social donde «sustituir las jerarquías por vínculos» (Gloria Steinem) y cuestionarnos a quién nos dedicamos o para qué enseñamos, entrar afuera y salir adentro. Podría hablar de investigación, o de transferencia educativa, pero creo que hablo del afuera en el adentro, creo que hablo de docencia.

Os traigo las voces de mis alumnas/os y sus «futuros posibles». La hoja que he elegido contiene varias hojas, es colectiva, un cuerpo común. Estaba en casa, cerca de mí, algo seca por falta de cuidado, inexperiencia o desconocimiento de sus propias necesidades. Tomé conciencia de que había comenzado a secarse, quizás haya muerto pero no soy capaz de desprenderla de la planta porque aun confío. Confío en que sigue viva, adjunto el escaneo a través de una app móvil porque me niego a desprenderla de la planta. Confío.

Ilusión irreal

Pello Ulazia Ibarzabal

*El arte no cambia el mundo,
pero sí las personas
educadas en el arte.*

Antoni Tapiés

El acebo es un pequeño árbol o arbusto que puede llegar a vivir hasta quinientos años. Es una especie diódica, es decir, hay machos y hembras. Ambos tienen flor pero solo las hembras producen frutos (drupa). Es característica la forma espinosa de sus hojas, con un borde fuertemente espinoso en las ramas más bajas y sin espinas en las ramas más superiores. Este arbusto, por su visibilidad cromática, es muy utilizado en jardinería (intensos contrastes entre rojos y verdes), pero también como ornamento navideño, debido a su carácter simbólico. Por lo tanto, el acebo es una especie conocida y visible. Sin embargo, esta «visibilidad» ha sido precisamente la causante de su preocupante situación, ya que ha sido sometido a una depredación salvaje, hasta el punto de estar en peligro de extinción, lo que ha llevado a considerarlo como especie protegida en buena parte de Europa.

La madera del acebo es dura, pesada y difícil de trabajar, por lo que no es utilizada en carpintería; su utilización se limita a lo ornamental. El hecho de madurar sus frutos en invierno le da a esta planta un valor ecológico muy importante, por ser una

fuente singular de alimento para muchas especies, que padecen la escasez de recursos en esta estación. En definitiva, aludimos a una especie simbólica y «no-ser-vible», una especie de gran valor ecológico que, aunque presente y visible, paradójicamente, corre peligro de extinguirse.



Al igual que el acebo, el arte no tiene utilidad formal, pero sí tiene una gran repercusión, una gran carga simbólica y un potencial pedagógico que lo convierte en un lenguaje fundamental para la educación y formación sensible de las personas.

Ya en 1972, el profesor en Arte y Educación Elliot Eisner defendía la importancia de la educación artística en los sistemas educativos por sus posibilidades inéditas de representación, enriquecimiento intelectual y desarrollo creativo (Eisner, 1972). Reafirmandose en estos mismos principios educativos, autores actuales como Imanol Aguirre subrayan que los avances en psicología de la creatividad descubren nuevas dimensiones intelectuales que rompen con la tendencia uniformizadora de la inteligencia lógico-racional, la única inteligencia valorada

como tal durante muchos años (Aguirre, 2005).

Por lo tanto, si pretendemos formar alumnos y alumnas «con capacidad para que comprendan el mundo que les rodea y conozcan sus talentos naturales con objeto de que puedan realizarse como individuos y convertirse en ciudadanos activos y compasivos» (Robinson, 2015: 24), necesitamos de la educación artística para complementar la lógica-racional, desde una perspectiva artística que tiene que ver «con el mostrar, con el hacer ver, con el aparecer de las cosas, más que con el decir sobre las cosas» (Laka, 2010: 4). Conscientes de que la cultura cumple un aspecto fundamental en el desarrollo del ciudadano y de que el arte es una herramienta de gran eficacia para la concienciación de problemáticas sociales, ecológicas etc., en los últimos años, en nuestro ámbito territorial, centros culturales y museos están ofreciendo formación artística para escolares.

El Centro de Arte Contemporáneo Uhart de Navarra, con el proyecto *Vaca*; Tabakalera en Donostia con el proyecto *Ciudad, educación y prácticas colaborativas*; el Museo Vasco de Arte Contemporáneo Artium en Vitoria-Gasteiz, con programas para la formación del profesorado como *Explorando el museo como herramienta educativa*, o el Museo Guggenheim de Bilbao, con el proyecto *Aprendiendo a través del arte*, desarrollan proyectos artísticos junto con centros escolares implicando a artistas y profesorado. Algunos de estos proyectos se desa-

rollan en los centros culturales, pero muchos se formalizan también en la calle, la plaza, la escuela y el espacio público en general, convirtiéndose en espacios de praxis de las prácticas artísticas contemporáneas.

Del mismo modo, el currículo se esfuerza para que se reconozca la importancia de la educación artística en las etapas de la educación básica, presentando la cultura como línea transversal con una programación lo suficientemente amplia para el logro de las competencias básicas, tanto disciplinares como transversales. Pero también es verdad que en la mayoría de los centros educativos las artes pasan a ser asignaturas infravaloradas y que, desde hace unos años, la educación artística ha sido materia de olvido por parte del sistema educativo (Robinson, K., 2015). La cada vez mayor ausencia de las prácticas artísticas en las aulas puede ser debida a varios factores, pero probablemente el factor principal es la falta de formación específica del profesorado. De esta forma, nos encontramos «con un colectivo de docentes que son la base y el elemento fundamental para la formación estético-expresiva de la sociedad en general y que, sin embargo, poseen una escasa o deficiente preparación en educación artística» (Alcaide, C., 2003: 11).

Las prácticas artísticas en centros culturales y museos contribuyen a poner en valor las potencialidades pedagógicas y constructivas del «saber hacer» del arte; sin embargo, es posible que esta «visibilización»

del hecho artístico distorsione o eclipse la preocupante realidad que se da en el sistema educativo. Ante esta situación, el reto de una educación artística de calidad y para todos no recae tanto en el contexto universitario, sino en el administrativo. Reconociendo la especificidad del arte, debe garantizar la transmisión correcta de este «saber hacer» divergente, transversal, estético.

Este artículo no pretende criticar el museo como herramienta educativa, al contrario, pero sí pretende evidenciar que la inmensa mayoría de los centros educativos no pueden acceder a sus programas. La educación artística debe ser continua, universal y de calidad. No podemos prescindir de ella, porque, de lo contrario, resultará muy difícil acercarse a los propósitos formativos planteados en el currículum, y en definitiva, no habrá personas educadas en el arte que puedan cambiar el mundo.

Referencias

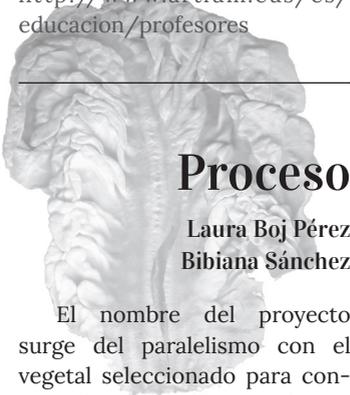
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Octaedro.
- Alcaide, C. (2003). *Expresión Plástica y Visual para educadores*. Madrid. Publicaciones ICCE.
- Eisner, E. (1972). *Educar la visión artística*. Paidós Ibérica.
- Guattari, F., (2000) *Las tres ecologías*. Ed. Pre-textos.
- Laka, X. (2010). Tesis Doctoral: *Síntesis de las artes. Relaciones Escultura Arquitectura. Experiencia Azterlan*. UPV/EHU.

<http://lta.guggenheim-bilbao.es/past/secciones/aprendiendo-arte/historia-metodologia.php?idioma=es>

<https://www.centrohuarte.es/eu/vaca-2/>

<https://www.tabakalera.eu/es/ciudad-educacion-y-practicas-colaborativas>

<http://www.artium.eus/es/educacion/profesores>



Proceso

Laura Boj Pérez
Bibiana Sánchez

El nombre del proyecto surge del paralelismo con el vegetal seleccionado para contextualizar el trabajo en el congreso a partir del elemento 'hoja'; las semejanzas conceptuales que encontramos son tan interesantes, que extraemos la idea de este ejercicio adaptativo. El matizar que sea *Romana* hace referencia a que es la típica de la región murciana. Las hojas de la lechuga serán los elementos que cubren la semilla central del proyecto que desde el Grupo de Innovación Docente: Arte, Tecnología y Educación (ArTED), estamos desarrollando.

Esta semilla es el objetivo central: generar y facilitar al profesorado no-especialista, encargado de la asignatura de Plástica, materiales, herramientas y conceptos que le ayuden a diseñar la asignatura de Expresión Plástica según las necesidades curriculares correspondientes a cada curso y alumnado.

'La semilla', en la lechuga, está cubierta por un cilindro ramificando en numerosos capítulos, en los que vemos metafóricamente los pasos metodológicos del proyecto, desde la primera toma de contacto al detectar las necesidades de dicho profesorado, hasta los primeros tanteos de actividades realizadas con alumnado de la Facultad de Educación de Murcia, pasando por las entrevistas semiestructuradas al profesorado de Primaria e Infantil, todo esto generado por la suma ramificada de la Facultad de Educación, la de BB.AA. y los colegios de Murcia.

Partimos de los datos obtenidos en entrevistas semiestructuradas, donde observamos el estado de la cuestión, el cual nos muestra la carencia de conocimientos técnicos y conceptuales del profesorado, tanto de Infantil como de Primaria, en relación a lo que conocemos como Educación Plástica y al arte en general. Estas entrevistas son 'las hojas' externas de la lechuga, a partir de las cuales vamos madurando el proyecto central.

Además tenemos otro tipo de 'hojas', prácticas que estamos llevando a la práctica en las aulas de la Facultad de Educación, de las cuales hacemos una muestra en esta presentación. Y futuros talleres con el profesorado ya en activo, sumando a esto un seguimiento de campo durante las primeras futuras implementaciones del material diseñado.

A continuación reseñamos varios ejemplos de prácticas que se llevaron a cabo, entre 2016 y

2017, con alumnado de la Facultad de Educación. El propósito fue brindar al estudiante la oportunidad de desarrollar un tipo de conocimiento basado en su propia experiencia, mediante la instalación y el arte confesional, por un lado; más el arte de acción, por otro. El aprendizaje se consigue a partir de la consideración de la creación artística, como en un *juego cognitivo* a través del que generar inferencias en nuestra propia personalidad y en el entorno (Boyd, 2009).

Según Boyd (2009) el cerebro indaga la búsqueda de patrones porque está diseñado para crear coherencia. Planteando el arte, en este sentido, como una adaptación humana que puede definirse principalmente a partir de las siguientes funciones:

- Refinar y calibrar capacidades cognitivas relacionadas con las percepciones sensoriales y la socialización.
- Aumentar el estatus del talento artístico.
- Mejorar la coordinación y cooperación de comunidades dentro de la especie humana, social por naturaleza.
- Promover la creatividad desde niveles tanto sociales como individuales.

Grado de Infantil

El alumnado de Grado en Educación Infantil, se acercó al arte confesional en la creación de instalaciones, para desarrollar el conocimiento de sí mismos y potenciar su autoestima, todo esto dentro de un ámbito de integración social.

Teniendo en cuenta el currículum del segundo ciclo de Educación Infantil de la Región de Murcia, se comprendió imprescindible que el profesorado que se preparara para encargarse de la educación de este tipo de alumnado, que experimentara el *aprendizaje experiencial*.

Metodología y objetivos

La metodología se engloba dentro del análisis cualitativo



Instalación creada por uno de los grupos de alumnas de 3.º de Educación Infantil, montada en el jardín de la facultad.



Instalación creada por unos de los grupos de alumnas de 3.º de Educación Infantil, montada en el aula.

y la observación directa de dos estudios de caso. Partiendo de los siguientes objetivos:

- Facilitar un primer acercamiento al lenguaje simbólico del arte como modo de desarrollar el auto-concepto.

- Propiciar el acercamiento a la experiencia artística utilizándola como herramienta de desarrollo de competencias emocionales y sociales.

- Mostrar la educación artística como herramienta a través de la que generar nuevas dinámicas y entornos para fomentar las competencias requeridas en educación infantil.

Conclusiones

Se pudo comprobar como el hecho creativo a través del símbolo dentro del arte confesional, desarrolla el autoconocimiento a partir de la conciencia de las propias emociones, facilitando su comprensión y posterior comunicación. Favoreciendo, al mismo tiempo, la empatía hacia las emociones del otro.

Además, el alumnado de magisterio, al utilizar en la producción de los trabajos, materiales aplicables en el aula de infantil, observa su posible transferencia en esta primera etapa educativa.

Grado de Primaria

Para este trabajo se plantea que el alumnado del Grado en Educación Primaria adquiera competencias sociopersonales durante los procesos de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo el pensamiento reflexivo y crítico, y el desarrollo de su inteligencia emocional (Gole-

man, 1995), mediante narrativas artísticas contemporáneas como el arte de acción, favoreciendo las interacciones humanas debido a su carácter procesual y experiencial.



Práctica de arte de acción. Realizada por el alumnado de la asignatura de Desarrollo del Lenguaje Visual y Plástico. Grado de Primaria. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. 2017. Fuente propia.

Todo ello queda enmarcado dentro de los cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, planteados en el Informe de la Comisión Internacional para la Educación del Siglo XXI, dirigido a la UNESCO.

Metodología y objetivos

Se ha aplicado un modelo cualitativo basado en la investigación-acción y que parte de los siguientes objetivos:

- Favorecer la adquisición de competencias sociopersonales mediante narrativas artísticas contemporáneas.



Práctica de arte de acción. Realizada por el alumnado de la asignatura de Desarrollo del Lenguaje Visual y Plástico. Grado de Primaria. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. 2017. Fuente propia.

- Desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo utilizando el lenguaje plástico y visual.

- Propiciar metodologías activas durante la enseñanza-aprendizaje de la educación artística.

Conclusiones

En este trabajo se ha podido comprobar que la aplicación de narrativas artísticas contemporáneas como el arte de acción, favorece la adquisición de competencias sociopersonales, pues ha permitido que el alumnado llegue a desarrollar interacciones humanas de carácter colaborativo/relacional, tanto dentro como fuera del aula y su posible transferencia como futuros docentes al utilizar materiales y metodologías aplicables en el aula de Educación Primaria.

Referencias bibliográficas

Boyd, B. (2009). *On the Origin of Stories*. USA: First Harvard University Press.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación

para el Siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós

Jung, C. G. (2010). *Los Arquetipos y lo inconsciente colectivo*. Trotta.

Trevi, M. (1996). *Metáforas del símbolo*. Anthropos.

Performatividad

Amaia Urzain e Ixiar Rozas

El *ginkgo biloba*, un fósil vivo, es el único árbol que sobrevivió a las bombas atómicas de Hiroshima. Es el árbol más resistente del mundo y puede vivir hasta 1500 años. Dicen que si besas a alguien bajo un *ginkgo biloba* es amor eterno. Esto nos haría entrar en el territorio del amor romántico, que no nos interesa demasiado. Nos interesan más las distancias cortas, las distancias cortas entre los cuerpos.

Vivimos en una sociedad en la que la distancia entre el lugar en que se deciden nuestras vidas y el lugar en el que vivimos nuestras propias vidas, es cada vez más grande (Alba Rico, 2017). Casi abismal. Las aulas son un lugar de distancias cortas. En este lugar de distancias cortas, de cuerpos que se encuentran y pueden afectarse mutuamente, buscamos habitar la docencia y la enseñanza de manera performativa. El cuerpo y su performatividad son centrales en el proyecto HAT (Arte Hezkuntza Transdiziplinarra/

Educación Artística Transdisciplinar, Huhezi, Mondragon Unibertsitatea). HAT es un proyecto docente que, paralelamente, se investiga a sí mismo, entre otras, a través de la tesis doctoral «Docencia basada en las artes en la formación inicial del profesorado: Experiencia HAT una propuesta transdisciplinar y un curriculum experimental» (en proceso) de Amaia Urzain. Por ese motivo, esta comunicación se sitúa entre la docencia y la investigación.

Entender la enseñanza como un acto performativo significa abrir una puerta para explorarla e interrogarla críticamente (Phelan, 1993). Consideramos con Phelan que todo aprendizaje puede ser performativo porque la interacción entre estudiante y la «nueva información» es esencialmente un acto de memoria, asociación y reinterpretación. Es decir, la actividad de un/a estudiante pasa a través de sus significados personales y sociales. La enseñanza, en este sentido, no es un acto de repetición, representación o reproducción: es irreplicable, no se termina, permanece abierta. A la hora de hablar de una enseñanza no representacional, Ellsworth se basa en la conceptualización llevada a cabo previamente por Phelan:

«Y aún así, los discursos sociales, políticos y educativos construyen y utilizan la enseñanza (...) como una práctica representacional. Es decir, como una práctica de describir o representar cosas en el mundo basada en el lenguaje que se esfuerza por ser veraz

y exacto a través de contextos y momentos. Como resultado, los aspectos performativos de la enseñanza y el aprendizaje que exceden cuestiones de verdad y exactitud, apenas han sido explorados por investigadores educativos». (Ellsworth, 2005, pág. 163).

Son precisamente estos aspectos performativos de la enseñanza y el aprendizaje, que exceden cuestiones de verdad y exactitud, los que ponemos en práctica en el proyecto docente HAT. La enseñanza entendida en términos no representacionales puede producir nuevos sujetos de conocimiento, nuevas concepciones sobre lo que es el conocimiento, cómo podemos conocer y qué significa conocer.

Como es sabido, J. L. Austin, desde la filosofía del lenguaje, se refirió a los enunciados performativos en su *Cómo hacer cosas con palabras*. Frente al supuesto filosófico de que los enunciados describen un estado de cosas o enuncian un hecho, Austin plantea a principios de los años 60 la existencia de dos tipos de enunciados: los constatativos, que utilizamos para describir determinadas cosas; y los performativos, con los que directamente se realiza un acto. El ejemplo más claro que ofrece Austin es el del juez, cuando emite un veredicto (culpable, inocente). En cuanto el juez emite su veredicto se convierte en un hecho. Lo más interesante de la reflexión del filósofo del lenguaje es que al final de su conocido libro afirma que todos los enunciados son performativos. Es decir, todo acto de lenguaje puede serlo.

Además de ser un lugar de distancias cortas, el aula también es un lugar de posibles enunciados performativos. Es el espacio donde el lenguaje, las palabras y enunciados que usamos y los cuerpos, se encuentran desde el lugar de apertura a la experiencia al que nos hemos referido. (Dewey, 2008; Phelan, 1993).

También podemos considerar al aula como lugar de performatividad por ser un espacio donde se produce una estética de lo no representacional, es decir, una estética del acontecimiento (Fischer-Lichte, 2011). Al igual que el hecho escénico y la *performance* no deben considerarse únicamente obras o piezas sino acontecimientos y, como hemos explicado al inicio de este artículo, la enseñanza constituye un acontecimiento en sí y para sí. La enseñanza como lugar de enunciados, de cuerpos, de acontecimientos que afectan y se afectan continuamente. La enseñanza como una práctica presentacional —y no representacional—, como acto performativo donde se produce el acontecimiento.

Las hojas de *ginkgo biloba* son medicinales. Con este paralelismo, no queremos sugerir que el arte es terapéutico. Más bien al contrario, ante la expansión de la creencia que el arte debe usarse como remedio terapéutico, consideramos que debe recuperarse su potencia crítica y estética (Rolnik, 2005). El consumo de *ginkgo* hace más eficiente la irrigación en el corazón y las extremidades. Creer y habitar las aulas como lugares de distancias cortas en los que tra-

bajar desde el acontecimiento y afectos, hace, sin duda, más eficiente y crítica la irrigación en el corazón y en las extremidades de nuestros cuerpos.



Amor

Marta Lage de la Rosa

La historia del encuentro de esta hoja surge de un paseo como *flâneuse*, concepto, que, desde el feminismo, reivindica el caminar, deambular y ocupar el espacio público como acto de insubordinación. El término procede del ensayo de Anna M.^a Iglesia *La revolución de las Flâneuses*, mujeres paseantes incómodas, críticas y voces públicas.

Bajando la calle peatonal, al mirar hacia arriba descubro grandes telas tejidas y bordadas colgando de los balcones. Los bordados vistos desde la calle me incitaron a entrar. Reconocí el lugar lleno de hilos, telas, dibujos y creaciones textiles tradicionales y contemporáneas. Ya había estado allí. Recordaba el lugar antiguo y bello. Ahora telas y bordados salían del ámbito privado, al que por costumbre están relegados y se exhiben en la calle. La *flâneuse* interviene en el espacio público, reclama su sitio, reclama poder hablar y ser escuchada. Subversión del espacio urbanístico. La innovación docente reivindica el espacio público como lugar de aprendizaje. Educar es desubicar, dice Imanol Aguirre. Estamos en la tienda-taller de arte textil de la artista Joana Leal, en Elvas, Portugal. Al recibimos

nos dijo: «aquí hay que tocar», «si no tocas las telas y los tejidos no los puedes apreciar correctamente». Como en educación: invitación a sentir, no solo con la vista y el olfato, sino también con el tacto y el oído...

Era haber entrado a un lugar familiar, un sitio para estar, disfrutar y sentirme como en casa. Mis abuelas, mis tías y mi madre, sin saberlo, eran artistas cotidianas, y trabajaban y desarrollaban su creatividad con hilos, lanas, telas, flores y plantas. Crecí en esa cotidianidad del cuidado de lo pequeño e importante y aprendiendo a desarrollar esa sensibilidad. El arte nos pone en el espejo de lo que somos, como dice Imanol Aguirre.

En el taller tienda hay infinidad de creaciones originales textiles: corazones bordados, botellas vestidas de encaje, bolsas de tela y descubrí una que destacaba entre todas y directamente me conectó con mi docencia. ¡Una hoja bordada con la palabra «Amor»! Emocionada, me inspiró directamente trabajar en el aula bordando hojas-concepto como había hecho ella. Quedamos para trabajar juntas en mi nuevo proyecto docente, de investigación y transferencia de conocimiento.

De la hoja recogida del suelo con la palabra «Amor» bordada por Joana se vertebra lo que me gustaría comunicar en el encuentro de Bilbao vinculado a la docencia en nuestra área.

En el aula de Educación Artística el curso pasado usamos la Ley de Educación para crear seleccionando palabras

importantes del decreto, pero nos dimos cuenta de que faltaban palabras muy importantes y decidimos trabajar con las que faltaban. Una importante es: Amor vinculado a la vocación, a la docencia, al aprendizaje, a la vida, a la escuela, a la relación entre iguales y familias.

La imagen de la hoja bordada:

- Conduce directamente a la valentía de probar algo distinto que es la Creatividad.

- Evoca la sabiduría y amor ancestral de las mujeres a la naturaleza, como visibiliza Silvia Federici en *Calibán y la bruja*, una investigación sobre mujeres que eran quemadas por brujas por sus conocimientos de la naturaleza y sus ciclos, flores y plantas con sus beneficios para la salud y el cuidado, así como de los ciclos femeninos vinculados a ella.

- La palabra «Amor» bordada en una hoja me sitúa directamente en la cumbre del clima que se está llevando a cabo en Madrid. Proyecto del aula de Educación Artística y tema de la II Semana de las Artes en la Educación de la Facultad de Educación de la UCM y de la que somos comisarias con Ana Cebrián y Marta García Cano sobre *El clima y el poder*.

- La palabra Amor bordada en la hoja me inspira directamente replicar un taller de bordado, rescatar el lenguaje artístico tradicional que ha sido silenciado, por ser considerado popular y menor, por ser de las mujeres y poder hablar de feminismo y sensibilidad en el aula como he aprendido de Marián Cao y Noemí Martínez.

- Coser remite a cuidar de madres, abuelas y tías que hacían o cosían la ropa nueva o rota, las metáforas que surgen de la costura como unión visible o invisible de piezas, el bordado como dibujo en distintos soportes. Hacer visible lo invisible, cuidar, expresar, sublimar o embellecer lo dañado, como dice Marián Cao. Posibilitando también otra masculinidad necesaria.

El Amor es el sentimiento humano por antonomasia. Precisamente humanidad es aquello que debe impregnar la educación y que el capitalismo nos ha arrebatado. Muchas voces claman desde hace tiempo por humanizar la educación. Ahora toca, como dice Imanol Aguirre, «pasar de la política de la Estética a la estética de la política». Posibilitar que quien no tiene palabras o imágenes las tenga; garantizar el cumplimiento del derecho humano a la educación y la participación en la cultura. La cultura como concepto y su origen etimológico tan hermoso y verdadero que rescata en *El Extraño Orden de las Cosas* Antonio Damasio, agradeciendo a Cicerón y a la antigua Roma aplicarlo al universo de las ideas. Cicerón empleó el término para describir el cultivo del alma (*cultura animi*) y debía estar pensando en el laboreo de la tierra y su resultado, la perfección y mejora del crecimiento de las plantas. Lo que se aplicaba a la tierra podía aplicarse a sí mismo, a la mente humana. En inglés la palabra *culture* mantiene la misma raíz, de cultura y cultivo. En el aula se cultiva, por tanto, en el amplio sentido de la palabra. Estamos atravesadas/os por muchas cul-

turas, como el hilo atraviesa la hoja al bordar la palabra «Amor». Bordar es dibujar atravesando con aguja e hilo.

Gracias por permitirme hilar este texto a partir de una hoja bordada con amor para llevar a un congreso. Sentimientos y afectos son presencias no reconocidas, dice Damasio, todos sienten su presencia pero nadie se dirige a ellas por su nombre. Vuestra convocatoria las reconoce.

Decisión emocional

Rocío Texeira

Tomo la hoja de aquel árbol entre mis manos y no es solo una hoja lo que veo. Yo la veo a ella. Con solo 3 años es espigadora de naturalezas urbanas; rebusca en los rincones y rescata piedras; acumula ramas, palos y cualquier elemento similar o todo lo contrario: inesperado, sorprendente e intrigante —lo que ella llama, «tesoros»—. Y no se sale de lo común —lo sé—, cualquiera a esa edad, de un modo u otro, ha pasado por sentir el impulso de conquistar un pedacito del mundo para, no solo admirarlo, sino regalárselo a otra persona. Esta es mi elección, mi hoja de árbol anónimo —porque no soy especialista en la materia, no sabría decir de qué especie se trata y porque ese anonimato me lleva, más bien, a centrarme en la motivación de su recolectora—, seleccionada impulsiva y

minuciosamente, aunque pueda parecer contradictorio.

De igual modo que ella se deja llevar por la emoción que siente al compartir su hallazgo, yo decido que su elección será la mía, basándome en lo que me ha hecho sentir. Escoger la hoja que trajo a mis manos —una de tantas que durante todo el otoño han cubierto la mesa del comedor— sin que supiera que yo llevaba días buscando algo así para esta aportación, es mi hallazgo, es mi hoja que atesorar y la he tenido frente a mí todo este tiempo.

Me baso en el plano emocional e íntimo por encima de lo estrictamente matérico o tangible. Al analizar lo que siento, explorar mi propia experiencia y autocuestionarme, resuelvo el motivo visual que vertebra esta reflexión —desde un plano más práctico—, pero, sobre todo, tropiezo conmigo en este instante, viajo a mis recuerdos (veo a aquella niña que fui, y que le gustaba ir al monte del Morlaco a coger piñas y flores) e incluso proyecto el futuro (imagino mis pies cansados en la orilla del mar buscando alguna caracola); me veo, me observo, y me abrumo... Me admira la dimensión que puede adquirir un gesto tan simple y miro sus pequeñas manos. La contemplo en su esplendor y no necesito nada más.

Este punto de partida me resulta inspirador y se me antoja irremediamente performativo: ella, cautelosa y consecuente, selecciona y eleva a la categoría de «especial» un fragmento de la naturaleza / Yo admiro la escena en sí misma

y observo su actitud convirtiendo ahora esa simple hoja en pretexto visual y plástico: capaz de transmitir y transportar. Lo analizo como un instante artístico: efímero y fugaz; como una experiencia arte-vida que me recuerda a la esencia de los *happenings* que tanto admiro, donde lo performativo es vida, real, auténtico y veraz; no maquilla la realidad y no hay engaños, sino que «es» en sí mismo.

Esta escena sirve como metáfora para ayudarnos a pensar en los estímulos que activan la creación artística sin filtros y percibir la realidad observándola de un modo más amplio. No es algo anecdótico ni ingenuo, pues, que el punto de partida para la elección de esta hoja se dé a través de un viaje emocional y decisivo casi performativo para acercarnos a la idea en torno al Arte y sus posibilidades educativas y transformadoras, como una estrategia —entre muchas— para tejer desde el plano reflexivo una red de caminos que atraviesen nuestras emociones y decisiones, contribuyendo a la construcción de identidades conscientes y sensibles. Y es que, hablar de Arte es hablar de libertades, de emociones, de pensamiento, reflexiones, experiencias, de recuerdos y deseos...; es hablar de investigación, de búsqueda, proceso y encuentro, de identidad: individual y colectiva, de ausencia o presencia; es hablar, por tanto, de una forma de explorar y manipular realidades, una forma de cuestionar nuestra existencia y el sentido

de lo vital. Por ello, para comprender el Arte como experiencia, debemos abarcarlo como algo presencial que atraviesa los sentidos y re-constituye formas de pensar y vivir. Y dentro de los múltiples lenguajes visuales del arte, gracias al formato performance, descubro la importancia de explorar sus límites y protagonizar acciones —desde su acercamiento y uso en la práctica educativa universitaria—.

El contenido de las acciones que vienen articulando la estructura de la docencia que llevo a cabo surge de las experiencias vitales que compartimos abiertamente en el grupo-clase —algo similar a lo compartido al iniciar esta reflexión—. Así, afloran cuestiones de confianza, vulnerabilidad, soledad, miedo, violencia, felicidad, amor —y lo que no es amor con sus mitos y toxicidades—, relaciones familiares, sociales... todos, hitos de carácter vital. La mayoría de veces, las palabras se nos quedan cortas —o son obstáculos— por eso, compartimos esas sensaciones en pequeñas acciones performativas que se dan bajo la protección e intimidad que el aula nos ofrece y más adelante, en otras que son públicas, colectivas y valientes. Traducimos así a otro idioma —a otros códigos, los artísticos—, esas experiencias/hitos, y cómo trabajar mediante esta estrategia de aprendizaje supone exponerse, establecemos de forma previa y natural un contrato verbal sobre el que construimos el clima de respeto, libertad y confianza necesarios. Esta relación deriva en un encuentro

directo con el arte performativo y genera un estado ineludible de auto-reflexión. Esto significa cocinar con un concentrado de emociones y momentos vitales —pasados o en plena ebullición— que han sido desnudados frente al grupo y que impregnan de esencia propia las acciones que diseñamos. Estos diseños se generan poniendo en marcha mecanismos de toma de decisiones que resuelven en un primer momento cuestiones más sencillas como formato, composición, presencia estética, lugar y duración (principalmente) permitiendo entrenar esta capacidad para lograr finalmente dotar de intencionalidad y significado aquello que estamos creando.

En lo hondo de la cuestión subyace la necesidad de propiciar estados de reflexión —además de ofrecer contenidos académicos y culturales— donde decidir conscientemente cuestiones simples y complejas; una estrategia para despertar la intuición y la emoción que debería ser la savia que sustente el sentido mismo de la Educación —como poco, la artística—. Y es que, adquirir destreza en esta habilidad determina el carácter libre y la integridad de cada persona. Como la niña del comienzo, siento la necesidad de aprovechar y espigar momentos y oportunidades para posibilitar, mediante la producción artística, la búsqueda introspectiva, el desarrollo del pensamiento crítico-creativo y el aprendizaje desde la autonomía personal.

Renovación

Pedro V. Salido López

Aunque es evidente que es mucho lo avanzado en la enseñanza de las artes en la escuela, no hemos de olvidar la pervivencia de ciertas manías heredadas de tiempos atrás que lejos quedan de una educación artística renovada. Ante esta realidad, la manera de afrontar el conocimiento artístico y el desarrollo cultural en la formación inicial de docentes debe ser motivo de reflexión: son aquellos los encargados de hacer valer lo que el arte y sus lenguajes aportan para la puesta en marcha de habilidades perceptivas y de comunicación, así como su potencial para el desarrollo de la sensibilidad y del gusto estético en las diferentes etapas educativas.

Conscientes, pues, de esta necesidad, se plantea en este texto una analogía con la imagen de la hoja de un platanero de sombra. Esta referencia visual servirá como punto de partida para el desarrollo de reflexiones en torno a algunos aspectos que, desde nuestra perspectiva, deben orientar la formación de docentes de enseñanzas artísticas. Abrimos, en este sentido, una triple línea de actuación que responde a la estructura de tres nervios de esta hoja de árbol caducifolio:

· **Aportaciones de la nueva pedagogía para el desarrollo de la inteligencia artística:** A lo largo de los últimos años,

la experiencia educativa se ha visto transformada con el desarrollo de metodologías para un aprendizaje activo centrado en el discente. Estas prácticas construccionistas han dejado atrás métodos que no iban más allá de aprendizajes acotados a los límites del aula. Aunque con ciertas reservas derivadas de la evolución del área de conocimiento, podemos confirmar que la educación artística ha caminado de manera paralela a este tipo de innovaciones y su enseñanza ha bebido de los aportes de la nueva pedagogía. Entre otros muchos ejemplos que podríamos reseñar, se encuentran experiencias en las que el aprendizaje por proyectos surge como un recurso para el desarrollo del conocimiento artístico (Gude, 2013); métodos centrados en el discente bajo el epígrafe Aprendizaje Basado en la Creación (Caeiro-Rodríguez, 2018); o enfoques fundamentados en el desarrollo de la era digital, caso de propuestas como la «educación artística después de Internet» (Acaso, 2017, 28-30), que cada día ganan más terreno en contextos formativos de diferente clase y condición.

Esta renovación en lo que la enseñanza del arte se refiere ha supuesto también una metamorfosis en ámbitos de educación no formal, caso este de algunas instituciones museísticas. Frente al tradicional concepto expositivo, son numerosos los museos que han desarrollado programas educativos en los que la experiencia artística y el desarrollo de la conciencia cultural se han con-

vertido en los cauces para dar a conocer sus colecciones. Como no podía ser de otra manera, esta forma de acercar el arte a la sociedad también ha tenido su eco en el contexto de la educación formal (Salido-López, 2017).

· **Reflexiones y formación desde la experiencia del currículo:**

Una segunda línea de actuación debe generar propuestas para dar una solución válida a las constricciones establecidas por el ámbito curricular. Resulta fundamental, en este sentido, que la formación de docentes se apoye en la experiencia del currículo. Desde esta perspectiva, seremos capaces de generar dinámicas reflexivas y prácticas docentes válidas para, además de dar cumplimiento a unas exigencias legales que no debemos esquivar, otorgar a las enseñanzas artísticas un marco de acción mucho más amplio. Esta necesidad ya ha sido advertida por algunos especialistas, caso, por ejemplo, de Ricard Huerta; con su propuesta de *currículum vibrante*, pretende implicar al profesorado en formación en el «estudio de problemas y en la construcción de las posibles soluciones que plantea la educación artística» (Huerta, 2019). Se trata, pues, de formar docentes capaces de hacer caminar el área de conocimiento de manera paralela a la resolución de problemáticas sociales de actualidad.

· **Puesta en valor de las artes como estrategia para la investigación educativa:**

Como es bien sabido, tras la entrada en vigor del conocido Plan Bolonia, los estudios superiores finalizan

con la presentación y defensa de un Trabajo Fin de Grado. La gestación de este informe es un momento propicio para implicar al colectivo de futuros docentes en una investigación artística que dé luz a propuestas educativas innovadoras. No obstante, las limitaciones impuestas a nuestra disciplina por algunos planes de estudios dedicados a la formación de docentes es óbice para la puesta en práctica de estrategias de investigación basadas en las artes, pues otras metodologías propias de las ciencias humanas y sociales resultan a simple vista más familiares y accesibles. A pesar de esta realidad, es por todos conocido el importante papel de las imágenes, de la creación artística y de las ideas visuales para la investigación en diferentes contextos educativos, culturales y sociales (cfr. Marín y Roldán, 2017), ambientes estos en los que los futuros docentes realizan sus investigaciones e intervenciones didácticas en el marco del Trabajo Fin de Grado.

Atendiendo a todo lo expresado, considero que las características formales de la hoja del platanero de sombra representan claramente algunos de los retos a los que la universidad debe hacer frente en la formación inicial del profesorado. De la misma manera que este árbol caducifolio desecha las hojas en otoño para florecer con fuerza en primavera, se debe dar clausura a prácticas educativas ancladas en el pasado que aún forman parte del recuerdo de los aspirantes a docentes de enseñanzas artísticas. Esta

nueva mirada al área de conocimiento facilitará un crecimiento en los tres ejes propuestos y, en consecuencia, una renovación de la manera en que la experiencia artística llega a la escuela. La formación inicial de docentes, en este sentido, atenderá las demandas sociales de una educación íntegra en la que el componente cultural y artístico debe considerarse un ingrediente fundamental.

Referencias

Acaso López-Bosch, M. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós.

Gude, O. (2013). New school art styles: The project of art education. *Art Education*, 66(1), 6-15.

Caeiro-Rodríguez, M. (2018). Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemo-ción. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(1), 159-177. DOI: <https://doi.org/10.5209/ARIS.57043>

Huerta, R. (2019). *Arte para primaria*. UOC.

Marín, R. y Roldán, J. (2017). *Ideas visuales. Investigación basada en Artes e investigación artística*. EUG.

Salido-López, P. V. (2017). La Educación Artística en el contexto de las competencias clave: del diseño a la evaluación de talleres didácticos en la formación de formadores. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(2), 349-368. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.54655>

Amorosamente

Luisa María Gómez del Águila

Como el aloe que crece para sí, sin otro objetivo que ser. Ser él, o ser ella: la planta primigenia que, de no haber nacido en maceta, pudo haber sido. Como organismo capaz que crece en direcciones previsibles y, a la vez, insospechadas. Como el ser que persigue, sin posibilidad de renuncia, la permanente permanencia que la vida —cada vida y toda la vida—, ofrece y es.

Assumiendo que no es fácil porque el aloe, al atravesar su primera tierra, supo —cual elefante de cuento—, que su vida —toda su vida— pertenece al tiesto, a su tiesto, es decir, al único hábitat real que él —o ella— ha conocido. Y así, en contra de otras lógicas, se identifica con él. En otras palabras: el acíbar es —o cree ser— lo que su recipiente determina. Y no es igual jardinera que monte. No señora, no es igual.

Al principio, el trabajo consiste únicamente en ser. En ser aloe. No hay más: ser aloe, con plena consciencia de serlo. Para ello, cada quien se detiene a sentir el aloe que es (no el que cabe en su maceta: el que es, en sí y en compañía, más allá del vaso) y cómo vivencia serlo. De dentro a fuera, y de fuera a dentro. Una vez y otra. Así, poco a poco, cada suculenta va reconociéndose, observando rosetas ajenas parecidas a la suya y sintiendo la presión de unos zapatos duros,

deformes o, quizá, pequeños. Entonces surge la duda: ¿es este mi tiesto? ¿El que debo tener? O, mejor dicho: ¿el tiesto que yo, el acíbar que soy, desea ser?

Es el momento de acercar, aún más, los recipientes. Que ninguno quede lejos. Los tallos rotan y perciben, junto a sí, un universo de hojas lanceoladas que, por forma, tamaño y color, podrían ser propias. Ápices tocan ápices, mientras sus márgenes espinosos se mueven —de modo aparentemente imperceptible— hacia centros ajenos. Revisamos lo que es y lo que ha sido. Y, desde la conmoción, volvemos la mirada, una vez más, a lo que nos contiene. ¿Es, realmente, mi deseo?

La respuesta trae un instante de pánico. Uno de tantos en todas nuestras materias. Sentiréis vértigo, les digo al principio. Ese vértigo, añadido, es señal del buen camino. Del camino que aparece al pisar. Solo ese es vuestro, realmente vuestro. Los demás, os vienen —nos vienen— dados. El suelo que no existe está fuera de la jardinera. Encadenamos la comprensión mental, afectiva y ventral, porque todo eso somos. También las sábanas. Y ahí, yo también siento vértigo.

Observamos con paciencia nuestras manchas. Arte y educación. ¿No éramos plantas? Buscamos, buscamos, buscamos. Y, sobre todo, y esta es la parte más hermosa y delicada, generamos comprensión amorosa hacia nuestras brácteas tronchadas, los restos de uromyces o alternaria y las cicatrices —antiguas o previsibles— de

coleópteros, heladas e, incluso, de nuestras propias raíces. Y haciéndolo, descubrimos que arañazos, rozaduras y lesiones profundas, son comunes a todas las sábilas. Esto va en serio y es una comunicación. La comunicación trata de cómo trabajamos en asignaturas serias. Realmente serias.

Retomo. A la vez que sentimos el dolor de lo dañado, nos permitimos la luz. El calor. La cercanía. Ningún acíbar, por extraño que sea, es el único acíbar extraño. Eso debemos saberlo. Impregnamos en sol nuestra clorofila, respiramos. ¿De qué va esto? De plantas. Es una comunicación y va de plantas. De plantas que, durante años, han crecido en macetas, sin saber que hay otra forma de ser arbusto. De plantas que quieren mudarse, o no. Pero que, en cualquier caso, encuentran el dilema. Eso: de vértigos y dilemas estamos hablando.

También digo: si no hay transformación no hay aprendizaje. Y: sin transformación no hay arte. Al principio no lo pillan. A veces, creen lo contrario. Pero solo lo entienden —entender de entender de verdad— cuando cruzan el desierto. Mejor dicho: cuando han cruzado lo que sienten como desierto. Porque ninguna planta, por carnosa que sea, puede salvar un arrenal en maceta. No, no es posible. Por eso, atravesar el desierto, el p... desierto (¿se puede escribir p... en una comunicación que acepta la invitación de disrumpir el discurso académico?) es, justamente, lo que nosotras y nosotros hacemos: atrave-

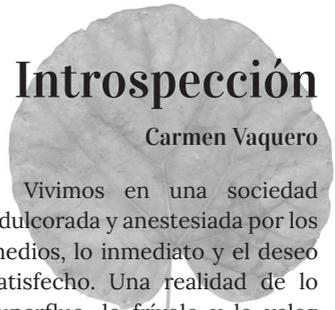
sar una y mil veces el puñetero desierto. No el mismo, claro: una sucesión de lugares que creíamos desiertos.

Allí, en el arrenal, no puedes esconderte. Si lo haces, mueres. Decir mueres es decir no avanzas, no cambias, no creces. Sigues trillando los mismos senderos. Y entiendes que, así, no podrás acompañar a otros seres orgánicos que se caracterizan por crecer y vivir en lugar fijo, realizar la fotosíntesis y tener células complejas, en sus propias travesías. No podrás invitarles a hacer lo que tú no has hecho y, si lo haces, no serás creíble. Serás otra —u otro— que habla por hablar.

Trabajamos sin disfraces — en realidad, cada vez con menos disfraces—, sin revueltas —da igual las que demos: es lo que es y lo que es, es—, sin ocultar nuestra insólita verdad: crecimos en una maceta. Y eso duele. Y aún más entender que ese tiesto —el que nos contiene y habita— ni siquiera nos pertenece; no lo elegimos: ningún aloe puede poseer o escoger maceta. Es, solo, la que alguien (el sistema, hablando en plata) diseñó para plantarnos.

El aloe, lo sabemos, es vulnerable. Muy vulnerable. Esta hoja, ayer viva, hoy muere en mi cocina. Así son sábilas y cachorros humanos. Por eso trabajamos con ellos: para poder trabajar con ellos. Aprendemos a acompañar al niño, a la niña, que llevamos dentro. El arte vehicula discursos balbuceantes que crecen y nos hacen crecer. Porque esta es la única transformación que nos permitirá transformar.

Trabajamos al borde del abismo. Los espejos —la otra, el otro, el grupo— muestran nuestra fragilidad, la de todas y cada uno. Lidiamos con ella hasta aceptarla con determinación. Los miedos disminuyen. Los tiestos se quiebran. Probamos otras tierras, disfrutamos las dunas. Y, sin remordimientos, nos asomamos al mar. Eso es lo que hacemos.



Introspección

Carmen Vaquero

Vivimos en una sociedad edulcorada y anestesiada por los medios, lo inmediato y el deseo satisfecho. Una realidad de lo superfluo, lo frívolo y lo veloz que, desde espacios y habitáculos cada vez más enajenados y mediatizados, evita la mirada, el contacto o el reconocimiento. Ese deambular narcotizado está generando modos de vida des-personalizados, des-humanizados y des-corporeizados que, como un preámbulo perverso, nos permiten vislumbrar un devenir cada vez más inconsciente y automática.

En este contexto global y en el espacio de cada microsociedad que conforma un grupo clase cualquiera en un aula cualquiera, la educación artística es siempre una oportunidad. Así la siento, como una posibilidad de experimentar la realidad de otra forma y de crear otra alternativa. Como un proceso de búsqueda de una hoja cualquiera que nos invita a un deambular abstraído por espacios olvidados.

Así la vivo, como un viaje introspectivo individual y colectivo, como un reducto-refugio experimental de indagación compartida que, desde procesos de reflexión, de acción y de afectación, posibilita el cuestionamiento y, por lo tanto, la reformulación personal y social. Un espacio marginal del sistema que encuentra, en su propia periferia un *no lugar* especialmente propicio para la utopía y potencialmente idóneo para la transformación.

Desde este posicionamiento personal y docente, y en el marco de la formación de maestras y maestros, asumo la responsabilidad de propiciar, en cada asignatura, en cada oportunidad, nuestra propia búsqueda, procesos ensimismados y artísticos que, a partir de la implosión del grupo, favorezcan la construcción de un posicionamiento personal y docente consciente, decidido, capaz de generar nuevas oportunidades y de acabar con inercias reproductivas que, además de desvirtuar la materia, anulan su potencial humano.

Cada recoveco, cada hendidura de esa hoja cualquiera, es un espacio de encuentro, de acumulación y de caída. Un proceso inevitable que se ramifica y se reproduce a partir de un núcleo común que lo posibilita, que ofrece la oportunidad. Desde esta metáfora, desde este paradigma vital y profesional y a lo largo de mi propia reconstrucción docente en el aula, he detectado algo así como procesos inevitables que ahora soy capaz de provocar con naturalidad a pesar del desconcierto inicial que

conlleven para la propia práctica. De este modo, y desde la mirada retrospectiva y presente que propicia este relato, he detectado diferentes lugares por los que, como docentes en formación, debemos transitar y que, hoy por hoy, contribuyen a visibilizar un marco de actuación prospectivo. Se trata de fases interdependientes, de caminos que, como el proceso artístico, no devienen de un proceso lineal o delimitado, sino del vivir en el aula. De experiencias ineludibles que deben formar parte de la formación del profesorado y que, en muchos casos, tienen que ver con situaciones incómodas como la controversia o la crisis, pero también con la magia del ensimismamiento o con la satisfacción del hallazgo y de la transformación. Al fin y al cabo, con la posibilidad de ser y estar de una manera diferente, no condicionada por ningún otro discurso, no domesticada. Son procesos ineludibles que encuentran un paralelismo intrínseco con el artístico y que suponen un recorrido necesario por momentos que han de ser vividos en el aula para la reconstrucción social de la educación artística.

La crisis

La deconstrucción de nuestro imaginario en relación a la educación artística y a nuestro paso por el sistema educativo, tiene una consecuencia inevitable: la caída al abismo. La revelación que sigue al análisis consciente de los procesos experimentados y de cómo, su reiteración, nos ha impregnado de una percepción estereotipada y de una autoconcepción limitadora —que perpetúa

nuestra pasividad y la aceptación de una irregularidad—, supone una decepción, la primera crisis. Profundizar en esta fase implica desvelar ausencias terribles en nuestra formación y que han configurado un imaginario mutilado. Ausencia de arte actual, de análisis crítico de nuestra realidad, de mujeres artistas, inexistencia de procesos artísticos propios o gestionados por el grupo, de compromiso, de interacción, de encuentro. Y frente a estas carencias, la proliferación de fichas, de genios masculinos y occidentales del pasado, de obra pictórica, de procesos reproductivos, de desnudos femeninos... de sinsentido.

El sosiego, la consciencia

La única forma de resarcirnos de la estafa es desde el análisis crítico, desde la deconstrucción de nuestra cultura, desde la consciencia. *Las gafas de la reflexión y los tacones de artista*, como la hoja, propician la búsqueda y, así, comenzamos un camino de cuestionamiento en el que ahora proliferan los hallazgos y surgen nuevas revelaciones: las otras historias, procesos artísticos grupales o el nacimiento de una nueva mirada que nos permite conocernos y analizar nuestros hábitos, nuestros anhelos o lo que llevamos puesto. La educación artística no es lo que creíamos, y ahora podemos salir del abismo y vislumbrar otras oportunidades.

La confianza

La desnudez, al igual que la educación, solo es posible en la escucha, en el acuerdo y en

el respeto. Por ello, es preciso tejer redes sociales presenciales alternativas, redes de confianza que, a través de vivencias canalizadas por el arte, favorezcan la construcción de una contra mirada grupal y, por lo tanto, de un nuevo imaginario. Microclases del alumnado, inmersiones críticas en las redes virtuales, propuestas artísticas performáticas u otras formas de vivir el museo, son algunas alternativas.

La certeza, el re-conocimiento

Yo puedo, tú puedes, nosotros podemos es un mantra que no necesito verbalizar, en algún momento lo sentimos. Bajo el lema *somos artistas conceptuales*, reside el impulso para la activación, la creación o para la experimentación artística. También para la reivindicación de nuestras producciones y la posibilidad de compartirlo con el resto de la clase o con el resto de la facultad. Solo desde ese hallazgo, desde el sí puedo y desde la vivencia propia se produce la afectación y se generan esquemas válidos capaces de propiciar el cambio y de generar nuevas crisis y nuevas oportunidades.

Para ello, es indispensable parar y escuchar. Es necesario saltar al abismo de procesos introspectivos compartidos que nos sacuden. Es necesario generar esa posibilidad. La oportunidad, la búsqueda, implica un riesgo al que siempre sigue el hallazgo y, de repente, en un lugar cualquiera, encontramos nuestra hoja... y el proceso de extrañamiento, de crisis y de ensimismamiento que hemos experimentado se siente fortalecido, siente que importa.

Peligro de extinción

Miriam Peña-Zabala

He llevado una hoja en el bolsillo durante un tiempo; me he sorprendido con un pinchazo doloroso en múltiples ocasiones, un toque de atención sorpresivo que te recuerda que es una hoja de acebo.

La hoja de acebo, como cualquier hoja, se construye a partir de una arquitectura genuina que le da forma. De manera armoniosa crece radialmente hasta unos vértices tensos y puntia-gudos. Es una hoja imponente, de verde intenso, dura, que te recuerda lo que es capaz de hacer. Se presenta extrovertida mirando hacia afuera, es expansiva. Se muestra extravagante, y parece que viva incómoda en la retícula.

Esa tensión me interesa, ya que la identifico como una característica que define al área de Educación Artística. Moverse en lo liminal de modo vertiginoso, cuestionar lo que se debe, poder expresarnos desde espacios de resistencia, o conformarnos a partir de otros modos de hacer, que derivan a su vez en modos divergentes de pensar y de re-pensarnos. El acebo te pincha y te recuerda que está ahí. Y es que los procesos artísticos también pueden ser hirientes, o incómodos. A partir de ese movimiento de incomodidad te conforman, por cuanto

que te atraviesan cuando estás inmersa en ellos.

Pero, a pesar de su contundente apariencia, el acebo vive en peligro de extinción. Me pregunto si la educación artística también lo está. Quizá proyectar una extinción responde a un posicionamiento demasiado fulminante, quizá demasiado alarmista. Aun así el área sigue en un segundo lugar respecto a otras áreas de conocimiento, y a veces parece que se desvanezca, debido a múltiples razones que derivan principalmente del modo en el que se articula el sistema educativo.

Sitúo esta preocupación en el contexto docente universitario y me pregunto: ¿Y si aquellos con los que trabajamos codo con codo no ven en las aristas mencionadas una oportunidad? Me refiero tanto al alumnado en la formación inicial de profesorado como al resto de profesorado o institución en la que se sitúa el área. Es entonces donde quizá las aristas se vuelven hirientes y se convierten en obstáculos. Obstáculos que si persisten se pueden volver infranqueables. Quizá por cansancio, quizá porque a veces no hay donde agarrarse, y te derrotan.

«En un sistema dominado por lo idéntico solo se puede hablar de las defensas del organismo en sentido figurado. La resistencia inmunitaria se dirige siempre contra lo otro o lo extraño en sentido empático. Lo idéntico no conduce a la formación de anticuerpos. En un sistema dominado por lo idéntico no tiene sentido fortalecer las

defensas del organismo. El sujeto inmunológico, con su interioridad, repele lo otro, lo expulsa, aun cuando se dé en proporciones insignificantes (Han, 2017, pág. 19)».

Y es que en vez de ver las mencionadas aristas como oportunidad, si seguimos manteniendo las estructuras tradicionales o únicas de aprendizaje, la lógica hace deducir que las respuestas también lo serán. Por lo tanto, si buscamos la activación política del acto educativo, un individuo que actúa y genera las mencionadas tensiones, la visión poliédrica de posibilidades se tornará posible. Debemos por lo tanto activar el cuerpo pasivo, casi inerte. Debemos de reivindicar las aristas pinchantes que nos recuerdan que están ahí.

El peligro de extinción acecha si predomina lo idéntico. La educación artística tiene poco espacio en un sistema sin recovecos para que emerja lo genuino. Considero importante aclarar esta idea ya que deseo poner el acento en «problemas emergentes que rescaten el sujeto biográfico que revaloriza la función política de la institución escolar (Hernández y Ventura, 2008, pág. 11). Si el sujeto biográfico emerge, el aprendizaje tiene posibilidades de convertirse en un acto político, más allá del cognitivo (Atkinson, 2012). Un acto que te mueva tanto física como conceptualmente, donde el que aprende no solo piensa, sino también actúa. De este modo nos alejamos del sujeto descrito por Han, para ser alguien que, a partir de su revaloración constante, consigue desarro-

llar las herramientas suficientes para hacer frente a las diversas situaciones que se presentan a lo largo de la vida. Tengo claro que la Educación Artística puede ser uno de los detonantes principales para que esto ocurra.

Si lo mencionado en torno a las bondades de la Educación Artística aparece como una certeza, la reflexión gira en torno a la brecha generada entre las bondades que identificamos los miembros del área y el resto del engranaje educativo del que somos parte. Algo no funciona si solo somos nosotras las que reivindicamos las oportunidades del área. Sería interesante conseguir ser también expansivos en el modelo organizativo de nuestra estructura educativa. ¿Cómo conseguir que la docencia en Educación Artística se equipare al resto de áreas de conocimiento y que la comunidad educativa ponga en valor sus cualidades intrínsecas en la construcción del conocimiento? A partir de esta cuestión quizá podamos alejarnos de la extinción para acercarnos a la inserción.

Referencias

Atkinson, D. (2012). Contemporary Art and Art in Education: The New, Emancipation and Truth. *The International Journal of Art & Design Education*, 31 (1), 5-18.

Han, B.C. (2017) [2010]. *La sociedad del cansancio*. Herder.

Hernández, F., y Ventura, M. (2008). *La organización de currículum por proyectos de trabajo: El conocimiento en un calidoscopio*. Octaedro.

Tesituras artísticas

Débora da Rocha Gaspar

Tres dimensiones de una misma esencia —el arte— varios lenguajes, innumerables manifestaciones, un sinfín de posibilidades. Las hojas centrales representan los tres lenguajes artísticos —música, teatro y artes visuales— que se sobreponen, se interconectan y crean un tríptico sobre un enredado de otras hojas que aquí personifican el concepto de interculturalidad.



La metáfora que presenta esta foto independiente #tesiturasartísticas se relaciona con una experiencia educativa interdisciplinar entre la música, el teatro y las artes visuales en la universidad. Consiste en relatar la interconexión entre los lenguajes artísticos en un proyecto educativo que va más allá de la polivalencia. En la asignatura Artes, Calidad y Multiculturalidad de los grados de Maestro de Primaria y Doble Titulación en la Universidad de Girona, tres

profesores, tres formaciones distintas, tres modos de hacer se han enredado para crear una tesis artística interdisciplinaria, donde el sonido, el gesto y la visualidad son las urdimbres que generan el conocimiento intercultural. La asignatura se centró en la interculturalidad, concepto que condice más con el momento posmoderno, por caracterizarse por los microrelatos y no los metarrelatos de la modernidad (Lyotard, 1998), por enfatizar la diversidad, el sentido local, provisional, crítico y auto-crítico. De esta forma, la educación intercultural no se centra solamente en una convivencia o tolerancia con otras culturas, como la multiculturalidad, sino que propone una práctica pedagógica que sitúa las diferencias y especificidades culturales de los individuos y grupos como foco de reflexión y indagación (Aguado Odina, 2004).

La asignatura empieza con una estrategia de extrañamiento, un recurso para involucrar e invitar a los estudiantes a entrar en un proceso reflexivo de aprendizaje. Como propone Acaso (2013: 148), el extrañamiento «consiste en mirar las cosas como si fuera la primera vez que entramos en contacto con ellas». Tal recurso, entonces, sería una estrategia para recuperar lo inesperado en el ámbito pedagógico.

Mientras tanto, el concepto de extrañamiento es muy difundido en las artes visuales y literarias, un concepto que según Nogueira (2014) aparece en los escritos de Freud (1919) que considera como inquietante aquella especie de cosa asustadora, pero que puede

hacer referencia a lo conocido (familiar) o a lo nuevo (no familiar), atribuyendo al concepto de extrañamiento un punto de vista sistemático. Así, caminando por territorios artísticos, Nogueira (2014) nos lleva al concepto de «Singularização do Objeto» (Chklovski, 1917) y de «Atualização» (Mukarovsky, 1967). En las artes, el concepto de extrañamiento tiene sus orígenes en la publicación del crítico literario Chklovski (1999) en el artículo «Arte como procedimiento», donde explica que el propósito de la imagen no es facilitar la comprensión; es crear una percepción particular, resaltando los aspectos subjetivos del espectador. De esta forma, basándose en las leyes generales de la percepción, el autor considera que una vez que se convierten en habituales las acciones, estas también se vuelven automáticas, así nuestros hábitos se tornan automatizados e inconscientes. Y es justamente esta automaticidad del acto de aprender en la escuela la que es cuestionada por Acaso (2013: 146), cuando afirma que la «pedagogía es una disciplina que pretende ser predecible», donde los profesores buscan un total control donde el «simulacro de enseñar y aprender se produce en un bucle sin fin, con unidades didácticas iguales año tras año, en las que sabemos a cada minuto lo que los estudiantes van a hacer y a decir». (Ibid.)

Es muy común en el profesorado de Visual y Plástica acudir a un imagen u objeto desplazado como detonante de la «sorpresa estética», como la famosa sandía de Acaso (2018). Sin embargo, una *performance* o una dinámica

artística también pueden ser este detonante motivacional. En este relato pedagógico la estrategia adoptada ha sido una propuesta de cuentacuentos a partir de la improvisación teatral, usando la metodología del drama (Cabral: 2006) que consiste en un proceso colectivo de construcción de una narrativa que incentiva a los participantes a concebir escenas a partir de un pretexto, donde el profesor se convierte en un personaje.

La clase empieza con el profesor personaje presentando una tela estampada con *teidy* plegada y dentro de ella están pececitos de madera. El espanto, la duda y las miradas cómplices de la falta de comprensión de lo que está pasando entre los participantes son las expresiones observadas durante la primera parte de la dinámica.

El pretexto utilizado es la obra *Swimmy* (Nadarín) de Leo Lionni, donde un pecesito negro se queda solo después de perder a toda su familia en un ataque de un atún. Tiene que viajar por el océano, donde conoce otras especies de vidas marinas, hasta encontrar otro grupo de peces escondidos en una cueva. La dinámica en el aula consiste primero en entender las diferentes formas de representar a los animales marinos, sus movimientos, costumbres; después, dar vida a estos personajes en la narrativa de cuento y al final reflexionar sobre la diversidad, el extranjero, la alegoría de la caverna de Platón. Posteriormente se relacionan los personajes con el sistema educativo: ¿quién sería el atún, quiénes serían los pececitos escondidos de la cueva, quién se-

ría Swimmy? A partir de estas reflexiones se desarrolla todo el programa de la asignatura «Artes, Calidad y Multiculturalidad», impartida por los profesores David Martínez Sánchez, Marina Buj Corral y Débora da Rocha Gaspar para los estudiantes de los grados de Maestro. Y a lo largo del trayecto de enseñar y aprender, el registro (de las diferentes sesiones) es una herramienta para recoger lo que se ha aprendido. Al final, el desafío multimodal se plasmar en forma de fanzine la experiencia vivida en las clases.

Referencias

- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution: hacer la revolución en la educación*. Paidós.
- Acaso, M. y Megías, C. (2018). *Art Thinking: cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós.
- Aguado Odina, T. (2004). Investigación en Educación Intercultural. In: *Educatio siglo XXI*, vol. 22, Murcia, Editum. pags. 39-57.
- Cabral, B. (2006). *Drama como método de ensino*, São Paulo, Hucitec.
- Chklovski, V. (1999) A arte como proceso, en: Todorov, T. *Teoría da Literatura* -I. Lisboa, Edições 70.
- Lionni, L. (2007). *Nadarín*, Editorial Kalandraka.
- Liotard, J. F. (1998). *La Condición Posmoderna*. Catedra.
- Mukarovsky, J. (1977). *Escritos de estética y semiótica del arte*, Editorial Gustavo Gili.
- Nogueira, A. (2014). *Teoría do Estranhamento*, en: 11º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design,

vol. 1, nº. 4, São Paulo, Blucher, pags. 469-480.

—. (1967) Standard language and poetic language, en: Levin, S., Chatman, S. (Ed.) *Essays on the language of literature*. Boston, Houghton Mifflin Co.

Diversidad y transdisciplinaridad

Itsaso Madariaga
Lourdes Cilleruelo

¿Cuántas hojas se reunirán en estas jornadas? ¿Cuántas lecturas e interpretaciones originarán/provocarán/generarán? La diversidad que, *a priori*, se intuye en dichas respuestas, contrastan con la simpleza y cotidianidad del elemento del que parte: la hoja.

Inspirado en el texto homónimo de Elizabeth Ellsworth, posiciones contaminadas aborda los retos y las posibilidades de la educación artística concebida como forma de conocimiento no resuelta, sino viva y emergente que dialoga constantemente con la experiencia de uno/a mismo/a, del otro/a y del mundo. La hoja así se convierte en metáfora/guía de este relato, aportando un elemento objetual en donde visibilizar la diversidad suscitada por los diferentes contextos, identidades, intereses y/o preocupaciones de las propias personas que actualmente formamos el colectivo docente/investigador

de educación artística, circunscritas, a su vez, en un mundo incierto y cambiante.

A partir de ahí este texto plantea la necesidad de reflexionar sobre nuestro propio posicionamiento como docentes/investigadores y nos invita a desplazarnos en busca de posiciones híbridas y desconocidas, que den respuesta a las necesidades de la educación del siglo XXI.

Palabras clave: diversidad, transdisciplinaridad, educación artística, retos de futuro.

PLANTEAMIENTO. Perfilando los retos de futuro de la Educación Artística: la hoja como metáfora

¿Cuántas hojas diferentes se reunirán en estas jornadas? ¿De qué contextos personales y/o sociales procederán? ¿Por qué se han elegido esas hojas y no otras? ¿Cuántas lecturas e interpretaciones originarán/provocarán/generarán? ¿Cuántos puntos de vista posibles se establecerán? La diversidad que *a priori* se intuye en la variedad de las respuestas a partir de este elemento simple y cotidiano (Peña-Zabala 2019), pone de relieve la complejidad implícita en las personas que actualmente formamos el colectivo docente e investigador de la educación artística y en el tejido disciplinar que lo conforma.

No podemos dejar de pensar en cuántas hojas diferentes se mostrarán, y qué nuevas lecturas y miradas surgirán; cómo estas nos influirán y qué nuevos caminos nos mostrarán: ¡Estos caminos preparados!

La diversidad: un pequeño experimento

Buscamos la diferencia como base de la diversidad. En base a esta idea se nos ocurre un pequeño experimento. Si preguntáramos a diferentes personas, de distintas áreas de conocimiento, e incluso dentro de la nuestra, qué ven en la misma hoja, sin duda obtendríamos respuestas muy diferentes, derivadas de mirar con ojos de enfermera, artista o ingeniera...

Se nos ocurren diferentes diversidades y conexiones que podrían abarcar desde de micro a lo macro, de lo cotidiano a lo académico, de la apariencia a lo biológico, de lo visual/estético a lo científico, de lo objetual a lo simbólico, del pensamiento matemático al artístico, de lo natural a lo artificial, de lo infinito a lo finito, de lo caduco a lo perenne, de lo fractal a lo caótico....

Ello nos seduce y nos conduce a pensar en el elemento objetual como metáfora/guía que nos permite visibilizar y así reflexionar sobre la diversidad de puntos de vista que emergen en el propio área, inducidos por las identidades de los que surgen y moldeados por sus diferentes contextos.

POSICIONES CONTAMINADAS, DESPLAZAMIENTOS CONSCIENTES E INCONSCIENTES. Posibilidades y vías futuras de apertura en la educación artística

¿Cuántos modos de mirar diferentes existen? ¿En función de qué se construyen dichas miradas y diferencias? ¿Influyen las dinámicas implícitas en las propias disciplinas en los modos

de mirar? ¿Qué direccionalidades (Ellsworth 2005) quedan implícitas en el panorama actual de la educación artística? ¿Qué diferencia crea la direccionalidad en la forma en que enseñamos, investigamos en educación artística con respecto a otros ámbitos de conocimiento? ¿Estamos perpetuando estereotipos conscientes o inconscientes?

Proponemos la idea de contaminación como modo de apertura a la diversidad. Si nos remitimos a la propia definición de contaminación, nos proponemos introducir sustancias ajenas a nuestras direccionalidades o a las propias del área; queremos alterar su pureza, sus condiciones normales, para obtener una copia, en sentido anecdótico, a partir de diversos modelos discordantes entre sí. Pervertir y corromper ciertas costumbres, metodologías y procesos facilitarán dinámicas de transformación.

Rompiendo estereotipos: desplazamientos conscientes e inconscientes

Puesto que nuestro modo de direccionarnos condiciona, sin ninguna duda, nuestro modo de enseñar e investigar, se hace evidente la necesidad de reflexionar sobre nuestro propio punto de partida. Dicha apertura implica tomar consciencia de:

· Por un lado, de dónde se sitúan nuestros/as compañeras del área no solo para buscar puntos de encuentro, sino también de extrañeza y desencuentro (Peña-Zabala 2019) que nos permitan discutir y debatir sobre el área de educación artística. Buscamos desplazamientos

y contaminaciones, nuevas vías híbridas y desconocidas que perviertan y alteren nuestra forma de enseñar/investigar (Cilleruelo, Peña-Zabala y Aberasturi-Apraiz, 2016).

· Por otro lado, de dónde se sitúa la propia área en relación a otras disciplinas. Buscamos nuevas direccionalidades interdisciplinarias o incluso transdisciplinarias, modelos discordantes que traspasen aquellos estereotipos impuestos por las propias disciplinas académicas.

A partir de aquí lanzamos una invitación a desplazarnos hacia posiciones contaminadas, en busca de posiciones híbridas y desconocidas.

Conclusión/discusión

Uno de los retos de la educación artística debe situarse en la apertura a nuevas vías de generación de conocimiento. Inspiradas en Elizabeth Ellsworth, posiciones contaminadas propone explorar el área de Educación artística como una forma de conocimiento viva y no resuelta, lejos de formas solidificadas y limitadoras perpetuadoras de ciertos estereotipos conscientes e inconscientes. En este contexto la diversidad y la transdisciplinariedad se muestran como sustancias esenciales que permiten alterar nuestros propios posicionamientos como docentes/investigadores y desplazarnos, en busca de posiciones híbridas y desconocidas, que den respuesta a las necesidades de la educación del siglo XXI.

Tal y como afirmábamos al principio, ¡Estamos preparadas! A dejamos llevar por la incertidum-

bre, por el aquí y ahora movidas por un estar en el mundo consciente, atentas al devenir del acontecimiento poroso (Peña-Zabala, 2019). También a dejarnos seducir por nuevas vías de apertura y contaminaciones futuras «Elegimos una hoja que nos seduce en el camino... no nos cerramos (aunque debatimos y nos hacemos preguntas). Nos sumamos a este proceso, un proceso inconcluso e incompleto, cuyos resultados, esperamos, se contaminen en el propio congreso».

Referencias

Filleruelo, L.; Peña-Zabala, M. y Aberasturi-Apraiz, E. (2016). ¿Por amor al arte? y otros monstruos contemporáneos. *Arte y Políticas de Identidad*, Vol. 14, 11-15.

Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza: diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. AKAL

Peña-Zabala, Miriam (2019). *El devenir del acontecimiento poroso. La vivencia del espacio social a través de prácticas estéticas contemporáneas*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

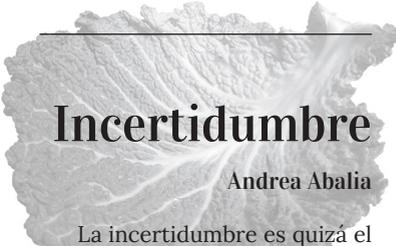
ella, es de vital necesidad para cuestionar nuestros supuestos, para dejarnos llevar por un proceso de búsqueda y descubrimiento que no sabemos lo que nos deparará.

La hoja escogida, proveniente de la berza, no tiene *a priori* ningún valor especial y, sin embargo, su instantánea es estéticamente tan atractiva como inquietante y podríamos decir, por qué no, también cómica. Si nos dejamos llevar por la imaginación, podemos perdernos en un mapa topográfico o en un bosque fantástico, donde masas de formas voluminosas minúsculas son atravesadas por senderos que brotan de su columna vertebral. Con su forma curvada y matices de verde brillante, despliega su carne rugosa como una Venus recostada que se ofreciera para deleitarnos. Pero su atractivo no está exento de ciertos peligros, de un cáliz siniestro como diría Trías. Por un lado, la incertidumbre respecto a su presunta actitud, pues la vana consideración del vegetal y la extrañeza de su forma antropomorfa parecen contradecir su disposición majestuosa. Por otro, un elemento oscuro y diminuto irrumpe en su superficie. ¿Qué es? ¿Qué hace? Si es o era un animal vivo, llamémosle insecto, ha podido sucumbir al atractivo de la hoja para terminar configurando un bodegón al estilo vanitas. Si aún vive, desconocemos el desenlace que su paso por dicha superficie tendrá para él mismo y, en su caso, para el presunto comensal. ¿Es ella, la hoja, consciente de dicha pre-

sencia? ¿A qué nos insta mostrando su cruda desnudez?

Más allá de las cualidades intrínsecas de la hoja, me interesa lo que acontece en ese determinado instante, la narratividad que suscita. La imagen congela un momento de incertidumbre que es vital para interrogarnos sobre lo que ocurre a nuestro alrededor, para cuestionarnos que las cosas pueden no ser lo que parecen o parecer lo que no son, que el aprendizaje está filtrado por nuestros sentidos y emociones, y que podemos afinar la mirada hasta dar con esos matices que pueden ser reveladores de una verdad oculta. Casi siempre, como en el caso paradigmático de Edipo, dicha verdad está en nosotros/as.

Esta imagen es susceptible de evocar otras metáforas esclarecedoras de lo que acontece en la docencia de las artes. A menudo, nuestros estudiantes, especialmente al inicio del curso, se sienten solos ante un escenario resbaladizo que presienten incontrolable. Ese vértigo al no poder prever el resultado de las propuestas o no poder contabilizar los criterios de evaluación caracteriza, salvo excepciones, a nuestro alumnado inicial. El propio docente experimenta a veces esta sensación de incertidumbre, por ejemplo, cuando innumerables rostros juveniles empiezan a exteriorizar cierto recelo, mientras que solo unas pocas miradas atentas parecen deseosas de embarcarse en aventuras impredecibles. Pero la incertidumbre es siempre un punto de partida.



Incertidumbre

Andrea Abalia

La incertidumbre es quizá el ingrediente imprescindible para asegurar un verdadero proceso de aprendizaje artístico. Si bien puede ser temida por el alumnado, abrazarla, amigarse con

La propia mitología griega nació para tratar de responder a preguntas existenciales sin respuesta. Asimismo, como analizara V. Propp, la incertidumbre activa los viajes iniciáticos y el conjunto de las historias que conforman la narrativa popular europea. El héroe o heroína sufre una pérdida, a menudo del padre o la madre, y ha de superar la incertidumbre del devenir enfrentándose a sendas adversidades hasta restaurar la situación inicial. Pero, al final, siempre sale fortalecido/a. El viaje, metáfora de alcanzar la madurez, lo/la ha transformado proporcionándole ganancias en alguna de sus esferas vitales: es poseedor/a de un nuevo conocimiento (saber), un sentimiento afectivo (querer), un valor ético (deber) o una facultad de hacer (poder). (Irujo, 2015).

Recientemente, planteé con mi alumnado de segundo curso de Educación Primaria la siguiente propuesta de observación. Llevé una berza a clase, corté una a una todas sus hojas y repartí una para cada estudiante. Les pedí que la observaran detenidamente, que se perdieran en sus matices. ¿De qué sirve mirarla, si no tiene otra función que ser ingerida, una vez cocinada? Pensaban algunos/as. No solo les insté a observar. Les pedí que, durante una semana, mantuvieran una relación con su hoja, que fuese el punto de partida de un proyecto artístico abierto y constante a lo largo de esos siete días. Incluso aquellos incrédulos iniciales terminaron involucrándose en el proceso, bien para

exteriorizar una mirada irónica, bien para narrar entresijos familiares desencadenados por esa misteriosa hoja que escapaba a toda lógica en cualquier lugar en que se depositara, incluso le rindieron homenaje a través de un ritual de despedida, a modo de funeral, con un ataúd de cartón hecho a su medida.

Al final comprendieron que, con un punto de partida aparentemente absurdo, si observaban con atención, eran capaces de idear un proyecto del que se enorgullecían, pues había formado parte de sus vidas durante unos días, le habían dado un proceso y un final distintos, todos filtrados por su subjetividad. Los resultados variaban en madurez y en sensibilidad artística, pero todos/as superaron el malestar generado por la incertidumbre inicial y parecen sentirse más seguros de cara a afrontar nuevos retos artísticos. También han tomado conciencia de que tienen imaginación. Han descubierto que no es una calidad vinculada al espíritu, que no parte de la nada y que se nutre de la transformación de algo preexistente, y que solamente un acto de voluntad sobre un objeto cualquiera puede producir un acto imaginativo.

Pasado un curso entero, los estudiantes vuelven la mirada a esa situación inicial y entienden que han experimentado un proceso de transformación. Descubren que tienen una visión propia, un mundo interno complejo e intrigante, susceptible de manifestarse sensiblemente y de ser aplaudido por sus compañeros/as. Como los nervios

de la hoja que se conecta en innumerables terminaciones, el aprendizaje se vuelve rizomático, el conocimiento se comparte y evoluciona conectándose y extendiéndose, siguiendo cada cual su propio camino. Porque cada mirada es única, de la observación de la misma hoja florecerá siempre un aprendizaje nuevo si superamos el desafío de la incertidumbre guiándonos por el deseo de desvelar lo que está oculto, aún por descubrir.

Referencias

- Irujo, J. (2015). *Saber sentir la pintura*. Leioa: Servicio Editorial UPV-EHU.
- Propp, V. (1977). *Morfología del cuento*. Fundamentos.
- (1987). *Las raíces históricas del cuento*. Fundamentos.
- Sófocles. (2009). *Edipo Rey*. (ca. 430 a. C.). Ediciones clásicas.
- Trías, E. (1996). *Lo bello y lo siniestro*. Ariel.

Valores

Pilar del Río Fernández

Esta experiencia plástica la abordaron mis alumnos del Grado de Primero de Primaria, de la Facultad de Ciencias de la Educación en Málaga durante el curso 2019/20. Para su elaboración y, teniendo presente la imagen de un arbusto que todos en Málaga conocen porque se da con facilidad en esta tierra tan cálida, seleccionamos el Pacífico (*Hibiscus*) como elemento de inspiración. Está formado por

múltiples hojas verdes brillantes perennes. Todas unidas dan forma a una de las plantas con colores más alegres que podemos encontrar.

Teniendo presente tanto las características de color, forma y textura de nuestro arbusto seleccionado decidimos abordar un pequeño proyecto de construcción de nuestro propio matorral. Cada alumno realizó una obra plástica desde el conocimiento de su propia identidad y la incorporó a la forma de la hoja del Pacífico (*Hibiscus*). Por ello este ejercicio, además de suponer un acercamiento a técnicas plásticas como el *gouache*, ha implicado un paso en el conocimiento de uno mismo.

Hemos estimado importante que cada obra partiese del conocimiento personal, porque conocerse uno mismo implica entender quiénes somos, saber identificar nuestras emociones y actuar en consecuencia. Teniendo en cuenta estas premisas seremos capaces de regular nuestro comportamiento, resolver problemas de modo eficaz y tomar decisiones.

Todos los alumnos compararon sus pensamientos, aquello que les era significativo y aquello que no lo era. Transformaron sus ideas en la hoja de un fuerte arbusto, un gran Pacífico (*Hibiscus*) colectivo, preparado para sobrevivir en condiciones difíciles. Usaron el *gouache*, con sus colores brillantes que se diluyen fácilmente con el agua, y realizando múltiples mezclas, para construir cada una de sus hojas dentadas.

Objetivos planteados

Con esta experiencia hemos trabajado, tanto objetivos centrados en valores, como plástico-artísticos. Estos han sido:

- **Conocernos un poco mejor:** Reflexionamos desde nuestra propia autoaceptación. Analizamos nuestras virtudes y nuestros defectos. Para sentirnos realizados es importante aprender a conocernos, saber lo que verdaderamente nos satisface y lo que sabemos hacer mejor. Nuestros alumnos debían entender que con sus obras artísticas podían expresar su particular visión de la realidad.

- **Compartir nuestras emociones y nuestros estados de ánimo:** Han creado obras artísticas que les ha facilitado expresar mediante el color y las texturas sus sentimientos. Reconocer todas las posibilidades de expresión que tienen las artes plásticas fue uno de los grandes logros de esta experiencia.

- **Aceptarnos como somos:** Saber nuestras capacidades y nuestras limitaciones. Es vital autoconocerse uno mismo, afrontando con ánimo todas las virtudes que tenemos y reconociendo los defectos. También es importante para nuestros alumnos saber cómo nos comportamos ante los problemas, y ante situaciones favorables. Utilizar los conocimientos plásticos para saber expresarse es nuestro objetivo.

Mantener una actitud de búsqueda personal y colectiva integrando la percepción, la imaginación, la sensibilidad, la indagación y la reflexión de rea-

lizar o disfrutar de diferentes producciones artísticas.

Metodología propuesta

Para trabajar la temática «Un gran arbusto de emociones, nuestro Pacífico» hemos desarrollado una metodología activa basada en la teoría de Piaget, cada alumno partía de sus reflexiones y experiencias. Trabajaron con el color y las texturas para comunicar sus inquietudes y preocupaciones. Cuando tuvieron la obra realizada, la adaptaron a la forma de una hoja de un Pacífico. Después con todas esas hojas crearon su gran arbusto.

En el aula, trabajaron sus obras artísticas desde varios focos de interés. Cada uno de estos focos constituirán grupos de hojas que se organizarían dando lugar a las distintas ramas del propio arbusto:

- **Primer grupo de hojas. Representando nuestros valores:** Algunos de mis alumnos seleccionaron imágenes que encarnaban valores indispensables para la convivencia; por ejemplo, la paloma de la paz que les recuerda que hay que conseguir implantarla y que prospere, o el ying y el yang como símbolo de dos fuerzas que se complementan y se necesitan la una a la otra.

Los colores que utilizarían, en el papel con forma de hoja, servían para complementar aquello que querían transmitir. Por ejemplo una de las alumnas nos decía: «He elegido colores como el morado, el rosa y el celeste, ya que son unos de los colores que para mí representan la paz y la tranquilidad y a su vez

provocan la sensación de ilusión y encanto».

· Segundo grupo de hojas. **Nuestras preocupaciones:** Otros supieron hallar imágenes representativas de experiencias vividas, así tenemos a una alumna que utilizó la forma de una mariposa para encarnar sus deseos de libertad, otro se ayudó de un dragón pues con esta imagen se enfrentaba a sus propios miedos.

· Tercer grupo de hojas. **Lo que nos gusta:** Pensando en representar en cada hoja algo que les personalice, optaron por dibujar lo que más les gusta hacer. Para algunas el baile, el flamenco y la danza era lo que conseguía llenar su vida; para otros, el piano de cola se convirtió en un instrumento que les acompaña desde los tres años, dándoles ánimo en los momentos de bajón.

Otras nos dibujaron a sus cantantes favoritos y nos explicaron su elección: se decidieron por dibujar a Brendon (cantante principal del grupo Panic! At The Disco), porque le encantaba su música desde hace mucho tiempo. O la figura de Rihanna, para lo que se ayudó de vivos colores como los amarillos, azules y rojos, representando la innovación, la creatividad y lo exótico.

· Cuarto grupo de hojas. **Compartimos emociones:** En algunos casos se ayudaron de rápidas pinceladas de color para explotar al recordar el camino que le ha llevado hasta aquí. En otro caso fue la sombra de un gran cohete; con esta imagen establecía vínculos fraternales

con su hermana que dedicada a la ingeniería aeroespacial.

Conclusión

Podríamos decir que todos somos hojas de un gran árbol o arbusto. Cuando cada uno de nosotros aprendemos a conocernos en profundidad, identificando nuestras habilidades y siendo conscientes de nuestras limitaciones, somos capaces de construir algo grande y bueno. Nos sentimos más sanos y fuertes. Con las técnicas plásticas hemos aprendido a comunicarnos, a expresar lo que sentimos, a saber que todos formamos parte de una misma obra, de un mismo árbol o arbusto.

Referencias

Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles*. Los libros de la catarata.

Alziur, cómo conocerse a uno mismo. <https://www.alziur.com/blog/conocerse-a-uno-mismo>

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós Ibérica.

Freeland, C. (2004). *¿Pero esto es arte?* Cátedra.

García, María (2019). *La importancia de conocerse uno mejor*. <https://lamenteemaravillosa.com/la-importancia-de-conocerse-uno-mismo/>

Las artes plásticas: modelando sentimientos (2019). <http://curiositherapy.com/las-artes-plasticas-moldeando-sentimientos/>

Torres, Arturo (2019). *Cuatro pasos para sentirse mejor con uno mismo*. <https://psicologiaymente.com/psicologia/sentirse-mejor-con-uno-mismo>

Resiliencia

Dolores Álvarez-Rodríguez

Una hoja de nogal representa la resiliencia y el logro evolutivo que suponen los árboles de hoja caduca. El frío del invierno congelaría el agua que acumulan las hojas para su función clorofílica, lo que podría llegar incluso a producir la muerte del árbol. Como forma de supervivencia los árboles optaron hace millones de años por pasar en invierno a una situación de quiescencia, durante la cual suspenden su actividad metabólica en una especie de hibernación.

Ese mismo mecanismo produce los cambios cromáticos que en otoño sustituyen al verde de la hoja en un espectro tan amplio que es un espectáculo en sí mismo, presentando una diversidad de matices. El invierno producirá la caída de las hojas y dejará las ramas desnudas para que, con el cambio de estación, los brotes verdes den lugar a un nuevo ciclo vital ocupando el lugar de las hojas caídas.

En tiempos poco favorables es importante desarrollar la capacidad de resistencia que posibilite subsistir, adaptándose a los factores externos adversos.

El arte debería extenderse de manera transversal a la sociedad porque contribuye a la percepción y la comprensión del entorno y la diversidad de realidades. La educación artística debería ser el motor de ese cambio de paradigma, aún

en situación desfavorable en el sistema educativo. Educación basada en las artes.

Desobediencia

Regina Guerra

Hay quien dice que cuando la vida te da limones tienes que hacer limonada. Yo no entiendo que tiene de malo que la vida te de este fruto. Es ácido, sí, pero al mismo tiempo alegra mucho el espíritu. Su color es variable, su piel es dura, y su tamaño y forma pueden cambiar según el árbol.

En mi caso no he escogido la hoja de un limonero ya que no me interesa lo que esta me puede aportar. No me dice nada sobre las relaciones educativas, sobre el saberte y el sentirte expuesta, vulnerable, pero amarrada y fluyendo rítmicamente con el contexto en el que te encuentras. No es algo que esté mal visto, que urja eliminar cual mala hierba que crece en las verjas de un camino construido conjuntamente con quienes te rodean y a los cuales rodeas, o rondas.

Para poder representar el concepto elegido necesito de algo desagradable, incómodo tanto visual como táctil. Algo que muestre la contradicción de sentirte arrojada a una trampa dulce, que te deja marcas, rasgaduras que duran lo que dura un verano (o, en nuestro caso, un cuatrimestre).

Pienso en zonas deshabitadas, lugares en los que el paso del ser

humano ha dejado rastro en forma de solar abandonado, esperando a ser habitado de nuevo. Y mientras tanto la mala hierba crece. Siempre crece. Cuando menos te lo esperas, donde menos quieres que aparezca, allí donde solían acontecer cosas.

Pienso en las zarzas, en su forma, su funcionalidad, su mala fama y busco su definición:

Zarza: Arbusto sarmentoso, de tallos largos y flexibles y provistos de espinas curvadas, hojas aserradas, con 5 lóbulos, de color verde oscuro, flores blancas o rosadas y fruto (mora o zarzamora) negro, brillante y de sabor dulce; puede alcanzar hasta 2 metros de altura.

Yo misma tengo en casa un zarzal. Durante años decíamos que no solíamos cortar (de raíz) las zarzas del jardín, sino que las podábamos. Lo decíamos entre risas ya que era totalmente cierto y la gente se metía con nosotras por ello. Me dio por cuidar de él cuando me paré a observarlo, a darme cuenta de la presencia de semejante arbusto. Lo primero en lo que se piensa cuando se ve un zarzal es en librarse de él. No aporta nada, está allí ocupando espacio, afeando las vistas y dando a la casa un aspecto descuidado.

Cuesta darse cuenta de que en lo más incómodo, lo más punzante, nacen y crecen cosas que hacen que merezca la pena arriesgarse y afrontarlo. Es decir, el encuentro de un cuerpo con un zarzal es una sensación excitante. Por un lado, porque nos trae a la mente algún recuerdo de infancia, y por el otro por lo que nos puede pasar al acercar-

nos a él. Nos afecta porque es un arbusto que conocemos, que lo hemos vivido en nuestra carne. Sus tallos nos atrapan o nos acogen, según se quiera ver.

Pueden resultar un tanto avasalladores por cuanto acaparan y someten, pero al mismo tiempo, si se observa bien y se acerca una al arbusto desde el afecto, entendido como producto de la conectividad hecho de cuerpos y contextos que se rozan, actúan, piensan y son unos con otros (Hickey-Moody, 2019), este permite adentrarse en él con cuidado.

Observando cada una de las espinas que salen de sus tallos, una puede agarrarse a ellos y apartarlos de la vista y del camino que lleva a una maravillosa recompensa. Cada dos días entre julio y agosto, salía con unas tijeras de podar, unos guantes de jardinería, un bol grande y una silla al encuentro de las zarzas. Lo hacía vestida con pantalones vaqueros, camisa de manga larga o sudadera y botas. Toda precaución era poca. Con todo el calor que a un día de julio o agosto acompaña, yo me armaba y salía al encuentro con las moras al sol.

Muchas veces, antes de empezar las clases, vuelvo a recordar ese momento. Pienso en lo que se me viene encima, en lo avasallador que resulta el alumnado en el aula. El zarzal está allí, asentado en un espacio que ha sido a su vez habitado y deshabitado por otros hasta día de hoy. Te acercas, llevas todo lo necesario para no dejarte enganchar. Pero ya es tarde. Es el efecto que los

procesos educativos tienen en nosotros, es su rol como facilitador de encuentros de aprendizaje (Atkinson, 2018), lo que hace que nos sintamos atraídos hacia ese arbusto lleno de oro negro y rojo. A esto se le añade la fuerza del arte que permite aprender mediante su fuerza de desobediencia (ibidem).

Desobediencia hacia qué o quién, no lo sé. Pero la práctica de la enseñanza de la asignatura de educación artística es diferente a la de las demás asignaturas. Tiene mucho que ver con los procesos o acontecimientos que se van dando en el camino: el pasearse por los grupos, escuchando sus experiencias, sus dudas; mostrarles que están construyendo conocimiento en ese mismo instante...

Este tipo de trabajo pedagógico implica una unión con los alumnos en una exploración y experimentación continúa sobre cuáles podrían ser las posibilidades y potencialidades del aprendizaje (ibidem).

Así que, como estrategia para los retos que como docentes afrontamos, sugiero que si la vida nos da zarzas, hagamos mermelada de mora.

Referencias

Atkinson, D. (2018). *Art, Disobedience, and Ethics*. Education, Psychoanalysis, and Social Transformation. United Kingdom: Palgrave Macmillan.

Hickey-Moody, A. (2019). *Deleuze and masculinity*. United Kingdom: Palgrave Macmillan.

Deconstrucción/ Construcción

M.^a Victoria Márquez

El ser humano es un ser social y como tal precisa relacionarse con sus iguales y con el entorno en el que se desenvuelve. Estas relaciones llevan implícito un acto de comunicación en el que se urge que tanto el emisor como el receptor sean personas íntegras y con un buen desarrollo personal en beneficio del social.

La práctica artística, y teniendo presente que el arte, como lenguaje que es, presenta la característica de comunicar, colabora en la concienciación del desarrollo integral de la persona, del desarrollo de la inteligencia intrapersonal y por consiguiente con el de la inteligencia interpersonal. Para el buen desarrollo de las mismas, debemos centrarnos en los efectos de la interacción afectiva; esta nos abre nuevos rumbos que permiten un mayor acercamiento a lo emocional y a la espontaneidad, asentada en las reflexiones y expresiones de lo acontecido.

No podemos dissociar ambas inteligencias. El desarrollo de lo intrapersonal: nos ayudará a tener un mayor conocimiento de uno mismo y a reforzar todos los procesos relacionados, como autoconfianza y automotivación. El desarrollo positivo de esta implicará un desarrollo positivo de inteligencia interpersonal,

estableciendo relaciones positivas con otras personas.

Hasta el siglo xx se pensaba que la inteligencia era algo innato, centrándose para ello solo en aspectos cognitivos. A partir de estas fechas nos encontramos ya con autores que encumbran la inteligencia a otros factores no cognitivos, dándole importancia a los factores emocionales. En el siglo xxi la configuración de inteligencia se ha abierto a la globalidad, abarcando numerosas parcelas como la afectiva; se ha relacionado con otros conocimientos como la expresión y el control de las emociones. El concepto actual de inteligencia comprende tanto características tradicionales como personales, pudiendo decir que se considera integrada en la personalidad.

Entre los estudios relacionados con la localización de las emociones, autores como John D. Mayer y Peter Salovey manifiestan que el crecimiento emocional e intelectual se vivencia desde los procesos psicológicos más básicos a los más complejos: percepción, evaluación y expresión de emociones; provisión emocional del pensamiento; comprensión y análisis de las emociones, uso del conocimiento emocional; y regulación reflexiva de emociones.

Por otra parte, Goleman, al hablarnos de la inteligencia emocional, disocia claramente entre dos mentes, una racional y otra emocional, una que piensa y otra que siente, dándole importancia a ambas «la inteligencia constituye un asunto decididamente personal o emocional».

Para dicho autor, «la inteligencia emocional aporta, con mucha diferencia, la clase de cualidades que más nos ayudan a convertirnos en auténticos seres humanos». El C.I. supone un 20% y componentes como control emocional, conocimiento de uno mismo, automotivación y autorregulación del estado de ánimo, sin olvidar la empatía y confianza en los otros, ocuparían el restante 80%. Exponiendo su teoría de inteligencias múltiples, también denominadas por el propio autor como competencias intelectuales humanas y relativamente autónomas que conviven en armonía.

Entre ellas, nos atañe en el presente escrito la naturalista, relativa al mundo natural; la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal.

La inteligencia interpersonal nos permitirá desarrollar la capacidad de entender y comprender a los demás, y nos facilitará la convivencia en la sociedad. En palabras del propio autor, «la inteligencia interpersonal se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, aunque se hayan ocultado...»

La inteligencia intrapersonal constituye una meditación de nuestro ser y de nuestras acciones, una introspección. Goleman la define como «el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama

de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta ...»

Esta nos permitirá configurar una imagen exacta y verdadera de nuestro yo. Como indica Gardner, este acto nos capacita para servirnos de la imagen concebida y nos permite actuar en la vida de un modo más eficaz. En total acuerdo con dicho autor, la inteligencia intrapersonal cobra mayor importancia ya que nos permite conectar con los sentimientos de uno mismo, diferenciarlos y actuar conforme a esa experiencia.

Ambas inteligencias están totalmente relacionadas con la competencia social y la emocional. Entendiendo esta última como la capacidad para gestionar las emociones propias y las ajenas, dirigiéndolas y equilibrándolas. Esta inteligencia se incrementa a lo largo de toda la vida. Se desarrolla y madura con la propia experiencia.

Por todo lo indicado, nos centramos en los efectos de la interacción afectiva. La meditación sobre lo acaecido, la introspección, nos abre nuevos rumbos que permiten un mayor acercamiento a lo emocional y a la espontaneidad, asentada en las reflexiones y expresiones de lo vivenciado. Ser consciente de nuestro interior nos facilitará nuestro propio conocimiento y el entendimiento del mismo. El fortalecer los pilares de nuestro yo nos permitirá afrontar con mayor positividad y confianza

las relaciones y acontecimientos sociales.

Entre la práctica artística y el conocimiento que el individuo tiene de sí mismo y de su entorno cercano, se establece un canal de comunicación que le permite tomar conciencia de su propio yo, beneficiándose en su crecimiento personal.

El arte es una vía de expresión en la que cada individuo puede interpretarse a sí mismo, convirtiendo la subjetividad en objetividad y viceversa. Gracias a este hecho podemos ver el inicio de una autodestrucción o la propia destrucción, sirviéndonos de vía para darnos esa nueva oportunidad de deconstruir dicha destrucción y volver así a los inicios, alcanzando nuevamente el esplendor personal.

En este quehacer juega un papel muy importante la inteligencia emocional, la gestión y el equilibrio de las emociones, así como la competencia socio-afectiva.

El arte establece vínculos en pro del equilibrio intrapersonal, necesario para el buen desarrollo del interpersonal. Nos permite defender derechos y opiniones tanto individuales como grupales.

Re/h/n/acerse

Amets Agirre

Una hoja que en primavera brota, cae ya en otoño. Nacer, crecer/vivir, morir, y volver a nacer. El ciclo propio de la naturaleza. Un proceso circu-

lar regenerativo y en continua evolución. Nos seduce la idea de cuestionar el sentido de la práctica educativa de corte artístico como esa misma hoja, que se reinventa debido al espíritu inconformista, y se recicla para afrontar nuevas realidades.

Permitidme la analogía como introducción a lo que pretendemos reflexionar durante este congreso: re-pensar el sentido de innovación desde nuestra posición de educadoras, entendiendo lo novedoso como un ejercicio cíclico. Intentar construir otro imaginario respecto a la innovación en la educación artística en contextos universitarios, que dé pie a aprendizajes abiertos, generadores de dinámicas de interrogación y honestas con la realidad que nos rodea (Acaso, 2017). Como soporte para sostener todo lo planteado tomaremos prestadas reflexiones que Isidoro Valcárcel plantea en su libro *Espíritu de aprendiz* (Valcárcel, 2018).

Vivimos en la era del I+D+i: la innovación está presente en todos los campos que el ser humano abarca. Una realidad social muy interesante, con visión de futuro ligada a la creatividad como motor de cualquier desarrollo. En la educación en general, y consecuentemente en la artística, se ha creado en estos últimos años también esa necesidad de renovación constante. A primera vista, puede parecer un cambio lleno de ventajas, no obstante, sería interesante pensar entre lxs presentxs si ese afán de intención novedosa no se convierte en determinadas ocasiones en una obsesión con-

sumista de seguir en ese avanzar hacia no se sabe bien dónde. ¿Somos verdaderamente novedosxs en nuestras prácticas? Es la pregunta cuya respuesta quizás siempre deba ser un no. Un NO que detrás de sus dos letras lleva una intención de inconformismo, de adaptarse y de re-hacerse; en palabras del autor a quien hacemos referencia (Valcárcel, 2018), «el verdadero aprendizaje no tiene meta, porque no tiene final». Por ello, es muy probable que entendamos este concepto de variedad de perspectivas a consecuencia de esa naturaleza cíclica de la palabra: sumida a la idea de que se construye, se derriba y se vuelve a construir.

La necesidad de ser innovador provoca en los docentes empezar un viaje infinito hacia nuevos saberes. Se aprende para saber, para poseer la información, se viaja por llegar, para estar en el destino. Pero en ese camino, ¿dónde queda todo lo realizado en él? Parafraseando a Valcárcel (2018), «sólo parecen válidos los finales». El autor afirma que sufrimos un aprendizaje histórico y compulsivo, asfixiante, competitivo, transitorio, superficial y frustrante donde todxs queremos apuntarnos a todo (pág. 19).

Desde esta reflexión, y posicionándonos en la realidad de nuestra docencia, el autor (2018) dice que «debemos aprender lo que nos enseña a vivir». El reto de toda propuesta educativa hoy es dar que pensar sobre qué puede cambiar nuestra relación con el mundo (Acaso, 2017). Y es en este sentido invitar a lxs

alumnxs a relacionarse con creaciones artísticas contemporáneas, y desarrollar propuestas que pretenden hacer reflexionar sobre retos y conflictos cotidianos fomenta la motivación intrínseca. El hecho de crear dinámicas que invitan a conectar con su realidad cercana, encontrar contradicciones, tensiones y dudas hace que el alumnado acepte la autonomía e independencia como aprendizaje y desarrolle además desde un modo natural la relación para con la práctica artística. Estas prácticas contemporáneas son experiencias que pretenden despertar conciencia crítica y activa, y por ello, las consideramos como herramientas de innovación educativa (Acaso, 2017). Desde este enfoque, el arte contemporáneo puede dar solución a muchos de esos interrogantes que hacen inmiscuirnos en la rueda de la innovación. La enseñanza se instituyó para aprender a no ser creativos y que todo aprendizaje que uniformice es, *per se*, castrador de la creatividad (Valcárcel, 2018). Nuestro reto, por tanto, se convierte inevitablemente en dar vuelta a ese paradigma lejano a las necesidades actuales y posicionar el arte en un campo intelectual catalizador de conocimientos ligados al resto de las áreas.

Este nuevo imaginario sobre la educación artística, con una visión más cercana a lo conceptual, posibilita salir de lo normativo y permite que se cuestionen como alumnxs y como futurxs profesorxs, realizar el ejercicio de deshacerse como tal y poder reconstruirse una vez más.

Siguiendo esa búsqueda de unión con la realidad social, proponemos construir otra mirada que ayude a realizar ese ejercicio de re-relacionarse, re-entender y, en consecuencia, re-conocer el mundo, siempre desde la vivencia, lo conceptual y lo crítico.

Por consiguiente, podemos decir que ayudar a lxs estudiantes a conectar con incógnitas de su día a día, y poder utilizar estas como recurso para el aprendizaje, provoca un empoderamiento del propio proceso. Esta unión con su diario, invita re-pensar sobre la importancia de re-encauzar la dirección educativa para realizar una verdadera innovación metodológica. Este hecho conlleva que la enseñanza adquiera un sentido transformador e inconformista que hace que avance constantemente. No obstante, debemos de ser cautelosos con las prácticas innovadoras, y no caer en la obsesión de avanzar sin fijar un inicio ni propósito determinado. Además, las dinámicas educativas artísticas contemporáneas pueden ser de gran ayuda para transformar la educación en prácticas cuestionadoras (Acaso, 2017). El hecho de desarrollar desde un concepto o idea un proyecto artístico fomenta el pensamiento crítico hacia el mismo tema, expandiéndose en modo transversal al resto de las áreas.

Trabajar fuera de la normatividad las reflexiones sobre realidades sociales hace que estas no tengan una meta fija. Según avanza el proceso nos encontramos con cuestiones no previstas, y esto provoca que el profesorado se sitúe en un estado de deriva, un estado que creemos impor-

tante entenderlo como opción u oportunidad para la práctica educativa, ya que está lleno de recursos: ayuda a aprender a vivir y a adaptarse a las necesidades de determinado momento. Llevar a cabo proyectos que nacen de una inquietud interna transforma el modo de aprender; además, trabajar en espacios no usuales conlleva un compromiso más profundo, ya que los espacios comunes provocan una relación indispensable con el resto de la comunidad educativa, y en consecuencia, obliga a cuestionarlo todo constantemente, sentir inconformidad ante la resolución de la problemática elegida. Aprender es un acto permanente, como dice el artista y autor (2018): «Yo aprendo con el propósito o provecho de quedar libre para aprender algo mas» (pág. 15). Por consiguiente, las universidades, y nuestra área en las mismas, son un escenario muy propicio que promueve la reconstrucción de un nuevo ideario respecto a lo que la educación artística se refiere; nuestra acción docente también debe consistir en crear nuevas conciencias sobre el propósito del arte en las prácticas docentes de lxs futurxs profesorxs.

iban a desempeñar. La granada, fruto del árbol de donde procede la presente hoja escaneada, simboliza la unidad del universo. De ahí que la asociación de una hoja de granado y una palabra, dibujo, en la antigua acepción de gramática de las formas visuales, pueda conducirnos, inesperadamente, hacia el sendero de la educación integral.

Dibujo

Pere Capellà-Simó

Hubo un tiempo en que, en catalán, existió la frase hecha «no tenir dibuix», no tener dibujo, referida a las personas que habían perdido la razón y, a su vez, a los objetos cuya forma no se ajustaba a la función que



PAISAJE 2 INVESTIGACIÓN

*«Es en nuestra capacidad de singularización
en donde se juegan todas las individualizaciones
de cómo se significa nuestro mundo.
Por ello, el presente exige trazar complicidades,
habitar lugares contradictorios, proponer estorbos,
generar tropiezos e interferir aquellas zonas que
se presentan como infranqueables»*
(pág. 33)

Andrea Soto
La performatividad de las imágenes
Ediciones metales pesados. 2020

BROTOS DE INVESTIGACIÓN EN LOS CAMPOS COMPUESTOS DE LA EDUCACIÓN Y LAS ARTES

Olaia Miranda
Alaitz Sasiain

*We do not obtain knowledge
by standing outside of the world;
we know because «we» are of the world.
We are part of the world in
its differential becoming.*

Karen Barad

En campo abierto

Al hablar de investigación en educación artística transitamos un campo abierto e incierto, en donde la investigación se encuentra irremediablemente compostada con la práctica del arte y de la educación, dando lugar a un «hacer-con» (Haraway, 2019) enredado y floreciente a la vez.

Tal y como lo señalan Jörissen, Klepacki y Warner (2018), la educación artística tiene un carácter heterogéneo y transdisciplinario, que difiere según su contexto y las ideas que tengamos respecto a la cultura, las artes, la educación y el aprendizaje. Es decir, el entendimiento que podamos tener de la educación artística está relacionado con los diferentes discursos y prácticas vinculadas a ella, que son, a su vez, históricas, sociales y culturales. Todo ello hace que la educación artística sea un campo heterogéneo, contextual y relacional. A su vez, estos autores añaden que, al igual que la educación artística está sujeta o relacionada

a diferentes discursos y prácticas, su investigación también está vinculada a unas prácticas y disciplinas de investigación concretas, las cuales están influenciadas contextualmente por factores culturales, sociales, políticos y económicos. Por tanto, debemos considerar la práctica de la educación artística y su investigación como campos vivos y emergentes, en constante cambio y en interrelación con diferentes prácticas, discursos, cuerpos y afectos.

Con todo ello nos encontramos ante un campo expandido, el de una investigación entrelazada con las prácticas del arte y la educación, que abarca una multiplicidad de enfoques, metodologías y formas de exposición, y que por su relacionalidad y contextualidad está en continua transformación. Esta apertura y diversidad del campo amplía nuestro conocimiento y comprensión de la realidad (Borgdorff, 2006) y, por ende, hace crecer (enriquecer) nuestra relación con el mundo (rememorando Guattari, 1996). Pero a la contra, este terreno heterogéneo y cambiante, relacionado con diferentes prácticas y discursos, también puede generar cierta dificultad a la hora de sujetar una visión concreta del campo.

Con ello no pretendemos reclamar una visión total del panorama (pretensión propiamente moderna), ni un allanamiento y homogeneización del campo (todo lo contrario), sino señalar que la apertura del panorama también puede generar cierto desenfoque o dificultad a la hora de distinguir y agarrar con vigorosidad esos brotes emergentes del campo de la investigación en educación artística. En ese sentido, quizás sea necesario un acercamiento con una apertura a los pensamientos, pero también a lo corpóreo, a los afectos y otros elementos que nos atraviesan (Atkinson, 2018) y nos mueven a un punto u a otro en ese campo vasto y heterogéneo, para ayudarnos a situarnos en él. Creemos importante trabajar desde la experiencia vivida (Sasiain, 2021), puesto que, tal y como nos recuerdan Calderón y Hernández «el conocimiento es situado y corporeizado (Haraway, 1995), transicional (Ellsworth, 2005) y en relación» (Calderón y Hernández, 2019, pág. 62)¹.

1. A este respecto Hernández (2011) menciona la importancia de trabajar sobre la propia experiencia: «Uno aprende con sentido cuando es capaz de vincular aquello que conoce —y por tanto es capaz de contextualizar y situar— con la propia experiencia. Este puente es lo que define la relación pedagógica como una relación de saber» (pág. 92).

dológicos y éticos —que a su vez son reflejo de los contextos sociales, culturales y políticos que están en continuo movimiento—.

Junto a esta declaración recogida en el libro de actas NW29 ECER2020, Hernández y Onsès también reclaman sugerentemente la necesidad de una agenda de investigación en la educación artística que no solo sea una guía para pensar en las temáticas que se abordan, sino para pensar en las preguntas que guían esas investigaciones. Recuerdan, citando a Rogoff (que a su vez hace referencia a Spivak), que «son las preguntas que nos hacemos las que producen el campo de investigación y no alguien de la materia quien determina qué cuestiones deben de ser planteadas» (Rogoff, citado en Hernández y Onsès, 2021, pág. 9)³.

Tal y como apuntábamos, en los conceptos que se recogen en las páginas posteriores son palpables las reverberaciones de las preguntas y problemáticas (epistemológicas, metodológicas, ontológicas y éticas) emergentes, que responden a los cambios sociales, culturales y políticos, actuales. Son brotes que emergen en estos mundos siempre compuestos, semiótico-materiales y relacionales (Haraway, 2019). A su vez, estas cuestiones que brotan están, por propuesta de la convocatoria del congreso, entrelazadas metafóricamente y físicamente con la imagen y la forma de una hoja natural —recogidas en cada caso por su autor o autora—. Este gesto de relación, recogida y devolución entre conceptos y hojas nos recuerda aquí, quizás por su resonancia metafórica, al compostaje que reclama Haraway (2019) para unas configuraciones entrelazadas y florecientes entre naturalezas, culturas, sujetos y objetos, donde lo material y lo discursivo se mezclan.

Este gesto de recogida y devolución también refuerza lo corpóreo y lo material, un deseo de «florecimiento finito» en esas «pilas de compost caliente» al que hace referencia Haraway (2019, pág. 24) en estos mundos siempre compuestos y en movimiento. Más aún en este estado de pandemia global que nos aleja y acerca ambivalentemente a «mundos hechos de materia,

procesos de vida y formas heterogéneas» que son interdependientes entre sí (Puig de la Bellacasa, 2017, pág. 27), haciéndonos preguntar por las problemáticas que nos interpelan y nos afectan.

Desde esa interpelación es por donde seguimos a continuación en una deriva parcial, subjetiva y especulativa, girando hacia el ramaje izquierdo de la cartografía e intentando entrelazar allí algunas de las cuestiones que nos reverberan y afectan en estos tiempos pandémicos aquí y ahora (al menos por momentos y a las autoras de este texto).

Y en esta ida y venida de ideas, cuerpos y afectos, escuchamos las palabras, al parecer, dejadas en un contestador por Fina Miralles (2021): «He salido a escuchar el ruido de las hojas, bajo el paso de mi peso».

Escucha y cuidado en campos compuestos

Habiendo transcurrido un año desde la celebración del congreso, y de vuelta a Bilbao, en donde un virus surgido en la otra punta del planeta ha puesto en cuestión la sostenibilidad de este mundo, nos preguntamos si podemos seguir contemplando igual (tanto metafóricamente como literalmente) los árboles, su ramaje, las zarzas, la maleza... y los restos que nos envuelven. El punto de vista fijo y privilegiado desde donde todo se ve y se controla (propio del mundo moderno) (Garro y Miranda, 2021), ya no es sostenible en la era del Antropoceno según Latour (2011), o en la era del Chthuluceno según Haraway (2019).

Ante este panorama, como toma de posición de ser desde el margen «mala hierba», en un desplazamiento del centro a otro lugar, Martínez, Sánchez y Moreno (2021) apuntan hacia la emergencia de una mirada que nos haga mostrar otras geometrías de estas relaciones enredadas de las que somos también parte. Las autoras reivindican la investigación artística desde un hacer (en las articulaciones posibles entre elementos y procesos heterogéneos) que genera un tipo de conocimiento ubicado y tácito, y que nos muestra desde sus

3. Es interesante la idea de investigación como indagación de Eisner (1998) recuperada por Calderón y Hernández (2019) para hablar sobre la relación entre el arte y la investigación: «De este proceso del pensar en compañía surge esta narración cómo un proceso de indagación. Que no tiene un punto de partida y no tiene un final, pues se dibuja como un rizoma. Tampoco es un recorrido individual, porque se trenza entre los dos...» (pág. 18).

articulaciones otras existencias y posibilidades. Enlazando estas cualidades de la investigación artística con la sociología de la emergencia de Sousa (2010), plantean la investigación artística como práctica de articulaciones alternativas, en cuanto que éstas muestran posibilidades concretas. Se suscita la investigación artística como emergencia, tratando de «sustituir la idea de determinación por la idea axiológica de cuidado» (Sousa, 2010, pág. 26). Desde una relacionalidad que contrapone las exterioridades cerradas (como formas de existencia cerradas), se plantean con emergencia otras realidades que emanan desde el cuidado y lo común, y ponen la sostenibilidad de la vida en el centro.

Desde ese reclamo de emergencia, de reparar esos vacíos epistémicos, esas divisiones entre lo considerado como existente o no existente, de entender nuestra condición no como exterioridad cerrada, sino como un ser interdependiente y relacional (como la maleza de los márgenes, el ramaje que se con-funde, o los crecimientos rizomáticos de otras especies), de pensar en común y cuidar lo comunitario, se plantea otra manera de mirar con atención, en donde el cuidado recobra valor en un amplio sentido. Y aquí, entendemos el cuidado, junto a Tronto y Puig de la Bellacasa, como todo aquello que hacemos «para crear, mantener unida y sostener la vida y perpetuar su diversidad» (Puig de la Bellacasa, 2017, pág. 27), incluyendo aquí las múltiples entidades ontológicas que componen el mundo (yo, los cuerpos, el entorno).

Siguiendo a Maeso (2021), el cuidado también es indispensable para poder (como artistas, investigadoras y docentes) escuchar y responder de manera diferencial a ese otro —que como decíamos no está del todo separado de aquello que llamamos el yo (Barad, 2012)—. A ese respecto, Maeso cita a Garcés (2013), haciendo referencia a un mundo que tejemos en común: «La emancipación no pasa por la soberanía individual sino por la capacidad de coimplicarse en un mundo común» (pág. 22); y de ahí que la reciprocidad como artistas, investigadoras y docentes debe estar basada en la escucha y la respuesta diferencial hacia lo otro y hacia el otro

(que sería tanto lo diferente como lo semejante al yo).

Enlazando con esa reciprocidad de la escucha y respuesta a aquello que nos rodea y nos afecta, también recuperamos desde los nuevos materialismos la onto-epistemología de Barad. Según esta autora, pensar de manera relacional, teniendo en cuenta las materializaciones enredadas de las que formamos parte, generando alianzas entre diferentes elementos y cuerpos, convierte al mundo en una cuestión ética, en una cuestión de responsabilidad, de escuchar y responder al otro. Tal y como se recoge más adelante (Miranda, 2021), se trata de una ética en donde la materia importa, convirtiendo la onto-epistemología en una ético-onto-epistemología. O tal y como manifiesta Barad (2012), «epistemología, ontología y ética son inseparables. Las cuestiones de hecho, las cuestiones de interés y las cuestiones de cuidado se tratan entre sí» (pág. 69).

Estas ideas se enlazan con la relacionalidad e interdependencia (Miranda, 2021; López, 2021) también reclamadas desde el entendimiento de un pensar y un hacer desde el arte y la educación. Tal y como lo manifiesta recientemente Fina Miralles (2021), en relación a su arte y su vida: «Cada elemento tiene una relación, una concordancia, con el sitio donde está y con todo lo que le rodea. Y eso es lo fantástico. Todo tiene que ver con todo». Una relacionalidad que también es señalada por Miralles respecto al hacer del artista y de la persona. En la conversación realizada en el marco de la exposición individual en el MACBA, así se pronuncia la artista catalana:

«Para ella, sí, el espacio en el que vive y se relaciona es importantísimo porque también la hace. ¿Y por qué le pasa eso a esa persona? ¡Porque viene de allí! Porque esta criatura viene de la masía, de la tierra, de la acequia, de los olivos, de los manzanos, de los conejos, de “venga, Fina, vamos a layar», pues vamos a layar. Y eso es algo que te entra dulcemente cada vez más dentro hasta llegar a lo más profundo. Y eso es lo que te hace humana. Y eso es lo que te hace persona. No se trata

4. Cavarero (2014) entiende por «inclinación» un acercarse que, asomándose fuera de sí, tiende al exterior, en manifiesta interdependencia estructural del sujeto hacia aquello con lo que coexiste. A ese respecto, nos parece interesante la idea de una toma de posición inclinada (en vez de recta o erecta), en relación e interdependencia hacia todo aquello que nos atraviesa. / 5. «It is the questions that we ask that produce the field of inquiry and not somebody of materials which determines what questions need to be posed to it» (Rogoff, 2002, pág. 26).

de cerrar, sino lo contrario: abrir. Abrir, abrir, abrir, relacionarse y relacionarnos y ser como los pájaros».

Esa asimilación del carácter relacional de nuestra existencia y la consideración de los diferentes procesos e interrelaciones que nos afectan y nos construyen es, a su vez, perceptible en una parte importante de las materializaciones artísticas y educativas contemporáneas. Estas son construcciones que se muestran, haciéndonos con las palabras de Butler, desde su vulnerabilidad «en dependencia radical» hacia un mundo inestable y en continuo movimiento (2014, pág. 48). Y aquí debemos entender la vulnerabilidad, junto a Butler, como una apertura al mundo. Tal y como lo expresa la autora con belleza y precisión:

«La vulnerabilidad es el nombre atribuido a una cierta manera de apertura al mundo. En ese sentido, la palabra no solo designa una relación con dicho mundo, sino que afirma el carácter relacional de nuestra existencia. Decir que cualquiera de nosotros es un ser vulnerable es, por tanto, establecer nuestra dependencia radical no solamente respecto a otros, sino respecto a un mundo continuo» (ibidem).

En ese mismo sentido, López (2021) reivindica la vulnerabilidad desde su condición existencial como agenciamiento para la construcción de

unas identidades no determinadas y en construcción, como una apertura del ser hacia diferentes elementos y procesos que posibilitan múltiples afecciones y devenires. Igualmente, en esos devenires no determinados, son importantes las discontinuidades y las desviaciones que nos permiten crecer en relación e interacción a todo esto que nos rodea.

«Si yo soy yo y tú eres tú.» se repite en una performance de la artista Itziar Okariz (2010), en donde «yo soy yo» y «tú eres tú» se confunden en el juego de la repetición y el *delay* de Okariz. La confusión reverbera aún más ante la repetición de la frase completa: «Si yo soy yo y tú eres tú, ¿quién es el más tonto de los dos?».

Como posible respuesta a estas voces las palabras de Garcés (2013, pág. 18) resuenan en nuestro interior: «yo no sé decir cuándo acaba mi voz y empieza la de los otros». Garcés (2021) Nos invita «a pensarnos un poco más allá de lo que podríamos llegar a pensar solos. Es una llamada, una convocatoria a descubrirnos como aprendices cuando lo que sabemos amenaza con perdernos» (pág. 34).

Referencias

Atkinson, D. (2018). *Art, disobedience, and ethics: The adventure of pedagogy*. Switzerland: Palgrave Macmillan.



Fina Miralles. *Mujer-árbol*. Documentación de la acción realizada en noviembre de 1973 en Sant Llorenç del Munt.

- Barad, K. (2012). Interview with Karen Barad. En R. Dolphijn e I. van der Tuin (Eds.), *New Materialism: Interviews & Cartographies* (págs. 48-70). Ann Arbor, MI: Open Humanities Press.
- Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. *Cairon: Revista de ciencias de la danza* 13, 25-46.
- Calderón, N. y Hernández, F. (2019). *La investigación artística, un espacio de conocimiento disruptivo en las artes y en la universidad*. Octaedro.
- Cavarero, A. (2014). Inclinaciones desequilibradas. En B. Sáez (ed.), *Cuerpo, memoria y representación*. Adriana Cavarero y Judith Butler en diálogo (págs. 17-38). Icaria.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.
- Ellsworth, E. (2005). *Place of Learning: media, architecture, pedagogy*. Nueva York - Londres: Routledge Falmer.
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Edicions Bellaterra.
- Garcés, M. (2021). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Garro, O. y Miranda, O. (2021). Respirar. Algunos fragmentos de las obras de María Muriedas y Oier Iruretagoiena. En A. Arnaiz y X. Laka (eds.), *Sostenibilidad estética: las artes y las transformaciones del espacio común del territorio* (págs. 395-409). Bilbao: Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua.
- Guattari, F. (1996). *Caosmosis*. Ediciones Manantial.
- Haraway, D. (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza* (págs. 313-346). Madrid - Valencia: Cátedra - Instituto de la Mujer y Universitat de València.
- Haraway, Donna (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Consonni.
- Hernández, F. (2011). ¿Qué he venido a hacer aquí? La relación pedagógica como trama de relaciones. En F. Hernández y F. Erraiz (eds.), *Pensar las relaciones pedagógicas en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes* (págs. 85-96). Octaedro - ICE-UB.
- Onsès-Segarra, J. y Hernández-Hernández, F. (eds.). (2021). *Educational Research: (Re)connecting Communities*. Proceedings of ECER 2020. NW 29. Research on Arts Education. Barcelona: Universitat de Barcelona - Depósito Digital.
- Jörissen, B.; Klepacki, L. y Wagner, E. (2018). Arts Education Research. Oxford Research Encyclopedia of Education. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.31>
- López, S. (2021). *Desviaciones. Brotes en la educación artística*. UPV/EHU.
- Maeso, A. (2021). Educación artística para el desarrollo de la creatividad y coimplicación en realidades comunes. Para la escucha y el cuidado en tiempos frenéticos. *Brotes en la educación artística*. UPV/EHU.
- Marañón, R. (2021). *Cartografía - Redes. Brotes en la educación artística*. UPV/EHU.
- Martínez, M., Soto, P. y Moreno M. I. (2021). Mala hierba. La investigación artística como emergencia. *Brotes en la educación artística*. UPV/EHU.
- Miralles, F. [MACBA]z (2021). Fondo #06: Fina Miralles | MACBA [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=L9AQmx2Bth8>
- Miranda, O. (2021). Bryophyta. Relacionalidad e interdependencia: hacia una ético-onto-epistemología relacional. *Brotes en la educación artística*. UPV/EHU.
- Okariz, I. (2010). Si yo soy yo y tú eres tú [Transcripción de performance].
- Puig de la Bellacasa, M. (2017). *Matters of Care: Speculative Ethics in More Than Human Worlds*. Minneapolis: University of Minnesota Press
- Sasiain, A. (2021). *Tejer Complejidades. Brotes en la educación artística*. UPV/EHU.
- Sousa, B. de (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.

RELATOS INVESTIGADORES HOJAS Y CONCEPTOS

BUROCRACIAS

Ricardo Marín Viadel

EXOARTE

Juan-Cruz Resano

DICOTOMÍA

María Méndez

PROLEPSIS

Rocío Lara-Osuna

CARTOGRAFÍA-REDES

Ruth Marañón Martínez de
La Puente

REALIDAD

Alfonso Revilla

REDES

Rafael Marfil-Carmona

TEJER

Alaitz Sasiain Camarero-Núñez

EMBARCARSE

Lluís Solé

Laia Sole

LIBERTAD

Claudia Mariana Huertas Piña

COIMPLICACIÓN

Ana Maeso-Broncano

EXTRAÑEZA

Estibaliz Aberasturi Apraiz

RELACIONALIDAD E INTERDEPENDENCIA

Olaia Miranda Berasategi

BLOCKCHAIN

María-Dolores Callejón-
Chinchilla

ASOMBRO

Cinta Pilar Báez García

EDUCACIÓN ARTIVISTA PARA PROHIBICIONES MENTALES

María Isabel Moreno-Montoro

María Martínez-Morales

Pilar Soto Sánchez

RIZOMA

Pilar Manuela Soto Solier

EMERGENCIA

María Martínez Morales

Pilar Soto Sánchez

María Isabel Moreno Montoro

ARTESPACIOS

Angeles Saura Perez

DESVIACIONES

Sara López Ruiz

LÍNEA

Paloma Palau

ACUMULACIÓN

Joaquín Roldán

RELACIONES

Rita Inês Petrykowski Peixe

Burocracias

Ricardo Marín Viadel

En general, las distintas formas de lista quedarían englobadas en la figura de pensamiento llamada 'acumulación', es decir, la secuencia y combinación de términos lingüísticos en cierto modo pertenecientes a la misma esfera conceptual.

(Eco, 2009, pág. 133)

Investigación Basada en Artes (IBA). Investigación Educativa Basada en Artes (IEBA). Investigación Educativa Basada en Artes Visuales (IEBAV). Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en Educación Artística (IEBAVEA).

Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en Educación Artística en la Escuela Infantil (IEBAVEAEI). Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en Educación Artística en la Escuela Primaria (IEBAVEAEP). Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en Educación Artística en Secundaria Obligatoria (IEBAVE-ASO). Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en Educación Artística en Secundaria Pos-Obligatoria (IEBAVEASPO). Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales en Formación Profesional (IEBAVFP). Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales en Educación Artística en la Formación Inicial del Profesorado (IEBAVEAFIP). Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en Educación

Artística en la Formación Inicial del Profesorado de Infantil (IEBAVEAFIPI). Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en Educación Artística en la Formación Inicial del Profesorado de Primaria (IEBAVEAFIPP). Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en las Enseñanzas Profesionales de Artes Plásticas y Diseño (IEBAVEPAPD). Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria (IEBAVEAFPP). Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en la Formación Permanente del Profesorado de Secundaria (IEBAVFPPS). Investigación Educativa Basada en la Arquitectura (IEBAR). Investigación Educativa Basada en la Cerámica (IEBCE). Investigación Educativa Basada en el Cómic (IEBCO). Investigación Educativa Basada en el Dibujo (IEB-DI). Investigación Educativa Basada en el Diseño (IEBDI). Investigación Educativa Basada en el Diseño Gráfico (IEBDIGR). Investigación Educativa Basada en el Diseño de Moda (IEBDIMO). Investigación Educativa Basada en la Escultura (IEBE). Investigación Educativa Basada en la Fotografía (IEBF). Investigación Educativa Basada en el Grabado (IEBG). Investigación Educativa Basada en Instalaciones (IEBIN). Investigación Educativa Basada en la Performance (IEBPE). Investigación Educativa Basada en la Pintura (IEBPI). Investigación Educativa Basada en Realidad Virtual (IEBREVI). Investigación Educativa Basada en el Urbanismo (IEBUR). Investigación Educativa Basada en el Vídeo (IEBVI). Investigación Educativa

Basada en Video Juegos (IEB-VIJU).

Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en Museos (IEBAVM). Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en Museos de Arte Contemporáneo (IEBAVMAC). Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en Centros Municipales de Salud Comunitaria (IEBAVCMSC). Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en Contextos Hospitalarios (IEBAVH). Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en Contextos de Riesgo de Exclusión Social (IEBAVCRES).

Investigación-Acción Basada en Artes Visuales (IAPBAV). Investigación-Acción Participativa Basada en Artes Visuales (IAPBAV). Investigación Educativa Feminista Basada en Artes Visuales (IAFBV). Investigación Etnográfica Basada en Artes Visuales (IEBAV). Investigación AutoEtnográfica Basada en las Artes Visuales (IAEBV). Investigación Hermenéutica Basada en Artes Visuales (IHBV). Investigación Fenomenológica Basada en Artes Visuales (IFBAV). Investigación Pos-Estructuralista Basada en Artes Visuales (IPEBAV). Investigación Evaluativa Basada en Artes Visuales (IEBAV). Investigación Biográfica Basada en Artes Visuales (IBBAV). Investigación AutoBiográfica Basada en Artes Visuales (IABBV). Investigación Cartográfica Basada en Artes Visuales (ICBAV). Investigación Histórica Basada en las Artes Visuales (IHBV).

A/r/tografía (A/R/T). A/r/tografía Visual (A/R/T-V). A/r/tografía Social (A/R/T-S).

A/r/tografía Visual en la Escuela Infantil (A/R/T-V-EI). A/r/tografía Visual en la Escuela Primaria (A/R/T-V-EP). A/r/tografía Visual en la Escuela Secundaria (A/R/T-V-ES). A/r/tografía Visual en la Escuela Secundaria Obligatoria (A/R/T-V-ESO). A/r/tografía Visual en la Escuela Secundaria Post-Obligatoria (A/R/T-V-ESPO). A/r/tografía Visual en la Formación Profesional (A/R/T-V-FP). A/r/tografía Visual en las Enseñanzas Profesionales de Artes Plásticas y Diseño (A/R/T-V-EPPAAPPD). A/r/tografía Visual en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil (A/R/T-V-FIPEI). A/r/tografía Visual en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria (A/R/T-V-FIPEP). A/r/tografía Visual en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria (A/R/T-V-FIPES). A/r/tografía Visual en la Formación Permanente del Profesorado de Educación Infantil (A/R/T-V-FPPEI). A/r/tografía Visual en la Formación Permanente del Profesorado de Educación Primaria (A/R/T-V-FPPEP). A/r/tografía Visual en la Formación Permanente del Profesorado de Educación Secundaria (A/R/T-V-FPPES). A/r/tografía Visual en la Formación Inicial del Profesorado Universitario (A/R/T-V-FIPU). A/r/tografía Visual en la Formación Permanente del Profesorado Universitario (A/R/T-V-FPPU).

A/r/tografía Hermenéutico Visual en la Escuela Infantil (A/R/T-HV-EI). A/r/tografía Hermenéutico Visual en la Es-

cuela Primaria (A/R/T-VH-EP). A/r/tografía Hermenéutico Visual en la Escuela Secundaria (A/R/T-HV-ES). A/r/tografía Hermenéutico Visual en la Escuela Secundaria Obligatoria (A/R/T-HV-ESO). A/r/tografía Hermenéutico Visual en la Escuela Secundaria Post-Obligatoria (A/R/T-HV-ESPO). A/r/tografía Hermenéutico Visual en la Formación Profesional (A/R/T-HV-FP). A/r/tografía Hermenéutico Visual en las Enseñanzas Profesionales de Artes Plásticas y Diseño (A/R/T-HV-EPPAAPPD). A/r/tografía Hermenéutico Visual en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil (A/R/T-HV-FIPEI). A/r/tografía Hermenéutico Visual en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria (A/R/T-HV-FIPEP). A/r/tografía Hermenéutico Visual en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria (A/R/T-HV-FIPES). A/r/tografía Hermenéutico Visual en la Formación Permanente del Profesorado de Educación Infantil (A/R/T-HV-FPPEI). A/r/tografía Hermenéutico Visual en la Formación Permanente del Profesorado de Educación Primaria (A/R/T-HV-FPPEP). A/r/tografía Hermenéutico Visual en la Formación Permanente del Profesorado de Educación Secundaria (A/R/T-HV-FPPES). A/r/tografía Hermenéutico Visual en la Formación Inicial del Profesorado Universitario (A/R/T-HV-FIPU). A/r/tografía Hermenéutico Visual en la Formación Permanente

del Profesorado Universitario (A/R/T-V-FPPU).

A/r/tografía Visual Evaluativa en Museos de Arte Contemporáneo para Educación Infantil (A/R/T-VE-MACEI). A/r/tografía Visual Evaluativa en Museos de Arte Contemporáneo para Educación Primaria (A/R/T-VE-MACEP). A/r/tografía Visual Evaluativa en Museos...

Referencias

- Brossa, J. (1967 (1982)). *Burocràcia* [Burocracia]. Poema-objeto, hoja seca y metal sobre madera, 27,8 x 27,9 x 9,5 cm, 26,9 x 26,9 x 5 cm. Colección MACBA. <https://www.macba.cat/es/burocracia-4922>
- Eco, U. (2009). *El vértigo de las listas*. Lumen.
- Irwin, R. L. (2013). La práctica de la a/r/tografía. *Revista Educación y Pedagogía*, 25, (65-66), págs. 106-113. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/328771/20785469>
- Marín Viadel, R. y Roldán, J. (2017). *Ideas Visuales. Investigación Basada en Artes e Investigación Artística*. Universidad de Granada.
- 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), págs. 881-895. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/63409/4564456551730>.

Exoarte

Juan-Cruz Resano

Atendiendo a la desorientación general en que la llamada *sociedad de la información* parece encontrarse —siendo en ello clave el constante bombardeo mediático que sufrimos—, y a la peculiar situación del área de conocimiento que viene denominándose Didáctica de la Expresión Plástica, no resulta difícil encontrar cierto paralelismo entre ambos contextos. En tal caso, hallar algún asidero o guía orientativa bien pudiera devenir en un fin común, si bien el conocimiento específico señalado «solo» podrá aspirar a ser una herramienta más con la que afrontar los muchos retos que deben afrontarse bajo el frenético ritmo de nuestro tiempo.

Por otra parte, cabe añadir que en el ámbito académico hace tiempo que se ha asumido la necesidad de trabajar de forma inter y multidisciplinar, puntualizando aquí que dentro de la creación artística viene siendo muy habitual conjugar lenguajes híbridos y polisémicos. Tales circunstancias redundan en un impacto positivo para la educación artística, lo cual permite afirmar que nunca antes había existido tal abanico de posibilidades y oportunidades —y de retos, obviamente— en el área que nos ocupa. Lamentablemente, parece que las autoridades competentes no están sabiendo leer adecuadamente dicha situación y prueba

de ello es que la educación artística sigue estando arrinconada y minimizada como materia curricular. Sin ir más lejos, ello es muy notorio en las titulaciones de los grados de maestro tanto en EI como en EP (salvo honorables excepciones en algunas universidades muy concretas), lo cual supone un perjuicio que se añade al escaso bagaje que el alumnado de las titulaciones señaladas muestra en nuestro campo de conocimiento.

Tan paradójica situación, un tanto kafkiana a fin de cuentas, puede invitar a tirar la toalla por los escasos medios con que se cuenta, pero evitando tal tentación también puede optarse por ser más constructivos e intentar aportar algo, por modesto que ello sea. Con dicho espíritu exponemos aquí el concepto o neologismo que denominaremos *exoarte* y cuya esencia última radica en sensibilizar de forma especial a quienes están llamados a ser los docentes del futuro dentro de las etapas más tempranas de la enseñanza. Así las cosas, y asumiendo la infinidad de aspectos y propuestas que permite abordar hoy en día la educación artística (entendiendo esta en su interés por lo visual y plástico), nos centraremos en la especial problemática que la inclusión del arte generado a partir del surgimiento de las vanguardias históricas suele acarrear en el contexto apuntado. Con ello, convendrá advertir, no se está desterrando la presencia en las aulas de las obras de Rembrandt, Goya, Renoir, etc... pues sus relecturas son inagotables,

pero aún queda mucho camino que recorrer para que el trabajo de figuras como Duchamp o Beuys, así como de nombres más cercanos —léase Àngels Ribé o Santiago Sierra, por ejemplo— sea correctamente valorado e interpretado por legos en dicha materia. Ante este difícil —y atractivo— desafío, un elemento determinante ha de ser la desmitificación del artista-genio. Es más, mediante el *exoarte* se busca también poner en tela de juicio el propio ámbito artístico, demasiado críptico y ajeno para el ciudadano medio. En este sentido, creadores como Allan Kaprow apostaron por el *desarte* (*un-art* en el término inglés originario), encontrando en la lucidez de Susan Sontag una propuesta más radical cuando afirma que no hacer nada que tenga que ver con el arte puede devenir en algo realmente artístico. Dicho planteamiento, aunque pueda parecer un disparo en el pie, también supone una clara expansión de múltiples prácticas artísticas a otros campos del saber y, lo que es más relevante, a otros órdenes de la vida. Superada la misión de generar un objeto bello y/o estético, apostar por «formarse» uno mismo puede ser un verdadero fin —¿artístico?—, dando cuerpo con ello a la idea beuysiana de entender la vida como una escultura. Y en tal propósito el arte no se situará como objetivo central, más bien habrá de ser la mecha o chispa que induzca a despertar el interés por ser mejores. Tal «mejora» no buscará redundar exclusivamente en una mayor competitividad o

eficiencia laboral, logros quizá demasiado vinculados al ámbito empresarial y financiero, dándose una plasmación en otras direcciones más transversales, tales como reforzar el espíritu crítico, un mejor autoconocimiento, mayor empatía, etc. Para ello habrá que servirse de apoyos de muy diversa naturaleza: desde visitar exposiciones a no desdeñar la valía de una novela gráfica o de un fanzine, dando cabida también a cuestiones como una alimentación sana o asumiendo la urgencia de reciclar. De este modo, no hará falta ser experto en arte ni tampoco especialista en un ámbito académico concreto, pues cualquier persona podrá apoyarse en el exoarte para elaborar esa obra o escultura que, como se ha dicho, configuramos como individuos (y, a su vez, como sociedad). Ahí radicará el verdadero fin de la práctica «des-artística» expuesta, la cual, buscando hacernos personas más críticas y sensibles se aleja del mito del genio individual (dado que este muchas veces ciega más que alumbraba).

Llegados a este punto, la hoja de árbol que ilustra todo lo aquí descrito no podía ser otra que una encontrada al azar, pues así es tanto el ciudadano medio que encontramos en cualquier calle como el alumnado de nuestras aulas, figuras anónimas que, a la postre, dan al exoarte verdadero sentido.

Inciendo, a modo de conclusión, en la escasa vinculación hacia el arte que suelen tener los estudiantes aludidos, cabe pensar que ello no impedirá una

adecuada implementación de los planteamientos descritos, siendo esa especie de formación extra-académica (o, quizá mejor, meta-académica/artística) que aporta el exoarte un vehículo o medio llamado a ayudar, más que a propiciar una erudición intelectual o una superioridad moral, a deshacerse de tantos clichés, cortapisas, lugares comunes, etc., que hemos acabado interiorizando. En definitiva, todo lo que nos haga personas más comprometidas acabará plasmándose en la formación de unos mejores profesionales en un ámbito tan relevante como es (o debiera ser) la educación.

Dicotomía

María Méndez

El arte y la expresión artística a menudo se asocian a una idea de misticismo elitista de unos pocos iluminados, con cierto aire de locura. Si alguien te pregunta a qué te dedicas y se te ocurre decir que eres artista, de base, como mínimo, no te toman en serio. Esto se agudiza aún más si respondes que te dedicas a la didáctica de las artes, ya que la idea automática que genera es que te dedicas a enseñar a pintar y colorear. Si por último comentas que tu trayectoria profesional se centra en la Investigación Basada en las Artes, la situación no mejora, generando un gran desconcierto, ya que para muchos, los terrenos de las Artes y la investigación son dos polos opuestos.

Pero tal y como apunta Marín-Viadel (2011):

«¿Por qué una película cinematográfica, o una novela de ficción, o una obra de teatro, o una exposición de fotografías, que aborden problemas educativos tales como el fracaso escolar, la interculturalidad o los mecanismos de exclusión social tolerados por el sistema educativo, no pueden ser consideradas como investigaciones educativas propiamente dichas? ¿Acaso las obras de arte son única y exclusivamente manifestación de emociones o expresiones de sentimientos? ¿No son también una forma de conocimiento?» (pág. 226).

Se debe tener en cuenta que los profesores universitarios, adscritos a las áreas de Didáctica de la Expresión Plástica, comparten su dedicación con otras actividades no docentes, como la investigación y la propia creación artística. Este hecho podría asemejarse, metafóricamente hablando, a la estructura dicotómica que tiene el árbol elegido; es decir, el profesor, en su carrera universitaria, no solo dedica su tiempo y esfuerzo a impartir clases, sino que, por su esencia de artista y su carácter de profesor universitario, tiene que alternar la propia dedicación docente inherente a su perfil, con la labor de la creación artística e investigadora. En definitiva, un crecimiento dicotómico artístico e investigador.

Para Irwin (2013) la A/R/Tografía es una forma de investigación basada en la práctica, estrechamente rela-

cionada con las Artes y la educación. Junto con otras metodologías que se fundamentan en las artes, la A/R/Tografía es una de las novedosas formas de investigación referidas a las Artes como una manera de indagar en el mundo para mejorar nuestro conocimiento de él (Irwin y Sinner, 2012).

Las fotografías son el medio principal a través del cual se forman y argumentan las hipótesis, las ideas emergentes, los conceptos y las conclusiones de una investigación en Artes Visuales (Marín-Viadel, Roldán y Pérez, 2014; Mena 2014). En esta modalidad de investigación, las imágenes no funcionan como ilustraciones prescindibles, sino que son ellas mismas las que realizan afirmaciones, sitúan puntos de vista, constituyen citas visuales que apoyan las hipótesis de trabajo y configuran el resultado de la investigación. No son una serie de imágenes relacionadas entre sí, sino un auténtico discurso visual (Roldán, 2009).

Por otro lado, la expresión artística, inherente al ser humano desde el principio de los tiempos (como el *ginkgo biloba*), no puede ser entendida como un fenómeno aislado, es decir, esta necesidad de expresión a través de las Artes cobra todo su sentido entendida siempre en su contexto, ya que las sociedades, las culturas, necesidades, problemas y anhelos de las personas son cambiantes y evolutivos, y en consecuencia, la expresión artística se adapta a su tiempo y la educación artística también debe hacerlo.

Es por este motivo que se plantea como un reto de futuro cambiar la tradicional forma de actuar, desde la posición de algunos docentes trabajando en la mayoría de los casos las manualidades, con el simple hecho de desarrollar la motricidad fina y, en el peor de los casos, como mero entretenimiento, hacia un nuevo modo de entender la educación artística. Un nuevo enfoque en el que prime una enseñanza-aprendizaje dando el protagonismo al propio alumno/a y a su capacidad de generar nuevos aprendizajes significativos, a través de su propia creación artística. Este posicionamiento es esencial para vislumbrar la necesidad de dejar atrás las actuaciones tradicionales antipedagógicas y fosilizadas para avanzar hacia un nuevo reto mucho más didáctico y creador, si queremos darle a la educación artística la calidad e importancia que merece.

En este sentido, se propone trabajar a través de la fotografía, como vehículo hacia una formación mucho más didáctico-artística y menos manualística, en la línea de la artista y fotógrafa Wendy Ewald, cuya metodología *Literacy Through Photograph* (LTP) posibilita al alumno un medio de expresión personal, al tiempo que se asumen las posibilidades que esta disciplina brinda al contexto educativo y artístico.

Se ha propuesto la hoja del árbol *ginkgo biloba* por tres razones fundamentales: la estructura dicotómica de su sistema vascular, sus propiedades farmacológicas en el aumento de la

circulación sanguínea y su función antiagregante, que impide los atascos y/o coágulos en las venas, además de neutralizar los radicales libres implicados en el proceso del envejecimiento. De esta manera, se enfatiza el doble trabajo que realiza el profesor universitario en el área de la Didáctica de la Expresión Plástica: la creación artística e investigadora. Al mismo tiempo se pone el acento en la «circulación» y el avance necesario en el campo de la educación artística universitaria, dejando atrás el «atasco» que ha supuesto la práctica manualística en la educación artística, hacia una nueva y «rejuvenecedora» visión, más actual y pedagógica, siguiendo la analogía de uno de los mejores ejemplos de fósil viviente conocidos, el *ginkgo biloba*.

Referencias

- González, B. (2011). Monográfico del *ginkgo biloba*. *Medicina naturista*, 5 (2), 93-99.
- Irwin, R. (2013) La práctica de la a/r/tografía (traducido del inglés por Diego García Sierra), *Revista Educación y Pedagogía*, 25 (65), 106-113.
- Irwin, R. y Sinner, A. (2012). A/r/tography and Communities of Practice. *UNESCO Observatory Multi-Disciplinary Journal in the Arts*, 38 (2), 3-15.
- Marín Viadel, R., Roldán, J. y Pérez Martín, F. (eds.). (2014). *Estrategias, técnicas e instrumentos en Investigación basada en Artes e Investigación Artística*. Universidad de Granada.
- Mena, J. (2014). *Construcción del concepto visual de la educación*.

Visiones de la educación a través de la fotografía artística, la fotografía de prensa y los estudiantes (Tesis doctoral). Universidad de Granada. España.

Roldán, J. (2009). Proyecciones, tatuajes y otras intervenciones en las obras del museo (Un fotoensayo a partir de T. Struth). *Arte, Individuo y Sociedad*, 21, 99-106.

Prolepsis

Rocío Lara-Osuna

Nada más ver esta hoja, cualquier persona se prevenirá de no tocarla sin cuidado. Es más, aún sabiendo que esta es la representación escaneada de una hoja, no podemos evitar imaginarnos el dolor que nos causaría clavarnos unas de sus espinas. En el momento en que nuestro cerebro se anticipa y nos imagina en esa situación, estamos dando lugar a una PROLEPSIS.

La prolepsis es, según la segunda acepción del diccionario de la RAE (2014), «la anticipación mental a una acción que se va a realizar».

Este término también designa una figura retórica utilizada en literatura y en el ámbito de las artes visuales, siendo el cine la disciplina que mejor ha sabido traducir este concepto.

Los conocidos como *flash forward* no son más que prolepsis, saltos temporales al futuro que nos anticipan acontecimientos.

No obstante, como hemos dicho al principio, no tenemos que irnos a un libro o una película para encontrar prolepsis. En nuestra vida diaria todas las personas generamos numerosas prolepsis, las cuales nos ayudan a tomar decisiones sobre las acciones que realizamos.

Teniendo en mente esta idea podría decirse que, como investigadoras e investigadores, nuestra profesión está íntimamente ligada a construir prolepsis, ya que el ejercicio investigativo consiste en anticipar qué futuras acciones pueden aportar y generar nuevo conocimiento.

En educación artística, tal y como se plantea en este congreso, nuestra labor ha de centrarse en generar prolepsis acerca de cuáles son las posibilidades y retos de nuestra área en el siglo XXI. Como creadores/as, tenemos además la capacidad de convertir estas prolepsis en realidad.

Para ello, al igual que el cine utiliza diferentes recursos para crear la secuencia de imágenes que revelan ese salto al futuro, en nuestro ámbito el uso de metodologías artísticas de investigación tales como la Investigación Artística, la Investigación Basada en las Artes, la Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales y la Artoografía nos permiten construir y generar conocimiento utilizando el lenguaje propio de las artes (Marín Viadel, 2012).

En este camino de construcción del futuro, para conseguir aprovechar el potencial del arte para el cambio social, también

ha de provocarse un cambio en los contenidos que enseñamos para que se adapten más a la sociedad en la que vivimos.

Uno de los aspectos a tener en cuenta en este cambio es, sin duda, la evaluación y avance en el uso de las nuevas tecnologías en educación para alcanzar nuevos métodos más acorde con el contexto social contemporáneo (Sanders III, 2006: 103).

Al igual que las y los artistas contemporáneos exploran actualmente las posibilidades de estos medios para crear su obra, desde la Universidad hemos de trabajar por trasladar el potencial de estos recursos para generar propuestas artístico-didácticas dentro del aula.

El problema surge cuando, por desconocimiento, se ve a estos recursos tecnológicos como si fuesen una hoja de *Silybum Marianum* y se evita tocarlos por temor a lo que pueda ocurrir.

Esta prolepsis tan extendida ha hecho que aún hoy en día, a pesar de que vivimos rodeados de dispositivos que nos permiten crear imágenes a diario y que se esté haciendo una gran inversión para que las aulas estén equipadas con diferente *hardware* y *software* para justificar el uso de las TIC, no se aprovechen los medios audiovisuales de los que disponemos en clase.

Pero este problema no es algo único de nuestro tiempo. Ejemplo de ello es el caso del cineasta granadino José Val del Omar (1904-1982), el cual a partir de los años 30, fruto de su experiencia como creador,

tuvo varias prolepsis acerca del potencial que podían tener las tecnologías de la proyección en las aulas. Fue por esto que lanzó numerosas propuestas para fomentar un uso de los sistemas de proyección más dirigido a la experimentación de sus posibilidades y la creación de imágenes por parte del profesorado y el alumnado (Rodríguez Tranche, 1995: 214-228).

Con el paso de los años, fue viendo cómo estos medios visuales se fueron incorporando como material didáctico en las clases, pero desgraciadamente no ocurrió lo mismo con sus propuestas. Fue así cómo los planteamientos lanzados por Val del Omar continuaron siendo solo prolepsis, ilusiones acerca de lo que podía ocurrir, pero a pesar de que el cineasta estaba convencido de su efectividad, no pudo saber nunca con certeza por qué no se llevaron a la práctica.

Sin embargo, décadas después, al rescatar estas ideas, se ha podido comprobar que el artista estaba en lo cierto: utilizando como método la Investigación Educativa Basada en las Artes, se ha hecho una adaptación de las propuestas de Val del Omar a los nuevos medios digitales de los que disponemos actualmente. Esto no solo ha revelado que fue pionero de algunas técnicas que se están abriendo paso en el panorama artístico contemporáneo como son la Realidad Aumentada Proyectada (Projection Based Augmented Reality) o el Video Mapping, sino que también ha hecho posible la implemen-

tación de estas nuevas técnicas como parte del currículum desarrollado con el profesorado en formación.

De esta forma, la materialización de aquellas prolepsis que adelantó Val del Omar ha abierto el camino a nuevas posibilidades, dando lugar a propuestas artísticas y educativas que han servido como solución a la carencia en el uso de las tecnologías para la enseñanza de las artes visuales planteada anteriormente como línea de investigación futura.

Y es que las prolepsis del pasado y del presente han de convertirse en las acciones del futuro, ya que hacerlas realidad es la única forma de conseguir que aprendamos de ellas.

Referencias

Marín Viadel, R. (2012). Las metodologías artísticas de investigación y la investigación educativa basada en las artes visuales. En J. Roldán y R. Marín Viadel (eds.) *Metodologías artísticas de investigación en educación* (págs. 14-39). Archidona: Aljibe.

Real Academia Española. (2014). *Prolepsis. Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). <https://dle.rae.es/prolepsis>

Rodríguez Tranche, R. (1995). *La pantalla abierta: aproximación a la obra de José Val del Omar* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Sanders III, J.H. (2006). *Performing Art-Based Educational Research: An Epic Drama of*

Practice, Precursors Problems and Possibilities. Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research. 48 (1), págs. 89-107.



La hoja de parra desde la Antigüedad tiene atribuidos diferentes significados, haciendo de esta una especie de símbolo. En el contexto donde se han centrado mis investigaciones esto se acentúa, ya que la vid supone un entramado patrimonial, cultural y vehiculado a la tierra, doblemente generador de paisaje y paisanaje.

Rioja Alavesa, al sur de País Vasco, se ha fortalecido y fundamentado en este cultivo que ya no es solo un elemento agrícola, sino sustento de su identidad y su cultura, su carácter y sus tradiciones, generando una cartografía que crea redes entre sus gentes.

Del mismo modo siento la investigación artística, como una herramienta que subyace en la energía de las diferentes formas y expresiones visuales y plásticas, desde la performance a la pintura, de la escultura al net.art, pasando por la instalación o el grabado.

Así pues, la hoja de parra es la metáfora de una cartografía que, «más allá de la acepción convencional del mapa como

representación de un territorio» en este texto nos sirve «para referirnos a las más variadas formas de visualizar conexiones, no solo entre lugares, sino también entre conceptos e ideas» (Macaya-Ruiz, 2017, pág. 387); ya que ésta es la esencia de la educación artística y la investigación Basada en las Artes: sinergias, redes, conexiones entre lo vivido y sentido y el conocimiento y la razón (Maffesoli, 2007).

Educación de la mirada hacia una alfabetización visual es tan necesario como coetáneo a la realidad que nos envuelve. La denominada iconosfera nos avasalla sin piedad en un mundo donde la imagen es sintagma, un valor comunicacional de rabiosa actualidad que forma también parte de nuestra naturaleza humana. De hecho, según Damasio (2009, pág. 121), hay una capacidad esencial en el cerebro humano «de representar internamente imágenes y de ordenar dichas imágenes en un proceso denominado pensamiento».

Estaríamos hablando, por tanto, del pensamiento visual, el cual implica un trabajo profundo desde la percepción y la crítica, el análisis y el reconocimiento del mundo a partir de la imagen (en particular) y del arte (en general).

Sin embargo, actualmente el peligro recae en no saber seleccionar el material adecuado, en no dotar de valor formal y simbólico a investigaciones artísticas desde el propio hecho creativo. El peligro está, por tanto, en seguir perpetuando la historia única (Ngozi Adichie, 2018)

de la investigación cuantitativa y cualitativa dentro del área de la investigación educativa en artes.

Así como en ciencias sociales disponen de modalidades específicas de investigación y técnicas de recogida de datos y exposición de los mismos, la Investigación Basada en las Artes (Barone y Einser, 2012; Marín Viadel, 2005; McNiff, 2013; Roldán y Marín, 2012; Whiston Spirn, 2012) supone una reivindicación por parte de nuestro área de poder expresar y contabilizar datos, resultados y reflexiones desde una perspectiva estética y sensible. Características que definen la propia idiosincrasia de la educación artística.

De este modo, la Investigación Basada en las Artes o Arts Based Research (en inglés) supone «un marco excepcional para la Educación en general y la Educación Artística en particular. Estas teorías defienden la validez de los discursos artísticos como medio de investigación y significación científica. En consecuencia, las artes (en cualquiera de sus múltiples lenguajes) son herramientas suficientemente válidas para argumentar, proponer y debatir con igual o incluso mayor eficacia nuestra postura y/o pensamientos, mientras construimos conocimiento desde la experiencia sensible». (Marañón, 2019, pág. 19).

Si bien es cierto que paulatinamente en los últimos años se ha ido generando una cartografía (necesaria y relevante) de diferentes investigaciones

que han supuesto las bases de nuestra particular esencia investigacional, también sería interesante crear redes de trabajo colaborativo donde plasmar visualmente nuestros trabajos; y es que la «lucha» sigue. Puesto que la Investigación Basada en las Artes es un reto a la vez que una forma de plasmar desde nuestro lenguaje la realidad.

El profesor e investigador en artes tiene una cadencia rizomática (Acaso, 2011) —como las hojas—, pero también artográfica (Irwin, 2008, 2010), en el sentido de que se homogeneizan las dimensiones profesionales para ser abordadas desde el arte, la docencia y la investigación; y asimismo se construyen los relatos colectivamente entre el investigador y los participantes y/o alumnos que intervienen en los procesos, siendo generadores ellos mismos de sus propias redes de conocimiento. Surge, por tanto, la horizontalidad como estrategia de conocimiento, ya que «aprendemos con los participantes a partir de lo que hacen y cómo piensan, aprendemos con sus experiencias y modos de saber» (Macaya-Ruiz, 2017, pág. 390).

Así pues, la Investigación Basada en las Artes es en sí misma una cartografía viva, generadora de conocimientos, donde el abordaje es visual y estético, que encuentra su espejo en la parra, que con sus diminutas estrías que se unen creando un mapa de redes; así debe ser nuestro trabajo por fomentar y respaldar una investigación cercana a la naturaleza, sentir y recursos de la educación

artística. Una forma de investigar que responde a nuestra forma de enseñar, tejer comunidad y formar desde lo sensible.

Referencias

Acaso-López Bosch, M. (ed.). (2011). *Didáctica de las artes y la cultura visual*. Akal.

Barone, T. y Eisner, E. W. (2012). *Arts based research*. Los Angeles: SAGE

Damasio, A. (2009). *El error de Descartes*. Crítica.

Hernández, F. (2000). *Educación y Cultura Visual*. Octaedro.

Irwin, R. L. (2008). *A/r/tography*. En Given, L. (ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 26-29). CA: SAGE, Thousand Oaks.

Irwin, R. L. (2010). *A/r/tography*. En Kridel, C. (Ed.), *Encyclopedia of Curriculum Studies* (pp. 42- 43). CA: SAGE, Thousand Oaks.

Macaya-Ruiz, A. (2017). Trayectos en el mapa: artes visuales como representación del conocimiento. *Arte, Individuo y Sociedad* 29(2), 387-404. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.55105>

Maffesoli, Michel (2007). *En el crisol de las experiencias: para una ética de la estética*. Siglo XXI.

Marañón Martínez de la Puente, R. (2019). El latir de los patrimonios: «capturando» narrativas colectivas. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(1), pp. 17-28. DOI: <https://doi.org/10.18239/ensayos.v34i1.2044>

Marín Viadel, R. (2005). La Investigación Educativa basada en las Artes Visuales o Arte Investigación Educativa. En Marín Viadel,

R. (ed.), *Investigación en educación artística* (págs. 223-274). Granada: Universidad de Granada.

McNiff, S. (ed.) (2013). *Art as research*. Chicago: Intellect books.

Ngozi Adichie, Ch. (2018). *El peligro de la historia única*. Penguin Random House.

Roldán, J. y Marín, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Archidona: Aljibe.

Whiston Spirn, A. (2012). *The eye is a door. Photography and the Art of visual thinking*. Wolf Tree Press. <https://theeyeisadoor.com/>

mundo, el hombre, la sociedad y las relaciones entre las diferentes realidades.

De esta manera producimos exposiciones didácticas en arte negroafricano, en colaboración con entidades culturales y coleccionistas, donde los alumnos y alumnas de Educación Visual y Plástica de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza, realizan los proyectos didácticos de las mismas, poniéndolos en práctica en visitas guiadas y talleres, diseñados para alumnos y alumnas de los colegios de Educación Primaria de nuestro entorno.

Los planteamientos generales de estos diseños didácticos intentan responder a:

¿Cómo enseñar las manifestaciones artísticas negroafricanas que han sido objeto de manipulación, distorsión, proyección y transfusión de categorías occidentales a lo largo de la historia?

¿Cómo explicar una obra ajena a nuestros conceptos plásticos y artísticos, que ni tan siquiera encaja en los límites del concepto de arte occidental?

¿Cómo integrar el objeto negroafricano en las enseñanzas artísticas cuando, en muchos casos, tenemos que comenzar por defender la obra africana como soporte de conceptos válidos para educación visual y plástica?

Realidad

Alfonso Revilla

La didáctica en arte negroafricano es un espacio de diálogo con las culturas negras a través del arte, que hace visible la parcialidad de los conceptos etnocéntricos que rigen nuestro sistema educativo, al reposicionar el discurso neocolonial y reivindicar las manifestaciones, tanto tradicionales como contemporáneas, de las culturas negroafricanas.

En la Universidad de Zaragoza trabajamos en una didáctica que genere un diálogo que nos permita el reconocimiento de los objetos negroafricanos como el resultado de un desarrollo legítimo, de unas opciones, que han llevado a las culturas africanas a conclusiones diferentes a nuestra forma de concebir el

¿Cómo plantear una didáctica del objeto negroafricano cuando los prejuicios educativos están altamente imbuidos de corrientes de pensamiento neocolonial, cuando no coloniales?

La perspectiva que tenemos en nuestra sociedad está marcada por una visión eurocentrista del arte, entendiendo esta como medida para todas las culturas. En este sentido, la apropiación de objetos de otras culturas comprende su valor a través de esa mirada colonialista propia de un pensamiento decimonónico. Esta visión occidental se asienta y proyecta a través de unos conceptos de economía y distribución de los objetos ejercida con violencia por un sistema capitalista reflejado en la inmigración, la política, la mujer, el racismo, la salud... Una parte de los artistas contemporáneos africanos retoman un discurso reivindicativo en relación con los conflictos coloniales en el continente negro, propiciando unas fisuras en las narrativas y resquebrajando un pensamiento uniforme a través del espacio de la reflexión activa. Estas miradas «se caracterizan por formas que no solo son alternativas a las contrapartes predominantes, sino proactivas y agresivas en su deseo de articular, testificar y atestiguar esa diferencia cultural» (Powel, 1998: 15).

Ejemplos concretos de estas prácticas artísticas y

visuales las observamos en la obra de Cyrus Kabiru que, con sus C-Stunners (American Guill, 2012; African Sun, 2012; European Owl, 2012), traen al frente la activación de una metáfora de la mirada de África sobre Occidente, diferenciada de la prepotente mirada de Occidente sobre África.

La mirada a través de las gafas de Kabiru sufre una metamorfosis simbólica de un objeto cuyos materiales han mutado, para permitirnos un acercamiento a África desde otro punto de vista. «Las artes africanas no tienen por fin mostrar una determinada ideología, sino enseñar a mirar de otra manera» (Kerchache, Paudrat y Stephan, 1999: 269). Esta visión exige un compromiso con lo real, generado con la propia obra artística, dado que el vínculo con lo real le confiere su valor, alejada de una visión únicamente estética de los objetos

No obstante, la escritora Ima-Abasi Okon se pregunta por si alguna vez, alguien fuera de África logrará presentar el continente correctamente, si es posible para un extranjero lograr presentar esta imagen del continente africano sin equivocarse, sea desde el ángulo que sea (Klein, en Kries y Klein, 2015: 28). Teniendo en cuenta este racismo invertido y aceptando las posibles equivocaciones en las que incurrimos, trataremos de realizar este acercamiento. En este sentido y señalando la discriminación no solo hacia África, sino hacia otros sures, son muy relevantes las distintas proyecciones del mapamundi, según las visiones de Mercator, o Gall-Peters, o la proyección de Winkel-Tripel, aceptada actualmente por la National Geographic Society (NGS), donde Europa ha pasado de estar en el centro del mapa, a un lugar menos privilegiado del mismo que, a su vez, se corresponde con



Paseo de árboles ginkgo biloba en otoño

una posición más real de su situación. Por ello, las imágenes y sus representaciones marcan el discurso y escriben los relatos desde el punto de vista de los vencedores y no de los vencidos. Por esta circunstancia el valor del arte africano se reivindica como una mirada autónoma, despegada del eurocentrismo y reaccionando contra muchos de los mitos que existen en torno a ella.

Es necesario aclarar que el arte contemporáneo africano no es equivalente a lo que entendemos como arte contemporáneo occidental, puesto que trata sobre los vínculos específicos generados por los sucesos históricos en todas sus dimensiones. En los mismos términos que es imposible concebir «la cultura negra» sin la hibridación y la diáspora, tampoco lo es la «cultura blanca» (Powel 1998: 8). De esta manera, cuando hablamos de arte contemporáneo africano, nos referimos no únicamente en términos geográficos, sino que incluimos lecturas de la diáspora, aglutinadas en una base común arraigada en la experiencia que ha supuesto para el pueblo negro la discriminación en todos sus términos, basada en:

«Su dependencia estructural de una reconocida colección de experiencias de vida, encuentros sociales y sufrimientos personales, la suma de los cuales promueve una solidaridad y una camaradería que crea

comunidad. Esta noción de experiencia de vida colectiva —discriminación, segregación, reconocimiento e identificación racial y cultural— no debe verse como prueba definitiva para la negrura *per se* [...] sin embargo, la admisión de estos aquilatamientos sociales son fundamento para la cultura negra» (Powel 1998: 13).

Los artistas contemporáneos africanos están de pleno metidos en la historia en función de la tradición del arte africano, que se concibe como parte de la realidad, siendo así, como nuevos espíritus-artistas africanos que reclaman su lectura de la historia y de la realidad, para enfrentarnos a la necesidad de establecer un diálogo entre culturas que nos permita comprendernos en términos plásticos y visuales.

Al igual que el camino de baldosas amarillas del conocido *Mago de Oz*, las hojas secas amarillentas del *ginkgo biloba* sobre el suelo forman un camino que da cuenta de la escasa evolución del devenir del árbol en la historia. Igualmente, el arte negroafricano se ha mantenido constante en su vínculo con la realidad, generando adaptaciones formales únicamente en función de las modificaciones de la realidad, donde el verdadero valor de las mismas no se encuentra en sus propuestas estéticas, sino en la interrelación con la historia, la cultura, las localidades y los sistemas de trueque. Un

camino de lo artístico similar a la inmutabilidad de las hojas amarillas del *ginkgo biloba* que, paradójicamente, se encuentra amenazado en su supervivencia. Los continuos expolios de piezas y objetos africanos por las políticas y empresas coloniales y neocoloniales han dejado un rastro de violencia, de sustracción y fetichismo de unos objetos no entendidos en Occidente y descontextualizados de sus propios valores sociales.

Referencias

- Kerchache, Jacquet; Paudrat, J. L. y Stephan, Lucian (1999). Arte africano. En *La Enciclopedia Summa Artis* (Vol. XLIII). Espasa Calpe.
- Powel, Richard (1998). *Arte y cultura negros en el siglo XX*. Destino.
- Sellier, Marie (2010). *África, pequeño Chaka*. Edelvives.

Redes

Rafael Marfil-Carmona

Nada simboliza mejor un área interdisciplinar, vieja y joven a la vez, y su potencialidad para la investigación, que la propia estructura en red inspirada en la naturaleza que contiene una hoja. De forma especial, en un momento en el que el medio ambiente vuelve a protagonizar un debate social del que nunca tendría que haberse ausentado. Así, emulando la enseñanza formal que

se fundamenta en los cánones estéticos, encontramos en este álbum, no solo en esta hoja, líneas, formas, geometrías, proporcionalidad, texturas. Sin embargo, aun basándonos en esta dulcemente forzada inspiración, la Didáctica de la Expresión Plástica y, por extensión, la educación artística, las didácticas del arte, son una realidad mucho más diversa y disruptiva que la perfección que sugiere la madre naturaleza.

Sin duda, la hoja es un elemento evocador, idóneo para desarrollar el concepto basado en redes de investigación y de interdisciplinariedad, tanto en el haz, como es el caso, como en el envés, desarrollándose a lo largo de una lámina delgada y ancha, propia de la amplitud de miras con la que se debería estar encarando el siglo XXI. Sin embargo, en las partes de la hoja, a esa amplia lámina también se le denomina limbo. Y ese concepto es, justo, el precipicio del que deben huir las didácticas artísticas. Todo, menos detenerse para siempre en ninguna parte.

Por ello, esta propuesta pretende llamar la atención sobre la necesidad de combinar lo equilibrado y lo orgánico, sobre el enlace de inquietudes y de caminos, entre los que, inevitablemente, se debe atender con especial interés al diálogo entre disciplinas. Y en el ámbito científico e investigador debe estar presente esa enorme intensidad y diversidad temática.

En su división estructural, el fino peciolo que conecta con el tallo es capaz de sostener una gran superficie, expandida en tres grandes bloques, posiblemente, que forman parte de un área conectada con lo educativo y docente en su dimensión central, así como con la faceta investigadora y, por supuesto, la artística, que bien pudiera considerarse creativa, por extensión y por la enorme hibridación de géneros expresivos y contextos de aprendizaje. Y es en ese permanente cruce de caminos, de nervios y bordes que confluyen en un ápice, donde no debe perderse ni un pequeño detalle para consolidar como ámbito de investigación lo que es una actividad docente centenaria.

El anhelo de armonía y proporcionalidad debe hacerse compatible con la inquietud creativa. En ese territorio de integración de capacidades y competencias, esta gran lámina se vertebra hoy día trascendiendo las bellas artes, explorando la didáctica de la imagen y, también en red, estando muy presente en la sociedad de las pantallas y en la cultura digital.

Cada recorrido orgánico, que responde a una angulación perfecta en esta hoja es, en la realidad de las didácticas artísticas, un entramado más sinuoso. En ese espacio es difícil cartografiar una hoja de ruta diáfana, en la que debe estar presente la educación patrimonial, la creatividad, la educación mediática en lo que tiene que ver con la imagen

visual, la comunicación audiovisual, el factor relacional y un desarrollo investigador que haga posible crecer y consolidarse, como el árbol que acogía a esta hoja, que llega a superar los 50 metros.

La combinación de la esperanza en un área de solidez investigadora es un significado claro que aporta el color verde, donde está la modernidad, la posmodernidad, y la necesidad aprender los lenguajes de la actual investigación de impacto, de ser capaces, igualmente, de proponer revistas y publicaciones científicas que integren la creación y la metodología artística en sus contenidos. Una sociedad en la que la estética y la imagen están siempre presentes. Esos ocre y ese verde son el diálogo de lo viejo y lo nuevo, de las artes plásticas que hay que seguir enseñando, quizá más que nunca, junto a la capacidad de hacer propias las inquietudes que emanan de la cultura visual contemporánea.

Las redes son, además, una herramienta clave para el desarrollo de procesos fundamentados en la Intermetodología, en el diálogo, en el debate, rescatando la solidez de los fundamentos teóricos que, durante los últimos años, parecen haberse desdibujado. En este sentido, los nodos principales no son personas, ni siquiera paradigmas doctrinales, sino líneas de acción y valores compartidos, como son la capacidad crítica, la educación en valores, la dimensión humana, la lucha

contra la exclusión, el estímulo de la creatividad y el ejercicio de una ciudadanía activa y participativa. Lo que vale es el conjunto de la red, la línea de trabajo horizontal de la que es ejemplo este «álbum», frente a la búsqueda del genio individual, tan propio de las artes. Lo inspirador, por tanto, no es una hoja, ni siquiera un árbol, sino todo un bosque, para asegurar así oxígeno y vida.

Con el reto de no perder la amplitud de miras que ha caracterizado a la enseñanza de las artes, la idea de red, de redes, es la línea a seguir. La propuesta no es excluir, sino enlazar, integrar. El reto es mirar, en concreto, ámbitos que no son ajenos, como la cultura digital o mediática, revisados desde una visión didáctica y artística; seguir explorando el potencial de la interactividad en los museos y en la mediación patrimonial; guardar las esencias sensoriales y perceptivas para su enseñanza dentro y fuera del aula.

Sin embargo, se podría afirmar que ya hay una red docente, con miles de personas que trabajan la enseñanza de las artes visuales en múltiples contextos. Desde ese potencial, esas experiencias y esa sabiduría, es desde donde se deben construir redes científicas e investigadoras. De cualquier otro modo, todas estas hojas impedirán ver el bosque de enorme potencial que constituyen las didácticas artísticas en el ámbito universitario.

Tejer

Alaitz Sasiain Camarero-Núñez

Cuando tuve que elegir una hoja enseguida vino a mí la imagen colosal de un *ginkgo biloba* que hay en mi pueblo. Su presencia invade todo el parque; tiene aproximadamente 219 años y está situado delante de un parque que actualmente es para jubilados, pero que en mi niñez era un parque infantil donde pasaba las mañanas del sábado junto a mi padre. Mientras mi padre empujaba el columpio situado delante del árbol, yo intentaba con todas mis fuerzas llegar a las ramas que caían sobre mí; al mirar para arriba, con el vaivén del columpio, mi mirada se posaba en las ramas y en los huecos de cielo que se veían a través de las ramas cubiertas de hojas. Es una imagen grabada en mi inconsciente que me conecta con una idea de libertad e intimidad que me ha perseguido durante años. Esos pequeños ratos que pasaba con mi padre en un día sin escuela, mientras esperábamos que mi madre volviera de trabajar, iban tejiendo en mi imaginario la idea de un recuerdo vinculado a una imagen donde el árbol era el nexo entre el diálogo lleno de interrogantes que se tejía en mi interior y el silencio compartido que se tejía entre mi padre y yo. Al compartir este recuerdo rescato las palabras de Hernández (2011) cuando menciona la importancia de trabajar sobre la propia experiencia.

«Uno aprende con sentido cuando es capaz de vincular aquello que conoce —por tanto es capaz de contextualizar y situar— con la propia experiencia. Este puente es lo que define la relación pedagógica como una relación de saber» (Hernández, F. 2011: 92)

La hoja del *ginkgo* recuerda a un abanico o un paracaídas o paraguas invertido, con un tallo largo de un amarillo intenso que cae en otoño. Su hoja en sí misma tiene un porte elegante, curvilíneo que recuerda al vuelo de las mariposas. Es una visión de inigualable belleza cuando el *ginkgo biloba* va poco a poco perdiendo sus hojas y cubriendo su base en un manto amarillo que protege las raíces del frío. En sí misma es hermosa pero, como pasa en el ámbito de la educación e investigación, cuando comparte su presencia con las demás hojas la visión se multiplica y genera un manto igual de hermoso y me atrevería a decir que más sugestivo por la fuerza del colectivo.

El recuerdo que surge a través de la hoja elegida conecta con el concepto escogido (tejer), el cual se ensambla con la idea de la investigación como indagación (Eisner, 1998) concepto que rescatan Calderón y Hernández para hablar sobre la relación entre el arte y la investigación.

«De este proceso del pensar en compañía surge esta narración cómo un proceso de indagación. Que no tiene un punto de partida y no tiene un final, pues se dibuja como un rizoma. Tampoco es un recorrido

individual, porque se trenza entre los dos...» (Calderón, N. y Hernández, F. 2019: 18)

De alguna manera, como si de un manto se tratara, estamos constantemente tejiendo, des-tejiendo, entrelazando, hilando, trenzando, ordenando y poniendo en relación las experiencias e ideas que surgen del compartir, ya sea en el aula, en el taller, con nuestro grupo de investigación o con nuestros referentes bibliográficos.

Compartir conocimientos, vivencias, miradas, diálogos, posiciones ideológicas, desacuerdos, subjetividades, lo cotidiano, lo inevitable, lo inesperado nos permite investigar desde una posición activa, empática, reflexiva y vulnerable donde «el conocimiento es situado y corporeizado (Haraway, 1995), transicional (Ellsworth, 2005) y en relación». (Calderón y Hernández, 2019: 62).

La colaboración depende y está unida a la escucha activa que a su vez genera una atmósfera empática y en consecuencia un encuentro con el afecto. Hernández y Padilla nos recuerdan que:

«La colaboración también supone entrar en una posición de escucha; a partir de ella se teje la colaboración. Una escucha que requiere el silencio atento de la espera, el abrirse a la palabra y al gesto del otro. Una escucha que tiene una dimensión colectiva en un tiempo de individualización narcisista». (Hernández, F. y Padilla, P., 2019: 24).

El *ginkgo biloba* es de difícil clasificación único en su especie, originario de China, una especie muy longeva y con grandes cua-

lidades regenerativas. Considero que el *ginkgo* tiene ciertas similitudes con la educación artística, es de difícil clasificación y puede que también tenga esas cualidades regenerativas las cuales nos puedan ayudar a repensar el lugar pedagógico que debería de tener nuestro campo de conocimiento en la investigación artística.

Maria Acaso nos recuerda que:

«La educación artística nos convoca a repensarla en un momento en el que los mundos visuales que nos rodean no paran de crecer y de hacerse cada vez más complejos, al tiempo que las experiencias mediante las que podemos realizar procesos de alfabetización crítica de esos mundos desaparecen de los contextos educativos cuya misión es desarrollarla» (Acaso, M., 2017: 28, 29).

Apenas podremos avanzar en la educación e investigación artística si no actualizamos e incorporamos los cambios que tan repentinamente se están dando en nuestra sociedad. Marina Garcés señala que «la honestidad con lo real es la virtud que define la fuerza material de una educación artística implicada en su tiempo». (Garcés, M., 2013: 68)

Pero difícilmente afrontaremos esos retos desde lo individual. Coincido con Calderón y Hernández que:

«Considerar que los sujetos pedagógicos están afectados por relaciones de aprendizaje supone comprender que todas las personas estamos en devenir, entrelazados por el ejercicio de la construcción de los sabe-

res». (Calderón, N. y Hernández, F. 2019:78)

En consecuencia, comparto con Calderón y Hernández su posicionamiento:

«Ni el conocimiento ni ninguna producción cultural (y, por tanto, tampoco la investigación) puede ser individual, sino que es el resultado de una construcción colaborativa de significaciones (Gergen y Gergen, 2011:9) y para alcanzarla será indispensable ubicarla vinculada a una cadena social y significativa de relaciones (Bourriaud, 2004)». (Calderón, N. y Hernández, F. 2019: 86).

Referencias

- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós Educación.
- Calderón, N. y Hernández, F. (2019). *La investigación artística, un espacio de conocimiento disruptivo en las artes y en la universidad*. Octaedro.
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Ediciones Bellaterra.
- Hernández, F. (2011) ¿Qué he venido a hacer aquí? La relación pedagógica como trama de relaciones (2011: 92), en el monográfico Hernández, F y Erraiz, F. (2011) *Pensar las relaciones pedagógicas en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Octaedro ICE-UB.
- Hernández, F. (2011). Esbozar el campo de la colaboración en la docencia universitaria. (2011: 24) en el monográfico Hernández y Erraiz, F. (2011) *Pensar las relaciones pedagógicas en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Octaedro ICE-UB.



Embarcarse

Lluís Solé
Laia Solé

Cualquier proceso de indagación que trate de dar sentido a algún aspecto o fenómeno de nuestro contexto puede entenderse como un viaje, o mejor dicho y usando la imagen de Elliott Eisner (2011) en relación a las ideas e imágenes, en un punto de embarque: «Una vez en alta mar, la nave sigue las corrientes del océano, que también ayudan a fijar el rumbo» (pág. 14).

En setiembre de 2019 un grupo interdisciplinar de profesoras y profesores del área de Educación Artística de la Universitat de Vic (UVic-UCC) nos reunimos en un primer *focus-group* para compartir prácticas, problemáticas e inquietudes en relación a la evaluación de alumnos en cursos universitarios del ámbito artístico. El *focusgroup* se desarrolla en el contexto de una investigación basada en las artes (ABR) y tiene como objetivo activar un diálogo, en torno a las formas y criterios de evaluación del aprendizaje de nuestros alumnos a través de formatos artísticos.

El proyecto, aún en curso, nace de una conversación informal entre dos profesores, autores de esta comunicación (Lluís Solé y Laia Solé), en la que se identifican posicionamientos comunes, y lo que es más importante, la oportunidad de crear un espacio de diálogo y

reflexión con otras profesoras y profesores. Como un helecho, cuya fronda brota en forma de espiral, la investigación se desarrolla y despliega, a partir de un origen, un nodo, una pregunta, y va tomando forma a medida que se nutre de las aportaciones de otras y otros.

El helecho, como metáfora de la investigación, exhibe una serie de patrones de interacción con el medio y al mismo tiempo es ajeno o no conoce su devenir. La investigación que queremos presentar entiende que establecer criterios de evaluación en el contexto de investigación basada en las artes (ABR) topa de entrada con la complejidad, del latín, enredado, entrelazado, abrazado. La complejidad, describe un sistema de elementos mutuamente organizado y que exhibe pautas de interacción, pero cuyo comportamiento no puede ser determinado (Stott, 2015). En este proceso de indagación nos enfrentamos a distintos niveles de complejidad: (1) transferir criterios desde la especificidad de una disciplina artística a otra teniendo en cuenta que el grupo de profesoras y profesores participantes se sitúan en la expresión corporal, musical, y visual y plástica, (2) limitar la autonomía artística en el contexto de lo escurridizo de la definición de arte, y (3) puede ofrecer y al mismo tiempo dar cabida a inesperadas trayectorias o comportamientos. En este sentido, al inicio del primer *focusgroup* se plantea el riesgo, entendido como la capacidad de ir más allá, de tomar derroteros no previstos en el currí-

culum/camino/investigación, como componente de cualquier proceso de indagación y así como criterio a tener en cuenta de cara a la evaluación de proyectos a través de las artes.

El proceso de investigación que queremos compartir se alinea con la idea de aquellos (Lafranière y Cox, 2012) que ven valor en identificar criterios que nos guíen en el proceso de evaluación de proyectos basados en las artes, entendiendo que es importante identificar puntos en común, así como aspectos diferenciales y propios de las distintas voces re-presentadas. Para el Congreso del Área de Educación Artística planteamos partir de un nodo, o situaciones/experiencias concretas en el ámbito de una asignatura en expresión musical, y en visual y plástica, para ir desarrollando y entrelazando, como el helecho, algunos de los aspectos que emergen al pensar la evaluación de los proyectos basados en las artes. Compartiremos algunos de los nodos. Algunos aspectos que emergen del primer *focus-group* son la experimentación, la capacidad de reflexión, el riesgo como valor, la capacidad de generar preguntas, ser propositivo, así como la formalización estética, entre otros. Asimismo, apuntan ya algunas barreras identificadas como la dificultad ante el proceso creativo o la gestión de la creatividad como elemento de incertidumbre.

El proyecto nace con el propósito y vocación de ampliarse, en un futuro, a otros ámbitos no artísticos para valorar desde otras disciplinas, qué aspectos y

critérios artísticos pueden considerarse en la evaluación de trabajos del alumnado. Cuáles de ellos son específicos de cada disciplina y cuáles tienen un carácter más universal. También pretendemos, en una tercera fase, extender el análisis a la visión del alumnado.

Libertad

Claudia Mariana Huertas Piña

La pesquisa que desarrollo a través del teatro permite identificarme con la investigación como línea de trabajo para este congreso; al mismo tiempo esta me significa libertad. Si bien fue natural reconocer la libertad como una característica de la investigación, elegir una hoja que la represente no fue así. En México la diversidad de flora es extensa; fue fascinante recorrer en mi mente la imagen de los bosques, parques, jardines, reservas naturales e infinidad de espacios de los que es posible recordar la belleza de la naturaleza y al mismo tiempo pensar, ir y venir para elegir una hoja que me represente libertad; la tarea no fue sencilla, fue ¡fascinante! Finalmente decidí elegir un espacio íntimo en el que la reflexión, el amor, la paz y el cuidado son característicos de este espacio, el jardín de la casa en la que crecí; mi madre aún vive allí y cuida de sus flores todos los días.

Con emoción, respeto y cuidado tome una hoja verde del tallo de una rosa color rojo que

creció en la jardinera que da a la calle de la casa de mi madre; es un verde intenso que me significa *libertad*, esperanza, fortaleza, crecimiento y paz, adjetivos que permiten definir la investigación que he planteado desarrollar para la investigación doctoral, enfocada a estudiar y analizar el grado de importancia que tiene el teatro en la formación de estudiantes universitarios de carreras humanistas, administrativas, biológicas y ciencias exactas que se imparten en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Retomo el concepto de *libertad* debido a que es un ideal de formación que se observa tanto en la Paideia como en la *Bildung*, pensamientos que han permitido construir un concepto de *formación* en la actualidad. Se comparte que la formación es un proceso de desarrollo, en principio individual, ya que parte de la necesidad y deseo de adquirir, mejorar o perfeccionar las capacidades (intelectuales, instrumentales, sensoriales y de personalidad) a las que el ser humano es susceptible; implica un trabajo personal de *elección libre* que previamente se imagina, desea y persigue (Ferry, G. 1990); de esta manera, la *formación* se convierte en la experiencia de un sujeto en la búsqueda de sí, implica el desarrollo del individuo en interacción con un medio que debe ser lo más rico y lo más diverso posible (Fabre, 2011).

Cuando los estudiantes organizan bien sus labores, existe la posibilidad de contar con un tiempo sin obligaciones y en este realizar actividades de

su interés; para la pedagogía el tiempo sin obligaciones resulta ser un aspecto importante a considerar, ya que permite a los individuos llevar a cabo acciones de cualquier tipo y si estas están bien orientadas son un elemento de suma importancia para contribuir en la formación de los sujetos. Los individuos tienen la *libertad* de elegir qué hacer, pero resulta conveniente que se dediquen a las actividades personalmente deseables y enriquecedoras, aquellas que permitan un desarrollo equilibrado; es decir, actividades que tengan sentido para quien las realiza y lograr experiencias de ocio¹ centradas en el interior de cada persona que generen actitudes y aptitudes positivas, ya que el ocio tiene su punto de partida en el interior de cada persona.

En ese sentido es relevante destacar que para esta investigación el teatro es una de las expresiones humanas más completas; comprende diversas disciplinas y formas de expresión que se integran en una representación de situaciones, emociones y conflictos humanos y sociales que sirven como un espejo complejo y sugerente del comportamiento humano (Osorio, 2014); permite al actor el conocimiento de sí mismo y de su entorno y experimentar una diversidad de estrategias y formas de mejorar su aprendizaje así como sus aptitudes.

A partir de una visión pedagógica, el teatro puede desempeñar un papel importante en la formación del hombre en todos los niveles de expresión y creatividad, desde el juego espontáneo

1. «Vivir el ocio es ser consciente de la no obligatoriedad y de la finalidad no utilitaria de una acción externa o interna, habiendo elegido dicha acción en función de la satisfacción íntima que proporciona (...) una experiencia humana básica y vital (...) es vivencia y consciencia, acción y contemplación» (Cuenca, 2004: 32).

hasta las creaciones artísticas individuales y colectivas más elaboradas; permite asimismo acceder a las tradiciones culturales y la reflexión del mundo contemporáneo, aspectos que impulsan diversas áreas del desarrollo del ser humano (Díaz y Genovese, 1994) (Navarro, 2013); a partir de este enfoque, el teatro se concibe como un arte que pierde su carácter lejano para situarse más cerca del hombre, de sus pasiones y sus conflictos (Wojnar, 1966).

«Se trata de formar ... de utilizar las formas y estrategias dramáticas para educar personas. Por lo tanto, ha de ser una actividad o una materia articulada para todos y no solo para los más dotados» (pág. 32).

El arte y el hombre son indisolubles. No hay arte sin el hombre, pero tal vez tampoco hombre sin arte. A través de este, el hombre se expresa y por consiguiente, se comprende y se realiza (Wojnar, 1966).

En México, gran parte de las universidades ofrecen actividades artísticas, deportivas y culturales como alternativa extracurricular en apoyo a la formación de sus estudiantes, sin embargo, la participación de los jóvenes en estas actividades es escasa; por ejemplo en la UNAM se ofrecen diversidad de talleres extracurriculares y solo el 13,15% de los estudiantes participa en ellos.

En esta pesquisa se hace un acercamiento teórico y vivencial de los talleres de teatro a través de una metodología cualitativa etnográfica que se apoya de cuestionarios y grupos de discusión; con ello nos propone-

mos: identificar las experiencias que motivan al estudiante para incorporarse al taller de teatro en su universidad y reconocer las áreas de formación que desarrolla el estudiante al participar en el taller de teatro, con la finalidad de contribuir al conocimiento del papel de las artes en la formación de estudiantes universitarios a través del teatro como expresión artística e identificar cómo este puede o no favorecer la formación de futuros profesionistas.

Coimplicación

Ana Maeso-Broncano

«Yo reivindico mi derecho a ser un monstruo. Ni varón, ni mujer ni XXY ni H2O. Yo monstruo de mi deseo, carne de cada una de mis pinceladas».

Susy Shock

«La visión sencilla produce peores ilusiones que la visión doble o los monstruos de muchas cabezas» (Haraway, 1995, pág. 155).

La combinación de las palabras *monstera deliciosa* se abre como una posibilidad de reconciliar lo monstruoso con lo sensitivo, lo extraordinario con el placer. Una paradoja que en la disonancia se abre a lo poético. Elijo la hoja de la «monstera deliciosa» por una educación artística monstruo, mutante, que se ocupe de lo diferente, lo distinto. Que combine lo diverso e irreconciliable a ojos de la norma. Que busque las fisuras

de lo real y las abra para curar la herida.

¿A qué retos nos enfrentamos hoy como docentes de educación artística? ¿Qué metodologías llevar a cabo en las aulas? ¿Cómo proceder en un mundo colmado de estímulos que suceden a un ritmo frenético? ¿Cómo alentar y potenciar lo vital en la era del cansancio?

La hoja de la monstera deliciosa se abre conforme va creciendo, generando pequeños orificios dentro de su estructura, como cuando en el pensamiento se abre la duda y se genera el hueco a lo posible, porque cuestionar lo establecido es siempre necesario, y es el arte un lugar idóneo para realizarlo. Estas aberturas se van extendiendo hasta abrir ramificaciones: distintas opciones de una realidad.

Habitualmente en las clases de educación artística en grados de educación infantil y primaria, me encuentro con la misma problemática al resolver las prácticas artísticas: el bloqueo ante un problema que no tiene una única respuesta. Ante la ansiedad que supone, el alumnado trata de buscar una respuesta rápida para resolver el ejercicio, consultando si es válida o no lo es, en un binario sí/no sin matices. Tal vez sea por la enseñanza en la obediencia, por el miedo a un sistema punitivo mediante la evaluación, o por la inercia de un sistema de enseñanza basado en el rendimiento y la productividad, pero el hecho es que se ven empobrecidas acusadamente las capacidades creativas y reflexivas.

El desarrollo del pensamiento divergente por medio de la práctica artística es fundamental para el desarrollo integral del alumnado. Trabajar el proceso artístico como un espacio para desarrollar ideas, reflexionar sobre las realidades, deconstruirlas y reconstruirlas. «La emancipación no pasa por la soberanía individual sino por la capacidad de coimplicarse en un mundo común» (Garcés, 2013, pág. 22). De este modo, implicarnos como docentes en ello incluye pensar el acto educativo como obra creativa. Una serie de toma de decisiones que toman como fin una puesta en escena con una determinada relación entre los agentes, con una serie de objetivos que se alcanzarán mediante determinadas acciones.

«La acción educativa es en sí misma una herramienta de creación artística, porque en cada intervención, no solo hago un uso estético y artístico de mis destrezas de comunicación, sino que, además, la interacción tiene un sentido singular y específico desde las cualidades personales de sus agentes, que le imprimen carácter a la intervención, como concreta y singular puesta en escena en cada caso de intervención». (Colom et al., 2012, pág. 14)

Hablar de lo monstruoso es hablar de lo temido. De cómo miramos y cómo somos vistos, entre la fascinación y el estigma: leídos en las marcas, signos o atributos que nos categorizan en la identidad social (Goffman, 1970), un proceso que hoy

se torna complejo y frenético, debido a la sobreexposición en redes sociales y la estandarización de las imágenes mediante artefactos de tecnología visual (aplicaciones, filtros, etc.). La identidad es un tema recurrente en la Investigación Basada en las Artes (Sullivan, 2010; Biggs y Karlsson, 2011, en Álvarez-Rodríguez y Bajardi, 2016).

Los autorretratos de Marina Núñez se muestran en conexión con la consideración de la identidad en la actualidad. Una identidad líquida (Bauman, 2015), fragmentada, modelada por lo digital, que acepta lo extraño como propio. Representarnos y representar nuestra realidad se constituye como un hecho catártico, donde poder ser capaces de generar un relato, visual, audiovisual o performático, que ordene ideas y conecte emociones.

El autorretrato es también un espejo donde mirarnos y mirar a los otros. Donde comprendernos como seres vulnerables, interdependientes y romper las construcciones estereotípicas que nos vienen dadas. En este proceso la educación artística, a través de los procesos artísticos, puede dotarnos de las herramientas necesarias para entendernos a nosotros mismos y a los otros, lejos del narcisismo, el prejuicio. La creación artística se constituye también lugar de encuentro, pues compartimos imaginarios, códigos y lenguajes: «Yo no sé decir cuándo acaba mi voz y empieza la de los otros» (Garcés, 2012, pág. 18).

Referencias

- Álvarez Rodríguez, M. D., y Bajardi, A. (2016). Patrimonio e identidad en la investigación educativa basada en las artes desde un enfoque multimodal. *Arte, Individuo y Sociedad* 28 (2), 215-233
- Bauman, Z. (2015). *Moder-nidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Biggs, M. y Karlsson, H. (2011). *The Routledge Companion to Research in the Arts*. London: Routledge.
- Colom, A. J., Castillejo Brull, J. L., Pérez Alonso, P. M., Sarramona i López, J. y Touriñán López, J. M. (2012). Creatividad, educación e innovación: emprender la tarea de ser autor y no solo actor de sus propios proyectos. *Revista de Investigación en educación*, 10(1), 7-29.
- Garcés, M. (2013) *Un mundo común*. Edicions Bellaterra.
- Goffman, E. y Guinsberg, L. (1970). *Estigma: la identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Núñez, M. (2019). Marina Núñez. <http://www.marinanunez.net/obra/>
- López Fernández-Cao, M. (2016) Curar las heridas: la creación para evocar la ausencia. La memoria de la escritura. La memoria del cuerpo, en *Arte-terapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social* 11, 365-384.
- Sullivan, G. (2010). *Art Practice as Research: Inquiry in the Visual Arts*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Extrañeza

Estibaliz Aberasturi Apraiz

Comienzo con esta primera imagen de dos personajes con cara de sorpresa y asombro. Se trata del primer dibujo que encontramos en el cómic de Jiro Taniguchi y Ryuichiro Utsumi cuando comienza la historia de *El olmo del Cáucaso* (2016; pág. 6). La conversación comienza con «¿qué es esto?».

El texto que voy a desarrollar habla del concepto «extrañeza», a partir de un diálogo entre el guion de la novela gráfica y la investigación en educación artística. Me interesó el concepto de extrañeza como la cualidad de raro, extraño, algo que genera admiración, algo novedoso, incluso algo que puede molestarte, pero que no te deja indiferente.

En el guion gráfico, la historia comienza cuando el matrimonio Harada llega a la casa que ha comprado en las afueras. La casa la habían comprado porque les habían llamado la atención los árboles y el jardín con

el que tanto soñaban ellos. Sin embargo, cuando llegaron a la casa después de la compra, se encontraron con el jardín vacío. Ante esta situación se quedaron extrañados y no se dieron cuenta hasta pasado un rato, que en un rincón del vacío jardín se levantaba un olmo. Sin detenerse demasiado en el árbol y centrados en su traslado, pidieron a un jardinero que les plantará árboles y plantas parecidas a las que había para volver a tener el jardín que tanto ansiaban. El jardinero, mientras realizaba su trabajo, se dio cuenta de que allí estaba el olmo y se refirió a éste como «les han dejado un árbol problemático» (pág. 9), algo que entendieron pronto a qué se debía. Al llegar el otoño y perder sus hojas, volaban y eran arrastradas a las casas cercanas. Esto provocaba que algunas vecinas se acercasen con quejas y reproches que molestaron especialmente al señor Harada: «Hasta ahora no he molestado a nadie (...) ni una sola vez he recibido reprimendas» (pág. 11). A veces encontramos elementos inesperados que se cruzan en nuestra vida, que pueden enfadarnos e incluso incomodarnos, puede que incluso provoque

una tensión inesperada de relación que no acostumbramos a enfrentar. Sin embargo, a veces no podemos ver que el problema puede ser el lugar desde el que comenzar a ver otros aspectos que no teníamos en consideración. El señor Harada, de hecho, desde el enfado y en favor de una vida sin molestias ni preocupaciones, tomo la decisión de pedir al jardinero que cortase el árbol. Sin embargo, por el tamaño del árbol no podían hacerlo hasta la primavera lo que provocó una espera contemplativa inesperada e interesante. Al pasar el invierno y llegar la primavera, el olmo comenzó a mostrar sus nuevos brotes que cambiaban de color e iban ganando follaje y movimiento. Con el paso del tiempo se hacía cada vez más difícil ordenar su corte, hasta que el señor Harada decidió pedirle al jardinero que no lo cortase, a lo que el hombre respondió «Si le digo la verdad, odio cortar árboles porque tienen alma». (pág. 28).

Si cambiásemos el olmo por investigación basada en las artes, creo que encontraríamos similitudes en relación a lo que provoca en las personas: nos genera extrañeza, lo vemos como algo problemático por alejarse de la tradición investigadora, y del proceso y resultados podrían emerger cuestiones que molestasen/incomodasen a otros y podríamos recibir reproches por ello; sin embargo, con el tiempo podría afectarnos de tal forma que su «alma» pasase a formar parte de nosotros impidiéndonos deshacernos de ello.



Imagen del cómic *El olmo del Cáucaso*, pág. 6

La idea de extrañeza que planteo es la que se da cuando lo que ocurre acontece en una situación o lugar que no esperaríamos. Comparto con Atkinson (2012) que la perturbación que nos genera la extrañeza podemos encontrarla a diario en las experiencias docentes cuando un maestro es confrontado con algo que perturba su modo de funcionamiento. Ese algo podría ser, por ejemplo, una pieza de trabajo en particular producido por un estudiante, una ruptura, una sucesión de formas de entender o de actuar que tiene el potencial para precipitar un aprendizaje real. El arte busca esta extrañeza y a través de la enseñanza o la investigación basada en las artes podemos generar acontecimientos donde poder implicarnos en una investigación real, que nos perturbe y nos afecte, como ocurre con el olmo. Como nos dicen Barone y Eisner (2011), la investigación educativa basada en las artes nos ofrece argumentos sobre cómo proceder dentro de los límites de un encuentro educativo incorporando supuestos (que yo los relaciono con supuestos extraños) para ampliar y profundizar en la conversación en torno a lo educativo, ya que el arte nos permite centrar la atención en nociones aparentemente comunes y dadas por sentado.

A pesar de ser un área de conocimiento pequeña, diría que todo lo aportado estos 35 años por el área nos ha permitido abrir la posibilidad de poner en relación la investigación con la docencia como posibilidad de mejora. Como reto diría que nos queda expandir la idea de

que el cambio educativo viene atravesado por la extrañeza que genera la educación artística en los procesos de aprender. Nuestro reto de futuro será desarrollar y ampliar las investigaciones que nos permitan colocar en el mapa las aportaciones que en este campo hacemos desde la universidad.

Referencias

Atkinson, D. (2012) *Contemporary Art and Art in Education: The New, Emancipation and Truth*. iJADE 31.1 NSEAD/Blackwell Publishing Ltd.

Barone, T. y Eisner, E. (2011) *Art Based Educational Research*. In *Art Based Research*. Sage Publications, Inc.

Taniguchi, J. y Utsumi, R. (2016). *El olmo del Cáucaso*. Ponent MQN.

Relacionalidad e Interdependencia

Olaia Miranda Berasategi

El musgo, *bryophyta sensu stricto*, es una planta no vascular y de estructura rizoide, que se asienta y se despliega sobre la tierra, el fango, las rocas, los árboles, los muros y otras superficies (sean estas orgánicas o no orgánicas). Según la entrada de «musgo» en la wikipedia, estos organismos abundan en lugares húmedos, y son comunes en áreas selváticas, en

lugares con mucha precipitación y en los bordes de cursos de agua. Los musgos también se encuentran en las urbes, entre las piedras que pavimentan calles húmedas de la ciudad. Y al igual que algunas especies se han adaptado a las condiciones urbanas y se encuentran solamente en ciudades, otras son enteramente acuáticas, como es el caso de la *Fontinalis antipyretica* o de la *Sphagnum sp.* que habita los pantanos y canales de bajo caudal. Son organismos vulnerables por su constitución delgada y naturaleza frágil, pero que se adaptan, con resiliencia, a superficies y situaciones diversas. A su vez, el musgo desempeña un papel importante en los ecosistemas en que se encuentra: retiene la humedad del suelo, evita su degradación, y constituye un gran refugio para pequeños invertebrados.

Por ello, consideramos que el musgo, como organismo que habita y se adapta a diferentes superficies y situaciones, representa bien los conceptos de relacionalidad e interdependencia con los que queremos desarrollar la idea de un hacer y un ser en relación desde el arte. En concreto, planteamos ese hacer y ese ser en relación desde una práctica artística que, a través de su creación material e interdependencia estructural, nos coloca en un estado relacional, de apertura e interdependencia hacia el exterior (Cavarrero, 2014: 34) —planteamientos en donde también resuenan las aportaciones teóricas realizadas desde los nuevos materialismos feministas—. A ese respecto, la

ontología relacional propuesta por Karen Barad (2012) o María Puig de la Bellacasa (2017) nos arroja algo de luz para desarrollar teórica y prácticamente ese hacer y ese ser en relación hacia todo aquello que nos rodea y nos constituye.

Mismamente, Karen Barad propone una metodología «onto-epistemológica», una epistemología (teoría del conocimiento) y una ontología (teoría del ser) a la vez, como estudio ético de las prácticas del saber que tiene en cuenta la ontología relacional del ser (2007: 185). Es decir, la autora sostiene que no obtenemos conocimiento estando fuera del mundo, sino que somos parte del mundo y de su devenir diferencial; por tanto, no podemos separar las prácticas de conocimiento del mundo material (*ibidem*). Todos los cuerpos (también los cuerpos de saber) llegan a la materia a través de la intra-actividad iterativa del mundo (Barad, 2012: 69). Siendo esto así, la onto-epistemología nos plantea pensar de manera relacional, teniendo en cuenta las materializaciones enredadas de las que formamos parte, generando alianzas entre diferentes elementos y cuerpos (humanos y no humanos, orgánicos e inorgánicos). Pensar de esta manera relacional convierte el mundo, según Barad, en una cuestión ética, en una cuestión de responsabilidad, de escuchar y responder al otro (que no está del todo separado de aquello que llamamos el yo). Se trata de una ética en donde la materia importa, convirtiendo la onto-epistemología en una «éti-

co-onto-epistemología». O, tal y como manifiesta Barad, «epistemología, ontología y ética son inseparables. Las cuestiones de hecho, las cuestiones de interés y las cuestiones de cuidado se tratan entre sí» (*ibidem*).

A su vez, María Puig de la Bellacasa señala que cuidado y relación comparten resonancia ontológica, en cuanto que el cuidado, siguiendo la definición de Joan Tronto, incluye todo aquello que hacemos «para crear, mantener unida y sostener la vida y perpetuar su diversidad» (Tronto *apud* Puig de la Bellacasa, 2017: 27), incluyendo aquí las múltiples entidades ontológicas que componen el mundo (yo, los cuerpos, el entorno). Siguiendo a Puig de la Bellacasa, esta dimensión del cuidado «implica entender las agencias humanas inmersas en mundos hechos de materia, procesos de vida y formas heterogéneas», que son interdependientes entre sí (*ibidem*).

Esta asimilación del carácter relacional de nuestra existencia y la consideración de los diferentes procesos e interrelaciones que nos afectan y nos construyen es, a su vez, perceptible en una parte importante de las materializaciones artísticas contemporáneas. Estas son construcciones que se muestran, haciéndonos con las palabras de Judith Butler, desde su vulnerabilidad «en dependencia radical» hacia un mundo inestable y en continuo movimiento (2014: 48). Y aquí debemos entender la vulnerabilidad, junto a Butler, como una apertura al

mundo. Es decir, en palabras de la autora:

«La vulnerabilidad es el nombre atribuido a una cierta manera de apertura al mundo. En ese sentido, la palabra no solo designa una relación con dicho mundo, sino que afirma el carácter relacional de nuestra existencia. Decir que cualquiera de nosotros es un ser vulnerable es, por tanto, establecer nuestra dependencia radical no solamente respecto a otros, sino respecto a un mundo continuo» (*ibidem*).

Esa condición relacional y vulnerable de nuestra existencia es visible, por ejemplo, en la interdependencia estructural de la escultura de suelo de Josu Bilbao. Bajo el suelo que le precede, Bilbao articula una cosa junto a la otra, reuniendo «residuos y restos de acontecimientos» (Lévi-Strauss, 1997: 42): lluvia, plantas, botes, recipientes de vidrio, volúmenes pétreos, restos de hormigón, fragmentos de escultura e imágenes desgastadas. Estos conforman un todo relacionado e interdependiente, en el que las cosas aparecen relacionándose y reconfigurando su propia forma. En palabras del propio autor:

«Considerando peligroso el estar rodeado de metalenguajes debido a su extraña vacuidad, observé el crecimiento orgánico algunas semanas. Restos escultóricos, objetos familiares llenos de lluvia y plantas establecieron un nuevo orden y organización en el estudio» (Bilbao, 2005).

Lo suyo es un residir junto a las cosas, de esta forma el mismo hacer en relación se convierte en un ser en relación. Así dice el autor, convirtiendo en sustancia su voz:

«La voz del suelo se ha convertido en mi voz. Por medio de ésta viviré sucesivamente. Delante de mí, detrás de mí, por encima de mí. Salir y dejar espacio, una tras otra, al viento» (Bilbao, 2016).

Materialidad y significado se articulan intra-activamente en su devenir diferencial. Tal y como expresa Adrienne Rich «la teoría — la observación de modelos, el mostrar tanto el bosque como los árboles— puede ser como el rocío que se levantara de la tierra, se recoge en la nube y vuelve a la tierra una y otra vez. Pero si no tiene olor a tierra, no es bueno para ella» (2001: 208). Siguiendo a Rich por un lado y a Bilbao por otro, nuestra intención es la de habitar este suelo (inestable y en continuo movimiento) en relación, con olor a tierra como el rocío y el musgo que se plantan en ese suelo que los sustenta.

Esta muestra de musgo fue extraída el dos de diciembre de 2019 de los muros de piedra del caserío familiar situado en la localidad de Zegama y plantada sobre la vieja mesa de mármol blanco de nuestra cocina, donde entre la espesura de sus filidios aparecieron una araña y un ciempiés. Este trozo de musgo vuelve a resplandecer, ahora, bajo la luz del escaner, en Bilbao, en un nuevo enredo, recordando a Barad, de las «vivas relacionales del devenir» de las que formamos parte (2012: 69). Somos musgo.

Referencias

Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham, NC: Duke University Press.

Barad, K. (2012). Interview with Karen Barad. En R. Dolphijn e I. van der Tuin (eds.), *New Materialism: Interviews & Cartographies* (págs. 48-70). Ann Arbor, MI: Open Humanities Press.

Bilbao, J. (2015). Aijé [texto de exposición]. Exposición celebrada en Sala Rekalde entre el 5 y el 19 de noviembre, Bilbao.

Bilbao, J. (2016). Esaná [texto de exposición]. Exposición celebrada en halfhouse en 2016, Barcelona. Recuperado de: <http://www.halfhouse.org/josu-bilbao.html>. Última consulta: 15/12/2020.

Butler, J. (2014). Vida precaria, vulnerabilidad y ética de cohabitación. En B. Sáez (Ed.), *Cuerpo, memoria y representación*. Adriana Cavarero y Judith Butler en diálogo (págs. 47-79). Icaria.

Cavarero, A. (2014). Inclinaciones desequilibradas. En B. Sáez (ed.), *Cuerpo, memoria y representación*. Adriana Cavarero y Judith Butler en diálogo (págs. 17-38). Icaria.

Lévi-Strauss, C. (1997). *El pensamiento salvaje*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.

Puig de la Bellacasa, M. (2017). Pensar con cuidado. *Concreta*, 9, 27-47.

Rich, A. (2003). Apuntes para una política de la posición. En A. Rich, *Sangre, pan y poesía: prosa escogida 1979-1985* (págs. 205-222). Icaria.

Blockchain

María-Dolores Callejón-Chinchilla

«Aquel que quiera interpretar de acuerdo con el significado ordinario de las palabras lo que han escrito los otros alquimistas se perderá en los pasadizos de un laberinto del que nunca podrá salir». (Texto, del Libro Secreto, aprox. 1150), atribuido a Artefius, un supuesto alquimista andaluz nacido en Córdoba hacia 1126)

Hoy nos perdemos (y nos dirigen) entre la cadena ingente de datos que otros manejan sobre nosotros. Y, mientras la vida más que evolucionar está revolucionada, la educación artística, aislada, permanece enredada en su propia telaraña.

Cyca revoluta (ソテツ)

Esta hoja —que son muchas hojas—, es de una palmera, que no es palmera —pertenece a la familia *cycadaceae*, es una gimnosperma, mientras las palmeras son angiospermas—.

La *cyca revoluta* o palma de sagú procede de Asia, sur de Japón e Indonesia. Se cultiva como planta ornamental, de interior porque no le gusta el frío; resiste en toda la franja costera y especialmente en la zona mediterránea pues necesita sol; y, aunque no le gusta el agua, aguanta, si está bien drenada.

Esta planta simétrica es de crecimiento lento —por lo que no gasta demasiada energía—; es de color verde oscuro, —lo que, a primera vista no las hace

demasiado apetecibles y les permite pasar desapercibida—; además, tiene pequeñas púas protectoras en los tallos y está muy ramificada, con hojas puntiagudas, rígidas y estrechas, imbricada en forma de espiral, con bordes recurvados o revolutos —es esta morfología del borde de los segmentos de la hoja, la que le da nombre—.

Aunque en los países originarios de ella se extrae un almidón alimentario, es tóxica, especialmente para perros y gatos.

Es una especie rara y primitiva, que lleva en la tierra más de trescientos millones de años, un auténtico fósil, que vive porque ha sabido adaptarse, evolucionando con el tiempo (Vargas Rojas, 2011).

Alquimia (عالمية الخ)

Decir alquimia despierta a la imaginación; una antigua pasión que, más que con la magia, tiene que ver con la búsqueda del qué y el porqué de las cosas. Según su etimología, la palabra, que procede del árabe, está formada por el artículo *al* y la palabra griega *khumeia* (χυμεία) —de *khumatos*, «lo que se vierte» o del persa *kimia*, «oro»— y que significa «echar juntos», «verter juntos», «soldar», «alear» ...

La alquimia es una práctica protocientífica —como la *cyca* es una pseudopalmera—, que combina elementos de la química, la metalurgia, la física y la astrología, la medicina, la mística y el arte...; es una disciplina filosófica, que buscaba modificar el estado interior para alcanzar lo espiritual, lo más elevado; buscaba pasar del plomo (lo impuro,

sin valor) al oro (lo más valioso) y andaba a la búsqueda de la Piedra filosofal como sustancia capaz de propiciar el cambio, este proceso de transformación.

Hoy, sabiendo lo que sabemos, con los conocimientos que tenemos... ¿Cuál es la alquimia del amor, de la muerte, de la vida...? ¿Cuál es la alquimia de la educación artística? ¿Cuáles son los elementos de los que partir para poder evolucionar?

Ya señalaba Bruno Munari (1981) en su metodología proyectual que perdíamos el tiempo si pretendíamos comenzar desde la creatividad, sin conocer antes lo que ya había, lo que otros antes habían descubierto y experimentado. Pero, hay tanta información que, no es que todo valga, sino que es difícil discriminar y reconocer cuál es lo válido, qué lo más adecuado...

Cadena de bloques (blockchain)

La tecnología *blockchain* es una base de datos distribuida donde muchas copias de los datos se replican y sincronizan; esto permite mejorar procesos en el entorno *big data*; es decir, procesar y gestionar la información cuando hay gran cantidad, y además hacerlo desde estructuras descentralizadas, cantidades ingentes de datos que pueden ser útiles, convertirse en oro (López Zafra y Queralt, 2019)

Hoy, esta información puede ser compartida, verificar su veracidad y ordenarse en forma de árbol, con ramas y hojas, que en el ámbito de las artes puede ser fractal, de orden en el caos.

La cadena de bloques se ha implantado a nivel comercial y comienza a oírse en el ámbito de la educación y en el de las artes —y no solo por las siempre relaciones entre las prácticas artísticas y la tecnología, o por las posibles oportunidades para conectar, vender derechos (Tapscott & Tapscott, 2016) o sostener económicamente nuestras actividades (Catlow, Garret, Jones & Skinner, 2017)—, sino además analizar para tomar decisiones que nos permitan avanzar en la investigación, la conceptualización y prácticas en la didáctica de las artes con el compromiso de todos —o al menos, de muchos—.

¿Cómo hacemos para evolucionar, para no seguir en bucle, para no repetirnos? Es precisa una revolución constructiva, que tenga en cuenta todos los caminos ya recorridos, que, más allá de la magia del espectáculo, ponga a cada uno en su lugar y no se base en las ocurrencias de ningún iluminado o vendedor de humo —profesiones muy actuales— (aunque lo siga una mayoría aplastante —que pueda llevarnos a vivir la idiocracia—; y no nos haga perder el tiempo, recreándonos, absortos en nosotros mismos, o perdidos en la búsqueda de tesoros ficticios —a veces simplemente un pasado renombrado—, mientras otros ocupan nuestro lugar).

Como decía Hermes Trimegisto, otro padre espiritual de la alquimia, la respuesta está en vosotros: «Mirad, os he revelado lo que estaba escondido: la obra [alquímica] está con vosotros y en vosotros; y porque se halla siempre en vosotros, siempre la

tendréis presente, estéis donde estéis, en la tierra o en el mar....»

Referencias

Catlow, R., Garret, M., Jones, N. y Skinner, S. (2017). *Artists Re:thin-king the Blockchain*. Torque.

López Zafra, J. M. y Queralt Sánchez, R. A. (2019). *Alquimia: Cómo los datos se están transformando en oro*. Deusto.

Munari, Bruno (2016) [original de 1981]. *¿Cómo nacen los objetos? Apuntes para una metodología proyectual*. Gustavo Gili.

Tapscott, D. y Tapscott, A. (2016). *Blockchain Revolution: How the technology behind Bitcoin is changing money, business, and the world*. Penguin.

Vargas Rojas, G. (2011). *Botánica general. Desde los musgos hasta los árboles*. EUNED.



Asombro

Cinta Pilar Báez García

Asombro al detenernos en caminar mirando donde no solemos —hacia abajo— sobre todo cuando se trata de la ciudad que impulsa a dejarte seducir por las señales resplandecientes, aún más en estas fechas, nos hace dibujar una cartografía estética que nos invita a ver la importancia de la observación como acto creativo, para descubrir lo sutil y desvelarlo.

El acto humilde —en sentido más etimológico de la palabra— de mirar y estudiar cada una de las hojas que se encuentran

en el camino nos lleva a adentrarnos en cada una de ellas como si de un micromundo se tratara. Pasando una a una con sus cortes, vacíos y pisadas, confundidas con el cromatismo propio. En apariencia, la más estimable dentro de la selección sería la más pulcra e intacta, sin embargo, aunque resulte paradójico, a medida que el andar continúa, las más perjudicadas pasan a ser las que más preguntas guardan.

Parece que al pensar en una hoja solo fuésemos capaces de imaginar una única especie, aunque ni la nomenclatura ni el mismísimo esqueleto sean para todas igual. Había algunas, las más llamativas, a las que el sol le permitía proyectar una sombra que las acompañaba. Parecían esculturas dispuestas a consciencia, retorcidas por el viento, pero cargadas de preciosismo; invitaban a ir de una a otra observando las sutiles extrañezas que las erigían.

Ha sido formidable retroceder en edad y escala, y dejarnos mecer por la fascinación del sencillo hecho de recoger hojas, apreciarlas y conservarlas. Unir mi recorrido al de las hojas, las que en un primer instante solo se reducían a la mera caída del árbol. Ahora, quién sabe, mirar más allá me acerque al etéreo balanceo en el que la hoja acaricia el aire entre las motas de tierra y polvo, avistando cada uno de los niveles del río que atraviesa la ciudad hasta caer por fin al suelo, junto a una infinidad de otras más, compañeras de inclemencias y desventuras, hasta que el dicho pie las pise

y las desplace. Ahí tendrán que amoldarse rápidamente a otro tramo de tierra y otro recorrido habitando la duda de cuál será el rumbo.

La estética de lo insólito

El proceso mismo que conduce a la mirada, elección, recolección y valoración de la hoja natural en el marco urbano nos orienta hacia un acto propiamente estético. Del mismo modo, nos detenemos en el vocablo «asombro» como uno de los actos que han acompañado la pesquisa y que han de profundizarse más en la educación artística, especialmente rescatarlo del valor que confiere en edades más tempranas para hacerlo extensible al mundo adulto.

Si nos remontamos a la etimología de la palabra, asombro no lleva al acto visual, pasando por la emoción intelectual y filosófica, de salir de la sombra; es decir, aportarle luz a algo que de entrada no alcanzamos a ver, o a percibir en su sentido más amplio. El asombro nace de la sensación de descubrimiento que el niño desde los primeros años experimenta frente a las cosas en el momento en que las percibe y a partir de las cual las manifiesta en forma de metáfora, bajo una concepción del mundo ética y estética que le es propia. En palabras de Hoyuelos (2006), «el asombro es esa emoción sutil que nos pone en alerta para buscar los significados importantes de las cosas que vemos, sentimos o reconocemos» (pág. 123). El mismo Malaguzzi nos dejó en su legado

pedagógico que para educar a la infancia era necesario explorar los territorios de lo insólito. Idea de la que se desprende una concepción de aprendizaje artístico más profunda de lo que de entrada pudiera parecernos.

El acto de mirar con asombro o de asombrarnos al mirar (extrapolable sin atisbo de duda a cualquier sentido y lenguaje artístico) nos hace admitir la belleza de la incertidumbre, permitirnos disfrutar del no saber. Justamente nos hace atisbar en la concepción sobre el ser que aprende como un ser indeterminado y el proceso mismo como un camino plagado de incertidumbres y preguntas e interrelaciones. Volviendo a lo visual sabemos que cada luz provoca una nueva sombra. Este planteamiento se entronca directamente al pensamiento complejo que postula Edgar Morin, distanciándose de la tendencia lineal que generalmente acompaña a las ideas sobre la infancia y sus procesos de aprendizaje, obviando la complejidad de la sensibilidad infantil acertadamente definida por Aguirre (2005). En relación con lo narrado al final de nuestra búsqueda estética, Morin propone un desafío: «Muchas búsquedas de la verdad terminan con la respuesta deseada de antemano. La verdadera búsqueda encuentra la más de las veces una cosa distinta de lo que buscaba» (Morín, 1994).

En la situación pedagógica en el ámbito artístico destinado a la infancia se hace vital desarrollar ideas sobre el extrañamiento y el cuestionamiento

para facilitar las oportunidades de asombro y de lo inédito. Así, tener las suficientes facultades para mirar con otros ojos y a otras escalas lo que nos parece como igual, sobre todo en lo relacionado con el aprendizaje artístico de la infancia en sus infinitos matices.

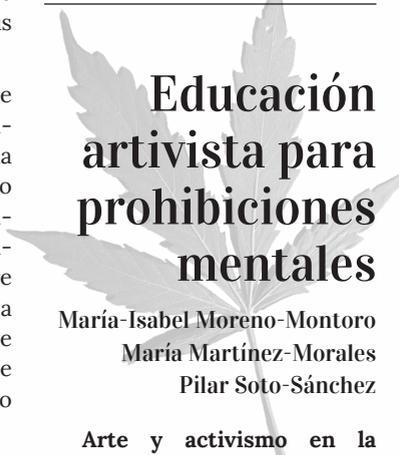
Como puede apreciarse desde el inicio del texto, el concepto de asombro no es una cuestión únicamente del hecho de alcanzar una verdad vinculada a la génesis del pensamiento, sino más bien se refiere a un estado de inquietud propia del ser humano que responde a una necesidad imperiosa de libertad en su cuestionamiento constante sobre el mundo.

Es necesario construir una filosofía del asombro que ofrezca una definición sólida del término y que esboce un marco teórico a partir del cual se pueda explicar el papel del asombro en los procesos de enseñanza, aprendizaje artístico, así como en otros campos de la actividad humana. Este tipo de planteamiento constituye un filón sumamente fértil que se abre para la exploración desde la perspectiva de la educación artística.

Referencias

- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Octaedro.
- Hoyuelos, A.; Riera, M. A. (2005). *Complejidad y relaciones en Educación Infantil*. Octaedro.
- Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en Educación Artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Universidad Pública de Navarra, Navarra: Octaedro.



Educación artista para prohibiciones mentales

Maria-Isabel Moreno-Montoro
María Martínez-Morales
Pilar Soto-Sánchez

Arte y activismo en la acción social. Sobre la responsabilidad social desde la educación universitaria

Una de las líneas de normatividad en la intervención socioeducativa está referida a la acción colectiva, social o comunitaria, tanto sobre los valores que se ponen en juego en la intervención, como sobre las políticas que determinan intervenciones. Muchas veces ha parecido que los artistas tienen libertad para hacer y decir sin responsabilidad.

La libertad de expresión o las presiones o premios que nos pueden hacer callar se entrecruzan con el sentimiento de responsabilidad que nos hace repensar cuál es nuestro papel, y entonces podemos ser capaces de potenciar medios de crecimiento comunitario, de utilizar los medios artísticos para una sociedad mejor, y de no quedarnos impasibles ante la

injusticia social. Desde los estudios que se llevan a cabo en la universidad es posible tanto en grados como en postgrados trabajar siguiendo este camino.

Artivismo en el contexto del concepto actual de arte

Quizá es este sentimiento de responsabilidad, o sencillamente una manera de entrar en acción con el arte, lo que hizo que Santiago Sierra, Wochenklausur, ACT UP, Guerrilla Girls, Reclaim the Streets o Suzanne Lacy, fueran algunos de los nombres que le pusieron historia y origen, en los Estados Unidos, al artivismo con su radicalidad. En bastantes ocasiones hay tendencia a hacer equivaler activismo artístico con artivismo. No debiéramos olvidar que la radicalidad de este no es de carácter exclusivo. Tendencias y vanguardias del siglo xx marcaron cierto aire de irreverencia cuando abanderaron posturas contestatarias contra el orden establecido. Desde el dadá al fluxus, la historia de movimientos como el artivismo o el hip-hop está trazada. Pero como punto de partida podríamos definirlo, según Parramón y García Andújar citados por Delgado (2013: 69), como el arte que «contempla parámetros como el posicionamiento crítico, la voluntad de interacción con el ámbito social, la vinculación con la especificidad del lugar y el compromiso con la realidad [promoviendo] actividades prácticas que dotarán de un punto de vista alternativo a los sistemas productivos y vehiculadores existentes» (Parramón, 2002: 70), y en el que podemos encontrar a «artistas, colectivos,

obras, proyectos y corrientes de pensamiento que tratan de interpretar las prácticas artísticas y la producción de conocimiento en el marco de una relación social y política con los contextos en que se desarrollan [con el fin de] convertirse en la plataforma de una práctica cultural que devuelva a la estética su capacidad política y pueda convertir las prácticas artísticas en instrumentos de transformación social» (García Andújar, 2009: 101).

Ahora bien, más allá de estos preceptos que sitúan de manera concreta qué entendemos por artivismo según los autores citados, es indiscutible que esto es posible en el campo abonado de los movimientos sociales del siglo xx, y sobre todo del discurso, concepto y forma del arte de la misma época.

Desde la Prehistoria, los seres humanos hemos recurrido a las creaciones, performativas e instalativas, para darle explicación a los fenómenos. Es por esta razón que en la educación artística, como contenido, las prácticas contemporáneas sustituyen a los materiales y técnicas tradicionales, cuya manera de participar en la educación solía dirigirse a incorporarla conceptualmente, y como mucho procedimentalmente; sin embargo, las prácticas performativas o instalativas se incorporan a la estructura del pensamiento para convertirse en acción.

Se da por cierto que cuando existe el compromiso social, como educadoras artísticas, sí hay que acomodar el pensamiento con la acción y utilizar

las herramientas del arte educativamente en la esfera pública.

El movimiento requerido para esto tiene en la actualidad diversas posibilidades para trabajar con el arte socialmente y en comunidades.

Encontramos que la manera en que nos sirve a la educación artística el artivismo, como medio de comunicación, enfoque pedagógico y estructura didáctica, que pueda contribuir a la construcción de pensamiento y actitud crítica, es muy adecuada al entorno tanto de la educación informal como de la formal. No se trata solo de la eficacia de la acción como artivismo para lograr un cambio, sino de cómo repercute esto en las personas al ver que sus actos tienen efectos y pueden mover actitudes y acciones. Es por esto que es educativo.

Expuestas estas consideraciones, queda claro que en el contexto educativo, la Investigación Basada en las Artes, o a través de las artes, no es el modo único, sino que la Investigación Artística, en la práctica artivista abre un camino de aportaciones y reflexiones para el desarrollo de arte+educación. Por tanto estaríamos haciendo una educación artivista (Dewhurst, 2104).

Referencias

Delgado, Manuel. (2013). Artivismo y pospolítica. Sobre la estetización de las luchas sociales en contextos urbanos. *Quaderns-e*. 2, 18, 68-80. L'Institut Català d'Antropologia, Barcelona. <http://www.antropologia.cat/quaderns-e-238>

Dewhurst, Marit (2014). *Social Justice Art: A Framework for Activist Art Pedagogy*. Ed. Harvard Education Press, Cambridge (Massachusetts).

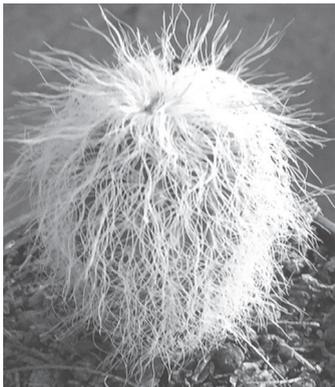
García Andújar, Daniel (2009). Reflexiones de cambio desde la práctica artística, en J. Carrión, y L. Sandoval, (eds.), *Infraestructuras emergentes*, ed. Barra Diagonal.

Parramón, Ramón (2002). Arte, participación y espacio público, en *Actualizar la mirada*. Foro, Arte y territorio. Actas Encuentro Cero, Burgos: Ayuntamiento de Burgos, págs. 63-71.

Rizoma

Pilar Manuela Soto Solier

Esta comunicación nace de la necesidad de adaptar la educación al contexto educativo, social y cultural actual, lo que conlleva implementar y normalizar procesos de enseñanza-aprendizajes innovadores que permitan al alumnado construir su propio conocimiento y a su vez adquirir las compe-



tencias que la sociedad actual le demanda. Nos referimos a competencias artísticas y tecnológicas para los docentes del siglo XXI, como son las competencias instrumentales, didácticas, comunicativas, de búsqueda de información, competencias para la creación y elaboración de proyectos artísticos-digitales críticos y reflexivos. Considerando la investigación educativa basada en las artes y las tecnologías un rizoma que:

No comienza y no termina, sino que siempre está en el medio, entre las cosas, es un ser-entre, un *intermezzo*. El árbol es filiación, pero el rizoma es alianza, únicamente alianza. El árbol impone el verbo «ser», pero el rizoma tiene por tejido la conjunción «y ... En esta conjunción hay fuerza suficiente para des-enraizar el verbo ser (...). Entre las cosas, no designa una relación localizable y que va de uno a otro, y recíprocamente, sino una dirección perpendicular que lleva uno al otro, arroyo sin comienzo ni fin, que corre sus orillas y toma velocidad entre las dos» (Felix Guattari y Gilles Deleuze, 1988).

En este sentido, por sus características morfológicas y de supervivencia, el *Cephalocereus Senilis* o «Cactus abuelo» se presenta como metáfora del rizoma que conforman las redes de transformaciones de Latour, una de las versiones actuales empíricas del rizoma que puede servir para pensar la creación de los híbridos que emergen de la red o las tecnologías como intermediarios entre los ele-

mentos heterogéneos objetivos y subjetivos, sociales y tecnológicos, saberes y cosas, inteligencias e intereses en los que lo material y las subjetividades son trabajados y fundidos sin control de los métodos llamados objetivos, por la ciencia (Kastrupí, en Parente, 2004). Una de las características por las cuales el «cactus abuelo» es considerado metáfora del rizoma o la investigación educativa basada en las artes y las tecnologías es por ser fractal al igual que el rizoma, lo que nos permite repensar dimensiones intermediarias, superar dicotomías de lo inteligible y lo sensible, de lo subjetivo y lo extradiscursivo, del sujeto y el objeto. Las características de las redes son aplicables no solo a los organismos, sino también a las tecnologías y las subjetividades, las cogniciones a partir de las acciones e interacciones en el mundo. El «cactus abuelo» es una metáfora no solo visual, sino también de la actitud del alumnado ante la tecnología, ya que en principio está configurado por geometrías o fractales perfectos que son analogías de los algoritmos o programación tecnológica. En la actualidad todo el mundo es consciente de las atractivas y motivadoras características visuales e interactivas de los recursos tecnológicos; no obstante, aún existe un gran reparo o rechazo a los recursos y procesos educativos artísticos-tecnológicos, no solo por parte del alumnado, sino también del profesorado. Lo que nos hace que nos cuestionemos no solo el «qué» debe de aprender el alumnado, sino el «cómo», planteando

proyectos educativos artísticos basados en tecnologías.

De esta necesidad nace el Proyecto de Innovación «Arte-Educación-Tecnología» que busca un cambio de paradigma educativo en el que es esencial la formación artística y tecnológica del alumnado y del profesorado (analogía a la forma de adaptación y supervivencia del cactus) a través del trabajo colaborativo y multidisciplinar que favorezca la integración de estos proyectos de un modo efectivo. Los docentes necesitan adquirir habilidades artísticas y digitales, y ser capaces de ir más allá de la mera utilización de las TIC y las TAC, profundizando en la gestión, tratamiento de la información, y proceso de creación-acción que lleva consigo adoptar un nuevo rol abierto a la innovación (De Pablos y Martínez, 2008). Para promover este cambio educativo, se plantea una línea de investigación centrada en el uso de la obra artística y tecnológica como herramienta con la cual el alumnado pueda abordar proyectos de transformación social en el ámbito educativo, implementando una metodología activa y constructiva para la creación de obras que permitirán investigar, analizar y valorar los resultados de los procesos de enseñanza —aprendizajes artísticos sustentados en la tecnología y la robótica educativa—, así como la viabilidad de estos. Para implementar esta metodología se pretende adaptar y desarrollar nuevas propuestas educativas que favorezcan los procesos de enseñanza —aprendizajes artís-

ticos y tecnológicos y a su vez fomenten el pensamiento crítico y creativo del futuro docente—. Esta investigación se lleva a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada (España) en los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria.

Emergencia

María Martínez Morales

Pilar Soto Sánchez

María Isabel Moreno Montoro

El presente ensayo trata sobre la investigación artística como emergencia. Para ello, hacemos referencia al concepto de sociología de la emergencia de Boaventura Sousa como investigación de las alternativas que caben en el horizonte de las posibilidades concretas (Sousa, 2010). Por otro lado, como apunta Henk Borgdorff, nos situamos en la práctica artística como investigación para ampliar nuestro conocimiento y comprensión de la realidad, llevando a cabo una investigación en y a través de objetos artísticos y procesos creativos. En este sentido, nos situamos en la investigación artística como práctica de alternativas como posibilidades concretas.

Para ello, antes de referirnos al concepto de sociología de la emergencia, nos situamos en la sociología de las ausencias que propone Sousa al señalar que la investigación tiene como objetivo mostrar lo que no existe, lo que es activamente

producido como no existente, o sea, como una alternativa no creíble a lo que existe (Sousa, 2010). Así, como señala Sousa, su objeto empírico es imposible desde el punto de vista de las ciencias sociales convencionales; por ello, pensar en la investigación artística entraña un conocimiento ubicado y tácito, que puede ser mostrado y articulado por medios de experimentación e interpretación (Borgdorff, 2006). De esta manera, hablamos de investigación artística como emergencia, al considerar la sociología de las ausencias desde ese transformar objetos imposibles en posibles, objetos ausentes en presentes. «La no existencia es producida siempre que una cierta entidad es descalificada y considerada invisible, no inteligible o desechable» (Sousa, 2010: 22). Según Sousa nos encontramos ante formas sociales de ausencia o de no existencia producidas por la razón eurocéntrica dominante: lo ignorante, lo residual, lo inferior, lo local o particular y lo improductivo.

Por tanto, con *Mala hierba* como realidad descalificada y considerada invisible, no inteligible o desechable, nos encontramos bajo las lógicas de no existencia de Sousa. La lógica de la monocultura del saber y del rigor del saber que consiste en la transformación de la ciencia moderna y de la alta cultura en criterios únicos de verdad y de cualidad estética. La lógica de la monocultura del tiempo lineal donde el tiempo es lineal y al frente están los países cen-

trales del sistema mundial y junto a ellos los conocimientos instituciones y formas de sociabilidad que en ellos dominan. La lógica de la clasificación social, en la cual se asienta la monocultura de la naturaleza de las diferencias que consiste en la distribución de las poblaciones por categorías que naturalizan jerarquías. La lógica de la escala dominante donde la no existencia es producida bajo la forma de lo particular y lo local, donde las realidades definidas como particulares o locales están aprisionadas en escalas que las incapacitan para hacer alternativas creíbles a lo que existe de modo global. La lógica productivista, que responde a la monocultura de los criterios de productividad capitalista donde el crecimiento económico es un objetivo racional incuestionable y, como tal, el criterio de productividad que mejor sirve a este objetivo es la naturaleza productiva máximamente fértil.

Con la investigación artística se pretende mostrar lo que de alguna forma es producido como no existente como emergencia. Sousa nos habla de una sociología de la emergencia como aquella «que consiste en sustituir el vacío del futuro según el tiempo lineal por uno de posibilidades plurales y concretas, simultáneamente utópicas y realistas, que se va construyendo en el presente a partir de las actividades de cuidado» (Sousa 2010: 24). La investigación artística aparece como emergencia «en la medida que sustituye la idea de determinación por la idea axiológica

de cuidado» (Sousa 2010: 26). Esto nos lleva a pensar en la no existencia como objeto de investigación artística ante el inconformismo e indignación. Aquí «el elemento subjetivo es la conciencia anticipadora y el inconformismo ante una carencia cuya satisfacción está en el horizonte de las posibilidades». (Souza, 2010: 26).

De esta manera, se propone la investigación artística como emergencia o germen de la transformación social desde lo emocional en la medida que activa nuestra voluntad de acción como posible alternativa. Prácticas que emanan del cuidado, y que abren, según Gutiérrez Aguilar, una nueva perspectiva crítica, feminista, comunitaria y popular que se produce en espacios de disputa de las cuales se nutre una tradición de pensamiento sobre diversos esfuerzos por poner el sostenimiento de la vida en el centro (Gutiérrez, 2019).

Referencias

Borgdorff, Henk, (2005). *El debate sobre la investigación en las artes*. Amsterdam School of the Arts: Países Bajos. <https://es.scribd.com/document/279835961/BORGDORFF-El-Debate-Sobre-La-Investigacion-en-Las-Artes>

De Sousa, Boaventura (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.

Gutiérrez, R. (2019). Prefacio. *En Cuidado, comunidad y común*. [ed. Vega, C., Martínez R. Paredes, M.] Traficantes de Sueños.

ARTEspacios

Ángeles Saura Pérez

Abordo la escritura de este texto durante las vacaciones de Navidad, frente a una flor de Pascua, también llamada de Nochebuena o poinsetia. Su nombre científico es *Euphorbia pulcherrima*. *Pulcherrima* es un epíteto latino que significa «la más bonita» y una de sus hojas rojas me inspira y sirve para explicar mi Proyecto ARTEspacios que igual que ella muere y renace cada año de sus cenizas.

Por estas fechas debo evaluar a mis estudiantes de Prácticum del Grado de Maestro/a en Infantil y Primaria por lo que visito muchos colegios. Contemplar la euforia infantil desatada en torno al belén, las luces y los adornos de un árbol atiborrado de regalos falsos me provoca la misma alegría irracional que observar en detalle mi hoja roja de poinsetia. Así debían circular siempre los niños y las niñas por los pasillos de los coles, alegres, despreocupadas y divertidas.

Hace años que me llaman la atención los rincones en que se divide el aula en Infantil, donde los niños/as actúan con autonomía y deciden la actividad que van a realizar en función de sus necesidades. El tiempo de duración de uso cada rincón es corto, pero repetido a lo largo de los días. Encontré rincones de lectura, de juego simbólico, de juego libre, de informática y

también, aunque no siempre, de expresión plástica.

Al visitar las aulas de Primaria observé que existen menos rincones de este tipo, y en las de Secundaria ya no encuentras ni una pequeña planta, de ninguna clase. Como desaparecen los rincones de arte, también la educación artística desaparece de la enseñanza formal. Esta hoja roja, brillante y bella, es el trampantojo conceptual ideal para explicar una educación que, aunque nos encanta, muere de forma inevitable por falta de riego.

Pero no hay problema si hay solución. Para compensar la falta de presencia del ARTE en el currículum, propongo un reto a mis estudiantes en prácticas en las aulas de Primaria. Deben crear rincones dedicados al ARTE. Los llamo ARTEespacios y son sitios donde pararse a dibujar o pintar, entre otras cosas. En ellos encontramos además de hojas rojas y de otros colores, muchos rotuladores. Se exponen allí trabajos artísticos realizados por los niños y niñas, dentro y fuera del aula, con la condición de que se hayan realizado con total libertad. También distintas imágenes artísticas como fotografías, pinturas y esculturas que ayudan a incrementar la cultura visual de los niños y niñas de sus respectivas clases. Con naturalidad vamos nombrando artistas (mujeres en igual número que hombres y de distintas nacionalidades) y títulos de obras maestras. Colocadas de forma estratégica entre las suyas, promueven su curiosidad sobre todo si les preguntamos qué les parece.

El Proyecto ARTEespacios, como la flor de Pascua, nació en Navidad, cuando acaban los exámenes y, aunque no se deja de aprender, se deja de estudiar. Ha sido creado desde el grupo de investigación Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE-UAM) de la Universidad Autónoma de Madrid. Tiene como objetivo apoyar y fomentar la calidad educativa, mediante una mayor presencia de la educación artística en aulas y centros educativos, en todos los niveles educativos. Para darle difusión, se ha creado una exposición de fotografía otorgando premios a los mejores trabajos presentados a las sucesivas convocatorias. Se entregan durante las Jornadas de Educación Artística en Clave 2.0, que se organizan desde 2009 durante el mes de mayo, haciéndolas coincidir con la Semana de la Educación Artística convocada por la UNESCO.

Al contemplar mi hoja roja, recuerdo la planta entera. Igualmente, cada fotografía de un ARTEespacio es como la punta de un iceberg y resume el tremendo y creativo trabajo desarrollado por un o una docente con su grupo de estudiantes, durante varios meses o incluso el curso entero. Al lado de cada imagen aparece un código QR que permite disfrutar desde el propio teléfono de un resumen en vídeo sobre dicho espacio.

La exposición, cuya versión en formato virtual puede disfrutarse a través de internet en <http://proyectoartespacios.blogspot.com/>, se presentó en el Congreso Mundial organizado por InSEA en Vancouver

(Canadá) en julio de 2019. A partir de entonces comenzó su itinerancia internacional. Nos hemos propuesto presentarla como flor de Pascua, en todas y cada una de las comunidades autónomas de España. Ya se ha visto en la Comunidad de Madrid, Andalucía, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Asturias, La Rioja, Aragón y Comunidad Valenciana. Aprovechamos esta comunicación para presentarlo en el País Vasco.

Nuestra colección de ideas para la creación de ARTEespacios es también una invitación a la participación en el concurso de innovación educativa que se convoca desde la Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social de la UAM, en enero de 2020. Participar es fácil; con pocos medios y mucha imaginación, podemos transformar las aulas y los centros educativos en espacios artísticos habitables. Elige un sitio, organiza una acción artística (en colaboración de tus estudiantes), haz una foto de tu ARTEespacio y no olvides grabar un pequeño vídeo de 1-2 minutos. Rellena el siguiente formulario de participación hasta el 8 de mayo de 2020: <https://goo.gl/forms/pPrMluZGewfkn0a2>

Proyecto único con múltiples matices, como una hoja de la flor navideña, está dibujado con múltiples líneas de riego vital convergente. ARTEespacios plantea una visión renovada sobre la función de la educación artística en la formación de docentes, poniendo de manifiesto la importancia de vivir experiencias estéticas fuera del

aula que ayuden a incrementar su cultura visual desde el enfoque de la justicia social. El uso artístico y expositivo de paredes ubicadas en zonas de paso, una vez adecuadamente acondicionadas, permite a los estudiantes ampliar su imaginario y sentido crítico, así como a desarrollar el sentido de la ética desde la estética. Esta estrategia metodológica promueve el reconocimiento y puesta en valor de la labor desarrollada por docentes del Área de Educación Artística, Plástica y Visual.

La flor de Navidad se considera como una de las flores exóticas más elegantes y hermosas del mundo, llena de color y muy decorativa. Como tu ARTEespacio, esta planta puede durarte mucho tiempo si la tratas adecuadamente. Será en beneficio de toda la comunidad educativa.

Referencias

Saura Pérez, Á. (2018). ARTEespacios UAM: Educación artística para la justicia social. Tecnos.

Desviaciones

Sara López Ruiz

Frecuentemente se ha entendido la vulnerabilidad como contraria a la resistencia. Así pues, por «grupos vulnerables» solemos pensar en sujetos sin agencia, débiles y necesitados de protección. En el marco del proyecto de investigación de la tesis titulada «Una investigación etnográfica sobre adolescencias, agencias y fotografía en

contextos de vulnerabilidad», nos situamos en un instituto-escuela del Besós, situado en los márgenes de la ciudad de Barcelona, donde hay un elevado índice de población gitana. Para resistir los discursos dominantes que vulnerabilizan, culpabilizan y precarizan a la juventud y al colectivo gitano, partimos de los Estudios de la Cultura Visual como enfoque metodológico, epistemológico y político para construir otra narrativa para la educación que restituya el silenciamiento de los sujetos en las instituciones educativas (Hernández, 2010-2013). Desde aquí, exploramos las subjetividades de lxs jóvenes a través de la noción de agencia, transitando por la agencia como resistencia en un contexto vulnerable (Butler, 2010-2015). En este sentido, así como el discurso pedagógico construye al alumnx gitanx dentro del fracaso escolar reduciendo sus subjetividades al éxito académico y a las destrezas cognoscitivas (Walkerdine, 2000), a partir del proyecto realizado, vemos la necesidad de decolonizar la educación como un proyecto paternalista y construir nuevas narrativas en colaboración con lxs jóvenes a partir de las evidencias —lo que se muestra pero también lo que no se ve— recogidas en el proyecto.

En este contexto, Butler (2015) nos permite pensar la vulnerabilidad desde otro lado. De acuerdo con la filósofa feminista, en la vulnerabilidad es donde se sitúa la agencia y, por lo tanto, la resistencia política. Entender la resistencia dentro de la vulnerabilidad, requiere entender la dependencia y la interdependen-

cia con las condiciones infraestructurales (entendida como las relaciones sociales, el entorno, los discursos, las normas, etc.) y con los cuidados de los otros cuerpos. Ambos aspectos actúan sobre nosotrxs y nos conforman, pero a la vez, también generan condiciones y posibilidades para actuar; es decir, permiten que haya DESVIACIONES, discontinuidades, subversión, resistencia.

Salgo al balcón de mi casa y me fijo en las hojas de las plantas. Observo primero las que se han caído en el suelo: secas, frágiles, inertes. ¿Podría ser una opción para hacer una analogía visual con la vulnerabilidad? No, decido escoger una hoja fértil, resistente, viva. Ahora me fijo en los detalles, no tanto en la forma, sino en el interior. Me detengo en las ramificaciones que tiene cada una. Las hay con la nervadura muy marcada, delineada y con pocas ramificaciones. Pero las que más llaman mi atención son aquellas que tienen múltiples ramificaciones, tantas que es difícil distinguir cuáles son las que derivan de la nervadura principal y cuáles son las principales. Son ramificaciones privadas de raíz, ramificaciones diversas, efectos sin un soporte principal. Así es como entiendo las desviaciones en mi investigación, concretamente en el proyecto llevado a cabo. En lugar de fijar unos objetivos determinados que se desprendan de mi actuación o mi intervención, trato de pensar en mi receptividad relacionada con mi capacidad de respuesta. Y es que, si nada actuara sobre nosotrxs y contra nuestra voluntad, solo habría una

postura de control. En cambio, contemplando las desviaciones o ramificaciones que surgen a partir de nuestra actuación, de aquello principal, estamos dando lugar a que algo diferente pueda suceder. Así es como entiendo las desviaciones:

«Precisamente porque algo involuntario e inesperado puede ocurrir en este reino donde «somos afectados», encontramos formas de género que rompen con los patrones mecánicos de repetición, desviándose, resignificando y a veces rompiendo bastante enfáticamente esas cadenas citacionales de normatividad, dando cabida a nuevas formas de género» (Butler, 2015: 36).

Al teorizar sobre la vulnerabilidad y la resistencia, la noción de cultura visual como un espacio que posibilita procesos de relación (Hernández, 2013) nos permite explorar las agencias de lxs jóvenes y, al mismo tiempo, nos habla de nuestro sentido de ser como docentes e investigadoras y cómo estamos inmersas en múltiples entrelazamientos entre discursos, lugares y materialidades conectadas con el entorno escolar (Taguchi y Palmer, 2013). Las temáticas que emergen de dichas evidencias son, en primer lugar, la importancia de los vínculos de la amistad y la familia; en segundo lugar, las preocupaciones sobre el devenir a la edad adulta, y en tercer lugar, las quejas sobre la necesidad de mejoras en el barrio. Así como estos aspectos formarían parte de las experiencias de subjetividad que median entre lxs jóvenes y el pro-

yecto, el énfasis en los procesos relacionales también nos permite interrogarnos —como docentes e investigadoras— sobre lo que no se ve pero también forma parte del proceso; es decir, las discontinuidades, las dudas, las tensiones y las resistencias (Ellsworth, 2005; Butler, 2015). Así pues, las diferencias de género en la vinculación con el proyecto y el tipo de producciones visuales, los efectos de la memoria histórica y cultural del barrio y del colectivo y los diferentes mecanismos de regulación social y control de los cuerpos en el espacio escolar constituyen agentes performativos significantes que afectan a la realidad investigada y que, por lo tanto, forman parte de una infraestructura que integrará el relato performativo de la agencia.

Para concluir, en primer lugar, he contextualizado el marco de mi proyecto de investigación dentro del discurso dominante que opera en la construcción de una vulnerabilidad indefensa, donde remarco la necesidad de resistir estos discursos colonizadores construyendo otra narrativa para la educación en colaboración con lxs jóvenes. En segundo lugar, la noción de resistencia de Butler (2015) nos permite pensar la vulnerabilidad desde otra perspectiva y contemplar las desviaciones como oportunidades que dan cabida a otras formulaciones que no esperábamos. En tercer lugar, esto me permite hacer la analogía visual entre dichas desviaciones y las múltiples ramificaciones de la hoja que he escogido. Por último, trato de llevar a la praxis

este marco conceptual al analizar las evidencias obtenidas en mi investigación estableciendo un conjunto de temáticas que emergen a raíz de la agencia de lxs jóvenes y el proyecto, pero también de la interrogación de nuestro papel y nuestro sentido de ser como docentes y como investigadoras.

Referencias

- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós.
- Butler, J. (2015). *Resistencias*. Paradiso.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza*. Akal.
- Hernández, F. (2010). *Educación y Cultura Visual*. Octaedro.
- Hernández, F. (2013). La cultura visual en los procesos de documentación sobre cómo los jóvenes aprenden dentro y fuera de la escuela secundaria. *Visuales*, 11(2): 73-91.
- Taguchi, H. L. y Palmer, A. (2013). A more 'livable' school? A diffractive analysis of the performative enactments of girls' ill-/well-being with(in) school environments. *Gender and Education*, 25(6): 671-687. Doi:10.1080/09540253.2013.829909.
- Walkerdine, V. (2000). La infancia en el mundo post-moderno: La psicología de desarrollo y la preparación de los futuros ciudadanos. Dins Tomaz Tadeus da Silva (coord.), *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en los tiempos neoliberales*. Publicaciones M.C.E.P.

Línea

Paloma Palau

El proyecto de innovación educativa «Equipo Hoz: Experiencias artístico-educativas en el museo», es una propuesta realizada a partir de la colección de obras artísticas de un grupo de alumnos/as llamado Equipo Hoz, donado a la Fundación Càtedra Enric Soler i Godes. Equipo Hoz fue un equipo artístico compuesto por un grupo de alumnos y alumnas del profesor Ferran Morell. Alumnado de este profesor de la asignatura de Dibujo de Bachillerato, que, desde finales de los años 70 hasta finales de los 90, entre Cuenca y Valencia, creó multitud de obras artísticas generando diferentes colecciones.

En sus obras exploran, de manera visual, diferentes pro-



Comentario visual. (2019) Autoras, compuesto a partir de dos fotografías digitales de Maria Avariento-Adsuara.

blemáticas sociales que reflejan las preocupaciones del alumnado, interpretando a artistas reconocidos. La característica principal de Equipo Hoz es la creación colectiva, ya que todas las obras están realizadas por más de un autor/a.

La colección se encuentra en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universitat Jaume I de Castellón, donde se imparte el Grado de Maestro/a en Educación Primaria. Aprovechando esta circunstancia, dos profesoras del área de Didáctica de la Expresión Plástica de dicha universidad nos planteamos la creación de una exposición como propuesta de formación inicial de futuros maestros y maestras en el marco de la asignatura de Didáctica de las Artes Visuales II. Además, dicha exposición estaría abierta a la participación de más de 900 escolares de todas las etapas educativas.

La exposición utiliza Metodologías Artísticas de Enseñanza (MAE), inspiradas en el proyecto de innovación educativa de la Universidad de Granada «Arte para Aprender», llevado a cabo en el Museo Caja Granada desde el 2013 hasta la actualidad, con el propósito de crear vínculos que conecten al alumnado con las escuelas y abrir posibilidades de transferencia con la sociedad en la formación de futuros docentes a nuevos espacios de aprendizaje. La creación colaborativa, que se concreta en la acumulación de pequeñas acciones artísticas de cada visitante, poco a poco va construyendo las obras artísticas

finales que constituyen la propia exposición. Se genera así una experiencia simultánea de creación artística y de formación que conecta las obras con los escolares, el alumnado y las instituciones.



Fotografía independiente. Maria Avariento-Adsuara. (2019). Cabello a partir del Equipo Hoz y de Pablo Picasso, fotografía digital

Las Metodologías Artísticas de Enseñanza (MAE) enlazan con la metodología del Equipo Hoz en la creación colaborativa, en la referencia a artistas contemporáneos y en la experiencia estética colectiva que ayuda a comprender la obra creando una cultura compartida.

Para la obra *Cabello a partir del Equipo Hoz y de Pablo Picasso*, que presentamos aquí, se seleccionó como referencia un cuadro bordado por el Equipo Hoz de la colección «Homenaje a Picasso», realizado a partir de un dibujo de Pablo Picasso de pequeño formato y con una línea sensible y fluida que Picasso tituló *Mujer Durmiendo*. En la obra del 'Equipo Hoz' encontramos una interpretación del mismo en formato 100 x 80 cm bordada con lana de color negro.

La obra *Cabello a partir del Equipo Hoz y de Pablo Picasso*, propone a los visitantes dibujar a partir de las líneas del cuadro, ampliando el pelo de la mujer que aparece en la imagen. La obra original sugiere el cabello de la mujer, pero los visitantes, con sus sucesivos añadidos de líneas, son los auténticos autores de esta acumulación de cabello que cubre la pared. Las líneas finas de vinilo adhesivo negro de entre dos y tres milímetros, con la única pauta para los participantes de que las líneas no deben cruzarse, ni solaparse, generan diferentes tonalidades y ondulaciones dependiendo de su proximidad y colocación. La obra final ocupa un área de más de 13,5 metros cuadrados. El proceso de creación, que duró aproximadamente un mes, ayuda a comprender las obras de referencia. El resultado final es una producción artística contemporánea que reflexiona acerca de un proceso de aprendizaje a partir de un autor de referencia.

Acumulación

Joaquín Roldán

Aún no hay un acuerdo mayoritario sobre lo que debe enseñarse en nuestras asignaturas.

Después de tantos años de bagaje del área de Didáctica de la Expresión Plástica, todavía no es fácil reconocer en nuestra área un cuerpo de conocimientos común, coherente y

compartido, ni una idea común y clara sobre qué deberíamos enseñar en nuestras clases. Las estrategias, teorías y prácticas docentes, tanto en la universidad como en la escuela, dependen más de la genialidad del docente, del voluntarismo del alumnado, de la ideología profesada, de los referentes escogidos o del contexto en el que se trabaja que de un conocimiento compartido que sea referencia fundamental y defina nuestro territorio haciéndolo crecer. Un conocimiento que pueda ser corregido, mejorado, incluso denegado y sustituido. Pero en este ámbito de conocimiento parece que hemos decidido que es tarea de cada uno redefinir por completo el paradigma de conocimiento en educación artística y, si es posible, cada pocos años.

Cada día es más raro ver un debate encendido de ideas en un congreso de nuestro ámbito. Hemos llegado a un acuerdo de no beligerancia de tal magnitud que ideas contradictorias se suceden sin discusión alguna. Como si en realidad ninguna idea nos importara demasiado. Consecuentemente, es muy raro también ver un avance en nuestro ámbito de conocimiento. Añoro los tiempos en que se cruzaban artículos en las revistas de investigación: teorías, réplicas y contrarréplicas en las que unas escuelas y otras batallaban sobre el saber. Hoy no se ve nada de eso. La mayor parte de las veces solo se percibe un atisbo de debate de opiniones que, por respeto establecemos como equidistantes, o

por filias y fobias justificamos o desatendemos con displicencia.

Mi propuesta para el debate es que deberíamos acordar y reconocer un corpus común de conocimientos. Qué debemos enseñar y aprender en nuestra área de conocimientos debería estar claro para todos. Si no somos capaces de decirlo nosotros, lo hará Wikipedia.



¿Qué está enseñando el profesorado de artes visuales? ¿A qué nos dedicamos? Hablo de contenidos o de competencias que podrían ser propios y que nadie más enseñará en las escuelas ni en las facultades de Educación o Bellas Artes si nosotros no lo hacemos. Cuando nos planteamos esta cuestión, a menudo partimos desde cero. Siempre rompiendo en mil añicos el paradigma en educación artística que heredamos, como si no hubiese nada que aprovechar. ¿Es imposible reconocer ideas valiosas en Lowenfeld y Eisner simultáneamente? ¿Es inconcebible una programación que

integre el arte moderno y posmoderno?

A mí me parece una actitud arrogante despreciar por sistema la estatura de los gigantes que nos trajeron hasta aquí y que nos harían ver más lejos. Pretender que somos capaces de resolver todo desde cero. Es urgente y necesario avanzar desde lo que ya sabemos. Puede ser lógico un debate identitario cuando una disciplina acaba de nacer. Así ha sido también en nuestro ámbito durante décadas. Pues bien, reconozcamos su valor y recibamos su legado. Este área está madura como para reconocer el valor del pasado; es momento de que dicho legado se asiente y podamos ver entre todos lo que se ha construido y que puede crecer a partir de ello. Por contra, los debates destructivos a los que se asiste a menudo, que solo tratan de reafirmar la personalidad o la última idea de quien lo sostiene, por muy original que parezca, pueden dar al traste con mucho trabajo realizado por cientos de personas que han dedicado su vida a la educación artística.

Claramente no me refiero aquí a las formas que cada uno elige para enseñar dichos contenidos o competencias. Desde mi punto de vista el debate metodológico es un espacio necesariamente abierto y mucho más propicio a la elucubración, estilos y tradiciones personales o el ensayo: nuestra forma de enseñar debe ser espacio de experimentación constante. Es más,

la innovación metodológica tiene que ser la demostración de que la pedagogía siempre debe ofrecer un abanico de posibilidades y la enseñanza de las artes no puede ser una excepción.

Nuestro conocimiento se debe centrar en el aprendizaje y en la enseñanza de las artes. En principio, nos deberíamos dedicar a formar profesionales de la enseñanza y el uso de las artes y no tanto a formar artistas. Pero, ¿se puede enseñar artes visuales sin haber sentido un impacto profundo sensorial, emocional e intelectual ante una obra de arte extraordinaria? ¿Se puede enseñar a crear artes visuales sin haber creado jamás una imagen inteligente y expresiva? ¿Se ha de enseñar a crear imágenes? ¿Se debe estudiar dibujo infantil?

Si un alumno llega con una carencia brutal a nivel de conocimientos técnicos o conceptuales en artes ¿Debemos tratar de cubrir dicha carencia? ¿Hay que trabajar a partir de artistas? ¿Debemos hacer a nuestro alumnado crítico? ¿Deberíamos trabajar con imágenes creadas en todas las culturas, en todas las épocas, por ambos sexos? ¿Hay que partir de experiencias estéticas?

Si hemos podido reconocer en alguno de estos temas que he mencionado en el párrafo anterior un tema o aproximación que consideramos ineludiblemente propio de la educación artística contemporánea, quizás tenemos un futuro como área de conocimiento.

Relaciones

Rita Inês Petrykowski Peixe

Escribo desde mis referencias y experiencias culturales, motivada por una imagen que, para mí, metaforiza innumerables conceptos, entre ellos el de RELACIONES, porque entiendo que educar e investigar en educación artística permite salir de la norma, subvertir lo establecido, promover diálogos y plantear preguntas, abriendo espacio a lo insólito para crear conexiones, con el fin de expandir y dar sentido a los contextos relacionales de la existencia.



Utilizo aquí la expresión educación artística, término utilizado en España, para referirme a lo que, en Brasil, ya ha sido sustituido por la enseñanza del arte, rectificando posteriormente con la denominación de arte, con el fin de abarcar esta amplia área de conocimiento «basada en una formación específica completa en uno de los lenguajes: Artes Visuales, Danza, Música y Teatro» (Brasil, 2005,

web). Sobre estos temas, se han realizado numerosas discusiones en el campo de las Artes, que tratan de reflejar posibles formas de nombrar, situar y conceptualizar esta importante área de estudios (Barbosa, 2010; Eça, 2010; Barreto, 2016, entre otros autores).

Presento para esta propuesta la hoja de pau-brasil, planta símbolo que da nombre a mi país, aunque con justificaciones y versiones controvertidas para esta nomenclatura. Considerado actualmente en extinción, este árbol frondoso, de madera noble de color rojo y de alto valor comercial, fue utilizado anteriormente como tinte para telas, en la fabricación de muebles y, principalmente, de instrumentos musicales. Así, se convirtió en protagonista del itinerario exploratorio y deprecador del colonizador tiránico, que llegó y se estableció en Brasil desde principios del siglo XVI. Al ser la primera actividad económica del país, su extracción se convirtió en «fácil para los colonizadores, tanto por la abundancia de madera en la costa como por la mano de obra esclava indígena, organizado a costa de la violencia y el intercambio de productos, [siendo] la mejor alternativa para la explotación y posterior colonización de las tierras descubiertas» (Silva, 2008, web).

Es importante recordar, en la trayectoria de este legado, que artistas como Debret (1768-1848) y Rugendas (1802-1858), entre otros, realizaron en dibujos, pinturas y grabados el registro visual del Brasil colonial, presentando la vegetación, la vida de

los esclavos indígenas y negros, y variados temas del territorio, las costumbres y la sociedad brasileña de la época. Más de 100 años después, el poeta modernista Oswald de Andrade (1890-1954), buscó una apreciación de la identidad nacional y propuso una revisión crítica del pasado a través de su *Manifiesto da Poesia Pau-Brasil* (1924).

Considerando los breves apuntes que aluden a aspectos relacionados con esta planta, me pregunto: ¿qué sugiere la imagen de una hoja de pau-brasil para reflexionar sobre nuestras raíces culturales y el entorno que envuelve la investigación artística?

Debido al limitado espacio disponible aquí, propongo lanzar algunas ideas, contribuciones que considero importantes, sin profundizar en ellas, para tejer provocaciones y orientar posibles diálogos a partir de ellas.

Justifico inicialmente la elección del concepto RELACIONES, materializando la metáfora sugerida en la hoja de pau-brasil, cuya morfología describe un eje central desde el que se intercomunican ramas con hojas pequeñas. Esto tiene que ver con nuestra trayectoria histórica, social y cultural, permeada por experiencias contradictorias en matices desafiantes, que nos provocan, como grupo, al diálogo, en el sentido de una invitación «a pensar en su historia social como la experiencia igualmente social de sus miembros» (Freire, 1996, pág. 49).

Así, en una primera aproximación, tenemos las tensiones

generadas a lo largo de la historia del colonialismo de la segregación, que perdura hasta hoy, aunque con otras nomenclaturas y formas (De Souza Santos, 2018). Y, en la secuencia, la idea de que el acto de enseñar y aprender (en el arte) debe asumir acciones relacionales y también, por lo tanto, políticas, emancipatorias y descolonizadoras, en el sentido de «erradicar de las relaciones sociales la autorización para dominar a los demás con el pretexto de que son inferiores» (pág. 463). Esto significa liberar las mentes colonizadas a través de la autoconcientización y el logro de la autonomía, para que no lean el mundo desde la perspectiva de la visión del opresor (Romão y Gadotti, 2012). Los autores, bajo los escritos de Darcy Ribeiro, señalan que esto requiere esfuerzos teóricos y una militancia transformadora, además de la cultura como un importante instrumento de intervención en la realidad, que «solo gana legitimidad dentro de una práctica concreta, como también dirá Paulo Freire» (2012, pág. 30).

Parece bastante difícil, en un momento tan turbulento en mi país, pensar que el área de la cultura pueda de alguna manera intervenir y producir cambios significativos en esa realidad. Sin embargo, como elemento de resistencia es «la manifestación vigorosa a nivel ideológico o idealista de la realidad física e histórica de una sociedad dominada» (Cabral *apud* Romão y Gadotti, 2012, pág. 29). Así, al manifestarse a través de múltiples lenguajes y no permanecer en silencio, «nos permite cono-

cer la síntesis dinámica que ha sido desarrollada y establecida por la conciencia social para resolver estos conflictos [económicos, políticos y sociales] en la etapa de su evolución» (pág. 30).

De ahí la importancia y el compromiso de la formación de los profesionales del arte, especialmente en lo que se refiere a la «educación para el desarrollo [y el dominio] de los diferentes códigos culturales» (Barbosa, 1998, pág. 13), que incluye las manifestaciones artesanales producidas en todo el país, generalmente subestimadas y superpuestas a los programas artísticos por las llamadas artes mayores o canónicas. Sennett, en su libro de 2009 originalmente titulado *The Craftsman*, en español *El Artesano* (y, en la traducción al portugués, extrañamente llamado *O Artífice*), presenta la artesanía como proceso y producto, reflexividad, opción creativa, motivación práctica, capacidad imaginativa y curiosidad. Al referirse a la cultura y a la producción artesanal, el autor se pregunta: «¿Qué nos enseña de nosotros mismos el proceso de producir cosas concretas?» (pág. 19). Se pueden sugerir preguntas similares cuando se hace investigación artística.

Al tratar este tema, García y Hernández (2019) hablan de las a menudo controvertidas relaciones entre la producción y la investigación artística. En su libro, problematizan y proponen trayectorias reflexivas que se mueven entre el pensar y el saber, generando, en el proceso

de compartir, «lo que Laurel Richardson llama experiencia de cristalización» (pág. 17).

A partir de estas breves narraciones, concluyo destacando que el propio ejercicio conceptual que aquí se propone representa un acto de investigación, ya que da lugar a una ruptura con lo convencional y lo normativo, permitiendo la apertura a un punto de partida no estandarizado, que se proyecta hacia planteamientos más amplios con diversos matices relacionales.

Referencias

Barbosa, Ana Mae (1989). *Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras*. *Revista Estudos Avançados*. vol. 3, no. 7 São Paulo Sept./Dec.

Barbosa, Ana Mae (1998). *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte.

Barreto, Umbelina. A epistemologia do ensino do desenho. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 67-81, jan./abr. 2016. <http://seer.ufrgs.br/gearte>

Brasil. Ministério da Educação/ MEC (2019). Conselho Nacional de Educação/CNE. Conselho de Educação Básica/CEB. Parecer número 22/2015. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22-05.pdf>

De Souza Santos, Boaventura (2018). *Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia essencial: Volume II: Para um pensamento alternativo de alternativas*. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

Eça, Teresa (2010). Para acabar de vez com a educação artística. *Revista Digital do LAV* 1(1).

Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Paz e Terra.

Calderon Garcia, Natália; Hernández, Fernando (2019). *La investigación artística: un espacio de conocimiento disruptivo en las artes y en la universidad*. Ediciones Octaedro.

Romão, José Eustáquio; Gadotti, Moacir; Freire, Paulo y Cabral, Amílcar: *a descolonização das mentes*. Editora e Livraria Paulo Freire, 2012

Sennett, Richard (2009). *El artesano*. Editorial Anagrama.

Silva, Bruno Isaías da (2008). Exploração do pau-brasil. <https://www.infoescola.com/historia/exploracao-do-pau-brasil/>



PAISAJE 3
TRANSFERENCIA

*«Como dice Marián López Fernández-Cao,
catedrática de Educación Artística en la Facultad de
Educación de la Universidad Complutense de Madrid
e impulsora del extraordinario proyecto Museos en femenino,
“la mujer cuando entra en un museo se encuentra
con su ausencia y su prescindibilidad»*

(pág. 23)

Peio H. Riaño

*Las invisibles. ¿Por qué el Museo del Prado ignora a las mujeres?
Capitán Swing. 2020*

LA TRANSFERENCIA EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Naiara Herrera Ruiz de Eguino
Lourdes Cilleruelo

Resumen

Actualmente, el plano de la transferencia, la innovación y la difusión del conocimiento es de gran relevancia dentro de la universidad y, ante ello, en el área de Educación Artística se hace palpable la necesidad de revisar en qué forma podemos situarnos dentro de dicho plano sin desatender a las características propias del área, dado que originalmente se fundamenta en criterios propios del ámbito científico-tecnológico.

Así, el principal objetivo de este texto es definir en qué consiste la transferencia en educación artística. Comenzaremos atendiendo de forma resumida a la noción de transferencia y, seguidamente, abordaremos el lugar de la transferencia en educación artística; en primer lugar, observaremos qué y desde dónde transferimos en educación artística y, en segundo lugar, prestaremos atención a aquellas acciones a través de las que podemos transferirnos. Para ello, tomaremos en consideración las conversaciones que tuvieron lugar en el contexto del Congreso del área de Educación Artística *Didácticas artísticas en la universidad y sociedad: Arte para el cambio social* (Bilbao, enero de 2020), donde se congregaron docentes e investigadores del área provenientes de diversas partes del Estado. Como resultado principal, este texto ofrece un detonante para seguir trabajando de forma conjunta.

Introducción. La noción de transferencia

El plano de la transferencia, la innovación y la difusión del conocimiento ha adquirido, en los últimos años, un peso considerable dentro de la universidad. Fue a partir de los años noventa del siglo xx cuando comenzó a considerarse como tal, con el fin de ampliar lo que hasta entonces se identificaba como «*transferencia de tecnología*». Este traslado se debió a la necesidad de comprender, dentro de la transferencia, no solo los productos físicos y el conocimiento ligado a los mismos, sino también otros ámbitos del conocimiento (Castro *et al.*, 2008). Y es que el efecto del conocimiento no solo se refleja a nivel económico, sino que interviene en todos los ámbitos de la sociedad.

No solo las empresas se ven afectadas por la aceleración del ritmo de crecimiento, acumulación y depreciación del conocimiento y por la revolución de los instrumentos del saber, también los poderes públicos, en el marco de sus decisiones políticas y de sus actividades administrativas, y otros agentes económicos [colectivos de profesionales diversos] o sociales (ONG, sindicatos, etc.), interactuando entre sí y con los investigadores, participan activamente en la que se denomina «*Sociedad del Conocimiento*», que puede ser definida como aquella sociedad capaz de generar, apropiarse y utilizar nuevo conocimiento para atender sus necesidades y construir su propio futuro. (Castro *et al.*, 2008)

En este sentido, las universidades y organismos de investigación se consideran ejes clave para el desarrollo de la transferencia del conocimiento. De hecho, si atendemos directamente a la Ley Orgánica de Universidades, una de las funciones de la universidad es la difusión, valorización y transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida y del desarrollo económico (art. 1 LOU). Por tanto, se contempla que el plano de transferencia del conocimiento es esencial dentro de la universidad; esta es comprendida como un ente generador de conocimiento y pensamiento crítico cuyo objetivo debe ser llevar a la sociedad el conocimiento fruto de investi-

gaciones realizadas en su seno, ya sean científicas, técnicas o artísticas (art. 39 LOU).

Siendo así, son cada vez más las convocatorias y programas universitarios destinados a favorecer la transferencia del conocimiento. Convocatorias de cooperación con empresas y entidades sociales, cuyo fin es aumentar la capacidad de I+D+i y ayudar a generar puestos de trabajo cualificados en el tejido empresarial y social, así como fomentar procesos de innovación. En 2018 la CNEAI, al fin consciente de la relevancia de transferir tanto a empresas como a otros agentes sociales los resultados obtenidos de investigaciones en las Universidades y en los Organismos Públicos de Investigación, lanzó un Sexenio de Transferencia del Conocimiento e Innovación (BOE, 2018)¹.

La CNEAI y el ministerio competente han esperado diez años para implantar un sistema de reconocimiento y evaluación de méritos en el ámbito de la transferencia que no abarque únicamente las habituales actividades de transferencia e innovación más próximas a la Ciencia y Tecnología, incluyendo otras actividades que son más cercanas a las Ciencias Sociales, Arte y Humanidades (Sánchez-Gil, 2020).

Ahora bien, su carácter piloto desvela que aún debe ser definido, y es ahí donde, en nuestro caso desde el área de Educación Artística, deberíamos tratar de considerar cuál es nuestro lugar dentro del plano de la Transferencia del Conocimiento y la Innovación.

La transferencia en educación artística

Si volvemos la mirada hacia el área de Educación Artística, observamos que el contexto científico-tecnológico donde se origina y perfila el ámbito de la transferencia nos obliga a encajar en unos parámetros que, en origen, pertenecen a otro territorio, con todas las dificultades que ello conlleva. En este sentido, es importante considerar la forma en que podemos situarnos dentro de dicho territorio, pero sin perder de vista la especificidad del área, su esencia y las características que la definen, y tratando de sensibilizar al otro sobre

nuestras necesidades, de tal manera que la propia normativa vaya recogiendo aquello que es específico de la educación artística.

Las siguientes líneas pretenden funcionar como una suerte de hoja de ruta que ayude a definir en qué consiste la transferencia dentro del área. Para ello, en primer lugar, nos planteamos qué y desde dónde transferir, y, en segundo lugar, cómo puede darse dicha transferencia, con el fin de vislumbrar las posibles vías de acción y poder así planificar los cometidos necesarios que sitúen el área en relación al plano de transferencia del conocimiento. De esta forma, se desea proporcionar un detonante para consiguientes reflexiones, encuentros y debates desde los que continuar trabajando.

• Qué y desde dónde transferimos. Nuestro germen y su alcance

¿En qué consiste la transferencia de conocimiento dentro de la educación artística? Si lo que pretendemos es diseñar procesos de transferencia del conocimiento que tengan un impacto directo sobre la sociedad y adquieran el valor que se merecen como herramienta para la transformación de la realidad, resulta necesario definir aquellos saberes con los que trabajamos, los conocimientos específicos o especializados que desarrollamos, producimos y construimos dentro del área. En esta línea, identificamos tres ejes clave: el conocimiento que se genera desde el propio hacer y la experiencia artística y el que se promueve desde las prácticas comisariales; el conocimiento a través de las artes, que permite abordar otros ámbitos desde nuevas perspectivas; y, por último, el conocimiento ligado a competencias transversales.

En primer lugar, es específico del área el aprendizaje a través de la experiencia, entendiéndose que desde el propio hacer se genera un conocimiento que nos abre nuevas formas de entendimiento. Según Dewey, «la producción de una obra de arte genuina reclama probablemente más inteligencia que la que se denomina pensamiento entre aquellos que se jactan de ser intelectuales» (2008, pág. 53). Resulta signi-

1. Cabe señalar que este sexenio, que sustituyó al Campo 0 de los Sexenios de Investigación implantado hace más de una década (cuya base era la producción de publicaciones científicas de «calidad»), ha generado no pocas controversias por su falta de objetividad e indefinición, además de polémicas por la desigualdad de sexos (Sánchez-Gil, 2020; Bustelo y Salico-Cortés, 2020).

ficante también la forma en que el artista vasco Ion Macareno define su proceso artístico: «Intuición. Adaptación. Hacer y luego pensar. No detener el impulso. Aprender haciendo» (2014, pág. 4). Igualmente, una de las aportaciones que se realizan desde el área proveniría de las prácticas comisariales. Esto supone entender dichas prácticas como procesos de investigación cuyos resultados poseen un valor de transferencia del conocimiento y, por tanto, su reivindicación como fuente de conocimiento. En relación con ello, Ana Tirado (2018, pág. 57) nos dice que «la transferencia del conocimiento reside fundamentalmente en el marco de ideas y de pensamiento en el que sus gestores y responsables se debaten y es, justamente en este aspecto, en la revisión crítica de los sentidos y valores del arte donde, desde la universidad, desempeñamos un papel fundamental para las disciplinas de las artes y de la educación artística».

La segunda línea de actuación que proponemos consiste en fomentar destrezas esencialmente ligadas a la expresión artística y, con ello, profundizar en los mecanismos que la educación artística ofrece para abordar desde nuevas perspectivas contenidos de otras áreas o materias. Por una parte, tengamos en cuenta que la educación artística ayuda, entre otras cosas, a desarrollar capacidades que nos permiten enfrentarnos al cúmulo de imágenes que nos apabullan diariamente desde una actitud crítica y reflexiva, además de ofrecer recursos para la puesta en marcha de actividades artísticas y para el diseño de las mismas, una línea desde la que surgen infinidad de sinergias con contenidos y cuestiones pertenecientes a otras áreas. Por otro lado, yendo aún más allá, trabajar a través del arte ayuda también a revisar las metodologías propias de otras áreas y a romper con los preceptos tradicionales.

Por último, la tercera línea apunta al peso que la Educación Artística también tiene sobre diversas habilidades que, además de ayudar en destrezas propias de otras áreas, impactan directamente en las capacidades necesarias de

cara a la innovación. Según Winner, Goldstein y Vincent-Lancrin (2013), la educación artística es una forma de transferencia del conocimiento que puede darse a través de cuatro vías: neurológica, cognitiva, social y de motivación o de comportamiento. Con ello, contemplan que la enseñanza de alguna rama artística podría mejorar la motivación, lo que podría llevar a unos mejores resultados académicos, y nos dicen que «la influencia de distintos tipos de educación artística en algunas habilidades específicas no solo podría transferirse a dominios académicos, sino también a situaciones de la vida real» (pág. 40), ya que pueden fomentar la autoconfianza.

La experiencia de presentar en público el trabajo de una rama artística puede ayudar a que los estudiantes modulen mejor su ansiedad en otro tipo de actos públicos no artísticos (...). En este caso la transferencia no pasa del campo artístico al académico, sino del dominio de las artes a las habilidades mismas que son valiosas para la vida diaria, para el mercado laboral o simplemente para quienes crean las políticas educativas. (Winner, Goldstein, Vincent-Lancrin, 2013, pág. 42)

En este sentido, cabe mencionar que en una Junta Ministerial de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), donde se reunieron ministros de 38 países para analizar las habilidades que permiten conseguir un nivel de vida aceptable en el siglo XXI, se hizo hincapié en la necesidad de mantener el equilibrio entre las habilidades profesionales y las genéricas, siendo estas últimas el espíritu emprendedor, la creatividad y la comunicación; debate en el que varios ministros defendieron la educación artística como medio para alcanzar dichos objetivos, subrayando, a su vez, la capacidad del arte para generar motivación (Winner, Goldstein, Vincent-Lancrin, 2013). Asimismo, estos autores indican que en el proyecto de «Evaluación y enseñanza de habilidades del siglo XXI», impulsado por gobiernos de distintos países y por varias compañías de información y tecnología, dentro del conjunto de habilidades consi-

deradas necesarias para el mundo del mañana estarían «la creatividad, el pensamiento crítico, la solución de problemas, la toma de decisiones y el aprendizaje, la comunicación y la colaboración» (pág. 28). ¿Acaso no se trata de aspectos que forman parte de las habilidades y destrezas que se desarrollan en el proceso artístico? Esto sitúa la educación artística en un lugar de interés dentro de las necesidades que se contemplan en el panorama educativo, donde la innovación se presenta como una de las vías de mayor relevancia.

Podemos decir, por tanto, que desde una dimensión versátil y abierta a nuevas posibilidades, transferimos saberes que ayudan a hacer frente al mundo que nos rodea y, más aún, a hacerlo desde parámetros propios del ámbito de la innovación.

Retos: cuidado y visibilización de un mapa vivo y mutante

En relación con lo recién expuesto, María García Cano (UCM)² subraya la capacidad del arte para crear dispositivos que nos permitan poner en marcha procesos que vayan más allá de las formas tradicionales y normativas, generando desplazamientos y líneas de fuga. Así, el qué no debe considerarse como algo estático, por lo que el área requiere, tal y como Cano destaca, cuidado y atención, pues se presenta como un órgano vivo, en constante crecimiento, que va trazando un mapa propio, a veces más acorde y otras veces menos, respecto a los mapas que ya están ahí. Visibilizar ese mapa puede ayudarnos en ese cuidado, en el diseño de la hoja de ruta, en la capacidad para vislumbrar nuevas posibilidades, para explorar nuevos terrenos.

• Cómo transferimos. Algunas ramas desde las que extendernos

Una vez encaminada la idea de qué y desde dónde transferimos, pasamos a ilustrar algunas de las ideas expuestas en el apartado anterior a partir de ejemplos concretos con el fin de observar, a su vez, desde dónde transferimos.

Respecto a la primera línea, basada en el Aprender haciendo, resulta destacable la instalación artística *See and Be Seen*, un proyecto artístico/proceso de aprendizaje desarrollado por Augusto Zubiaga y Lourdes Cilleruelo (2020) que parte del diseño y desarrollo de unos prototipos funcionales de neuronas simples utilizando recursos de electrónica analógica *low-tech* fácil y económica, reproductibles en entornos de aprendizaje. El proyecto ha servido a sus autores para comprender y poder emular, desde un acercamiento orientado por la curiosidad activa, el principio de funcionamiento básico de las redes neuronales y de las diversas configuraciones de redes presentes en los organismos biológicos.

En referencia a las prácticas comisariales, de cara a cumplir un papel importante en la transformación social y en los retos que esta presenta, la producción de obras y acciones desde la educación artística debería hacerse visible, atendiendo, a su vez, a lo que una mirada abierta desde la historia del arte puede aportar y poniendo en valor el pensamiento filosófico que se traza dentro del área. En este sentido, cabe mencionar que, según Tirado (2020, pág. 114), la musealización de la investigación artística implica que en la exposición estén presentes contenidos que muestren el proceso de investigación desarrollado hasta llegar a ella, «introducir y hacer visible el compendio de relaciones, sentidos e informaciones que han trabajado los/as artistas en el proceso y que, por extensión, han nutrido de contenido y significado los resultados de las obras que se exponen», destacando así otros valores (epistemológicos, documentales, históricos, sociales...) además del puramente estético. Este trabajo cobraría valor especialmente a través del diálogo y la colaboración con entidades externas.

La segunda línea nos sitúa en el potencial de las artes para abordar el conocimiento desde nuevas perspectivas como es el caso del proyecto *Baraja Miradas* (2017). Y es que un objeto artístico puede provocar en el niño o en la niña un cambio de mirada hacia sí mismo/a,

2. Conversaciones dentro del Congreso del Área de Educación Artística Didácticas artísticas en la universidad y sociedad: Arte para el cambio social (Bilbao, 2020).

tomando más conciencia de lo que él o ella es, más allá del cliché que el contexto en el que vivimos les ofrece ser o les propone desear. Este deseo fue el motor que echó a andar este proyecto artístico colectivo (Vázquez, et al., 2018), en el que un grupo de compañeros/as del Departamento de Pintura y del grupo de Investigación HUM 611 de la Universidad de Granada y del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad del País Vasco nos unimos para compartir la aventura de crear un objeto artístico que pudiera tener un uso didáctico en Educación Infantil y Primaria, un uso que permitiera a niños y niñas «barajar» unas «miradas» más libres, hacia el mundo y hacia sí mismos. El resultado es una «baraja de miradas» además de una exposición en torno a ellas en el espacio expositivo *El rincón del Ilustrador* del Centro Cultural Aiete (Donosti).

Además, las artes permiten el diseño y creación de artefactos como Galatea, un alter ego desarrollado por Noelia Maeso y Andrea Abalia que nace como una herramienta pedagógica para trabajar la coeducación. Se trata de un agente conversacional que adopta la forma de un bot ciberfeminista y que bebe de los principios del feminismo de datos. En dicho propósito, cumple un doble objetivo: por un lado, utiliza, y de ese modo visibiliza, las estrategias de la inteligencia artificial desde la práctica artística y, por otro lado, incita a la reflexión y al pensamiento crítico operando desde las redes sociales.

Otro ejemplo en la misma línea lo encontramos en *Non dago txirlo? (¿Donde está Bolo?)* (Peña-Zabala et al., 2018), un cuento desarrollado en el contexto de la asignatura Artes Plásticas y Cultura Visual en la Educación Infantil II, en la Facultad de Educación de Bilbao durante el curso 2015. Las alumnas Eneritz Sánchez e Irene Fernández, junto con la profesora Miriam Peña y en colaboración con la ilustradora Eider Eibar, desarrollaron este álbum ilustrado, una propuesta sin duda innovadora para la infancia que parte del concepto de imagen desde una perspectiva interdisciplinar: «El cuento nos sumerge en un mundo surrealista. Las formas

van transformándose y posibilitando diversos planos de lectura, que dan lugar a modos diferentes de comprensión» (Peña-Zabala; citado en Martínez, 2018).

Finalmente, dentro del tercer eje, ligado a las competencias transversales, nos detendremos en una de sus vertientes más interesantes: la vía social o, dicho de otro modo, cómo nos relacionamos con la sociedad. Para ello, debemos preguntarnos qué tipo de colaboraciones podemos hacer con entidades externas —tanto propias del campo del arte como de otros campos—. A continuación, se esbozan algunos de esos vínculos desde los que podemos nutrir nuestro germen para extendernos de forma rizomática y llegar más allá. Hemos dividido este apartado en tres formas diferentes de relación: vínculos educativos dentro y fuera del aula, vínculos con entidades externas a la universidad y, por último, vínculos con profesorado no universitario (conscientes, a su vez, de que las fronteras entre estos tres vínculos son generalmente difusas).

En relación a los vínculos educativos que se dan dentro y fuera del aula, no debe perderse de vista el carácter político de la educación, desde el que se alcanza el desarrollo de valores sociales. En este sentido, fomentar vínculos educativos dentro y fuera del entorno comunitario puede hacer posible un aprendizaje significativo en pos de rescatar las riquezas del mismo. Así, salir del aula puede multiplicar prácticas artísticas que entren en relación directa con el espacio público, con el entorno rural o urbano. Trabajar en la difusa o inexistente frontera que a menudo parece separar el arte y la vida abre nuevas posibilidades con las que entablar diálogos entre la educación artística y la sociedad (Pilar Soto, M.^a Isabel Moreno y María Martínez, UJA)³.

Por tanto, las prácticas artísticas que se expanden más allá del aula pueden funcionar como acciones o intervenciones socializadoras que hagan visible la realidad del contexto; son una forma de transferencia y, a su vez, puede ser también una forma para visibilizar lo que sucede dentro del aula, sin olvidar que desde

3. Conversaciones dentro del Congreso del Área de Educación Artística, *Didácticas artísticas en la universidad y sociedad: Arte para el cambio social* (Bilbao, 2020).

aquí también pueden surgir colaboraciones con entes externos a la universidad.

Un ejemplo de ello es el proyecto *Más allá del aula: espacios para el aprendizaje* de la Facultad de Educación de Bilbao-NUPV14/07, liderado por Miriam Peña-Zabala (2019). Parte de dos ideas clave: la primera, que las prácticas artísticas contemporáneas pueden llegar a ser una oportunidad para conocer nuevas formas de conocimiento cuestionando los saberes establecidos, y, la segunda, que el arte contemporáneo puede contribuir significativamente al uso del espacio que habitamos como escenario de propuestas artístico-pedagógicas fuera del aula.

Respecto al trabajo junto a entidades externas a la universidad, este puede generar nuevas líneas de conocimiento enriquecedoras tanto para el área y el alumnado como para la propia sociedad. Es una oportunidad para conocer más de cerca nuestro entorno y poder así buscar soluciones a las necesidades sociales que nos rodean, para generar espacios de encuentro desde los que transformar aquello que requiere un cambio. Esto puede darse a través tanto de una cooperación intersectorial como con espacios informales de Educación Artística, lo cual que puede facilitar metodologías de estudio con las que poder enfrentarnos a problemas de diversos tipos.

Asimismo, desde aquí podemos atender a la forma en la que puede darse el traspaso de contenidos y procesos metodológicos propios de la Educación Artística a otros ámbitos. En esta línea surgió, por ejemplo, el proyecto Educación panTono (2017), promovido por el Grupo de Educación de Matadero Madrid. Dicho grupo se reunió con alumnado y profesorado de Pedagogía de la Facultad de Educación de la UCM, dando lugar a unas sesiones de diálogo y reflexión sobre la necesidad del trabajo conjunto entre instituciones académicas y culturales⁴.

Igualmente, a día de hoy este aspecto se está reflejando, por ejemplo, en la alianza formada por la escuela CEP Barrutia LHI de Vitoria-Gasteiz y el Centro-Museo Vasco de Arte Contem-

poráneo Artium, quienes, dentro del programa Magnet-Erakarri, impulsado por el Gobierno Vasco, están reformulando las metodologías de enseñanza para abordar los diversos contenidos del currículum a través de las artes. El seguimiento de esta colaboración corre de la mano de la docente e investigadora perteneciente al área de Educación Artística Naiara Herrera Ruiz de Eguino (UPV/EHU), lográndose así generar un vínculo con la universidad y, desde ahí, con futuros docentes.

En la misma línea, generar encuentros con profesorado no universitario puede brindarnos la oportunidad para entablar diálogos y proponer actividades formativas, nutriéndonos de igual forma unos y otros desde una perspectiva colaborativa. Con ello, crear lazos con otras áreas puede permitir fomentar la interdisciplinariedad, generando una red de conocimiento de cara a abrir nuevas posibilidades, nutrir y enriquecer las perspectivas y contribuir a la socialización.

A este respecto, dentro de la escena internacional, sin duda destaca el programa de formación y seguimiento al profesorado del Liceo artístico Alexander Graham Bell de Villarrica (Chile), para abordar el diseño de intervenciones educativas desde la Educación Artística (música, artes visuales, expresión corporal) durante el año 2021, coordinado por Lourdes Cilleruelo y Baikune de Alba (UPV/EHU).

Este proyecto pone el acento en el potencial de las artes para contribuir en la formación integral del alumnado, desde una perspectiva transdisciplinar, experiencial y vivencial. Además, la propuesta prima aquellas metodologías de aprendizaje colaborativo (ABP, tutoría entre iguales...) que potencian la autonomía del alumnado y le convierten en el principal protagonista de su propio aprendizaje.

Cabe mencionar que la investigación universitaria sobre la didáctica de la educación de las artes visuales en la UPV/EHU también conecta directamente con las escuelas. En los últimos diez años nuestra área viene siendo seleccionada por el Gobierno Vasco para impartir

4. Matadero Madrid, EDUCACIÓN PANTONO, 2017: <https://www.mataderomadrid.org/programacion/educacion-pantono>

cursos de formación al profesorado de Infantil y Primaria a través del programa Prest Gara. De este modo, la docente e investigadora Idoia Marcellán Baraze colabora con el colectivo Artziakoop para compartir y contrastar propuestas teóricas y prácticas innovadoras de educación de las artes visuales con el profesorado de las escuelas circundantes.

Resulta igualmente de interés la red de profesorado y pedagogías artísticas ARTikertuz (artikertuz.es), una comunidad que se creó a comienzos de 2015. En ella se dan cita docentes e investigadores para la mejora y transformación de la práctica docente a través del arte. Esta red, liderada por la docente e investigadora Estitxu Jiménez Aberasturi, forma parte del proyecto de investigación denominado ELKARRIKERTUZ, miembro de la red GIZARTE, Red Vasca de Educación Artística para la Transformación Social de Unesco Etxea.

Retos: visibilización del potencial del área

Está en nuestras manos visibilizar el potencial del área, dando valor a sus aportaciones, sin que parezca que su presencia deba ser justificada constantemente, cuando son tantas las evidencias de su valor. Con ello, debemos luchar para evitar la obsolescencia curricular del área, con el fin de conseguir que se escuchen las voces que viven en ella. En este sentido, es necesario repensar las formas en las que pueden visibilizarse las necesidades, capacidades y posibilidades de la Educación Artística.

En relación con ello, Idoia Marcellán Baraze (UPV/EHU) alude a la necesidad del área de atender a la capacidad para mutar hacia las múltiples perspectivas que se extienden a nuestro alrededor, visibilizando nuestro potencial. Para ello, sería necesaria una revisión de la denominación del área y atender a las formas en las que se generan vínculos entre las artes y la acción social⁵.

Conclusiones

En cierto sentido, la transferencia del conocimiento puede asemejarse al plano de la metá-

fora: consiste en trasladar a otros lugares el conocimiento propio. No es una mera transmisión de contenido, sino un situarse en otros lugares y brotar en ellos germinando nuestra esencia. Tengamos en cuenta, con ello, que la versatilidad es, aunque a menudo no se refleje, una característica intrínseca al ámbito educativo; este podría definirse como un tejido rizomático que se encuentra en constante transformación, nutrido por la colaboración y el diálogo entre quienes forman parte del mismo, pero también por la cooperación con quienes pertenecen a otros campos.

Desde esta dimensión, cobra relevancia contemplar la transferencia del conocimiento como una herramienta que contribuye en el desarrollo social. Transferir las investigaciones y experiencias que se desarrollan dentro del área de Educación Artística y sus resultados a la sociedad ayuda a generar conocimiento y a estimular el pensamiento crítico. Y esto debe hacerse visible. No se trata de transmitir las, sino de transferirlas: de ponerlas en marcha dentro de otros marcos. Así, se hace patente la necesidad de conocer cuáles son las demandas sociales que se generan en relación con la educación artística, en un intento por conectar el adentro y el afuera.

En esta misma línea, debemos continuar creando alianzas, no solo con otras áreas, sino también con otros ámbitos. Asimismo, resulta necesario reivindicar el aprendizaje-servicio, habitual en el área de educación artística, como transferencia de conocimiento, y divisar la necesidad de imaginar nuevos espacios de transferencia. Finalmente, es de vital importancia aunar los enfoques del área en relación al ámbito de la transferencia e informar al Ministerio sobre cuál es nuestra idea de transferencia como área, poniendo así en valor nuestros intereses y necesidades, aunar nuestras voces para conseguir que se contemple el valor de aquellas actividades que consideramos que deben ser tenidas en cuenta.

Brotemos, pues, haciendo visible el potencial del área de Educación Artística en relación

5. Conversaciones dentro del Congreso del Área de Educación Artística *Didácticas artísticas en la universidad y sociedad: Arte para el cambio social* (Bilbao, 2020).

con el desarrollo social. Hagamos metáforas, traslademos más allá los conocimientos que generamos dentro del área, dándoles valor y consiguiendo evidenciar la relevancia de la educación artística en el desarrollo integral de las personas y de la sociedad. La transformación solo es posible si se cree y trabaja en ella.

Referencias

Artikertuz. *Investigación y Aprendizaje basado en las Artes Visuales*. UPV/EHU. <https://www.artikertuz.es/p/zer-da-artikertuz-quiene-somos.html>

Bustelo, María; Salico-Cortés, Olga (2020). *Un primer análisis sobre los resultados del Sexenio de transferencia y su sesgo de género*. ANECA. <http://www.aneca.es/Sala-de-prensa/Noticias/2020/Un-primer-analisis-sobre-los-resultados-del-Sexenio-de-transferencia-y-su-sesgo-de-genero>

Castro Martínez, Elena; Fernández de Lucio, Ignacio; Pérez Marín, Marian; Criado Boado, Felipe (2008). La transferencia de conocimientos desde las Humanidades: posibilidades y características. *ARBOR*, 184(732), 619-636. <https://doi.org/10.3989/arbor.2008.i732.211>

Dewey, John (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós. <http://archivos.liccom.edu.uy/Figuras/Dewey,%20John%20-%20E1%20arte%20como%20experiencia.pdf>

España. Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. [Digital] BOE, 24 de diciembre, núm. 307. <https://www.boe.es/boe/dias/2018/11/26/index.php?e=9565>

España (2018). «Resolución de 14 de noviembre de 2018, de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora, por la que se publican los criterios específicos aprobados para cada uno de los campos de evaluación». BOE, n. 285, 26 noviembre. <https://www.boe.es/boe/dias/2018/11/26/pdfs/BOE-A-2018-16138.pdf>

Macareno, Jon (2014). *Peso*. Santander: José de la Fuente. [Catálogo de la exposición]

Maeso, Noelia (2020). *Galatea*. <http://maeso-noelia.com/galatea/>

Martínez Trespuentes, Mikel (2018). ¿Dónde está Bolo? De un proyecto de clase a una publicación profesional. *Campusa*, UPV/EHU. <https://www.ehu.es/es/-/non-dago-txirlo-ikasleen-proiektu-batetik-graduatuuen-argitalpen-batera>

Peña-Zabala, Miriam; Sánchez, Enerit; Fernández, Irene y Eibar, Irene (2018). *Non dago Txirlo? ¿Dónde está Bolo?* Denonartean.

Peña-Zabala, Miriam y Porcel-Ziarsolo, Alazne (2019). Del museo al aula: propuesta para la creación de prácticas artístico-didácticas entre iguales. *EARI, Educación Artística, Revista Investigación*, 10, 143-149. <http://dx.doi.org/10.7203/eari.10.14320>

Sánchez-Gil, Susana (2020). ¿Qué hemos hecho para merecer esto?: La transferencia es aún cosa de hombres. *Aula magna 2.0*. <https://cuedespyd.hypotheses.org/8251>

Tirado, Ana (2018). La transferencia del conocimiento artístico en el museo: nuevas museologías y didácticas del arte. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 1, 52-58. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2018.i01.06>

—(2020). Exponer la investigación artística en museos y galerías. *Revista Interdisciplinaria Internacional de Artes Visuales* 7 (1), 99-118. <https://doi.org/10.33871/23580437.2020.7.1.99-118>

Vázquez Carpio, Leticia A., López Diezma, Luis Ángel, González Vida, María Reyes, Peña Zabala, Miriam y Madariaga López, Itsaso (2018). *Baraja Miradas*. Jaén: LUPi La Única Puerta a la Izquierda.

Winner, Ellen; Goldstein, Thalia R.; Vincent-Lancrin, Stéphan (2013). *¿El arte por el arte? La influencia de la Educación Artística*. México: IPN, 2014.

Zubiaga, Augusto y Cilleruelo, Lourdes (2020). Juegos de emulación: marco ideológico para una arquitectura neuronal electrónica de inspiración biológica. *Artnodes*, 25, 1-12. <http://doi.org/10.7238/a.v0i25.3321>

**RELATOS TRANSFERENCIA
HOJAS Y CONCEPTOS**

INTERSECTORIAL

Noemí Ávila

ESPACIO

Amparo Alonso Sanz

**EDUCACIÓN ARTÍSTICA
TRILOBULADA**

Ricard Ramon

HAZ Y ENVÉS

Martín Caeiro Rodríguez

**COOPERACIÓN AL
DESARROLLO.
EL MEMBRILLO AL SOL**

Rafael Sumozas
Beatriz Galindo-Miguel

CAMALEÓNICA

Idoia Marcellán Baraze

**ÓRGANOS, MAPAS Y
CUIDADOS**

Marta García Cano

ATENCIÓN

Leire Aranburu

REFLEXIVIDAD

Ana Tirado de la Chica

**LA REPRESIÓN HISTÓRICA
DE LAS DISIDENCIAS
SEXUALES**

Ricard Huerta

TRANSMISIÓN

Roser Juanola

ENREDO

Naiara Herrera

EMPODERAMIENTO

Silvia Martínez Cano

CAMUFLAJE

María Vidagañ

MÁS ALLÁ DE LA J-AULA

Pilar Soto Sánchez
Isabel Moreno
María Martínez

Intersectorial

Noemí Ávila

Las hojas de las **siemprevivas** son unas de las más **duraderas**, son capaces de aguantar temperaturas extremas, **perenne**, **nunca se marchitan**, **invasora**, tienen **gran poder ornamental**, es una hoja **suculenta eterna**.

Así es el proyecto **Arte, Salud y Cuidados**, una colaboración entre el organismo autónomo Madrid Salud, primero con la Facultad de Bellas Artes y, posteriormente, también con la Facultad de Educación, ambas de la Universidad Complutense de Madrid, que ha posibilitado desarrollar proyectos comunitarios que han puesto de manifiesto la potencialidad del trabajo artístico como herramienta en la promoción de salud.

Esta colaboración intersectorial (Ayuntamiento de Madrid-políticas de salud y bienestar, universidad-arte) comenzó en 2011, y ha tenido la capacidad de aguantar los envites políticos, económicos y sociales de los últimos años. Ha tenido un gran poder ornamental (los números y los datos son suculentos...):

- Más de 450 participantes en talleres.
- 124 proyectos, de los cuales 40 son proyectos comunitarios abiertos a toda la ciudadanía.
- 40 artistas desde profesores de la Facultad de Bellas Artes y Facultad de Educación, hasta

alumnos de grado y máster, becarios...

- 70 entidades: asociaciones, centros educativos, museos, fundaciones, centros culturales, sociales...
- 14 distritos: Usera, Carabanchel, Villaverde, Arganzuela, Chamberí, San Blas, Tetuán, Puente de Vallecas, Villa de Vallecas, Retiro, Ciudad Lineal, Latina, Vicálvaro y Centro.
- 45 profesionales de los equipos de los Centros Municipales de Salud Comunitaria han participado en algún proyecto de Arte, Salud y Cuidados.

Esta colaboración **perenne** (desde el 2011) nos ha permitido al arte, los y las artistas, y a la educación artística, comprender que la salud comunitaria implica un cambio de mirada que trasciende los enfoques sanitarios clásicos y operar con nuevos conceptos y metodologías que permitan a las personas y a las comunidades incrementar el control sobre su salud para mejorarla. Nos ha permitido poner el énfasis en el origen de la salud, en el cuidado, el bienestar y en la vida cotidiana y sentirnos partícipes e incluso protagonistas de esta dimensión de la salud y el bienestar.

Lo **intersectorial** y lo **interdisciplinario** nos han empujado a un campo de experimentación artística inexplorado, pero realmente fértil y duradero: el arte, la salud y los cuidados. Los saberes de los profesionales de la salud comunitaria y las dinámicas de trueque con los artistas han activado espacios de participación ciudadana y han

implicado a diferentes agentes sociales y culturales (asociaciones, colectivos, museos, centros educativos, servicios sociales) en proyectos de arte y promoción de la salud en la ciudad de Madrid.

Pero este **gran poder ornamental** del proyecto Arte, Salud y Cuidados tiene objetivos concretos:

- Utilizar la creación artística como herramienta **salutogénica**.
- Activar espacios de **participación ciudadana** en torno a la promoción de la salud.
- Facilitar espacios grupales de autocuidado mediante **procesos creativos acompañados**.
- Crear **redes de apoyo mutuo** entre participantes, entidades y agentes de salud para fomentar el **bienestar de la vida cotidiana**.
- Implicar a diferentes **instituciones sociales y culturales** en proyectos de promoción de la salud.

Y para que este proyecto sea **duradero** y **suculento** es necesario atender a cómo se lleva a cabo:

- Se realiza un trabajo **interdisciplinar** en el cual **confluyen profesionales de la salud y del arte**.
- El arte se aplica como **herramienta** para desarrollar las capacidades de las personas, grupos y comunidades para tomar decisiones que repercutan en su bienestar.
- La creación artística es un **mediador emocional** y **expresivo**.

sivo que facilita los procesos de transformación personal, social y comunitaria.

- El proceso creativo y artístico ofrece un espacio de participación que genera autonomía, cohesión social y alianzas con otras entidades del territorio.
- Se lleva a cabo una evaluación continua de los logros alcanzados respecto al bienestar personal, social y comunitario.

El arte y los artistas están siempre vivos, ampliando su campo de creación, invadiendo la comunidad e intercambiando saberes con la ciudadanía. Y quizá una de las claves de todo este proceso, como apuntan muchos autores, es que el arte, una vez que ha salido del museo para entrar en las comunidades e instituciones, está teniendo un impacto directo y positivo en la vida de las personas y los profesionales, desde su dimensión más personal hasta las esferas más políticas de la vida social.

Espacio

Amparo Alonso Sanz

En mi trabajo como profesora de educación artística, encuentro sustancial la conexión con contextos reales de aprendizaje. En ese sentido, la teoría y práctica que trato de desarrollar en la Facultat de Magisteri de la Universitat de València al investigar y enseñar no puede estar desconectada de las necesidades que existen en las escuelas, los institutos, las academias de

arte, los museos y otras instituciones tan vinculadas a nuestra área de conocimiento. Preciso mantener un pie en la universidad y al mismo tiempo otro fuera de esta. Es la única forma de responder en tiempo real a las necesidades sociales y a las exigencias educativas.

Si bien es cierto que, desde la investigación proponemos nuevas vías y retos a la educación artística, también es verdad que precisamos conocer las imposibilidades, obstáculos, dificultades que encuentran otras personas al ejercer la enseñanza en las aulas. Además de recoger los deseos sobre qué y cómo aprender o enseñar que manifiestan. Porque debemos dar respuesta a todo ello en la formación de futuros docentes y en la actualización de quienes ya están ejerciendo. Escuchar es preciso, atentas a los aprendizajes que debemos hacer nosotras mismas. De otro modo la investigación y la enseñanza en la universidad se convierten en una utopía difícil de adaptar y trasladar.

Esta voluntad de permeabilidad, de flujo en ambos sentidos, se pierde cuando pensamos en la transferencia. Porque la transferencia de conocimiento e innovación se comprende como la aportación que hacemos a la sociedad, a otros investigadores o instituciones quienes trabajamos en la universidad para generar valor social o económico. A mi modo de entender, en realidad no puede haber transferencia si no es pluridireccional. Si emisor y receptor no se comprenden como agentes inter-

cambiables durante la acción de transferencia. La transferencia no debe ser un proceso vertical de emisión y recepción, como acto comunicativo. La transferencia debe ser un proceso más artístico y performático. La figura del artista reconoce el rol del público como una audiencia activa y transformadora que concibe, completa y ejecuta durante el consumo. La transferencia no puede creer que quien se beneficia de esta adopta un rol de recepción pasivo.

He insistido en la búsqueda de estos encuentros con otras comunidades, con los que generar transferencia conjuntamente. He hallado en los cursos de formación permanente del profesorado, una alternativa óptima para dialogar con grupos exteriores. A través del CEFIRE (*Centre de Formació, Innovació y Recursos per al professorat*) de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, me resulta posible el intercambio con plantillas en activo, así como con estudiantes y sus familias. Son ESPACIOS de encuentro a los que me han llamado a acudir como experta en didáctica de las artes visuales para transformar los entornos escolares, especialmente los patios. Mi formación como arquitecta técnica tiene mucho que ver en este trabajo reflexivo y de conversión, además de mi formación en Bellas Artes y didáctica.

Así pues, estos lugares de encuentro son para mí espacios donde pensar conjuntamente sobre ese propio espacio. El espacio educativo es lugar de encuentro; allí se reúnen

escolares y la plantilla docente, pero también familias y agentes externos con sus influjos renovados. El espacio educativo es albergue del pensamiento, o al menos debería serlo no solo en la biblioteca, sino en cualquier zona de debate y discusión. El espacio educativo es refugio de los sin saberes, pero también del conocimiento, aunque nos cueste reconocer que tan importante es lo que aún se desconoce como lo que se transmite a modo de enseñanza. El espacio educativo es hogar del crecimiento, casa de las experiencias y percepciones, a pesar de hallar en ocasiones que el entorno es poco estimulante o incluso anestesiante. El espacio educativo es también museo en la medida en que colecciona y expone desde los trabajos del alumnado hasta las producciones provenientes de la artesanía o el arte.

Sin embargo, en general, identificaríamos el espacio educativo por su rigidez, su inmovilidad, su lenta evolución o transformación a través de los siglos, su escasa versatilidad incluso. Esto, a pesar de los deseos de muchas maestras por introducir alteraciones en el medio que les permitan alcanzar un ambiente más amigable, pedagógico, coeducativo, inclusivo, confortable, estético, estimulante, hogareño, natural, lúdico, ecológico, experiencial, práctico y vindicativo. Por eso conjuntamente pensamos de qué manera concebimos las escuelas desde su arquitectura, su diseño, su cultura visual y desde la experiencia corporal y sensorial de los usuarios. Prestamos atención a las zonas

comunes, a las aulas y especialmente al patio. Tratamos de proyectar cambios en: distribuciones, uso de mobiliario, imaginario en paredes, señalética...

La investigación desarrollada en el Proyecto 3 escuelas *Estudio de la calidad estética de tres centros educativos valencianos* (UV-INV-AE15-332576) <https://tresescuelas.blogs.uv.es/3escuelas/> nos ayudó a comprender en profundidad todas estas variables, para poderlas aplicar de forma práctica en la actualidad gracias a la participación de múltiples escuelas interesadas en estos cambios. El patio se está conformando como un lugar de representación e identificación de estas incipientes iniciativas, que por ser un espacio de todas y todos es más fácil de abordar conjuntamente. En mis propuestas, invito al profesorado principalmente a recoger la voz de quienes habitan las escuelas, para que los cambios se sustenten sobre los deseos del mayor número de colectivos posibles, y no en base a las necesidades de unas pocas personas adultas. Compartimos algunas herramientas empleadas en investigación basada en el arte para recoger datos especialmente de los grupos infantiles, como: entrevistas que se responden mediante el dibujo o el collage, la *fotoelicitación*, la intervención pictórica sobre planos, la representación espacial mediante muñecos... Pero a la hora de inventar nuevos planteamientos les animo a inspirarse en el arte contemporáneo, la arquitectura y el diseño, como

fuentes que aportan una gran riqueza de recursos.

Así pues, encuentro que es fundamental incluir entre los retos de la educación artística para el futuro, el diseño de espacios educativos. Para garantizar la calidad estética en la medida en que es un factor más del que depende la calidad educativa. La educación artística tiene mucho que ofrecer desde las intervenciones artísticas en las fases de remodelación, pero también en las fases de concepción arquitectónica.



Educación artística trilobulada

Ricard Ramon

El tres siempre me ha parecido un número fascinante. Se articula como un espacio de estructuración, que ya de por sí posee una gran carga simbólica e histórica. El tres remite a una concepción espiritual y compleja del ser humano que, aunque de raíces cristianas, va más allá y nos conecta con la idea de que somos, cuerpo, alma y espíritu. Este ámbito llevado simbólicamente al análisis del papel de la educación artística es muy sugerente. A partir de la hoja elegida, una pequeña hoja de arce recogida del suelo, establezco una serie de conexiones que parten de la experiencia y la biografía y la llevan al ámbito de

lo profesional. La hoja fue recogida en compañía de mi mujer y mi hijo, de nuevo el número tres, en un espacio natural maravilloso al que nos habíamos trasladado desde València a la provincia de Teruel, el Parrizal en Beceite. Quería que la hoja fuese de allí, por tratarse de un espacio amenazado por la crisis climática y, aun así, todavía espléndido, y generase esa conexión con el ámbito personal y con la propia metáfora de nuestra área que parece constantemente amenazada.

Me interesaba que fuese una hoja ya desgastada, lejos de esos amarillos rojizos que la hoja de este árbol presenta en otoño, como símbolo de ese período de madurez al que la educación artística aspira a alcanzar siempre, pero parece que nunca consigue. Es también muy simbólico el hecho de que se trate de un árbol de hoja caduca, lo que implica la necesidad de renovación cíclica y constante.

De esta forma, trato de establecer de forma sucinta una serie de bases de pensamiento y reflexión en torno a la educación artística y su papel en el mundo académico y profesional, así como su conexión y papel en la sociedad. Una sociedad con problemáticas y retos cada vez más complejos de abordar y a los que la educación artística como disciplina debe ser capaz de responder en mayor o menor medida, si queremos, no solo sobrevivir, sino jugar un papel importante en esa transformación y retos sociales.

Para ello he establecido en mi reflexión, partiendo de nuevo de la propia hoja y de su forma trilobulada, la sugerencia del análisis de nuestra disciplina como esa hoja de tres lóbulos, con tres cuerpos esencialmente conectados y retroalimentados entre sí y que nacen y forman parte de la sociedad a la que se deben. Esa sociedad es el árbol de arce y sus raíces. Esos tres lóbulos los he querido asociar a esa idea inicial de transformación humana entre cuerpo, alma y espíritu, que resulta siempre muy sugerente.

En ese sentido, el *cuerpo* de la educación artística, aquella que se conecta con lo material, con lo físico, es la práctica y la producción de acciones y obras artísticas, la creación en definitiva o las Bellas Artes, o mejor las Artes, ya que el apelativo jerárquico de Bellas es sin duda cuestionable. Definitivamente es una parte importante e imprescindible de nuestro ser como profesionales de la educación artística, el hecho de que somos artistas. Construimos nuestra relación con el mundo, y aprendemos del mundo, de los demás y de nosotros mismos mediante la producción y la práctica del arte. Además, ello es el medio con el que nos conectamos con la sociedad, aportándole la capacidad de comprender que el mundo mediado por el arte es una de las formas más intensas de conocer que existen.

El *alma* de la educación artística es aquella que conecta el cuerpo con su trasfondo más espiritual, la intermediaria entre ambos mundos, la que nos permite asirnos y conectarnos con

la sociedad y tener un papel más activo en ella. En este caso conecta este lóbulo de nuestra disciplina con la historia del arte. Si bien es cierto que la historia del arte posee su propio camino disciplinario autónomo, no lo es menos que necesitamos de la historia del arte para construir una mirada más compleja, abierta, universal y diacrónica. De hecho, no es posible configurar lo que llamamos educación patrimonial sino es en connivencia directa con ella, y ese ha sido un muy fructífero camino lleno de aportaciones en beneficio directo de la sociedad, que ya conocemos, pero que por sí solo no constituye ni es la educación artística, como también sabemos.

El *espíritu* de la educación artística debe ser sin duda el pensamiento filosófico. El hecho de que seamos artistas no implica en ningún caso que el discurso sea autónomo del pensamiento filosófico. El mundo de las ideas es el que dota de sentido y de construcción simbólica y poética, porque la filosofía no deja de ser una narrativa poética también. La práctica educativa, la práctica artística y la práctica docente, esos tres nervios componentes de cada una de las hojas, —de nuevo el tres—, que la perspectiva del A/r/tography nos recuerda que posee nuestra disciplina, no son nada sin una base teórica de pensamiento que los sustente, que sea capaz de argumentar y de razonar de forma sólida. Que construya el porqué y cómo hacemos las cosas y de qué manera nuestra forma de hacer esas cosas

contribuye y aporta un beneficio para la sociedad, o al menos para una parte de ella. Este es quizá uno de los campos que nos quedan por desarrollar de una manera notable, la construcción de un corpus de pensamiento sobre nuestra propia disciplina, que hoy no existe, simplemente.

Todos ellos son los lóbulos sobre los que entiendo debe construirse nuestra disciplina, sin complejos y con total autonomía, y son los nervios con los que debe ser capaz de conectarse con la sociedad. La didáctica y la pedagogía son la savia que alimenta esa hoja y de la que nos nutrimos y el oxígeno que producimos en nuestra fotosíntesis debe revertir en esa sociedad. Pero para ello, necesitamos una disciplina fuerte, con sus tres lóbulos alimentándose e interconectados de forma permanente, y este es un camino que todavía nos queda por recorrer. Ese es, a mi juicio, uno de los grandes retos a los que nos enfrentamos: solo siendo fuertes como disciplina podremos ser útiles a la sociedad a la que nos debemos.

Haz y envés

Martín Caeiro Rodríguez

Percepciones desde el pliegue de la hoja

Desde hace unos 100.000 años (década arriba o abajo) hay evidencias claras de que el arte representa y nos presenta lo humano y a la humanidad a través de sus innumerables formas, medios, modos y len-

guajes. Desde el arte se percibe, comunica y expresa lo que desde otras áreas no es posible lograr. Tarea que traducida a lo que hacen los educadores de arte y a lo que se aprende con el arte convierte a esta área de saberes y quehaceres milenarios en uno de los pilares esenciales de la persona, la sociedad, y por supuesto, de la educación. No obstante, la Educación Artística no se percibe como un contexto formativo de la importancia que sí adquieren en el currículum escolar otras áreas. Un ejemplo de esto, es que en Educación Primaria (BOE, 2013; BOE, 2014), se nos asocia curricular y legislativamente a valores éticos y religión, y a la idea de ser formaciones «opcionales», y no a matemáticas, ciencias, lenguas o literaturas, consideradas como «esenciales».

El hecho de que nos consideren a los educadores y al arte cercanos a la ética, a la moralidad y a las cuestiones y temas de lo divino, no es que desagrada, ya que lo contrario a educar en estas ramas es la inmoralidad educativa y la mortalidad. *Religare* significa tanto «unir» como «comprometerse» en comunidad. Lo contrario a «religarse» es negligencia (Serres, 2004). Al educar en arte educamos el *ethos* de la sociedad y evitamos generaciones negligentes. Estamos de acuerdo salvo si el arte para el legislador no es también disciplinar, si no se lo considera de necesario conocimiento y se lo desplaza a los reducidos de lo extraescolar, extracurricular, educación informal o a la paraformalidad.

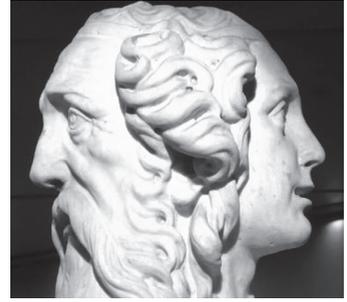


Figura 2: Jano. Fuente: Rejón (2014)

¿Obsolescencia de la educación artística o resistencia del área?

No obstante, ¿cómo incidir mejor en la institución para evitar la obsolescencia curricular del área? Las propuestas de reformulación del contexto educativo inciden en el pensamiento computacional, programación digital, idiomas, neuroemoción, cerebro, tecnologías digitales, robótica, neuronas... abarcando estas territorialidades cada vez más espacios formativos. Los educadores artísticos humanizamos al alumnado para saber actuar tanto en la sociedad del conocimiento (Drucker, 1969; Sterh, 1994; Castells, 1996; Moraza, 2012; UNESCO, 2005) como en la de la comunicación (McLuhan y Powers, 2002; Baudrillard, 1998), como en la del espectáculo (Debord, 2000; Echeverría, 1994). ¿Cómo puede ser esto obsoleto? La conexión con la matriz institucional y administrativa es la que parece ofrecer menos reciprocidades. ¿Cuál es el cronotopo que debe ocupar la tesela del arte en el sistema educativo actual? (Figura 3). El profesorado de matemáticas no justifica que lo matemático se estudie, se da por hecho su necesidad. El profesorado de arte siempre tiene

que estar justificando que el arte se enseñe, aprenda, estudie, para que su espacio no desaparezca o desprograme. Su pertinencia académica es estacional.

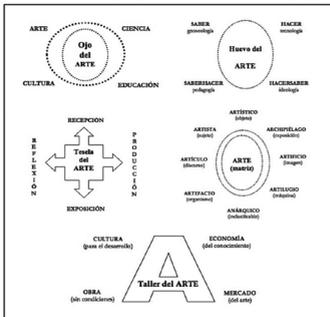


Figura 3: Tétrades o Polípticos del Arte enlazando contextos del conocimiento, de la comunicación y del espectáculo. Fuente: Caeiro (2018).

Deseos para las cuatro estaciones del año

El único modo de cambiar la inercia que nos puede estar llevando hacia la obsolescencia desde la des-programación legislativa y administrativa del área es crear una fuerza de resistencia, que, a falta de otra palabra mejor, nos conduce a la palabra: *arte* (antónimo, en nuestro contexto de *inercia*); una fuerza común que actúa en las *interfases*: desprogramar la obsolescencia del arte supone dejar de mirarnos los educadores de arte a nosotros mismos desde nuestras patologías pedagógicas y visibilizar para el modelo educativo y desde el sentido común las necesidades, capacidades y posibilidades del arte. Toda dirección tiene dos sentidos. El dios Jano (Figura 2) tiene dos rostros: uno mirando hacia el pasado y otro hacia el futuro (*Enero* lleva su nombre),

es el dios de los umbrales, los comienzos y los finales, y por esta razón gobernaba cuando los tiempos cambiaban. Para la Educación Artística y el arte parece que todo vuelve a empezar administrativamente cuando las leyes y los políticos cambian, pero también en sí misma comporta la necesidad de transformación, de mutación, de metamorfosis. Lo cual implica hacerse comprender por el legislador y la administración en todos los pliegues y, en primera instancia, comprendernos a nosotros mismos.

A nuestro favor, que este encuentro está ocurriendo en *Enero*.

Referencias

Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Octaedro.

Arnheim, R. (1971). *El pensamiento visual*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Paidós.

Arnheim, R. (2006). *Arte y Percepción Visual*. Alianza Editorial.

Baudrillard, J. (1998). El éxtasis de la comunicación, en *La posmodernidad*, Hal Foster (Ed.). Kairós.

BOE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE Núm. 295, Martes 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/>

BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf

BOE (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2014-2222>

Bruner, J. (2002). El desarrollo de los procesos de representación. En J. L. Linaza (comp.), *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Editorial.

Caeiro Rodríguez, M. (2018a). 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.

Caeiro Rodríguez, M. (2018b). Ser persona en la sociedad del conocimiento y el espectáculo: Aprendiendo a vivir, pensar y comunicar más allá de los espejos. *Revista Arte y Políticas de identidad*, 18, 159-176. Universidad de Murcia. <https://revistas.um.es/reapi/article/view/336061/231981>

Caeiro Rodríguez, M. y Muñiz de la Arena, M. A. (2019). La cognición expresiva como experiencia de relación del arte y la ciencia en la educación preuniversitaria. *Artnodes: Revista de Arte, Ciencia y Tecnología*, 24: 142-154. UOC. <http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i24.3259>

Cilleruelo L. y Zubiaga, A. (2014). Una aproximación a la Educación STEAM. Prácticas educativas en la encrucijada arte, ciencia y tecnología. *Actas Jornadas de Psicodidáctica*.

- Cuenca Escribano, A. (1997). El Área de Educación Artística-Plástica en la Escuela Infantil y Primaria y en los Diseños para la Formación del Profesorado. Universidad Autónoma de Madrid. N° 3. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1727/1832>.
- Cyranek, G. (coord.) (2005). Hacia las Sociedades del Conocimiento. En *Informe UNESCO*. <http://unesdoc.unesco.org/imagenes/0014/001419/141908s.pdf>
- De Laiglesia y González de Peredo J. F.; Loeck Hernández, J. y Caeiro Rodríguez, M (eds.) (2010). *La cultura transversal: colaboraciones entre arte, ciencia y tecnología*. Universidad de Vigo. <http://belasartes.uvigo.es/escultura/-documentos/-not-documentos/La-cultura-transversal-web.pdf>
- Debord, G. (2000). *La sociedad del espectáculo*. Pre-textos.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Domínguez, P.; García, G. y Assaleh, M. S. (1998). Especialidad de Educación Plástica y Visual para la Diplomatura de Maestro: La gran ausente. *Tendencias pedagógicas*, N.º Extra (Ejemplar dedicado a: 25 años de Magisterio en la Universidad Española), 71-77.
- Drucker, P. F. (1992). *The age of discontinuity. Guidelines to our changing society*. Transaction Publishers.
- Drucker, P. F. (1999). *La sociedad poscapitalista*. Sudamericana.
- Echeverría, J. (1994). *Telépolis*, Ediciones Destino, col. Destino Libro, Barcelona.
- Efland, A. D. (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Paidós.
- Efland, A. D. (2004). *Arte y cognición, la integración de las artes visuales*. Octaedro EUB.
- Eisner, E. W. (1982). *Cognition and curriculum. A basis for deciding what to teach*. Longman.
- Eisner, E. W. (2015a). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- Eisner, E. W. (2015b). *Educación la visión artística*. Paidós.
- López, M. (2008). Cognición y emoción: el derecho a la experiencia a través del arte. *Pulso: Revista de Educación*, 31, 221-232. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo;jsessionid=-529968BF59CDD8ADF-C54A2837D37AE88.dialnet02?-codigo=2750868>
- McLuhan, M. y Powers, B. R. (2002). *La aldea global*. Gedisa Editorial.
- Moraza Pérez, J. L. (1999). *Decálogo-deseo para un arte de la enseñanza (de las artes)*. Arteleku. <https://emilioenigma.files.wordpress.com/2010/10/juan-luis-moraza.pdf>
- Moraza, J. L. (2012). *Arte en la era del capitalismo cognitivo*. Centro de Estudios, Museo Nacional Centro de Arte del Reina Sofía.
- Parsons, M. (1992). *Cognition as interpretation in art education*. B. Reiner y R. A. Smith (eds.).
- The arts, education and aesthetic knowing: Ninety-first yearbook of the National Society for the Study of Education* (Parte II, 92-123). University of Chicago Press.
- Rejón, C. L. (2014). Las dos caras de Julio (II). <https://secretolivo.com/index.php/2014/07/30/las-dos-caras-de-julio-ii/>
- Serres, M. (1998). *Atlas*. Cátedra.
- Serres, M. (2004). *El contrato natural*. Pre-textos
- Sterh, N. (1994). *Knowledge Societies*. Sage.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Ediciones UNESCO.



Cooperación al desarrollo. El membrillo al sol

Rafael Sumozas
Beatriz Galindo-Miguel

Bajo el lema «¿Cuál es tu plan para cambiar el mundo?» en la Universidad de Castilla-La Mancha, en colaboración con la organización no gubernamental ONGAWA Ingeniería para el desarrollo humano, trabajamos desde el área de Educación Artística para construir ciudadanía global y vincular la investigación y la generación de conocimiento a la solución de problemas de desarrollo. Para ello se ofrece a los estudiantes opciones de formación y participación que res-

pondan a sus inquietudes y que les permitan comprometerse con un mundo más justo y sostenible. Muestra de ello son las acciones formativas que llevamos a cabo en torno a la relación de la educación, el arte y el desarrollo humano en la Facultad de Educación de Ciudad Real; además, trabajamos con el Grupo de Investigación para la Acción Educativa para la generación de conocimiento desde el que abordar los problemas del desarrollo a partir de la fotografía.

En 2018 se puso en marcha en el Campus de Ciudad Real el innovador programa de formación #Global Challenge>, para sensibilizar e implicar a los estudiantes en otra manera de entender la sociedad. El objetivo es promover la aplicación de los conocimientos adquiridos a lo largo de la formación académica de los estudiantes para aportar soluciones a los grandes retos del planeta. Desde la formación en expresión plástica se invita a los estudiantes a la reflexión sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda Internacional 2030 mediante la creación de imágenes, entre otros temas, sobre la educación ambiental y la sostenibilidad de sistemas de cultivo tradicionales, vistos por pintores manchegos.

Esta experiencia educativa presenta un análisis desde la educación artística sobre el desarrollo de la Agenda Internacional 2030 (Sumozas y Galindo Miguel, 2019), mediante la producción de recursos educativos visuales en el aula universitaria, con el objetivo de suscitar una discusión en el alumnado,

orientada a promover acciones vinculadas con la Agenda 2030, bajo el lema *Transformar Nuestro Mundo* y está integrada por 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Este cambio social desde la educación artística (Huerta, 2014) debe tratar entre otros temas, diversidad sexual, equidad de género, participación ciudadana, derechos humanos, y principios y valores democráticos, promoviendo el respeto y la inclusión, y previniendo el extremismo violento y la radicalización.

Se trata, en definitiva, de desarrollar iniciativas innovadoras mediante el uso de la fotografía como recurso didáctico que persigue contribuir a la transformación social a través del fomento de un alumnado formado, activo y crítico. Dentro estos objetivos, el ODS#4 busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, además de promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. En él la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) juega un papel importante al concienciar a los estudiantes y ofrecerles herramientas innovadoras que permiten entender en el contexto internacional, la responsabilidad de la educación como transmisora de valores.

Entre estas herramientas, el arte sostenible como motor de desarrollo de la educación aúna la educación inclusiva, equitativa y ambiental, para trabajar problemáticas sociales, económicas y medioambientales. Las propuestas innovadoras del arte sostenible buscan soluciones ante cualquier problema

ecológico como el cuidado del medioambiente y el desarrollo de las energías renovables (Sumozas, 2018).

Como docentes en educación artística, tenemos un papel importante en la generación de una conciencia crítica desde la dimensión social de las expresiones artísticas. En este caso, mediante la fotografía como herramienta educativa, además de su interés didáctico, permiten la discusión de valores mediante el arte sostenible. Crear una mayor conciencia y respeto por el medioambiente y traducir una nueva postura ética hacia el mismo.

De igual modo, los docentes tienen que reflexionar y debatir sobre el desarrollo de una estrategia educativa alineada con la Educación para la Ciudadanía Global (ECG), la cual es un proceso para generar conciencias críticas y hacer a cada persona responsable y activa, con el fin de construir una nueva sociedad comprometida con la solidaridad que parte del entendimiento social y el trabajo sobre las medidas que de manera responsable se deben acordar, las cuales tendrán implicaciones sobre el planeta en el futuro.

Los entornos informales de la educación artística facilitan metodologías de estudio (Alonso-Sanz, 2017), capaces de enfrentarse a problemas globales, desde lo local. En este caso, desde el Campus de Ciudad Real de la UCLM, se ofrece la oportunidad de comenzar un cambio social desde la universidad. Para ello se cuenta con un grupo

motor, voluntarios que profundizan en aspectos como la pobreza, la desigualdad, la tecnología para el desarrollo humano, la sostenibilidad, la diversidad cultural y el género a través de la propia experiencia, de manera activa y compatible con el calendario académico. Son los propios estudiantes, los que organizan actividades en la UCLM con el apoyo de ONGAWA, para intentar mejorar el entorno universitario a través de seminarios, reuniones, talleres, concursos de ideas, espacios de encuentro e intercambio con otros estudiantes y profesionales. El propósito de #Global Challenge es activar el pensamiento crítico, desarrollar capacidades de trabajo en equipo, la creatividad mediante la educación artística, constituyéndose como una plataforma que permite a los estudiantes constituirse en agentes de cambio; es decir, proponer y llevar a cabo ideas para mejorar la universidad y poder conocer más sobre el mundo real y sobre cómo poner la tecnología al servicio de la sociedad, en este caso la fotografía aplicada a la educación.

Este estudio quiere poner de relieve algunas potencialidades que presenta la agricultura tradicional como imagen visible del desarrollo sostenible. Su tratamiento por una serie de pintores manchegos muestra las posibilidades de enfrentarse al mundo que nos rodea, ya que puede ayudar desde el arte a desarrollar actividades dinámicas, movilizándolo los saberes en el dominio de la cultura tradi-

cional desde esta experiencia de extensión de interés.

Referencias

Alonso-Sanz, A. (2017). Lo que la escuela debe aprender de las estéticas del ámbito informal. Huerta, R. y Alonso-Sanz, A. (coords.) *Entornos informales para educar en artes*, 195-206.

Bermal Martínez de Soria, A. y Carrica Ochoa, S. (2014). Mujer, desarrollo y Educación para el Desarrollo. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-educativas*, 46, 181-200.

Huerta, R. (2014). La educación artística como motor de cambio social. *Cuaderno de Pedagogía*, 449

Ramon, R. (2019). La fotografía como forma de conocimiento pedagógico, frente a los otros y el mundo. *Invisibilidades. Revista Ibero-americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes*, 11, 20-27.

Sumozas, R. (2018). Una mirada desde la educación artística sobre las energías renovables y el medioambiente en Marruecos. En: *Observar*, 12. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea. (107-130).

Sumozas, R. y Galindo Miguel, B. (2019). «The 2030 Agenda for Sustainable Development: The Contribution of outdoor education and the importance of natural areas for it achievement». *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo*, 2018. Granada, Universidad. Grupo de investigación CTS-261.

Camaleónica

Idoia Marcellán Baraze

Desde siempre me ha encantado la explosión de colores del otoño; en última instancia, yo también soy una hija del otoño y, de algún modo, es probable que cada uno de los destellos resuene en mi interior año tras año. De entre todos esos destellos hay un color que me cautiva especialmente, el rojo. Lo cierto es que no tengo muy claro cómo denominarlo: ¿Amaranto, burdeos, bermellón, borgoña, carmesí... con cuántas de estas tonalidades se puede describir el color con el que se visten las hojas en esta estación? Especialmente las del arce (o acer, nombre científico que nos evoca uno de los verbos más presentes en nuestra área), suelen tornarse desde el verde primaveral, pasando por el amarillo, hasta el sinfín de rojizos.

En cierto modo, estas hojas son como pequeños camaleones que mutan casi de tantas maneras como perspectivas podemos encontrar para nuestra área.

A lo largo de los años los enfoques desde los que se ha desarrollado han ido variando, poniendo especial énfasis en la expresión, en la alfabetización del «lenguaje», en la comprensión crítica... etc., y con ellos las prácticas y su función. Sin embargo, socialmente seguimos siendo «los de plástica», los que «decoramos», los que nos «expresamos a través de

las bellas artes», entre otras. No en vano nuestra denominación actual, al filo de la tercera década del siglo XXI, sigue siendo «didáctica de la expresión plástica».

Esto nos está pasando especialmente en este rincón de Europa pero, al igual que las hojas del arce que podemos disfrutarlas a lo largo y ancho del mundo, tanto cerca del mar como en las montañas, así de adaptable es el arce, ocurre igualmente en los otros 5 continentes.

Así es que en nuestro intento de transferir los conocimientos del área a la sociedad lo tenemos bien complicado pues esta denominación un tanto reduccionista y obsoleta no nos favorece. ¿Quizás, para empezar, no sería bueno ir cambiando de color?

Eso sí, las hojas del arce, con sus espléndidas tonalidades, pueden resultar muy cautivadoras, regalarnos miles de destellos, pueden maravillarnos, emocionarnos, sensibilizarnos... ¿Y, sin embargo, esto para qué sirve se preguntarán muchos?

Los responsables educativos en el Estado español lo tienen claro; a este respecto Hernández (2014) ya nos alertaba de la retracción a la que se estaba llevando a las materias relacionadas con las artes, las humanidades y las ciencias sociales en la enésima reforma educativa. A modo de respuesta reivindicaba la «utilidad de lo inútil», sobre todo en cuanto a su acción social. Citaba a Adams para explicar que «el beneficio más claro de la educación tiene que ver con sus efectos socia-

les, colaborativos, culturales y cívicos. Orientar lo que se ha de aprender en la ilusión de un beneficio económico o de un prestigio internacional lleva a dejar de lado la relevancia de lo que queda fuera, las artes y las humanidades, que contribuyen a la calidad de vida, o a los principios civilizatorios inherentes a la educación cultural y creativa» (Adams, 2014: 2, citado en Hernández, 2014).

Acentuar e incidir en esta idea de vincular las artes a la acción social y relacionarlas con la mejora de la vida de las personas puede ayudarnos a la hora de presentar nuestras actividades y propuestas en los diferentes ámbitos en los que transferir los conocimientos del área.

En el contexto actual, en el que se sigue desconociendo el potencial del arte y de la experiencia estética como un acontecimiento capaz de generar experiencias catalizadoras de la comprensión, sería interesante un 'cambio de color': ¿hacia un brillante bermellón tal vez? Podríamos responder a aquellos que no ven un valor ni utilidad a las artes y a otras producciones culturales, apoyándonos en Dewey. Este autor hace casi ya un siglo que nos invitaba a plantear el arte como experiencia, tratando los productos artísticos como tejidos de creencias, significados y deseos, como condensados simbólicos de experiencia humana, como relatos abiertos a la interacción crítica y creativa. Considerar que el encuentro, el trabajo con las artes y otras producciones culturales, nos puede servir para

construir representaciones, versiones sobre el mundo, sobre lo que nos pasa, sentimos o pensamos, como vaticina Greene (2005), puede impulsar cierta sensibilización o empoderamiento creativo. Estos planteamientos nos pueden ayudar a sustentar nuestras propuestas y convendría señalar que nos llevarían «a usar las producciones culturales para generar un cambio de mirada y adoptar perspectivas raras o desacomodadas. Así los usuarios se pueden convertir en seres 'extraños' para sí mismos, capaces de mirar a través de los ojos de otros, de maneras que nunca antes habían mirado» (Greene, 2005: 144). En este mismo sentido Aguirre señala que: «uno no acude al arte para aprender cosas, sino que va a conectarse con experiencias ajenas que contribuyan a enriquecer y, si se da el caso, a transformar las propias (...) se trataría de por un lado usar las artes para ampliar el propio horizonte personal y con ello las posibilidades de placer (y disgusto) de sus usuarios. Por otro aumentar la capacidad de reconocimiento de las experiencias ajenas, de las pasiones vitales y el sufrimiento de los otros y con ello la sensibilidad hacia la solidaridad social». (Aguirre, 2013: 8)

Somos un área que siempre está en los márgenes, poco considerada, desconocida incluso, y estamos inmersos en un momento de vuelta atrás en muchos aspectos, en el que urge la participación social, diversa, sensible...

Visibilizar nuestro potencial y adoptar los colores más vibrantes

para adaptarnos, cual área camaleónica, a un contexto un tanto hostil y que nos obvia, podría ayudarnos en la consecución de contratos Otri, de convenios con instituciones o entidades con las que crecer conjuntamente y de financiación para seguir enraizados en los 5 continentes.

P.D.: Si bien los camaleones en las fábulas dicen que son astutos, lo cierto es que se mueven con extrema lentitud...

Referencias

Aguirre, I. (2013). El papel de la educación y el acceso democrático a la cultura y las artes. Encuentros y desencuentros entre la escuela y el museo, en *Pensamiento, palabra... y obra*, 10, 6-21.

Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Graó.

Hernández, F. (2014). Las materias que distraen o la utilidad de lo inútil. *Cuadernos de Pedagogía*, 447.



Órganos, mapas y cuidados

Marta García Cano

Un eje central bien definido. Ejes transversales se sostienen en él como costillas flotantes y arrojan ramificaciones que se distribuyen en líneas cada vez más sutiles, sin que por ello dejen de ser visibles. Línea

conectadas que con suavidad delimitan espacios y tejen una trama holgada y orgánica.

Seca, no muerta; mientras sea cuidada y protegida permanecerá. Sus tonos rosáceos se han hecho traslúcidos, de tal manera que, acercándola a una fuente de luz, nos permite ver perfectamente el mapa que dibuja su trama y esas líneas, ¿de fuga?, que han llegado al mismísimo límite de la forma que las sostiene, entre acorazonada y arriñonada, sin dejar margen, sin espacio de seguridad. Todo ello me trae la imagen de un órgano vivo, corazón, riñón, pulmón: un órgano vital y dual. Órganos que ya no están conectados a su cuerpo, pero el pistilo, también seco, me devuelve la idea de arteria a la vez, claro está, que de reproducción. Órgano.

Ante lo que no vemos más allá de su representación, pues todo órgano se encuentra en el interior de un cuerpo que lo protege, una hoja ¿seca? se hace metáfora y me presenta al mismo tiempo dos imágenes; el órgano húmedo y palpitante, con toda su vulnerabilidad, despojado del cuerpo protector y el mapa que recoge la trayectoria de su crecimiento.

Así, la hoja, seca, que podría parecer muerta, vive en la representación de su proceso, con las mismas exigencias del órgano: tener un cuerpo protector. Ello requiere estar atenta en el cuidado y no hay cuidado que no requiera constancia, ni atención que no requiera estar en la escucha, ni escucha que no haga uso

de todos los sentidos, ni sentidos que no habiten cuerpos.

De lo que se trata es de poner cuerpo al órgano, de poner los sentidos que recogen las trayectorias representadas finalmente en el mapa: aprendizaje. Una vez que algo se aprende bien se vuelve inconsciente, trazado invisible. El cuidado del inconsciente es visibilizar el mapa, traer a la conciencia el órgano que lo dibujó, para no caer en calco (Deleuze y Guattari me acompañan). Hay que repetir los órganos, los procesos y dibujar otros mapas. Cuidar el mapa es más delicado, ha de exponerse, estar disponible, para recurrir a él, tener referencias, reconocer lugares, reproducir órganos que tracen otros recorridos y explorar más allá de los límites de su forma.

El arte nos permite crear dispositivos (órganos) a través de procesos fuera de norma que generan desplazamientos y líneas de fuga: mapas. ¿No es eso lo que necesitamos aprender, no es esa la razón de una educación cuyo paradigma sea reescribir de forma permanente y conflictiva los saberes y valores que compartimos?

Cada uno de los proyectos que puedo describir adquieren su representación en esa hoja, que no es hoja de flor, sino hoja que cambia su color al rosa, para confundirse con la flor y así protegerla. Rizoma de órganos cuyos mapas recogen las posibilidades, entrecruzan las dificultades y proyectan líneas de fuga.

Órgano primero. 2016. Agitar la incertidumbre. No exponemos, acampamos.

Compuesto por alumnos de educación primaria, una profesora de Arte de la Facultad de Educación, un deseo, un espacio expositivo.

Funciones: visibilizar la formación de profesorado en el contexto del arte. Mostrar en el arte y sus metodologías formas de enriquecer la educación, activar públicos que la cuiden. Conectar formatos institucionales Arte-Educación.

El órgano pronto se hizo mapa, un mapa de cortos recorridos, con el riesgo de quedarse en anecdótico. En él se reconoce una tentativa (ahora me visita Deligni). Tal y como lo describió Sara Marco en su reflexión, por primera un profesor contaba con alumnos en la realización de un proyecto artístico estrechamente vinculado con su futuro como educadores; complicado mantenerse cercano a la exposición y todo lo que allí ocurría; difícil creer que un espacio de creación contemporánea legitimado dejara escribir sobre él a quienes han estado tan alejados y reconocerlo como propio. Ser protagonista ha sido un golpe seco, bloqueador.

Órgano segundo. 2017. Educación Pantono.

Compuesto por alumnos de Pedagogía de la Facultad de Educación de la UCM, una componente del Grupo de Educación de Matadero Madrid y una profesora de Arte la Facultad de Educación también componente del grupo y cuerpo protector del mapa primero.

Funciones: generar una comunidad capaz de estar presente en los contextos de crea-

ción contemporánea que focalizan parte de su actividad en la educación y convivir con sus agentes. Activar aprendizaje y afectos. Incidir en las relaciones entre institución educativa universitaria e institución artística con programas educativos.

El órgano es más fuerte y traza líneas significativas en el espacio entre la Facultad y el Centro de Residencias Artísticas de Matadero Madrid: un manifiesto, una identidad, encuentros; líneas que generan una trama débil, la mayoría de las veces, en el espacio de la cohesión interna que en ocasiones se hace fuerte y activa iniciativas de funcionamiento; líneas de fuga: alumnas que hacen prácticas de pedagogía en la institución artística, acuerdo de colaboración entre instituciones, Erasmus de pedagogía que también se vinculan a institución cultural en el extranjero, acciones dentro de la Facultad de Educación que traen lo aprendido y la práctica artística como vehículo.

Órgano tercero. 2018. Estrategias de acercamiento y vínculos entre institución educativa e institución artística.

Compuesto por partes del órgano segundo, alumnos y ex alumnos de primaria, infantil y pedagogía, profesores de Pedagogía, Educación Artística en la Facultad de Educación y Bellas Artes, doctorandos.

Funciones: realizar una cartografía crítica de los programas educativos y recursos pedagógicos de los museos, salas y centros de Arte en Madrid. Desarrollar, en base a ese conocimiento,

un recurso *on line*, enfocado a la formación de profesorado sin exclusión de otros educadores que, a través del conocimiento de estos programas y su uso, genere una comunidad plural, interesada en el arte, sus procesos y potencial pedagógico capaz de activar colaboraciones que desborden los límites entre la enseñanza formal y no formal del arte y sus instituciones.

Órgano activo.

Atención

Leire Aranburu

Hoy en día la relación de la universidad con los centros educativos (y viceversa) es escasa, y las metodologías que se han establecido en estos ámbitos para poder responder a lo que el currículum determina como contenidos y competencias a desarrollar han sido una estrategia para alejar y diferenciar la educación de la política. De esta manera, como bien mencionan Camnitzer y Acaso (De Pascual y Lanau, 2019) las didácticas serán liberadoras cuando sean atravesadas por la política y será política cuando sea estético-pedagógica.

La próxima comunicación se centra en las relaciones que se tejen entre la universidad y la sociedad, y se sitúa en el marco de ARTikertuz que, trabajando desde las artes visuales, se crea una comunidad de aprendizaje en donde las docentes de educación infantil, primaria, secundaria y universidad compar-

ten procesos de aprendizaje e investigación para desarrollar el pensamiento crítico y creativo, planteando la educación como acción política.

Entendiendo la educación artística como una perspectiva educativa y las docentes como intelectuales (como decía Giroux, intelectual entendiéndolo como persona reflexiva y creativa), se diseñan experiencias que hagan repensar las prácticas educativas. Además de esto, se genera conocimiento pedagógico a partir de los encuentros que afectan. En este sentido, aprender y aprendizaje no son lo mismo (Atkinson, 2011, mencionado en Hernández, 2018), el aprender tiene que ver con lo que nos afecta, y por ello, nos lleva a cambiar nuestra mirada sobre nosotros, los otros y el mundo.



En este sentido, la experiencia de ARTikertuz partiendo de la pedagogía de los afectos trata de crear conexiones entre los agentes que forman parte de la comunidad desde los intereses o necesidades del grupo y en el curso 2019/2020, gracias a una subvención se ha comenzado un proceso

de indagación, en torno al cine como herramienta pedagógica.

He querido traer el concepto de la atención porque la atención que prestamos a las cosas y la importancia que les damos está condicionada por el hecho de si nos dejamos afectar o no. Al mismo tiempo, el afecto es entendido como tránsito entre estados que permite transformaciones que posibilitan el aprendizaje (Revelles, 2019). El aprendizaje surge solo cuando nos dejamos afectar y mediante ello aprendemos quiénes somos, pero para eso hay que estar atenta. Atenta a los encuentros entre los sujetos/cuerpos, afectos y saberes.

En este sentido, en las siguientes líneas me pararé en el encuentro que se celebró el 17 de diciembre de 2019 donde aconteció un suceso que es uno de los más explícitos y evidentes a la hora de plantear y pensar sobre los ritmos y necesidades entre el profesorado de educación infantil y la universidad.

Cuando el compañero de Ikertze preguntó qué es lo que nos gustaría aprender en esa formación, hubo dos posiciones diferentes. La primera respuesta la dio una profesora de universidad que resaltó la necesidad de crear audiovisuales con narrativas más poéticas o más conceptuales, y la segunda respuesta la dio una docente que desarrolla su práctica en Educación Infantil. Esta última subrayaba la necesidad de crear vídeos con las fotos de días señalados como Euskararen Eguna, para luego poder

difundir entre los padres y las madres del centro.

Desde el principio quedaron claras las maneras de entender que había en el grupo de ARTikertuz. Después de que el compañero de Ikertze recogiera las respuestas dio comienzo a la sesión con vídeos como los de Kieslowsky y también hablando sobre el efecto Kuleshov. Pero después de analizar estos recursos surgió esta conversación:

Docente de Educación Infantil: Yo necesito algo que sea muy sencillo, no tengo tiempo ni paciencia. —Añadió—el móvil hace cosas muy bonitas con cuatro fotos, ti-tau (...) yo seré de Educación Infantil, será por eso pero... algo muy sencillo necesito.

Compañero de Ikertze: O sea, en un click. No es solo la herramienta por la herramienta, sino que tengáis una formación cinematográfica que os sirva.

Docente de universidad 1: No es tanto el tiempo que pasas en la edición, sino en el tiempo que pasas en lo que quieres contar.

Docente de universidad 2: Cuando cuelgas una foto en Instagram o en stories, te montan las cosas fáciles; tenemos asumido que hay aplicaciones que te montan las cosas por sí solas. Pero una cosa es que haya aplicaciones que te ayuden a montar algo en un momento y otra cosa es que esos montajes sean sensibles, poéticos o conceptuales. Creo que hay una dualidad de lo que queremos hacer y aprender en esta formación.

Esta conversación derivó a pensar en la intencionalidad detrás de cada creación. Con lo cual, y volviendo a la imagen de la comunicación, prestar atención viene dada por hacernos preguntas.

No sabemos cómo ha llegado esta hoja ahí. No es mi portal, no son mis escaleras.

¿Alguien la habrá dejado ahí? ¿Habrá sido el viento? ¿Cómo ha llegado esa hoja ahí? ¿Es importante saber cómo ha llegado? ¿Qué esperamos de este encuentro? ¿Qué pasa si no recibimos lo que esperamos? ¿Es importante esperar algo? ¿Qué pasa cuando prestamos atención a lo que no nos interesa? ¿Alguna vez nos preguntamos por qué nos interesa lo que nos interesa? ¿Nos puede afectar algo que no nos interesa aunque le prestemos atención?

Aprender tiene que ver con lo que nos afecta y, por ello, nos lleva a cambiar nuestra mirada sobre nosotros, los otros y el mundo. En este marco, el aprender real se configura como parte de un evento que nos transforma (Hernández, 2018).

Referencias

De Pascual, A. y Lanau, D. (2018). *El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace)*. Catarata.

Hernández, F. (2018). Encuentros que afectan y generan saber pedagógico entre docentes a través de cartografías visuales. *Revista Digital do LAV 11* (2), 103-120.

Revelles, B. (2019). Hacia un pedagogía afectiva del movimiento. *Tercio Creciente*, 16, 7-30.



Reflexividad

Ana Tirado de la Chica

Esto no es una hoja. Es la representación del envés de una hoja. Esa parte de la hoja que comúnmente queda en la sombra, boca abajo y, en este sentido, queriendo entender que se trata del lugar secundario de la hoja. Sin embargo, es la cara de la hoja donde se marcan más y mejor sus nervios por los que circula la savia. Me pregunto, entonces, si precisamente por este motivo, ¿no debería ser esta la cara principal de hoja?

En un sentido metafórico, las caras más visibles del ámbito de las artes son los escenarios, las pantallas de cine y de televisión, y las exposiciones de arte, entre otras muchas. Como sucede en la hoja, la verdad queda oculta bajo la sombra. En un escenario sería todo aquello que sucede detrás del telón: el guion, la producción, los ensayos, los remiendos al atrezo, etc.; en una película sería la parte oculta tras la pantalla: el *making-of*, las tomas falsas, etc.; y en una exposición de arte, ¿qué sería?

Desarrollo

Con esta metáfora entre el envés de una hoja y la exposición de arte quisiera poner el foco sobre todo aquello que comúnmente queda en la sombra de la exposición de arte, que no está presente y no se incluye en las salas de exposición, pero que ha configurado las obras y elementos que se exponen: la historia

de vida de los/as autores/as (y no solo el currículum de méritos que la justifican); las referencias artísticas, teóricas, históricas y culturales que sus autores/as han considerado en el proceso de creación; las cuestiones técnicas y materiales del trabajo artístico realizado; las consideraciones vivenciales, subjetivas y teóricas que fueron dando lugar a la obra, y las decisiones que sus autores/as fueron tomando a lo largo del proceso. En definitiva, todo aquello que en un proyecto de investigación constituye el marco teórico, la metodología y los resultados.

Con todo lo anterior, abordo una reflexión sobre la exposición de arte en clave de transferencia del conocimiento artístico (Tirado de la Chica, 2019, 2018; Castro et al., 2008). El conocimiento artístico concierne a cuestiones epistemológicas de la producción artística en su conjunto. La creación artística sucede en medio de procesos del conocimiento que tienen el objetivo de crear sentidos sobre una realidad dada (Araño, 2005), así como de la interacción y del diálogo sociocultural de los valores y concepciones que, sobre el entorno, tienen determinados grupos sociales y las personas que participan de ello (Guash, 2016; Conderana, 2016).

Respecto del comisariado de exposiciones de arte, se realiza un intenso trabajo de investigación, documentación y análisis crítico de las obras, los/as artistas y sus historias de vida. Cabe entonces preguntarse dónde queda este compendio de información y conocimiento. Si no

se incorporan en la exposición, ¿cómo acceder entonces a la información teórica, metodológica y de resultados de las obras y sus autores/as?

Buena parte de esta información constituye los contenidos de audioguías, aplicaciones digitales, material digital en línea y, más tradicionalmente, constituyen el catálogo de la exposición. Así, tradicionalmente, el material científico generado en torno a las obras y la exposición queda a expensas del montaje expositivo, esto es, fuera de las salas de exposición.

Conclusiones

La reflexividad se requiere en los medios audiovisuales y artísticos para articularse como investigación (Calderón y Hernández, 2019: 43). Los discursos artísticos contemporáneos y actuales han superado el fenómeno estético de la obra por un fenómeno cultural de la producción artística.

De acuerdo a lo anterior, nos enfrentamos al reto de que las exposiciones dejen de ser mausoleos de objetos estéticos, ya sean antiguos como contemporáneos. Una sala de cuyos muros penden cuadros, dibujos, fotografías o pantallas, o sobre cuyo suelo se alzan esculturas o instalaciones la entiendo como una difusión pública de la obra, pero no como una transferencia del conocimiento artístico.

En clave de transferencia, la exposición también debe dar cuenta de los procesos de creación. Por tanto, contextualizar las obras respecto de sus procesos de producción artística supone desplazar la exclusividad

del valor estético de las obras hacia otros valores culturales. En este sentido, se destacan también otros valores de las obras, como es el valor documental, histórico e incluso social.

Referencias

Arañó, J. C. (2005). Estructura del conocimiento artístico. Marín Viadel, R. (ed.), *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Granada, España: Universidad de Granada, 19-42.

Castro, E., Fernández, I, Pérez, M., y Criado, F. (2008). La transferencia de conocimientos desde las humanidades: posibilidades y características, *ARBOR: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 732, 619-636. <https://doi.org/10.3989/arbor.2008.i732.211>

Conderana, J. A. (coord.). (2016). *Giros epistemológicos de las artes: la creación de significado*. Ediciones Asimétricas.

Guasch, A. M. (2016). *El arte en la era de lo global: 1989-2015*. Alianza Editorial.

Calderón García, N. y Hernández Hernández, F. (2019). *La investigación artística: un espacio de conocimiento disruptivo en las artes y en la universidad*. Octaedro.

Tirado de la Chica, A. (en prensa). La exposición de arte desde la transferencia del conocimiento artístico: estudio comparado entre dos casos del Museo de Arte de Pereira (Colombia) y del MNCARS (España). *EARI Educación Artística Revista de Inves-*

tigación, 10, 2019. <https://ojs.uv.es/index.php/eari/index>

Tirado de la Chica, A. (2018). La transferencia del conocimiento artístico en el museo: nuevas museologías y didácticas del arte. *Communiars: Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 1, 52-58.

La represión histórica de las disidencias sexuales

Ricard Huerta

El proyecto Arteari: Avances en la formación del profesorado en artes para lograr entornos educativos libres de homofobia y transfobia

Actualmente conviven nuevos planteamientos para la educación artística que inciden en aspectos como la implicación social, la necesidad de investigar desde la práctica, o la importancia de utilizar los entornos como espacios integradores. Tras décadas de experiencia docente como profesor universitario especializado en educación artística, planteo la posibilidad de reinventarnos a partir de urgencias tecnológicas, sociales, culturales y comunicativas. Para ello incorporo diferentes escenarios en los que realizar acciones educativas en las que se unen la universidad y el resto de entornos aptos para generar acción

educativa. Mediante el proyecto Arterari hemos podido avanzar en la incorporación de las realidades LGTB a la formación de profesorado de primaria. Destacamos el papel de Museari, un museo *online* para educar en diversidad sexual, así como los proyectos realizados con alumnado universitario que son expuestos en museos de la ciudad de Valencia. Utilizamos el alfabeto como fuente de inspiración y como material maleable para realizar acciones artísticas, y es en el entorno urbano donde negociamos constantemente con la curiosidad. El proyecto Arterari, al igual que el museo Museari, nacieron porque existen vacíos curriculares en la formación de docentes en lo referido a cuestiones importantes como la defensa de los derechos humanos, y más concretamente de los derechos de las minorías LGTB.

Ante el escenario digital y las realidades precarias, necesitamos territorios más creativos y de mayor libertad. Entre las tendencias actuales de la educación artística destacan las propuestas



de la Artografía (Irwin, 2013), la Cultura Visual (Hernández, 2013), la VCAE Visual Culture Art Education (Duncum, 2015), la Investigación Educativa Basada en las Artes (ABER Arts-Based Educational Research), y la necesidad de incluir el diseño en la educación artística. Las imágenes constituyen nuestro territorio natural. No estamos atendiendo adecuadamente al potente momento que viven las imágenes. La creación, difusión e intercambio de imágenes es algo que afecta a todos los ámbitos: personal, social, comunicativo, cultural, económico. Ahí afuera bulle una explosión de imágenes que millones de personas crean y difunden a un ritmo trepidante. El rugido de la imagen es atronador, y sin embargo desde la educación artística no estamos atendiendo a esta urgencia creativa (Huerta, 2019).

Hay que poner en marcha un mecanismo de revisión y actualizar temáticas e intereses en lo referido a investigación. Enseñar y aprender arte en la actualidad se ha vuelto muy complejo, como toda tarea educativa, planteando la necesidad de una convivencia más dialéctica e inclusiva entre los diferentes actores sociales, representados además por la diversidad cultural. Experimentamos un verdadero goce al comprender mejor nuestra realidad (Huerta y Alonso-Sanz, 2017). Para construir buenas prácticas educativas en el museo podemos valorar aspectos tan beneficiosos como la intuición, la sensibilidad, el afecto, la empatía o el uso de las tecnologías. La investigación es la clave de todo este entramado, con las posibilidades que

nos ofrecen el cine, el diseño y las tecnologías de la imagen (Huerta, Alonso-Sanz y Ramon, 2018).

Cuando hablamos de tecnologías, tendemos a pensar en las TIC, en las tecnologías digitales y los procesos comunicativos informáticos a través de dispositivos. Pero perdemos de vista que la tecnología que más utilizamos es precisamente la del alfabeto latino, una tecnología milenaria que sigue estando muy presente en cada momento de nuestras vidas. Utilizamos el alfabeto como fuente de inspiración y como material maleable para realizar acciones artísticas (Huerta, 2010). El alfabeto latino supone un legado histórico de primera magnitud, y la sofisticada tecnología visual del alfabeto conjuga forma y contenido (Huerta y Calle, 2013).

Reivindicamos el alfabeto como potente estrategia visual que ha de servir para mejorar la formación de la ciudadanía. El espacio urbano se nos abre como lugar asombroso en tanto que espacio habitado, al que nos unen tantos vínculos y lazos afectivos. Caminar por la ciudad, revisitarla y registrarla, avanzar, ensayar para transformar los signos que contiene el gran escenario urbano, con sus calles, sus plazas, sus tiendas, sus fuentes, sus cines, sus vehículos y su gente (Huerta, 2008). La curiosidad constituye una potente motivación, y hemos de ser curiosos. El interés por el patrimonio y el legado cultural urbano es muy alto entre los profesionales de la enseñanza. Tenemos la responsabilidad de construir con esfuerzo una

nueva ciudadanía, y el deseo de conseguir un entorno más propicio para las nuevas generaciones.

En la actualidad muchos museos forman parte del entorno *online*. No existe un espacio geográfico en el que ubicarlos, sino que optan por ofrecer sus ideas a través de la red. Uno de estos museos es *Museari Museu de l'Imaginari*. El mundo educativo va atendiendo estas necesidades que son propias del nuevo emplazamiento liviano y diverso (Huerta, Alonso-Sanz y Ramon, 2019). Como docentes hemos comprobado que el alumnado recibe este tipo de informaciones con el máximo interés, debido a que anteriormente no se habían tratado lo suficiente en clase aspectos como el ciberbullying o los derechos LGTB (Huerta, 2017). Al plantear actividades didácticas participativas, desde *Museari* animamos al alumnado a desarrollar propuestas integradoras mediante el uso de las TIC. El grado de motivación ha sido alto, y los resultados están al alcance del profesorado a través de www.museari.com donde se pueden descargar de forma gratuita las actividades generadas.

Asuntos legales como el matrimonio igualitario o los derechos de las personas trans están logrando que se superen los miedos y las injusticias que habían padecido hasta hace bien poco las personas que no encajaban en las normas heteronormativas y patriarcales con las cuales se nos adoctrina y enmarca desde el día en que

nacemos (Huerta y Navarro, 2016).

La discriminación y la exclusión por homofobia y la transfobia son realidades presentes en todas las sociedades, que se reproducen también en los centros educativos. *Museari* se creó para ofrecer información artística, y para defender los derechos de las personas y los colectivos LGTB. Desde su creación en 2015 se inaugura una exposición cada mes, que se puede recuperar en el histórico del museo. El proyecto *Arteari*, al igual que el museo *Museari*, fomentan la utilización de la tecnología digital para lograr objetivos culturales y llevar a cabo acciones que integran los mundos del arte, la historia, la educación artística y la defensa de los derechos humanos. Los docentes que deseen trabajar en sus clases disponen de materiales de fácil acceso, gratuitos, y siempre disponibles para quienes quieran desarrollar este tipo de acciones en sus aulas. Defendemos la curaduría educativa (Rogoff, 2008), alentando un modelo de exposiciones que favorece la parte educativa de la propuesta.

Referencias

Duncum, P. (2015). Transforming Art Education into Visual Culture Education through Rhizomatic Structures, *Anadolu Journal of Educational Sciences International, Art Education Special Issue*, 47-64.

Hernández, F. (2013). La cultura visual en los procesos de documentación sobre cómo los jóvenes aprenden dentro y fuera

de la escuela secundaria. *Visuales*, 11 (2), 73-91.

Huerta, R. (2008). *Museo Tipográfico Urbano. Paseando entre las letras de la ciudad*. PUV.

Huerta, R. (2010). *Maestros y museos. Educar desde la invisibilidad*. PUV.

Huerta, R. (2014). Education on Sexual Diversity through Cinema. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 132, 371-376.

Huerta, R. (2017). *Transeeducar. Arte, docencia y derechos lgtb. Egaes*.

Huerta, R. (2019). *Arte para primaria*. UOC.

Huerta, R. y Alonso-Sanz, A. (eds.) (2015). *Educación Artística y Diversidad Sexual*. PUV.

Huerta, R.; Alonso-Sanz, A. (eds.) (2017). *Entornos informales para educar en artes*. PUV.

Huerta, R.; Alonso-Sanz, A. y Ramon, R. (eds.) (2018). *Investigar y educar en diseño*. Tirant lo Blanch.

Huerta, R., Alonso-Sanz, A. y Ramon, R. (2019). *De película. Cine para educar en diversidad*. Tirant lo Blanch.

Huerta, R. y Calle, R. (eds.) (2013). *Patrimonios migrantes*. PUV.

Huerta, R. y Navarro, G. (2016). *Museari. An online Museum about Sexual Diversity. Museum Education and Accessibility. Bridging the Gaps*. Washington: CECA-ICOM, 145-149.

Irwin, R. (2013). Becoming A/r/tography, *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 54 (3), 198-215.

Rogoff, I. (2008). Turning, *E-Flux Journal*, #00, 32-46.

Rolling, J. H. (2013). Art as Social Response and Responsibility: Reframing critical thinking in art education as a basis for altruistic intent. *Art Education*, 66 (2), 6-12.

Transmisión

Roser Juanola

Agradezco la propuesta de tener que elegir una hoja vegetal y natural como metáfora narrativa en las comunicaciones de las jornadas, un elemento para mí muy próximo y fácil de seleccionar. Desde mi estudio, veo un castaño de Indias que me alerta del paso de las estaciones y me conciencia de las variaciones climáticas que estamos viviendo. Me gusta su forma, su color, su olor, pero principalmente, su compañía. Me alegra verlo cada día a través de mi ventana redonda, situado a una cierta distancia y mientras trabajo largas horas en el ordenador. En mis pausas, salgo al jardín y lo disfruto con más plenitud: su sombra, sus hojas, sus flores, sus frutos... son muchas las variaciones que me ofrece y todas ellas muy agradables.

Cuando recogí del suelo las dos últimas hojas para la foto que tenemos que mandar, una se rompió parcialmente y tuve que quedarme con la segunda, que me dio una gran sorpresa: de la misma manera que el azar nos conduce a recoger un trébol

de cuatro hojas, escogí una hoja irregular dentro de una especie de hojas regulares. La única hoja del castaño de Indias *Aesculus hippocastanum* que quedaba es una hoja compuesta por tres hojas más grandes, dos medianas y dos pequeñas, pero estas dos pequeñas, en lugar de ser de la misma medida, es una mucho más pequeña que la otra. Conserva los nervios centrales de color verde, domina el color ocre en toda ella, excepto en los bordes, que son de color marrón y curvados por la sequedad. Tiene una variedad de accidentes formales interesantes que favorecen el juego de metáforas que nos interesa promover.



Lo primero que me ha venido en mente es fijarme en el número 7, un número mágico y el número del aula que me adjudicaron cuando empecé mis clases en la formación del profesorado; el año, 1976. Siempre pensé que me gustaría escribir mi autobiografía docente y que el libro se llamaría Aula 7. Todavía puedo hacerlo, pero de no ser así, gracias a este texto, quedará al menos constancia de la intención de recordar, en un libro, las vivencias de mi primera aula universitaria:

el aula 7 del tercer piso de la Escuela de Magisterio de Girona. Se dice que la casualidad no existe pero mi elección de hoja, compuesta de otras 7, ha unido un círculo que va desde mis primeros proyectos universitarios en la UdG hasta mis proyectos últimos como profesora emérita.

De mi primera aula a mi propuesta de transmisión del conocimiento

La transmisión del conocimiento ha sido una faceta dejada de lado para la mayoría del profesorado de nuestra área, y en general en todos los ámbitos de humanidades y ciencias sociales. Esto no quiere decir que no seamos un colectivo que podamos hacer buenas ofertas; al contrario, tenemos mucho que aportar y ahora es un buen momento para hacerlo. Con la perspectiva de 35 años de áreas universitarias, se pueden buscar las causas de este déficit que son fáciles de deducir. El motivo principal proviene de la imperante necesidad de crear las líneas de investigación que han consolidado nuestros doctorados. Esta prioridad ha ocupado casi la totalidad del tiempo dedicado a la investigación.

¿Pero cuál es la naturaleza de la transmisión del conocimiento de la educación artística? Con ánimo de contestar la pregunta de manera muy optimista, me atrevería a decir que, en nuestro campo, se pueden adoptar tantos perfiles como nuestra imaginación sea capaz de crear. Es cierto que hay poco camino trazado, pero también es verdad que tenemos una experiencia que

nos avala. Esta es la creación de metodologías de investigación y dispositivos acordes a la naturaleza de las artes, hecho que ha tenido lugar, de manera muy creativa, dentro de la investigación cualitativa de las artes, adecuando una investigación apropiada a nuestras peculiaridades.

Un caso: la creación de una biblioteca temática

Buscando una mirada amplia de pasado, presente y futuro en permanente diálogo y donde la creación, la documentación y el intercambio tengan una presencia, es como ha nacido el proyecto de crear una biblioteca temática y de referencia. Se pretende tener una presencia testimonial, en la que quede constancia del recorrido de una formación que, a pesar de haber tenido altibajos en el tiempo, se ha consolidado como un área universitaria. También lo ha hecho como área curricular al mismo tiempo que se reconocía su valor interdisciplinar. Quedan aún algunos retos, como llegar a tener una terminología internacional para dejar atrás algunas que están todavía vigentes y que, en la actualidad, carecen de sentido.

La presencia es un valor muy importante; con ella, nos significamos, nos reconocemos, nos complementamos, nos escuchamos y ayudamos. La presencia sin duda necesita de un lugar, en nuestros tiempos, de un lugar tanto físico como virtual, una ubicación donde poder acudir, sugerir y aprender.

Un lugar donde nos sentimos acogidos en lo individual y en lo colectivo. Un sitio entre

otras disciplinas afines y diversas que sea un espacio que nos proporcione identidad y diversidad. Un foco que catalice y genere investigaciones nuevas, otras que procedan de relecturas de las que ya tenemos y que documente el relato de la Educación Artística en nuestro país.

¿Es transmisión del conocimiento crear una biblioteca temática?

La respuesta es sí, pero hace falta definir qué se entiende por biblioteca temática. Pude ver también que ya existían varias dentro de la UdG. La nuestra sería la biblioteca temática de Educación Artística, nombre que las clasificaciones canónicas de las bibliotecas no incluyen y que, en cambio, es importante introducir para dar testimonio de cómo es nuestra formación.

¿Por qué una biblioteca temática como proyecto de transmisión del conocimiento?

Porque vivimos un momento de satisfacción, en el que un grupo de profesores nos sentimos con ganas de intercambiar tanto conocimientos como recursos, estrategias o asesoramientos distintos.

- Porque todas las acciones necesitan ser documentadas y archivadas.

- Porque, si no nos explicamos, no existimos y no nos pueden visibilizar.

- Porque necesitamos conocer el pasado para entender mejor el futuro.

- Porque necesitamos estar al día de todas las publicaciones.

- Porque hace falta valorar la otredad, reconocerla y, con ello, reconocernos a nosotros.

Cual sería su estructura y contenido?

Como las tres hojas grandes que crean la hoja compuesta del castaño de Indias y que constituyen su techo. De esta manera las tres hojas grandes representarían:



- Documentación visual o iconoteca
- Documentación de libros
- Documentación de revistas

Las dos hojas medianas representarían:

- Sistemas de archivo y difusión
- Sistemas de citación y divulgación

Las dos hojas pequeña(s) y muy pequeña

- Presencia
- Singularidad

Esta estructura permite aunar y desglosar, a la vez que generalizar y particularizar, dado que, si bien existe una forma general para las hojas del castaño, no priva que se den particularidades e irregularidades como el caso de la hoja que he escogido. Hasta aquí, la presentación de la metáfora de la hoja, compuesta de 7 hojas, ha dado para explicar mi proyecto, que se caracteriza por crear una forma imaginativa de transmisión del conocimiento.

El proyecto de biblioteca temática que presentamos se

encuentra en su fase inicial; esto hace que tengamos más preguntas que respuestas. A pesar de ello, algunas se pueden responder de manera provisional, dejando abierta la posibilidad de que en el empeño, las respuestas, puedan derivar hacia otras preguntas.

Es conveniente crear estructuras para funcionar, pero todas las normas tienen o pueden ser transgredidas si las circunstancias lo permiten o aconsejan. Tenemos la hoja muy pequeña que hace que la hoja compuesta no sea igual que las demás de todo el árbol. Recogí la última hoja y era diferente a todas, pero ha sido la elegida y la que dará lugar al logro de este proyecto. Si la casualidad no existe, hay algo que la suple y nos sugiere complicidades.

Enredo

Naiara Herrera

Una hoja de planta enredadera para hablar de relaciones y uniones; me quedo de ella con su capacidad para crecer y adaptarse al espacio que la circunda, buscando un camino en el que, sirviéndose de lo que encuentra, se sujeta a ello para poder continuar.

El enredo entendido desde su lado más caótico; ese desorden desde el que proyecta nuevos enfoques y nuevas lógicas que, de otra manera, tal vez nunca hubieran sido desveladas.

Son dos las raíces desde las que provienen quienes protagonizan este escrito, que, a modo

de dos plantas enredaderas, han tenido la ocasión de entrelazarse y adaptarse entre sí. Una de las raíces nace en la Facultad de Educación de Bilbao, en segundo curso del Grado en Educación Primaria. La otra en la Facultad de Bellas Artes de Bilbao, en cuarto curso del Grado en Arte. La primera está alimentada por conocimientos en torno al ámbito educativo; se trata de alumnado que conoce el perfil de los niños y niñas de Educación Primaria. La segunda está nutrida por el hábito a la reflexión y, sobre todo, por la creatividad; se trata de alumnado cuya visión respecto a lo que le circunda tiende a ser amplia y abierta.

Antes de continuar, es necesario contextualizar un poco más: estamos en la decimotercera semana del curso. En la asignatura Educación en las Artes y la Cultura Visual en el Grado en Educación Primaria, y en la asignatura de Educación y Mediación en Arte en el Grado en Arte. Durante este tiempo, en la primera hemos hablado sobre imagen, sobre su capacidad significativa y su potencialidad comunicativa. También nos hemos acercado a un museo de arte contemporáneo, una experiencia que ha dado pie a diversas prácticas de reflexión y creación. En la segunda, a lo largo de estas semanas hemos reflexionado ampliamente sobre las relaciones entre arte y sociedad, desde diversos puntos de vista, lo cual ha implicado un constante baile de los conceptos de educación y mediación. Con ello, el alumnado se ha

sumergido en una práctica de mediación en la que, por grupos, han proyectado una posible exposición de arte teniendo en cuenta el espacio, el público y la museografía, entre otros.

El proyecto de mediación recién mencionado está llegando a su fin y, una vez que la posible exposición está más o menos clara, hay que pensar en cómo organizar una visita y algún tipo de actividad con alumnado de primaria. Es el momento de abordar el enredo que quiero compartir. Pero empecemos desde el principio.

La mitad del alumnado de la Facultad de Educación se encamina a la facultad que tiene frente a la suya, esa que es más vieja pero más colorida y que les genera no poca curiosidad. Muchos ya han entrado alguna vez a curiosear, a comprar algo en la tienda o a comer en su patio. Esta vez van a ocupar sus aulas. Al llegar a la clase, al principio la timidez se empodera y parece que les cuesta cruzar el umbral de la puerta. Frente a ellos y ellas, el alumnado de Bellas Artes se siente cómodo en su espacio habitual e intercambia miradas furtivas al ver la ola de nuevas caras que se agolpa en la puerta. Y aquí comienza el enredo.

Al igual que el poto va adaptándose a lo que encuentra en su camino, el alumnado de Educación se reparte entre los grupos de Bellas Artes y el alumnado de Bellas Artes va reorganizando su espacio para acoger al de Educación. Es el momento de lanzar la propuesta. Una mezcla entre las ganas de conocerse entre sí

y de saber qué eje va a proporcionarles la tarea que va a encaminar el compartir, hace que su atención sea plena. Y tras una breve explicación comienza la función.

Antes de nada, se presentan entre sí; un acto social más que importante si se quiere trabajar en equipo. En varios casos estas presentaciones implican, ya de por sí, una forma de compartir intereses. Camino entre los grupos y noto que en el ambiente ya no queda ningún resquicio de incertidumbre; al igual que el poto absorbe tóxicos presentes en la atmósfera, el intercambio de impresiones consigue que se respire un ambiente positivo y relajado. Entrelazando la tarea con las presentaciones, comienzan ya a intercambiar conocimientos y experiencias. El alumnado de educación cuenta sus experiencias vividas al realizar prácticas en aulas de Educación Primaria, habla sobre las características de los niños y niñas de dicha etapa y sobre las dificultades que pueden surgir; sobre el currículum, los objetivos y las competencias. Cuentan su experiencia en el museo, explican la forma en la que entienden el arte en su imbricación con la educación. El alumnado de bellas artes comparte su proyecto, habla sobre sus procesos de trabajo y sobre los puntos de vista desde los que contemplan la relación entre arte y educación.

El enredo comienza a convertirse en un tejido de conocimiento, de intercambio de ideas y perspectivas, y al acercarme a los grupos puedo notar que

el trabajo en equipo está generando sus frutos. En este caso, el poto ha florecido.

Ha sido la primera vez que aúno alumnado de ambas facultades; de alguna forma, podría decirse que ha sido un ensayo. Tal vez no se haya dado una simbiosis plena, aunque tampoco sé en qué medida es posible, dadas las circunstancias que tienen que coincidir para poder realizar un enredo semejante (horario, espacio, cantidad de alumnado...). Lo que ha quedado claro es que el ENREDO, es decir, el estar en una red, pertenecer a ella, genera nuevas posibilidades, abre nuestros puntos de vista, nutre nuestro conocimiento y contribuye a la socialización.

Empoderamiento

Silvia Martínez Cano

El magnolio es un árbol de hoja perenne que crece con una fortaleza inusual. Es resistente, de hojas muy definidas y lanceoladas, con un característico verde brillante en la parte superior y un gris marrón oxidado en la parte inferior que tiene una textura aterciopelada. Elijo esta hoja por su aspecto robusto, simétrico y sano, pero que a la vez esconde ese dorso oxidado. Lo relaciono simbólicamente con una inquietud que siento periódicamente cuando recibo, todos los años, a las alumnas en su último curso de Educación Infantil y Primaria. Después de

cuatro cursos en la facultad, muestran algunas inseguridades personales y profesionales bastante alarmantes. Quisiera mostrar en ese reverso oxidado de la hoja del magnolio dos dimensiones cruzadas de esas inseguridades, que me permiten situar esta realidad no solo en el ámbito educativo, sino en la geografía del cambio social.

El primer espacio que se intersecta en el aprendizaje de la expresión plástica y visual es aquel que muestra las inseguridades personales que emergen en la autocomprensión personal del yo-docente como productora-de-cultura. En la mayoría de las alumnas se aprecia una serie de bloqueos procedimentales que se manifiestan en el desarrollo del área de la expresión plástica y visual. Esta experiencia quizá es común a todos nosotros, docentes universitarios. Su desconocimiento sobre la estructura interna del proceso creador y creativo es muy grande. Por un lado, en cuanto a la conciencia crítica frente al arte y la cultura y su poder transformador; por otro lado, en cuanto a las habilidades personales de creación y producción.

Estos bloqueos no vienen provocados solo por una escasa for-



mación en artes, sino sostenidos y justificados por un modelo de autocomprensión del género en relación a la capacidad creadora. Esta sería la segunda pieza de la intersección. Es decir, que la identidad femenina patriarcal en un modelo de creación y expresión artística tiene más dificultades de desarrollo que una identidad masculina. El vínculo entre creación y masculinidad está más afianzado en un sistema patriarcal, mientras que la feminidad está más vinculada a la observación y la pasividad, por lo que la idea de ser docentes-productoras-de-cultura es difícil de asimilar.

De igual manera que en otros ámbitos sociales, el sistema patriarcal presiona a las mujeres hacia unos modos de ser y de ver; en el aprendizaje de la profesión docente, el condicionamiento también es decisivo. En el ámbito profesional encontramos mujeres muy competentes en las tareas pedagógico-didácticas, pero que a la vez poseen una autoconcepción del proceso de enseñanza-aprendizaje muy pasivo, donde se autoidentifican como transmisoras de cultura, pero no como creadoras de esta.

Las estudiantes de educación se ven sometidas a una serie de creencias a las que tienen que enfrentarse para ejercer su trabajo. Estas creencias tienen que ver con la afirmación de que las mujeres pueden convertirse en educadoras capaces de desempeñar su profesión de forma muy competente, pero siempre desde un rol femenino/materno patriarcal que desarrolla un rol educativo sostenedor/conservador pero no crea-

dor/productor. La asimilación de estas creencias supone el reforzamiento de determinados hábitos que surgen en el espacio procedimental de la asignatura de Expresión Plástica y Visual. Algunos de estos hábitos son:

- Afrontar los desafíos del proceso creador como imposibles: «yo no sé», «esto es muy difícil», «hay que ser artista para hacer esto», «en el colegio era muy mala», «para mí es imposible», etc. Es frecuente encontrar personas que se autovaloren negativamente ante el proceso creador, pero cuando esta valoración es generalizada en mujeres, esto puede indicar que el factor de género afecta directamente a su autopercepción como sujetos creadores.

- Disculparse frecuentemente por errar en el proceso creativo, entendiendo que el error en el proceso creativo está vinculado a la incapacidad personal y no al mismo proceso en sí. La disculpa frecuente está vinculada en muchas ocasiones a la autoafirmación de la torpeza como mujer. En grupos donde hay algunos estudiantes varones sucede con frecuencia que acuden a ellos para que ellos resuelvan aquellas problemáticas que las estudiantes se sienten incapaces de resolver. Se da de esta manera un aprendizaje diferencial entre hombres y mujeres en el modo de afrontar el proceso creador.

- No asumir el mérito de las propias ideas o creatividad, invisibilizando las habilidades que se van adquiriendo en el proceso y a la vez se construye una identidad personal desde la identidad

no-propositiva. Se rechaza así una supuesta «vanidad» impropia en la identidad femenina y se refuerza la creencia de que las mujeres no son creativas en la geografía artística.

- La búsqueda de reconocimiento constante en el resultado del proceso creador. Se observa en las estudiantes una tendencia mayor a buscar la aprobación de la profesora, no solo al final del proceso creador, sino en los estadios intermedios, mientras que, en los estudiantes, esa búsqueda es mucho menor y trabajan con una seguridad y una autonomía mayor (siempre con matices).

- Considero que el proceso creador puede ser aprendido también como proceso transformador de la propia identidad de la estudiante. Quiero decir con ello que en la asignatura de Expresión Plástica y Visual se pueden propiciar un des-aprendizaje social que provoque descubrimientos personales. Des-aprender supone favorecer el empoderamiento de las alumnas, repercutiendo posteriormente en la educación en igualdad de las niñas y niños. Se trata de favorecer procesos de des-aprendizaje centrados en la producción empoderada de cultura, entendida como un acto político que gestiona la cultura como herramienta de equidad. Producir procesos de empoderamiento vinculados al proceso creador supone liberar de las cargas personales patriarcales impuestas a nuestras alumnas y prolongar esta transformación a los espacios educativos en los que ellas se inserten en un futuro. De esta manera pode-

mos intervenir socialmente en una transformación de la cultura desde la creación de ideas artísticas nuevas que sitúen a las mujeres como productoras y no como receptoras de cultura.

Para ello, propongo introducir varias estrategias que favorezcan la conciencia crítica de las alumnas y sus procesos de empoderamiento como, por ejemplo, la experimentación fuera de lo conocido, la empatía con otros colectivos, la investigación cultural y social desde términos de justicia social y el emprendimiento hacia proyectos de transformación del entorno. Estas estrategias construyen un anverso fuerte y empoderado, como el del magnolio, que contrarresta los modelos patriarcales de maestras que están en nuestro imaginario y favorecen una equidad social a través de la producción cultural y la educación artística.

Camuflaje

María Vidagañ

Las hojas de la *Begonia Maculata* tienen manchas blancas que forman una pequeña constelación de puntos blancos. Esta constelación me remite paralelamente a distintas imágenes y conceptos. Si me detengo en las imágenes, la primera que se revela es una imagen que aparece en la película de Patricio Guzmán *El botón de nácar*, de los últimos habitantes indígenas de la Patagonia chilena, en la cual, al igual que la *Begonia Maculata*, su cuerpo está cubierto

por pequeños puntos blancos. La antropóloga Anne Chapman investigó sobre los rituales que realizaba esta comunidad, en los que pintaban su cuerpo con figuras geométricas para dejar de parecer humanos y conectarse, de algún modo, con el entorno.



La segunda imagen, con una transición mediante fundido que uniría por unos instantes ambas, sería una reproducción de las constelaciones del universo que, al igual que la *Begonia Maculata* y los cuerpos de los habitantes de la Patagonia chilena cuando se preparaban para realizar sus rituales, forman una composición mediante pequeños puntos blancos.

Esta secuencia de imágenes me transportan a la idea de camuflaje. ¿Cómo los cuerpos se camuflan en el entorno? ¿Cuál es la necesidad de camuflarse, de integrarse o de amplificarse? ¿Qué implicaciones conllevan cada una de estas maneras de habitar el mundo?

Eligiendo como concepto para esta comunicación la idea de camuflaje, quiero vincularlo al eje 3. Transferencia de conocimiento. ¿Cómo sería realizar una transferencia de conocimiento

mediante la idea de camuflaje? La palabra camuflaje nos remite a la idea de tratar de pasar desapercibida, de diluirse en el propio entorno que nos rodea. En el estudio realizado por Stevens y Ruxton (2019) sobre el comportamiento de los animales en relación al camuflaje, distinguen entre tipos de camuflaje animal: mariposas que se asemejan a hojas secas porque es allí donde habitan, camaleones que cambian de color en función del paisaje en el que se sitúan, etc. Son los propios cuerpos de los animales los que se fusionan con el entorno.

Me gustaría trasladar esta idea de disolución en el entorno, de camuflaje, a la transferencia de conocimiento y concretamente, aterrizando en el lugar que nos ocupa, la transferencia de conocimiento en el área de educación artística mediante el fenómeno del camuflaje.

La mayoría de la transmisión del conocimiento que se genera en el ámbito académico se realiza mediante publicaciones en revistas de investigación científica. Estas revistas son leídas por la propia comunidad científica, por consiguiente la transmisión de conocimiento que se activa queda dentro de la comunidad que lo genera. Si pensamos en cuáles podrían ser los modos en los que el conocimiento generado alcanzase la esfera pública, sería interesante contemplar la idea de cómo camuflar ese conocimiento en el propio entorno. Este acto de camuflaje, en primer lugar, tendría que contemplar cuáles son las formas, los medios y las estrategias que configuran actualmente la

esfera pública. ¿Cuáles son los principales entornos de aprendizaje de los jóvenes? ¿Dónde configuran su idea de mundo, de los modos de habitar, de relacionarse, etc.? Diversos estudios evidencian que las redes sociales, las comunidades virtuales, Youtube o las películas suponen una de las principales fuentes de adquisición del conocimiento de los jóvenes (Arriaga, Marcellán y Gonzalez, 2016) (Miño, Rivera y Alonso, 2019) (Huerta, R., Alonso-Sanz, A y Ramón, R.) En consecuencia ¿cuál podría ser una de las formas de mimetizar el conocimiento generado en el entorno público?

Estas son algunas de las preguntas que planteo para debatir en el Congreso del Área de Educación Artística 2020 que se celebrará en Bilbao.

Referencias

Arriaga, A.; Marcellán, I. y González, M.R (2016). Las redes sociales: espacios de participación y aprendizaje para la producción de imágenes digitales de los jóvenes. *Estudios sobre Educación*, 30, 197-216

Chapman, A. (2002). HAIN. *Ceremonia de iniciación de los Selk'nam de Tierra del Fuego*. Biblioteca del Bicentenario.

Guzmán, P. (2015) *El botón de nácar*. Documental.

Huerta, R., Alonso-Sanz, A. y Ramón, R. (2019). *De película. Cine para educar en diversidad*. Tirant lo Blanch.

Miño, R.; Rivera, P. y Alonso, C. (2019). Comunidades virtuales: dinámicas emergentes de parti-

cipación social y aprendizaje entre los jóvenes. *Education in the Knowledge Society* 20, 1-12.

Stevens, M. y Ruxton, G. (2019). The key role of behaviour in animal camouflage. *Biological Reviews. Cambridge Philosophical Society* (94), 116 - 134. 10.1111/brv.12438



Más allá de la j-aula

Pilar Soto Sánchez
Isabel Moreno
María Martínez

Cada vez son más las estrategias artísticas que en la actualidad amplían y desarrollan el tándem arte-educación, difuminando así los muros que se han construido entre ambos ámbitos. Hablamos de procesos capaces de implicar a las personas en su contexto para generar nuevas formas de repensar los lugares de su entorno como espacios de oportunidad desde los cuales reflexionar, actuar y crear redes. Tal tipo de arte difumina las fronteras entre este y los diferentes ámbitos que conforman la vida, de este modo « [...] la creatividad queda al servicio de los problemas reales» (Parreño, 2006: 23).

Desde Dada y Fluxus podemos encontrar rastros de estrategias de contra-inercia y compromiso social en el arte; es también sabido que las diferentes prácticas artísticas y teorías que se mueven desde tal compromiso activo se afianzaron desde las estrategias generadas por el arte

público de los sesenta y setenta, el arte político, el arte social y el arte activista, las cuales se prolongaron con fuerza hasta los años noventa, todas ellas categorías interconectadas que han dejado herencias en los modos de hacer actuales (Blanco, 2001).

A pesar de las acciones de contra-inercia que han existido a lo largo de la historia de la práctica artística, por lo general nos hemos entretenido en encerrar las creaciones en espacios institucionalizados dotados de una visión acotada y desvinculada de su contexto; del mismo modo, en el ámbito de la educación seguimos encerrando la práctica artística en las aulas haciendo que la experiencia artística se quede en muchos casos en una mera muestra que queda ajena al contexto social y a la realidad del alumnado.

En la «caja blanca» así como en la «j-aula blanca» no existen la diversidad de interacciones que pueden ocurrir en el espacio al aire libre, ya sea urbano o natural. Tanto la caja blanca como la j-aula blanca por lo general se utilizan como contenedores de objetos y personas, contenedores cargados de reglas visibles e invisibles donde los deseos y la libre expresión quedan subordinados a ellas, y cuyas interrelaciones en la mayoría de los casos se ciernen a la mera observación y escucha. Es por ello que vemos necesario que se multipliquen las prácticas artísticas que pueden partir del aula para expandirse en todas direcciones utilizando el espacio público al aire libre, ya sea rural o urbano, como un lienzo cargado

de mensajes y significantes desde el cual reflexionar, aprender y actuar. En ese sentido, la práctica artística que presentamos a continuación se activa fuera del aula, en el espacio al aire libre de la urbe y el modo de aproximarse a él comienza con la deriva. La deriva en este caso es acogida como método de indagación y reflexión para la creación.

En el caminar consciente de la deriva ocurre el desplazamiento constante del pensamiento y el cuerpo, donde lo relacional e impredecible se desarrolla desde los encuentros inesperados e ideas que surgen entre las personas y el entorno inmediato. Partir de tal tipo de práctica para generar nuevas ideas de creación ayuda a difuminar las fronteras entre lo entendido como arte, lo entendido como educación y la vida. Interactuar entendiendo el entorno como la extensión del cuerpo nos hace comprender que lo importante no es llenar el lugar de cosas, sino de significados (Careri, 2016). En el caminar por la ciudad y la periferia encontramos lugares que se prestan a activar la imaginación y el pensamiento crítico; en la deriva cuestionamos y cartografiamos mentalmente nuestros recorridos, los espacios y sus usos. En ese devenir encontramos los «vacíos urbanos» como los nuevos espacios de respiro y de vida capaces de generar tierra fértil para las semillas de un nuevo paradigma. Nos referimos a terrenos en desuso que en la mayoría de las ocasiones han quedado en el limbo de la especulación inmobiliaria, vacíos urbanos que dibujan el negativo de las ciudades, territorios híbridos

donde la naturaleza silvestre vuelve a reconquistar el espacio, donde podemos encontrar residuos abandonados como huellas de nuestro devenir inconsciente.

Tal cual y como nos recuerda el colectivo Stalker, son lugares que contienen en su interior la doble esencia del desecho y el recurso (Careri, 2016). Ahora bien, revisando el concepto de *tercer paisaje* de Gilles Clément (2007), reutilizaremos desde la práctica artística esos lugares que pasan desapercibidos por sus características inconclusas, su inaccesibilidad o por constituir muchas veces una «reserva temporal» de la antropización del territorio.

Nuestro territorio para la acción social desde el arte serán esos espacios urbanos o periurbanos que, precisamente por ese conjunto de características, se conforman como escenarios para que la vida, la creatividad y la educación se desarrolle espontánea. La reutilización de espacios «vacíos» de la ciudad como lugares para la creación se puede localizar como una práctica común en las actividades de algunos artistas que, desde los sesenta hasta la actualidad, han trabajado desde el arte con un compromiso político, social, ambiental y consciente. En ese sentido podríamos recordar intervenciones como las de *Time Landscape* 1965, de Alan Sonfist; *Wheatfield A Confrontation* 1982, de Agnes Denes; *Seed bombs* 1991-2002, de Khatryn Miller; *Seeds of Change* 1999 de Maria Thereza Alves, u otras algo más actuales como *Un descampado abierto al público* 2000-2001 y *Guía de descampados del valle del Río Lea* 2009-2012, de Lara

Almarcegui, así como las acciones *Tours con mantel de cuadros* 2015, de Carma Casulá. Acciones que sirven de precedentes desde los cuales entender que existen diferentes formas de actuación para utilizar los «vacíos urbanos» para el florecimiento de la creatividad y la conciencia ecológica.

La toma del descampado. Una acción artística colectiva desde el ámbito universitario

La práctica artística que presentamos se generó durante las sesiones de la asignatura de Retos y tendencias en la educación estética del Máster Universitario en Investigación y Educación Estética: Artes, Música y Diseño (AMUDI) de la Universidad de Jaén durante el presente curso 2019/20.

En la asignatura se propuso compartir la experiencia de interactuar entre las personas y con el espacio desde la práctica artística y el pensamiento ecológico. Por lo tanto, se propusieron metodologías que facilitasen las prácticas colaborativas entre el alumnado y los espacios de oportunidad de la zonas periurbanas que rodean a la Universidad de Jaén, con el objetivo de generar acciones que partiesen de la base de reflexionar sobre uno de los mayores retos que tiene la sociedad actual: el desarrollo sostenible a través del cambio de conciencia sobre las problemáticas medioambientales.

La mayoría del alumnado se componía por personas que habían estudiado el Grado en Educación Primaria o Educación Infantil, en general futuros edu-

cadres/as interesados/as en la investigación y la docencia a través de estrategias artísticas. Se trabajó desde la co-educación y co-creación hacia la sensibilización medioambiental y artística, vinculando el desarrollo creativo y las metodologías artísticas con el desarrollo de la vida en los espacios abiertos y comunes. De este modo el grupo de participantes elaboró sus propuestas y reflexiones en el contexto de su territorio y cultura.

Se realizaron una serie de derivas y encuentros que tuvieron como resultado una colección de productos/procesos artístico-educativos, donde el aprendizaje surgió de las relaciones horizontales entre todas las personas que componían el laboratorio y su relación con el entorno.

El laboratorio se articuló en dos fases: una primera fase para la contextualización teórica sobre prácticas artísticas, activismo y concienciación medioambiental desde el arte, la cual conllevaba la toma de conciencia sobre problemáticas socioambientales actuales, así como la reflexión sobre reacciones estético-políticas de las prácticas activistas. Dentro de esta primera fase se llevo a cabo la indagación sobre el territorio inmediato a través de la deriva como método de autoconocimiento interior y exterior. Se tomó como objeto de estudio la zona periurbana donde se ubica la Universidad de Jaén para cartografiar el entorno derivando por sus diversos lugares en la búsqueda de «espacios de oportunidad». La segunda fase consistió en la realización

de una acción colectiva desde la cual materializar las reflexiones e ideas propuestas tras la deriva. En el comienzo de esta fase se realizó por grupos un dibujo colectivo para plasmar las cartografías mentales surgidas tras la deriva. Los dibujos son un modo de redimensionar e interpretar la zona recorrida, los espacios de oportunidad hallados y la lluvia de ideas generadas en el paseo consciente.

Tras los dibujos se llevó a cabo la puesta en común de las ideas surgidas e intereses individuales y colectivos. Una vez expuestas las ideas, los grupos se autorganizaron para llevar a cabo sus propuestas sobre el territorio. Los resultados fueron una serie de acciones e intervenciones para ocupar y reactivar temporalmente los espacios elegidos desde el pensamiento ecológico, el procomún y la práctica artística. Se utilizaron diversas estrategias que suponen difuminar los límites divisorios entre el arte, las acciones políticas organizadas y las metodologías dentro de la educación.

Retomando el reto, estamos de acuerdo en que para que exista un cambio real de paradigma en la sociedad actual lo primero es crear en cada individuo una conciencia para la cooperación política activa, siempre apostando por una cooperación creativa, de manera que la futura política se convierte en arte y por lo tanto en educación. Lo que nos interesa es que la práctica artística en el ámbito de la educación formal e informal adquiera una profundidad comprometida, que se aleje de la producción de objetos des-

conectados con su contexto y se centre en la creación de acciones e intervenciones socializadoras para hacer visible la realidad del ser humano en su contexto. Seguimos de acuerdo con la visión que ya a finales de los setenta mantenía Joseph Beuys: es necesario y urgente defender el desarrollo creativo del ser humano como única forma verdadera para hacerlo libre y consciente (Bodenmann-Ritter, 1995). Como docentes, artistas y personas comprometidas es nuestro deber interactuar fuera de las j-aulas, tanto de las físicas como de las mentales, puesto que es la única manera de crear a partir de realidades para promover cambios reales.

Referencias

- Blanco, Paloma (2001). «Explorando el terreno» en P. Blanco, J. Carrillo, J. Claramonte y M. Expósito, *Modos de hacer: arte crítico, esfera pública y acción directa*, 23-50. Universidad de Salamanca.
- Bodenmann-Ritter, Clara (1995). *Joseph Beuys. Cada hombre, un artista: conversaciones en Documenta 5-1972*. Visor.
- Careri, Francesco (2016). *Pasear, Detenerse*. Gustavo Gili.
- Clément, Gilles (2007). *Manifiesto del Tercer Paisaje*. Gustavo Gili.
- Parreño, José María (2006). *Un arte descontento. Arte, compromiso y crítica cultural en el cambio de siglo*. Cendeac.

3

HACIA LA FOTOSÍNTESIS

Concluir algo parece ser sinónimo de algo acabado. No lo vivimos así. El Área de Educación Artística en el contexto universitario tiene por delante muchos retos ilusionantes que le permitirán colocarse en el lugar que le pertenece en la academia. Reivindicamos así una fotosíntesis, recibiendo algo que nos viene dado, cogiendo impulso y transformándolo.

Mostramos en este último apartado algunos puntos de fuga donde posar la mirada hacia esa posible transformación. Lugares que nos permitan crecer en relación, generar redes y nutrirnos unas de las otras.

Esbozamos también un relato de anhelos y deseos de los que que han dedicado su carrera académica a allanar el camino a los que hemos venido después. Gracias por ello.

Cerramos esta publicación dejando la puerta abierta con algunos conceptos clave que parecen funcionar como posibles líneas de acción. Concluimos mirando atrás satisfechas del esfuerzo que le ha supuesto al área llegar a alzar la voz desde su inicio. Satisfechas de todas las vías que se abren como síntoma de todo lo que queda por hacer, pero también de las ganas de seguir creciendo, dialogando y apostando por un modo de comprender lo que implica aprender a ser a través de la educación artística.

REGAR Y REGALAR

RETRATOS-REGALOS

RELEVOS-POSTALES

Amaia Urzain
Leire Aranburu

Hojas de árboles, arbustos o plantas...

Rizomas o el encuentro de relaciones...

Poda, leyes y pandemia...

*Brotos, con tronco, con raíces, con tierra,
con luz, con agua...*

*Nos encontramos en la universidad,
profesora-estudiante.*

*Fuimos colegas de docencia,
docente-docente.*

*Seguimos en contacto por nuestra sintonía,
amiga-amiga.*

*Continuamos en formación,
doctoranda-doctoranda.*

*¿Qué futuro nos espera dentro o
fuera de la universidad?*

*¿Está ese futuro vinculado a la
educación artística?*

*¿Cómo nos comprometemos
con un área de conocimiento?*

¿Por qué hemos elegido estar aquí?

Tenemos preguntas que contestar e investigar.

*Tenemos referentes que conocer/ampliar
y profundizar.*

Tenemos historias que contar y escuchar.

*Tenemos cinco regalos que queremos
compartir.*

1. Atenea y el búho como símbolo de sabiduría.

2. El alfabeto y la tipografía como técnicas milenarias.

3. Una biblioteca temática en Girona.

4. Presencia y reconocimiento social que nos corresponde.

5. Y un deseo, el de llegar a ser aquello que entre todos y todas queramos ser.

¿Cuidamos las plantas?

¿Nos cuidamos?

¿Cuidamos el área?

¿Cuidamos los regalos?

Observar y coleccionar.

Mirar y mimar.

Hacer y crear.

Crecer y cuestionar.

Piensa una Cuestión #1

Consensúa una Cuestión #2

Advierte una Cuestión #3

Pon patas arriba una Cuestión #4

*¿Qué nos espera en nuestro siguiente
encuentro de área (Valencia 2022)?*

Regalos vibrantes.

Tocar el encuentro.

Brotar (juntos) de nuevo.

Acudía por primera vez a las Jornadas o Congreso del Área de Didáctica de la Expresión Plástica. Sabía que se celebraban, pero nunca había tenido la oportunidad de participar y tenía mucha curiosidad. Era un regalo que el relevo de Girona (abril 2019) lo hubiera tomado Bilbao (23-24 enero 2020) de la mano de las organizadoras de mi propio departamento en la UPV-EHU, Miriam Peña (Facultad de Leioa-Bizkaia) y Estitxu Aberasturi (Facultad de Donostia-Gipuzkoa), entre otras compañeras. Estando en un periodo de excedencia por crianza, me interesaba asistir, presentar una comunicación (con mi antigua compañera Ixiar Rozas, de Mondragon Unibertsitatea), los reencuentros y ayudar en alguna tarea organizativa por pequeña que fuese. Hablé con Miriam una mañana y me detalló el programa, la estructura, hablamos del edificio y de cosas como el *catering*... Había bastantes personas inscritas y veíamos la posibilidad

de crear algunos dispositivos que tuvieran sentido durante y tras el encuentro.

El primer dispositivo tenía que ver con el retrato fotográfico. A partir de unos rotuladores que la marca de materiales Milan había mandado (*sponsor*) y de unos metacrilatos que Miriam guardaba en un almacén, pensamos en instalar un *photocall* en un rincón o *txoko* (ubicado en la sala del *catering*), dejar las instrucciones y que durante las pausas se fuera realizando esa acción de una manera más o menos autónoma.

klík MILAN

Este TXOKO funcionará como un *photocall* para que las y los asistentes al congreso puedan retratarse. Haz tu retrato en 4 pasos y déjanos este *souvenir* para que podamos crear un paisaje de este encuentro.

1. **Busca una persona** que te pueda retratar, solo tiene que hacer **KLÍK!**
2. Coge un **rotulador MILAN** especial para cristal y escribe:

NOMBRE Y APELLIDOS
UNIVERSIDAD
UBICACIÓN

3. No te muevas y cuando estés preparad@ **di KLÍK MILAN** para que la persona que hayas elegido para retratarte apriete el botón.
4. Utiliza el trapo para borrar tus datos. **Mila mila esker!**

¿Qué paisaje nos dejará este congreso? En cuanto esté **listo**, os lo enviaremos.

El *photocall* serviría para retratar a personas de otras universidades e ir mapeando el área, facultades, grados, posgrados, grupos de investigación, proyectos, menciones, libros... Pero sobre todo quería ser un espacio para socializar e ir conociéndonos; retratar el paisaje¹ que dejábamos en Bilbao 2020 con profesoras, investigadoras, estudiantes, catedráticas, doctorandas, profesionales de fuera del área o del ámbito universita-

rio, vinculadas a la educación artística, personas que se habían desplazado desde México, Murcia, Madrid, Burgos, Barcelona, Valencia, Granada (intentar citar todas las procedencias).

La apretada agenda del congreso marcaba un ritmo en el que los dispositivos previstos suponían un quehacer más o pasaban desapercibidos y no fui muy eficaz a la hora de presentarlos a tiempo e invitar a las asistentes a utilizarlos. Esta idea quizá pueda transferirse a otros congresos o, siendo más ambiciosa, a un apartado de una futura página web de Área. Una web donde las imágenes cobren un sentido más allá de la mera explicación-exposición o celebración.

DISPOSITIVO #1

Retratos en un txoko (Bilbao 2020)

Ixiar Rozas. Docente e investigadora Mondragon Unibertsitatea



Debora Gaspar y Roser Joanola

Universitat de Girona



1. Amaia Arriaga e Idoia Marcellán presentaron a través de unas encuestas también un paisaje sobre:

Compañeras de área de diversas universidades



Este *photocall* no es parte ni de una alfombra roja, ni de una pasarela, ni de una boda... vemos que se adapta a cualquier contexto y que su efecto siempre tiene su lado amable y divertido. El evento ocurre mientras que la fotografía permanece y podemos revelarla de maneras distintas, narrarla y ponerla en relación. No se cumplió la expectativa de esbozar un paisaje y está claro que para que un dispositivo pueda llegar a funcionar no es suficiente con la idea.

«[...] De ahí la vigencia de la cámara como una valiosa herramienta para negociar con el mundo y la pertinencia de unos textos para razonar esa negociación». Joan Fontcuberta.

El segundo dispositivo surgió a partir del tema de las jubilaciones, pero de pronto, se encendió una necesidad de expresar/documentar este encuentro físico que reunía a personas que son referentes por sus trayectorias, aportaciones, visiones, publicaciones... descentrando la idea de relevo generacional, y que por suerte asistían al congreso.

Confeccionamos una lista de nombres y les mandamos este correo electrónico, un total de 11 invitadas, 11 voces.

Mondragón 20-01-2020

Estimadas compañer@s,

¡Feliz año y los mejores deseos para el 2020!

Soy Amaia Urzain, profesora de la UPV/EHU en la facultad de Educación en Vitoria-Gasteiz desde el curso 2017/18 y estoy colaborando con mis compañeras en la organización para que el congreso en Bilbao resulte un encuentro fructífero.

Miriam Peña me ha comentado que hay 80 inscripciones al congreso. Una cifra que muestra que la cita interesa. Aprovechando esta cita, hemos pensado en grabar un video que sirva como documento y testigo de las jornadas y hemos pensado en vosotr@s, 11 voces, que sois referentes en el área por vuestras miradas, trabajos y trayectorias.

Os invitamos a que traigáis anotado/escrito en cualquier superficie/papel QUÉ REGALO HARÍAS AL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA, una especie de «presente» para este presente. Durante las jornadas, os grabaría leyendo la respuesta y no debe durar más que 1 minuto.

Es una invitación y entendemos que no os apetezca hacer más intervenciones de las que ya están programadas, así que no os sintáis en la obligación de participar en la grabación. Si os animáis, intentaré buscar el mejor momento para grabar; durante las pausas, las comidas o cuando vea la oportunidad y no interrumpir la marcha de las jornadas.

Mila mila esker por vuestra atención.

Nos vemos en Bilbao.

Amaia

El 20 de enero, tres días antes del congreso mandé la invitación y recibí varias respuestas. No sabía calcular la dificultad de encontrar esos momentos para hacer las grabaciones. No conocía a algunas personas. Dejé para el final a dos personas más cercanas que finalmente no llegué a grabar. Hice la primera grabación y me alegró ver como el invitado había recibido el mensaje y a-portaba su regalo. Esto me animó para seguir con la iniciativa y grabar el segundo, tercer, cuarto y quinto video. No grabé más: *overbooking* o mi mala gestión del tiempo. Una advertencia para noveles: si eres

parte de la organización irremediamente tienes que renunciar a cosas y yo quise estar en todas. Dos invitadas se ofrecieron a grabar y mandar su regalo generosamente ya desde sus hogares o hacerlo por Skype pero no reaccioné a tiempo y, realmente, me hubiera encantado tener esos videos, escuchar sus voces y saber qué regalo le harían al área. Una vez acabado el congreso me desinflé como un soufflé; había sido un paréntesis intenso y placentero en mi cotidianidad. Hice una copia de los videos. Transcritas las respuestas ahora llega el momento de compartirlo. Más allá de si fue una bonita idea (lo de grabar un video), como comentaba amablemente uno de los invitados, escuchar sus voces me alienta, pienso en cada regalo y sin poseer ninguno me ilusiona pensar en ellos como hilos de los que seguir tirando.

DISPOSITIVO #2

Regalos

¿QUÉ REGALO LE HARÍAS AL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA?

► **Imanol Aguirre.** UPNA



«Este es mi regalo para el Área de Educación Artística, no sé si se puede regalar lo que uno no tiene, pero en este caso el regalo que ofrezco es **la Sabiduría**; en concreto es Atenea y el Búho que es el símbolo de la sabiduría y Atenea es la patrona de las artes, de los artesanos y de la sabiduría porque creo que vamos a necesitar, o vais a necesitar, mucha sabiduría en el futuro para poder sacar adelante todos los retos que se le van a presentar al área».

► **Roser Juanola.** Universitat de Girona



«El regalo que tengo pensado es **una biblioteca temática**; tengo argumentado, definido, porque es un proyecto que siempre me ha interesado, pero que realmente con tanto trabajo en la universidad de docencia, investigación y tareas de gestión que tocan no había sido posible hacerlo. Y ahora en mis tiempos de profesora emérita pienso que es un trabajo ideal para poder hacer porque tengo una perspectiva histórica y tengo un tiempo... Y pienso que también coincide en que hay que documentar toda la historia de esta educación artística y los 25 años universitarios (y los que no eran universidad en estas áreas...). Pienso que es un referente que puede... lo que más puede ayudar, y con todo el cariño y con todas las ganas pienso que puede ser un punto de encuentro, puede ser una potenciación y un dar visibilidad a las ediciones que entre todos hacemos, las de los compañeros internacionales, a mi realmente se me junta todo en este proyecto y este es el regalo que haría y que pienso hacer».



► **Dolores Álvarez.** Universidad de Granada

«Más que un regalo, lo que ya el área de alguna manera debería tener **su peso y su lugar socialmente: más presencia, más presencia** en el currículum en todos los niveles educativos. Que fuera más reconocida a nivel social, en las instituciones culturales... realmente si yo pudiera... pero es realmente lo que al área le corresponde. Yo creo que eso sería fantástico para nosotros como área. Me parece una idea muy bonita lo que habéis planteado como regalo y ojalá, ojalá pudiera ser.»



► **Ricard Huerta.** Universitat de Valencia

«El regalo que le traería al área es **el alfabeto**. Yo creo que como área de conocimiento que trabajamos en educación y en imagen (especialmente en temas de imagen evidentemente de arte pero creo que la imágen

es un concepto más amplio); tenemos una tecnología milenaria, a nuestro alcance, muy desaprovechada y, claro, yo llevo muchas décadas insistiendo en ello y por qué lo digo porque en realidad se trata de un regalo que recogemos y reciclamos. Porque hasta el año 1970 por lo menos a los que nos dedicamos a formar futuros maestros y maestras, hasta el año 70 había una asignatura que se llamaba caligrafía; y esa asignatura la impartía profesorado de Dibujo; y yo soy partidario de recuperar el concepto alfabeto, **el concepto tipografía para el área**».



► **Fernando Hernández-Hernández.** Universitat de Barcelona

«Bueno, la conferencia de esta mañana, la comencé con la frase de Braidotti, que “lo importante no es solo lo que se **es** sino lo que se quiere **ser**»; entonces yo pienso que de este encuentro se sale con mucha energía, pero esa energía no es suficiente; hay que ir creando una trama para ir encontrando aquello que se quiere ser; entonces mi presente **es un deseo, es un deseo de llegar a ser aquello que entre todos y todas queremos ser**».

DISPOSITIVO #3

Relevos, brotes de futuro y agradecimientos afectuosos

Sin duda cada regalo recibido ha supuesto poner la mirada en algo, detenernos a pensar en ello. En la sabiduría y en los retos, a la vez

2. Grupo creado en el encuentro del Área en Girona 2019 por iniciativa de Anna Cebriá con el nombre Educación Artística, con X participantes y donde se gestó la plataforma, se compartieron los esfuerzos para presentar las enmiendas (lideradas por Marián López Fdz. Cao) a la ley LOMLOE y muchas más cosas.

que en las representaciones y los símbolos. En planificar un viaje a Girona y saber que la biblioteca temática ya es una realidad: un lugar de encuentro físico (y que las vistas a la muralla nos recuerden la importancia de hacer genealogías y ahondar en perspectivas históricas). En seguir reivindicando el papel de las artes en la educación y en la sociedad en todas las etapas educativas desde por ejemplo la plataforma #EducaciónNoSinArtes que está trabajando en esta dirección nacida en el grupo de wasap². En el alfabeto y en las oportunidades que se abren si recogemos, reciclamos y recuperamos conceptos y espacios perdidos. En el deseo de llegar a ser lo que queramos ser entre todas y todos y en la ilusión por seguir deseando.

La idea de los regalos, también quería ser una excusa para grabar y registrar en imágenes en movimiento, con sus voces y gestos a personas que pertenecen al área para dar visibilidad a la Educación Artística (desde la universidad) y apoyarnos en la ardua tarea de repensarnos desde los logros y no desde la marginalidad: ser y tener relevos. Como Ruben Arozena y Edurne Uría que hicieron posible conocer este camino en las optativas asignaturas de Pedagogía y Didáctica en la facultad de Bellas Artes de Leioa. «El testigo» ha sido tomado creando un vínculo sensible hacia esa materia sin hacer cálculos sobre su alcance o dimensión, al igual que fue pensada la acción sobre preguntar ¿Qué regalo le harías a este área?.

Admiramos y atesoramos estos regalos porque dan cuenta de la gran implicación, compromiso, esfuerzo, saberes y pasión con la que han sido compartidos. Generar este dispositivo nos ha hecho pensar en qué tipo de regalo podríamos hacer nosotras desde nuestros presentes y permitirnos fantasear con escenarios futuros no rígidos dónde nos visualizamos como talleristas, especialistas-generalistas-profesoras-maestras, investigadoras, educadoras de artes legitimadas³ creando/desarrollando proyectos educativos en cualquier etapa/institución (educativa o

cultural) en un tándem sin jerarquías binarias, en un fluir de intercambios transdisciplinares.

A día de hoy, sin embargo, ambas estamos realizando nuestras tesis doctorales —Amaia sobre un caso de educación artística en la formación inicial del profesorado; Leire en la formación continua del profesorado en una comunidad de prácticas— y pensamos que la investigación puede ser un regalo que nos hagamos a nosotras mismas y al área de Educación Artística: Queremos aprender*. Nos rodean experiencias de innovación en centros escolares y universitarios que se marchitan o responden a crear marcas como estrategia de supervivencia en el competitivo mercado-discurso, donde la educación artística queda excluida o postergada⁴ y los procesos de investigación no forman parte de ese entramado/lógica. Vivimos con preocupación esas tendencias y buscamos algunas alternativas que puedan derivar colaboraciones situadas en relevos con sentido y sensibles a un posicionamiento poshumanista (Barad, Haraway y Braidotti) y lo que otra investigación educativa en términos de transformación y mejora social (Rivas, 2019) pueda ofrecer.

En este sentido, se vuelve cada vez más necesario que el área tenga una agenda de investigación, tal y como señalan Fernando Hernández y Judith Onses en la reciente publicación del ECER 2020, pero no para contar cómo son las cosas, sino para contar qué hacemos con las cosas (Rogoff 2015). Por un lado, necesitamos ver cuáles son las tendencias y preocupaciones de los docentes-investigadores del área (¿Qué investigamos?), para saber de qué manera la educación artística propone alternativas en este escenario competitivo, depredador, hegemónico y neoconservador (Rivas, 2019). Por otro lado, las maneras en las que investigamos también son parte del posicionamiento político de las docentes-investigadoras (¿Cómo, con quién, para qué?), por lo que es necesario que en la investigación educativa emerjan modos de indagar no

3. Supondría que la educación artística ocuparía otro lugar en leyes, currículum... y en el reconocimiento social/laboral.

4. Informe de Begoña Guzman Sanchez Unesco Etxea. *Arte, educación y desarrollo. La educación artística en el ámbito socioeducativo vasco*. Pagina 56 (7.13.) / 5. Abeceda de Mabi Revuelta, William Wegman, Joan Brossa, abecedario hecho con letras de Carlos Rubio...

tradicionales o convencionales, para poder así poner sobre la mesa la validez de las metodologías de investigación situadas y las subjetividades de las investigadoras-investigadas.

Queremos aprender (a investigar entre más cosas).

Queremos poner patas arriba la formación inicial.

Queremos formar parte de la comunidad.

Queremos entrar en el debate.

Queremos ser parte del cambio.

Queremos dibujar (plantas, brotes, hojas, rizomas, hierbas, algas, pelos, hilos, tramas...)

Queremos desear.

Queremos enseñar caligrafía (amamos coleccionar tipografías y descubrir alfabetos⁵).

Queremos pensar en imágenes.

Queremos hacer imágenes.

Queremos políticas personales.

Queremos bibliotecas.

Queremos brotar.

Queremos tocar la educación artística.

Queremos no saber⁶ y ser como Atenea y el Búho.

DISPOSITIVO #4

Postales

PARA SEGUIR CRECIENDO JUNTES

Querida Sonia Delaunay,

Soy Libe, tengo 6 años y vivo en Mondragón. Mi madre se emocionó mucho al encontrar tu alfabeto en la biblioteca municipal, creo que quiere que hagamos un alfabeto juntas, pero yo de momento ya tengo suficiente con aprender el de la escuela. La casa de la M, la casa de la F, la casa de X... ya solo nos faltan 3 casas. Me gusta mucho el chocolate y ya se me están moviendo las dos paletas... aún no se escribir en minúsculas... En

la escuela tenemos pictoescritura y coloreamos un montón de mandalas... un abrazo.



Querida Ana Cebrián,

Soy Amaia, tengo 40 años y vivo en Mondragón. Me encantó tu ilustración cuando la vi y recogí a la perfección el encuentro... da pie a entrar en muchos matices como la especie de hojas, los colores y creo que la voy a reproducir e ir añadiendo hojas a ver que pasa... cuando me pongo la chaqueta rosa me acuerdo de que te gustó; también me ha gustado tu texto sobre las brujas. ¡Espero que estés bien y que tus deseos se cumplan!



6. Epilogo. No queremos saber (2017) de Marina Garcés para la Escola Massana. Centre d'Art i Disseny. Otoño 2017.

Referencias

Fontcuberta, J. (2011). *El beso de Judas*, Fotografía y Verdad. Gustavo Gili.

Garcés, M. (2020). *Escuela de Aprendices*. Galaxia Gutenberg.

Onsès-Segarra, J. y Hernández-Hernández, F. (eds.). (2021). Educational Research: (Re) connecting Communities. Proceedings of ECER 2020. NW 29. Research on Arts Education. Glasgow (online), 23-28 Agosto, 2020. Barcelona: University of Barcelona - Depósito Digital. [<http://hdl.handle.net/2445/173985>]

Rivas, N. «Re-instituyendo la investigación como transformadora, decolonizar la investigación educativa», *UMA Editora Unicentro*, junio de 2019, 48.

Rivas, N. (2020). La investigación educativa hoy: del rol forense a la transformación social. *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, (1) 1, 3- 2



**Leire
Aranburu
Etxegoien**

Irun, 1993

Doctoranda del programa de Psicodidáctica UPV-EHU.

Master en Psicodidáctica UPV-EHU.

Graduada en Educación Primaria MU.

Tres años haciendo el proyecto HAT, MU.

Dos años investigando sobre proyectos colaborativos-artísticos mediante el Grupo de Educación de Tabakalera, Donostia. Un año coordinando el proyecto de Ciudad Educadora en Ordizia. Actualmente coordinando el plan para la normalización del euskara en el Ayuntamiento de Irun y docente de refuerzos de euskara con niños y niñas migrantes en el euskaltegi municipal de Mondragón.



**Amaia
Urzain
Martínez**

Mondragón, 1980

Doctoranda del Programa de Psicodidáctica UPV-EHU.

Investigando sobre Educación Artística en formación inicial.

Máster en Artes Visuales y Educación UB.

Licenciada en Bellas Artes UPV-EHU.

Una década dedicada a ser educadora en museos.

Siete años haciendo el proyecto HAT, MU.

Profesora D.Exp. Plástica G. Infantil, UPV-EHU Vitoria.

(Actualmente en periodo de excedencia por maternidad)

BROTOS DEL PRESENTE, RAMAS DEL FUTURO EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Fernando Hernández- Hernández

Miriam Peña-Zabala

Estibaliz Aberasturi-Apraiz

Fotoensayo: Itsaso Madariaga

DIALOGUEMOS

Cuando algo se termina las sensaciones se mezclan agrídulces. En estas páginas concluimos con la estela de lo que nos dejó el I Congreso Estatal del Área de Educación Artística celebrado en Bilbao en enero de 2020, y nos inundan pensamientos vinculados a lo que permitió pensar y, en consecuencia, a lo que el encuentro nos devolvió en forma de cuestiones no resueltas que urge poner atención.

Como organizadoras aparecen recuerdos de inicios en los que se daba forma al reto de una convocatoria de un congreso estatal que permitiera dialogar a partir de dos premisas esenciales. Por un lado, que la conversación se activara a través de relatos visuales que identificaran a nuestra área y, por el otro, el deseo, el deseo de articular una arquitectura dialógica de un colectivo que necesita con urgencia estar unido, sentirse parte de, y avanzar. El esfuerzo de una antesala de pequeñas decisiones de organización sujetaba algo grande, y estaba latente, una pieza tras otra, todo fue recolocándose en su lugar hasta llegar a un ejercicio de síntesis que de algún modo acogen estas páginas.

Quizá no todo fue como imaginábamos, pero sí que imaginamos que ocurrirían cosas no

esperadas, porque a eso se prestaba el diseño del encuentro, a unir pero no atar. La libertad es difícil de gestionar, pero tiene mucho de genuino, y bajo esa premisa se planteó este congreso que aspiraba a dialogar entre colegas. Podemos decir que dibujar un encuentro desde un espacio en el que se pretendía que todas las voces pudiesen encontrar su lugar resulta idóneo para un colectivo universitario que vive diferentes realidades, en el que algunos comienzan, otros muestran una extensa andadura, algunos pertenecen a un grupo con trayectoria y otros atisban el potencial para empezar a construir un recorrido prometedor.

Todas somos parte de este entramado y representamos a una fracción del colectivo universitario que dialoga con el entramado de la sociedad. Parece que poner el acento en lo dialógico del colectivo que conforma el área y sus modos de relación pudiese suponer una de las piezas clave para repensarnos y avanzar. **¿Cómo se deberían articular las relaciones en cada reunión de Área?**

VISIBILICEMOS

Desde la Universidad del País Vasco UPV/EHU sentimos la necesidad y el impulso de ver materializada esta publicación, y vemos en ella un logro que deriva de reunirnos y compartir un espacio de relación a nivel estatal, un objeto que sea detonante de futuras reuniones, que acabe en vuestras manos, que mire hacia delante, hacia nuevos encuentros que permitan seguir generando redes y seguir fortaleciéndonos entre nosotras, porque juntas tenemos la posibilidad de visibilizarnos y dar cuenta del otro. Parece necesario recoger lo que ocurre, darle valor, autorizarnos y dar cuenta de cada mínima aportación que supone un esfuerzo gigante de quienes la representamos. **¿Cuál es nuestra hoja de ruta que permita visibilizarnos?**

SITUÉMONOS

La lectura del texto se presenta fuerte en deseos y proyecta una estela ilusionante de todo un colectivo que trabaja con la convicción del lugar esencial que nuestra área ocupa en

el tejido universitario. También se respira a lo largo del texto la sensación de un incompleto, como un anhelo de reconocimiento que deviene de una atmósfera de poco reconocimiento en la academia. Aunque esta situación no parece que revierta a corto plazo, quizá resulte interesante dar cuenta de dónde venimos, mirar hacia lo conseguido y abocetar líneas de acción contundentes sobre lo que ya se tiene. En el libro se presentan iniciativas como ejemplo de un nuevo ecosistema que parecería imposible de dibujar hace no tantos años. Sería interesante dar cuenta de cómo avanzamos en la estructura de los planes docentes más allá del propio contenido de las asignaturas cómo estas se resitúan, cómo emigran o crecen.

Asimismo, en el contexto de las asignaturas que se imparten, el área desborda de propuestas disruptivas que pretenden llegar a conectar de otro modo y construirnos a partir de la creación. Se subraya la importancia de encontrar nexos y tomar agencia de esas estrategias que aisladas pueden rozar la anécdota, pero juntas perfilan un modo de entender la educación y el arte, y quizá el arte para la vida.

Contamos también con publicaciones de referencia, y con proyectos educativos en relación con museos u otros agentes sociales que refuerzan la agencia de la transferencia, que han contribuido al área de manera significativa. Van emergiendo proyectos europeos (...) Sigamos colocando todo en el mapa para dar cuenta de nuestras grandes fortalezas y miremos a los vacíos desde la seducción, hacia todo aquello que queramos ser. **¿Hasta dónde hemos llegado en todo el camino recorrido?**

IDENTIFIQUÉMONOS

Este congreso ha permitido narrarnos de otros modos, haciendo uso de las propias metodologías artísticas, comenzando desde la convocatoria, narrándonos a través de una hoja metafórica que cada uno debía identificar, y pasando a lo largo del congreso por un proceso de conversación cartográfica que nos permitió expresarnos en cada eje de discusión. Una vez más, en este texto pagado de palabras nos reve-

lamos ante la supremacía de lo escrito como protagonista y ejercemos un acto de desapego literario a través de las ilustraciones exentas al libro que ha diseñado Amets Aguirre. Y es que es una característica de nuestra área, identificarnos desde lo estético y el hacer, aunque no dejamos de lado la fundamentación teórica y la investigación como fuente de cuestionamiento y reflexión. Esto solo se puede alcanzar desde una apertura hacia lo multimodal de la creación transdisciplinar en relación con el conocimiento, trabajar desde lo liminal quizá, desde las micropedagogías artísticas en el contexto de nuestra función docente, desde subvertir lo fronterizo para convertirlo en neurálgico. Digamos en alto desde dónde nos construimos y pongámoslo en valor encontrando espacios académicos análogos que urge sean equiparados a lo que se le presume como calidad en la academia. **¿Qué aportamos en la estructura universitaria?**

CREZCAMOS

Somos un área joven que necesita crecer y consolidarse con más figuras que lideren cuestiones que nos afecten y acaricien a todas/os. Retomamos los tres brotes que articulan el texto (docencia-investigación-transferencia) como tres ejes clave que articulan el perfil académico universitario, desde lo que se nos exige, y desde lo que deberíamos estratégica y colectivamente repensar. La docencia, la investigación y la transferencia no pueden transitar solas. Una se debe a la otra en lo que implica pertenecer a este área. Es cierto que nuestro campo de trabajo se vincula principalmente al hacer, es parte de nuestra génesis inculcada en muchos de los casos desde las Bellas Artes. Pero ese hacer no puede quedar en el vacío de la experiencia corporeizada, sino que debe recogerse, visibilizarse y encontrar modos de proyección a la sociedad que queden recogidos más allá de iniciativas aisladas.

Miremos más allá, a lo global, a lo que se está haciendo fuera de nuestras fronteras, lugares que nos permitan pensar de otro modo y que también sirvan para dar cuenta de lo que se va

consiguiendo, miremos a otras investigaciones a otros currículums a otras experiencias, marquémonos objetivos o líneas de acción, para volver quizá después a lo local, a nuestro contexto cercano desde la certeza de estar trabajando en un procomún. **¿Qué sabemos de otras realidades?**

CUESTIONEMOS

Cualquier reunión académica es un espacio que permite abrir la puerta a aquello de lo que no habíamos dado cuenta. Desde nuestra labor docente universitaria, pensamos en la idea de una universidad que nos absorbe en la tarea diaria y que, quizá a veces, nos lleva a olvidar a aquellos a los que nos dirigimos. En el congreso se recuperó la idea de una educación siempre en movimiento que nos lleva a la necesidad de estar siempre alerta y a resituarnos sin cesar ante aquellos que tenemos enfrente; pensar en cómo sus intereses se transforman y trabajar en torno a aquello que les preocupa y no tanto desde el camino unidireccional de lo que nosotras/os consideramos que es esencial para el aprendizaje. Se apuntaba también una idea esencial de cuestionarnos qué es lo que queda después de pasar por una formación artística en la universidad, ¿está suponiendo un detonante de cambio que permita otra visión de la Educación Artística en la formación de las futuras generaciones? **¿Genera el área un detonante de cambio que permita otra visión de la Educación Artística en la formación de las futuras generaciones?**

UNÁMONOS

Damos cuenta de los textos presentados, de las conferencias de personas referentes del área, del esfuerzo del Área de Didáctica de la Plástica de la Universidad del País Vasco para dar forma a este texto, y nos preguntamos, ¿Dónde están los que faltan? Acabamos este texto desde un llamamiento a cada rincón de aquel que pertenezca a esta área. Sería precioso germinar un lugar de grupo que nos permitiera SER. Un lugar al que mirar, en el que cobijarse, en el que acompañar, en el que ser acompañado y

avanzar. Estamos seguras de que también será un espacio de desacuerdo, de lo diferente y de diversos modos de mirar, pero eso significará que el espacio dialógico vinculado a la educación artística ha existido. Porque, tal y como se dice en la introducción de este texto, muy al inicio, cuando todo comenzó, fuera hace mucho frío. **¿Dónde están los que faltan?**



