

COMMUNIARS

REVISTA
DE IMAGEN, ARTES
Y EDUCACIÓN CRÍTICA
Y SOCIAL

JOURNAL
OF IMAGE, ARTS
AND CRITICAL
AND SOCIAL EDUCATION

REVISTA
DE IMAGEM, ARTES
E EDUCAÇÃO CRÍTICA
E SOCIAL



Obra gráfica derivada de
la instalación ·
Trabalho gráfico derivado
de a instalação ·
Graphic work derived from
the installation ·
'Alicia' (2009) de/by Cristina Lucas



COMMUNIARS

REVISTA DE IMAGEN, ARTES Y EDUCACIÓN CRÍTICA Y SOCIAL | REVISTA DE IMAGEM, ARTES E
EDUCAÇÃO CRÍTICA E SOCIAL | JOURNAL OF IMAGE, ARTS AND CRITICAL AND SOCIAL EDUCATION

eISSN: 2603-6681

Revista de acceso abierto coordinada por | Revista de acesso aberto coordenada por | Open acces journal
edited by: **Communiars**

Editada por: Universidad de Sevilla | Universidade de Sevilha | University of Seville

Ayutada por | Apoiado por | Supported by: Grupo de Investigación Educación y Cultura Audiovisual y
Departamento de Educación Artística. Facultad de Ciencias de la Educación (Dpto. Educación Artística).
Universidad de Sevilla. c/ Pirotecnica s/n 41013 Sevilla. España

EQUIPO EDITORIAL | CONSELHO DE EDITORES | EDITORIAL BOARD

Coordinación general | Coordenação geral | General coordination
Colectivo Communiars | Coletivo Communiars | Communiars Group

Editor jefe | Editor-Chefe | Editor in chief

Carlos Escaño. Universidad de Sevilla. España.

Editores asociados | Associate editors

Julia Mañero Contreras. Universidad de Sevilla. España.

Ana Maeso Broncano. Universidad de Almería. España.

José María Mesías Lema. Universidade da Coruña. España.

Rafael Marfil Carmona. Universidad de Granada. España.

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars>

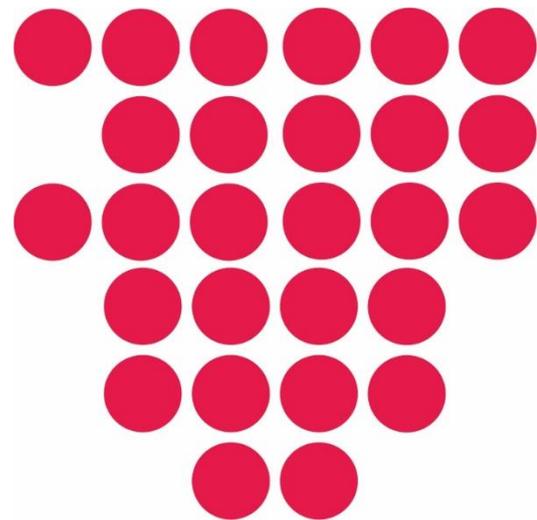
Email: revistacommuniars@us.es



Los textos e imágenes publicados en la presente revista están bajo licencia Creative Commons (BY-NC-SA. 4.0 Internacional), salvo aquellas obras que el autor/autora señale con otra licencia y permiso. En este caso, la coordinación de la revista queda eximida de la responsabilidad legal que derive de la misma y si no es una licencia abierta la obra quedará publicada con derecho a cita. | Os textos e imagens publicados nesta revista estão sob uma licença Creative Commons (BY-NC-SA. 4.0 Internacional), exceto aquelas obras que o autor indica com outra licença e permissão. Neste caso, a coordenação da revista é isenta da responsabilidade legal que dela deriva e se não for uma licença aberta, o trabalho será publicado com direito a citação. | The texts and images published in this journal are under a Creative Commons license (BY-NC-SA. 4.0 International), except for those works that the author indicates with another license and permission. In this case, the coordination of the journal is exempted from the legal responsibility that derives from it and if it is not an open license the work will be published with the right to quote.

«No serviría de nada retroceder hasta ayer, porque ayer yo era una persona distinta» (Alicia en el país de las maravillas).
Lewis Carrol,
2003 [1865], p.101

Carrol, L. (2003) [1865]. Alicia en el país de las maravillas. Ediciones del sur.



Comité asesor científico | Comitê Consultivo Científico | Scientific advisory committee

Peter McLaren. University of Chapman. USA.

Ana Mae Barbosa. Universidade de São Paulo. Brasil.

Teresa Eça. Presidente da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual- Apecv | Portugal

John Steers. Secretario General de NSEAD - National Society for Education in Art and Design (30 años hasta 2011). United Kingdom.

Kerry Freedman. Northern Illinois University. USA.

Petar Jandrić. Tehnicko Veleuciliste u Zagrebu · Zagreb University of Applied Sciences | Hrvatska · Croatia

Dipti Desai. New York University. USA.

Zaida García Valecillo. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.

Roberto Marcelo Falcón Vignoli. Université René Descartes, La Sorbonne, Paris V, y Centre de Recherche d'Éducation Artistique et Sociétés. France.

Roberto Aparici Marino. Universidad Nacional de Educación a Distancia | UNED. España.

Apolline Torregrosa. Université de Genève. Suisse.

María Valdez. Universidad Nacional de Quilmes. Argentina.

Zacarías Calzado Almodóvar. Universidad de Extremadura. España.

Ángeles Saura Pérez. Universidad Autónoma de Madrid. España.

Ricardo Marín Viadel. Universidad de Granada. España.

Sara Osuna Acedo. Universidad Nacional de Educación a Distancia | UNED. España.

Dolores Álvarez Rodríguez. Universidad de Granada. España.

Ricard Huerta Ramón. Universitat de València. España.

Lidia Cáliz Vallecillo. Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Honduras.

María Isabel Moreno Montoro. Universidad de Jaén. España.

Paloma Palau Pellicer. Universitat Jaume I. España.

Sergio Villalba Jiménez. Universidad de Sevilla. España.

Cristina Portugal. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Brasil.

Alicia Mercedes Guzmán. Universidad Nacional de Misiones. Argentina.

Lilian Amaral. Universidade Federal de Goiás. Brasil.

Sidiney Peterson Ferreira de Lima. Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" | UNESP. Brasil.

Beatriz González Fulle. Ministerio de las Culturas. Chile.

Núria Rajadell Puiggròs. Universitat de Barcelona. España.

Gabriela Augustowsky. Universidad Nacional de las Artes. Argentina.

Francisco Maeso Rubio. Universidad de Granada. España.

José Luis Crespo Fajardo. Universidad de Cuenca. Ecuador.

NÚMERO · ISSUE 6

PRESENTACIÓN · APRESENTAÇÃO · INTRODUCTION

Salir de la madriguera: pensar nuestro tiempo desde las artes y la educación 07
COMMUNIARS

ARTÍCULOS

Raíces que asoman en la Universidad de Ottawa: acciones artísticas desde la autobiografía de una arteducadora afro para profesorado de educación secundaria 11
TIFFANY LÓPEZ GANET

Investigación en educación artística desde la perspectiva del interaccionismo simbólico 23
ELKE CASTRO LEÓN

El acto transformador del *kintsugi* en la educación secundaria 33
MARÍA LOUREIRO SANJUÁN

Arte y Patrimonio: educación, formación docente e ideología en Venezuela 45
ZAIDA GARCÍA VALECILLO

De maceta a rizoma: las artes visuales como mediación pedagógica para la transformación e inclusión social de las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) 61
DARLYN SÁNCHEZ RÍOS

Aportaciones científicas sobre *apps* para dispositivos móviles. Vinculaciones educativas y a las artes visuales 80
DAVID MASCARELL PALAU

PRESENTACIÓN · APRESENTAÇÃO · INTRODUCTION



PRESENTACIÓN

Salir de la madriguera: pensar nuestro tiempo desde las artes y la educación

Pensar el tiempo que habitamos no solo es una prioridad exclusiva del espacio cultural o el académico, sino también implica una responsabilidad social que trasciende fronteras institucionales. Esta responsabilidad es la que nos empuja a todo el conjunto social a pensar y dotar de sentido los modos en los que manejamos nuestras herencias culturales y sus conflictos con la contemporaneidad, las influencias mediáticas y los nuevos y viejos códigos comunicacionales, las relaciones interpersonales, el peso del biopoder y sus estrategias biopolíticas. Aquí es donde la educación, más allá de sus lindes institucionales, emerge como motor reflexivo y performativo, contexto de búsqueda de alternativas. La educación más allá de la escuela, más allá de la universidad. Una educación que se preocupa por las relaciones intersubjetivas, culturales, comunicacionales y biopolíticas. En definitiva, una educación comprometida con su espacio cultural y artístico. La educación artística tiene una empresa compleja: pensar el presente con todas sus aristas y rizomas políticos, sociales y culturales, un presente que nos obliga a explorar nuestra memoria, para analizar el ayer, pero proyectando nuevos recorridos en un mapa que hay que trazar de manera colectiva. Porque jamás volveremos a ser aquella Alicia antes de entrar en la madriguera. Somos concedores que habitar la *madriguera* de nuestra era implica saber que nuestro mundo hoy es globalizado y pandémico, y nos condiciona sistémica, individual y transversalmente. Una madriguera fractal y postdigital erigida como instrumento político que determina nuestros modos de relacionarnos, mirarnos y construirnos, que en su complejidad reside la necesidad de su estudio. Y justo aquí, en esa interpelación como sujetos sociales implicados voluntaria o involuntariamente, se focaliza nuestro deber educativo por asumir, analizar, reflexionar sus paradojas y soluciones. No serviría de nada retroceder, somos una sociedad distinta, pero tenemos la responsabilidad de proyectar una esperanza de futuro. La educación siempre trata de eso.

Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social asume su compromiso y desde su origen propone reflexiones que se implican en la tarea de pensar el tiempo que habitamos. En este nº6, contamos con la participación de diferentes autores, autoras, que reflexionan sobre otras maneras de acercarse y explorar el territorio conceptual educativo y artístico:

Tiffany López Ganet. Profesora de educación artística visual en la Universidade da Coruña (UdC) (España), Máster en Profesorado de Educación Secundaria (UdC) (España) y Doctora



en Arte y Educación por la Universidad de Granada (España). En su artículo propone un trabajo de Investigación Educativa Basada en las Artes que pretende mostrar las posibilidades metodológicas de la autobiografía en el campo de la educación artística con vistas a hallar un vínculo entre el profesorado y su propia realidad y hacer partícipe de toda esa búsqueda al alumnado.

Elke Castro León. Profesora de educación artística visual en la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) (España), Máster en Profesorado en Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, en la especialidad de Dibujo, Imagen y Artes Plásticas, y Doctora en Educación Artística (Universidad de Sevilla) (España). Su texto implica un ejercicio de reflexión científica al respecto de la investigación cualitativa en el ámbito de la educación artística, la cual está focalizada en la perspectiva del interaccionismo simbólico y la intersubjetividad generada entre los individuos que constituyen una comunidad en interacción.

María Loureiro Sanjuán. Profesora de Artes y Diseño en el Instituto de Enseñanza Secundaria Cangas del Narcea (Asturias, España) y Máster en Profesorado en Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, en la especialidad de Dibujo, Imagen y Artes Plásticas (Universidade da Coruña) (España). Su artículo utiliza como vehículo la técnica japonesa del *kintsugi*, introduciendo la necesidad de crear nuevas metodologías en la educación tradicional que incluyan la divergencia del alumnado, fomente la creatividad y asimilen la frustración con el fin de que no desemboque en abandono escolar.

Zaida García Valecillo. Profesora y coordinadora académica de la especialización en Museología en la Universidad Central de Venezuela, profesora de Arte en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela) hasta el 2019, y Doctora en Educación Artística por la Universidad de Sevilla (España). Su propuesta analiza el Área Arte y Patrimonio, la cual es parte del diseño curricular de la educación secundaria venezolana; creado en 2017 bajo la visión ideológica del gobierno.

Darlyn Sánchez Ríos. Docente de Artes plásticas del Ministerio de Educación Pública en el centro de Enseñanza Especial Marta Saborío de la provincia de Alajuela (Costa Rica), donde se atiende a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. Máster en pedagogía con énfasis en diversidad de los procesos educativos y Licenciada en Enseñanza del Arte y Comunicación Visual de la Universidad Nacional de Costa Rica. Su propuesta se presenta como una investigación de acción social en la praxis reflexiva-teórica, enmarcada en el trabajo multidisciplinar para un centro de enseñanza especial donde se promueve el derecho de las personas con el Trastorno del Espectro Autista.

David Mascarell Palau. Doctor en Didácticas de las Artes Visuales y profesor en el área docente vinculada a la educación artística visual en la Universitat de València (España). Asimismo imparte formación en Centros de Formación del Profesorado, Cefire y SFPIE de la Universitat de València. Su artículo acomete un análisis de experiencias educativas y estudios científicos en relación a las aplicaciones para dispositivos móviles y su involucración en el proceso de enseñanza y aprendizaje, particularmente en los procesos ubicados en la dimensión visual y artística.

Como en los anteriores números de nuestra revista, damos las gracias a todos los autores y autoras por su implicación en el ejercicio reflexivo e investigador y por su compromiso en la

difusión de los resultados, compartiendo su trabajo con toda la comunidad educativa y artística. Gracias por vuestra labor. *Omnia sunt communia*.

Comité de coordinación de *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA · Artigo sob licença Creative Commons BY-NC-SA · Article under Creative Commons license BY-NC-SA

ARTÍCULOS · ARTIGOS · ARTICLES



Raíces que asoman en la Universidad de Ottawa: acciones artísticas desde la autobiografía de una arteducadora afro para profesorado de educación secundaria

Raíces que assomam na universidade de ottawa: ações artísticas desde a autobiografia de uma arteducadora afro para corpo docente de ensino secundário | Arising roots in the university of ottawa: artistic actions created from the african arteducator's autobiography for secondary education teachers

TIFFANY LÓPEZ GANET | tiffany.lopez.ganet@udc.es
UNIVERSIDADE DA CORUÑA | ESPAÑA

Received · Recibido · Recebido : 23/07/2021 | Accepted · Aceptado · Aceito: 23/07/2021

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2021.i06.01>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA · Artigo sob licença Creative Commons BY-NC-SA · Article under Creative Commons license BY-NC-SA

How to cite this article · Cómo citar este artículo · Como citar este artigo:

López-Ganet, T. (2021). Raíces que asoman en la Universidad de Ottawa: acciones artísticas desde la autobiografía de una arteducadora afro para profesorado de educación secundaria. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educacion Crítica y Social*, 6, 11-22.

Resumen:

El presente trabajo de Investigación Educativa Basada en las Artes pretende mostrar las posibilidades metodológicas de la autobiografía en el campo de la Educación Artística con vistas a hallar un vínculo entre el profesorado y su propia realidad y hacer partícipe de toda esa búsqueda al alumnado. A través de mi autobiografía como arteducadora —que creo a partir de una introspección personal utilizando metodologías artísticas e instrumentos de investigación como archivos fotográficos y audiovisuales de mi álbum familiar— genero una reflexión en torno a mi realidad como mujer negra, bubi y gallega en un entorno mayoritariamente blanco de la diáspora. Extrapolo esos recuerdos en forma de estrategias artísticas que pongo en práctica en distintos lugares del mundo como A Coruña (España), Ottawa (Canadá), Anantapur (India) y Malabo (Guinea Ecuatorial). Comparto en este artículo las acciones llevadas a cabo en la Universidad de Ottawa con profesorado de educación secundaria como muestra

de las posibilidades de cambio al llegar a docentes que a su vez pueden transmitir sus conocimientos a su alumnado.

Palabras claves: Investigación basada en las artes. Educación artística. Educación secundaria. Formación de profesorado. Pedagogías decoloniales. Autobiografía.

Resumo:

O presente trabalho de Investigação Educativa Baseada nas Artes tem como objetivo mostrar as possibilidades metodológicas da autobiografia no campo da Educação Artística com vistas a encontrar um vínculo entre o professor e sua própria realidade e fazer com que os alunos participem de toda essa busca. Através da minha autobiografia como arteducadora —que crio a partir de uma introspecção pessoal utilizando metodologias artísticas e instrumentos de investigação como os arquivos fotográficos e audiovisuais do meu álbum de família— gero uma reflexão sobre a minha realidade como negra, bubi e galega num ambiente da diáspora predominantemente branco. Extrapolo essas memórias em forma de estratégias artísticas que ponho em prática em diferentes partes do mundo como A Coruña (Espanha), Ottawa (Canadá), Anantapur (Índia) e Malabo (Guiné Equatorial). Neste artigo, compartilho as ações realizadas na Universidade de Ottawa com professores do ensino secundário como um exemplo das possibilidades de mudança ao chegar a professores e professoras que, por sua vez, podem transmitir seus conhecimentos aos seus alunos e alunas.

Palavras-chave: Investigação baseada nas artes. Educação artística. Ensino secundário. Formação do corpo docente. Pedagogias decoloniais. Autobiografia.

Abstract:

This Art-based Educational Research work pretends to show the methodological possibilities of the autobiography in the Art Education field in order to connect teachers with their own story and share their search with the students. I create my autobiography as an arteducator through a personal introspection using artistic methodologies and research tools such as photographs and audiovisuals from my family archive. From this autobiography, I generate a reflection centered on my reality as a black, Bubi and Galician woman in a mostly white environment from the diaspora. I extrapolate these memories developing artistic strategies which I put into practice in different places of the world like A Coruña (Spain), Ottawa (Canada), Anantapur (India) and Malabo (Equatorial Guinea). I share in this paper the actions which I put into practice with Secondary Education teachers in the University of Ottawa as a way of offering evidence in the possibilities of change when working with teachers who can pass their knowledge to the students.

Keywords: Art-based research. Art education. Secondary education. Teacher training. De-colonial pedagogies. Autobiography.

• • •

1. Introducción: una investigación en educación artística a partir de una historia de vida

Con mi propia historia de vida como centro de la investigación, me pienso a partir de fotos y vídeos del archivo doméstico de mi familia. Recopilo, grabo y fotografío en clave autodescubrimiento lo privado y lo doméstico para reconstruir un discurso que habla de origen, identidad, otredad, raza, género, cultura, pertenencia y poder. Habla de mí y, posiblemente, del resto; una búsqueda personal que se suma a todo el trabajo colectivo de la comunidad afro. De forma orgánica, la investigación evoluciona a la par con mi vida y

búsqueda personal. De una primera etapa centrada en la culpa y la falta de autoestima desde una sensación de soledad, se pasa a una segunda protagonizada por lo colectivo y la reivindicación gracias a la experiencia canadiense que se comparte en estas páginas y a la conexión a partir de entonces con la comunidad negra.

A través de una introspección personal, creo una metodología de IBA protagonizada por recuerdos visuales y microrrelatos, mediante los cuales reflexiono acerca de hechos importantes de mi vida que conectan mi autopercepción como mujer negra y bubi en un entorno mayoritariamente blanco con un discurso común y colectivo, que pone lo afro en el centro. Extrapolando esta experiencia —y completándola con bibliografía y la obra de artistas referentes contemporáneos—, se obtienen estrategias artísticas educativas para trabajar con el alumnado y profesorado el autoconocimiento, el respeto y la no discriminación (Figura 1). Un trabajo pedagógico y artístico con perspectiva decolonial, antirracista, afrofeminista y disidente en Educación Artística que transcurre en diferentes partes del mundo: A Coruña (España), Ottawa (Canadá), Anantapur (India) y Malabo (Guinea Ecuatorial).



Figura 1. Fotograma del vídeo *The watermelon woman II*. Fuente: López-Ganet (2019). <https://www.youtube.com/watch?v=bbGJjiouNXQ>

La investigación que comparto en este artículo es el resultado de todo lo que pasó entre mis dos viajes a la isla de Bioko (Guinea Ecuatorial): el primero en 2014 y el segundo en 2019. Un proceso de búsqueda personal, de descubrimiento, conexión y reflexión que se ha ido gestando hasta hoy. Como investigación autobiográfica que es, ha ido evolucionando de forma orgánica, respetando mis tiempos y adaptándose a cada vivencia que ha ido surgiendo: los viajes a la tierra de mis orígenes, el paso por el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en la especialidad de Artes Plásticas y Visuales durante el curso 2015-2016, el reencuentro con mis raíces bubis por medio de las artes y el año en Canadá, experiencia protagonista en este artículo.

2. Metodología de investigación: IBA, ABER, autobiografía e historias de vida del profesorado

La investigación nace en un contexto artístico de experimentación personal que bebe de trabajos en los que las artes, la educación y la historia de vida son los ejes principales de la investigación y las herramientas para generar reflexión y cambio. A diferencia de muchos campos de investigación que cuentan con una metodología y lenguaje vehicular que pueden resultar algo rígidos, la IBA permite expresar significados a los que no sería posible llegar si no fuese a través de los procesos creativos. Es por ello que Barone y Eisner (2012) definen esta metodología como un medio de aproximación mediante el cual “profundizamos y hacemos más complejo nuestro conocimiento sobre algunos aspectos del mundo” (p. 3).

Barone y Eisner (2006) caracterizan la IBA con una serie de ideas muy claras: utiliza elementos artísticos y estéticos, busca otras maneras de mirar, recurre a otras formas de representar la experiencia y trata de desvelar aquello de lo que no se habla. Sin haberlo planeado previamente, mi investigación se aproximaba a la IBA y bebía de ella; llegué a los resultados a través de las artes, utilizando la fotografía, repensando qué había en ellas y qué situaciones me hacían recordar. Gracias a esta metodología y a las artes, he sido capaz de retomar sentimientos escondidos e invisibilizados y a introducir estos temas en la academia.

Los datos que manejo en la investigación son fotos y vídeos domésticos que me cuentan, parto de ellos y me acompañan a lo largo de todo el trabajo. Interpreto esas imágenes familiares desde el hoy y mi historia de vida se convierte en un relato orgánico que evoluciona y da forma a esta investigación. En ese sentido, no he descubierto herramientas nuevas, sino que he adaptado a mis necesidades aquellas con las que ya contaba, acompañándome durante todas las fases de la investigación.

La IBA tiene la posibilidad de exponer a las personas a nuevas ideas, historias o imágenes, y puede hacerlo con el objetivo de fomentar conciencia social. Presentar otras realidades a través de las artes puede ser una forma de promover reflexión y empatía, y así se plantea en este trabajo. Tal y como afirma Leavy (2015), la IBA se ha utilizado en proyectos sobre un amplio abanico de temas entre los que destacaría raza, racismo, discriminación o perjuicio, por ser de mi interés e ir de la mano con la investigación que planteo.

En mi caso, no es que supiera que quería hablar de racismo y eligiera las artes como método, sino que las artes ya estaban ahí, yo ya estaba en las fotos y fue al hacer el ejercicio de ir un poco más allá de lo visible que descubrí lo invisible. Fui capaz de ponerle nombre a las cosas y descubrí el racismo, todo lo que engloba y lo que lo provoca. Y no solo eso, sino que me di cuenta de que lo importante es todo lo que me estaba perdiendo por culpa de cómo se me había contado la historia y cómo la había vivido. En eso consiste la investigación, en conseguir encontrarme a través de fotografías familiares, vídeos domésticos y demás creaciones artísticas, a pesar de la sociedad racista, el modelo educativo discriminatorio y la historia mal contada a través de una cultura visual dominante.

Por su parte, la Investigación Educativa Basada en las Artes (Arts-based Educational Research, [ABER]) es una forma de investigar en educación en la que el investigador/a recurre a procedimientos, técnicas, metodologías y estrategias artísticas para compartir su experiencia e interpretarla en un contexto (Mesías-Lema, 2012). Eisner y Barone (2006) afirman que quienes

investigan en base a la ABER experimentan con formas no lingüísticas de las artes para obtener modos alternativos de representación de datos como pintura, foto, collage, música, escultura, cine, danza, etc.

El trabajo postfotográfico de esta investigación consiste en un estudio autobiográfico a través de fotografía y vídeo domésticos (Figuras 2 y 3). La organización y diálogo de estas fotos y vídeos son la clave para poder contar algo a partir de este archivo. A pesar de que las imágenes se presentan como hechos reales, son creadas a partir de un proceso selectivo que las ordena, clasifica, elige y nombra (Desai, 2019). En mi caso, las agrupo siempre en torno a familia y negritud, como si solo pudiera ver eso en mis fotos. Y es que mi realidad como mujer negra y bubi en la diáspora cobra protagonismo en la autobiografía e historia de vida que comparto en las aulas.



Figura 2 (izq.). Fotograma del vídeo *Nosotras y el himno de España*. Fuente: archivo doméstico familiar de la autora (1990).
<https://www.youtube.com/watch?v=sLZoPTTExUM>

Figura 3 (der.). *DNI recorta-afros*. Fuente: López-Ganett (2020).

2.1. Creación de estrategias artísticas desde los recuerdos visuales de una arteducadora afro

Reflejo mi historia a partir de mis recuerdos, en los que no solo registro los hechos en sí, sino la imagen que tengo de mí en relación a lo que me rodea y las personas implicadas en los hechos. De todas mis situaciones personales, me quedo con las específicas, aquellas que hablan de mi identidad como negra, bubi y gallega, y que están protagonizadas en la mayoría de casos por los episodios de racismo cotidiano que describe Grada Kilomba (2019) en su obra *Memórias da plantação. Episódios de racismo cotidiano*. El racismo cotidiano no es un episodio violento en la biografía de un individuo, como generalmente se piensa —algo que “puede haber sucedido una o dos veces” —, sino una acumulación de episodios violentos que demuestran, al mismo tiempo, un patrón histórico de abusos raciales donde se cuentan los horrores de la violencia racista, y también las memorias colectivas del trauma colonial (Kilomba, 2019, p. 239).

El trabajo que comparto en este artículo no es una autobiografía, o no una completa. Son partes de mi historia con un enorme poder emocional y visual, vivencias supuestamente aisladas que surgen cada vez que me pienso en relación al resto. Podríamos llamarlas autobiografías espontáneas por ser elaboradas sin una guía previa y aparecer sin seguir un orden claro y justificado. Sin embargo, estos recuerdos cuando se juntan muestran algo bastante más potente. Hablan de esa necesidad de contar de forma casi involuntaria. Es una necesidad de liberarme, de vaciar unos sentimientos que emanan ante una realidad que no puedo controlar.

Planteo una metodología que me permite pensarme, conectarme al resto y generar reflexión, y que me da las herramientas para pasar de la autoexploración por medio de la foto y el vídeo a las acciones e intervenciones en Educación Artística. A través de ella comprendo qué hay detrás de esas vivencias que habían pasado desapercibidas o que había intentado olvidar; recreo esos recuerdos personales como punto de partida para un discurso que llegue al aula y me permita una reflexión a nivel colectivo. Cada uno de mis recuerdos visuales y correspondientes microrrelatos fueron el motor de un discurso que, junto con referencias bibliográficas y artísticas, me llevaban a crear la estrategia artística extrapolada para poner en práctica en el aula y generar una reflexión, siendo el proceso el siguiente (Figura 4).

PROCESO INVESTIGADOR	RECUERDO VISUAL RECREADO • MICRORRELATO	DISCURSO TEÓRICO	SISTEMA EDUCATIVO Y...	ESTRATEGIA EXTRAPOLADA
	 ¡SOY LA ÚNICA MARRÓN!	Diferencia e identidad	Diversidad	Reflexión inicial
	 MI MADRE ES LA HIJA DEL REY BALTASAR	Migración	Historia	Dibujo del origen
	 ¡ENTONCES YO SOY LA NIETA!	Autopercepción	Racismo	Autorretrato en papel
	 MI PELO ES MI OBJETO DE APEGO	Espacio seguro	Protección	Exploración con el espejo de apego
	 MAMÁ, SOY FEA	Belleza	Referentes	Autorretrato sobre espejo
	 CADELA DE PALLEIRO	Pureza	Exploración	Intercambio
	 EBEBE (I)	Pertenencia	Búsqueda	Nombrar(nos)
	 ¡UNA NEGRITA BAILANDO GHALLEGHO!	Integración	Asimilación	Dónde encajamos
	 MI TRIBU Y MI PARROQUIA	Territorialidad	Espacio	Instalación artística

Figura 4. Esquema del proceso de investigación que muestra el paso de los recuerdos a las estrategias artísticas para el aula. Fuente: López-Ganet (2021).

3. Canadá, su sistema educativo y la transferencia de los avances de la investigación a sus aulas

La sociedad canadiense es una sociedad de cambio, que no puede temer a la condición migrante con la que ha nacido como nación y que ha vivido la gran mayoría de personas que camina por sus calles. Pienso en el proceso migratorio que ha vivido todo su pueblo si no en sus propias carnes, en generaciones pasadas. Todos son algo más que “canadienses”: procedentes de cualquier otro país del mundo o pertenecientes a la realidad que existía en el territorio antes de que se constituyera Canadá en el año 1867. Además de las, podríamos decir, recientes llegadas al país, debemos tener en cuenta, sobre todo, a su población autóctona: Inuit (habitantes de las regiones árticas de la hoy llamada América del Norte), First Nations (quienes habitaban las tierras por debajo del Círculo Ártico como es el caso de Ottawa) y Métis (población surgida tras el contacto entre First Nations y europeos).

Todo lo diferente que pueda ser el sistema educativo canadiense al resto se debe a lo diferente que también es su realidad. Entender Canadá como tierra de inmigrantes es olvidar y dejar de lado su realidad como tierra habitada por una gente que ya estaba y a la que se invadió para quedarse con su territorio. “We would like to acknowledge that we are on unceded Algonquin Territory, and thank the Algonquin Nation for hosting us on their land” [Nos gustaría recordar que estamos en un territorio algonquin no cedido y agradecer al pueblo algonquin por tenernos en su tierra]. Esa es la frase que abría cada acto, cada sesión en el cine, cada discurso político, declaración de casi cualquier organismo, concierto o clases en la escuela, con las variaciones según qué punto del país se tratase y qué comunidad indígena hubiera sido invadida.

El colonialismo puede consistir en explotar recursos para después irse, o hacerlo quedándose después y ocupando el territorio por su población, como ocurre con el *settler colonialism* (también llamado colonialismo de colonos o colonialismo de establecimiento). Según Lorenzo Veracini (2011), esta forma de colonialismo no busca tanto la explotación de los indígenas, como la desaparición de la población indígena. El motivo es la tierra; los colonizadores desean poseer la tierra, no la entienden como un medio a explotar por medio de la esclavización de la población indígena, sino que la desean para quedarse, habitarla, entenderla como suya y explotarla (Wolfe, 2006; Verdesio, 2012). Los grupos se asientan en el territorio, después reorganizan el paisaje—lo cambian para que se parezca a su mundo—, desarrollan un complejo de superioridad que demuestra que lo que hacen mejora lo que había antes, establecen nuevos patrones culturales y se convierten en la norma indígena.

El año en Canadá supuso un salto en la investigación, que pasó de esa individualidad por la sensación de soledad a la colectividad que otorgaba la comunidad y suma de individualidades próximas a la tuya. Esa creación de lazos y construcción grupal que me dio Ottawa supuso en la puesta en práctica una continuación del viaje, una exploración de otras realidades en la que, además de compartir mi historia, conocía muchas más. La experiencia al otro lado del charco me hizo pasar de esa sensación continua de ser la única negra en un pueblo de Galicia a ser una negra más en uno de los países más multiculturales del mundo (Figura 5). Un momento de exploración, de mirar más para fuera que para dentro—o de mirar hacia fuera para acabar viéndome siempre reflejada—, de hacer dialogar mi realidad con la de quienes estaban a más

de 5000 km en una dirección y a unos 8500 km en la otra. Emprendí el viaje y creé lazos, dejando de estar sola y de ser la única.



Figura 5. *Buscando a Wally*. Fuente: López-Ganett (2021).

3.1. Raíces que asoman en la uOttawa

Raíces que asoman en la uOttawa. Origen e identidad en Educación Artística fue el título del taller que llevé a cabo en el congreso *Teaching Without Borders: Sharing Ideas About Education*, celebrado en mayo de 2018 en la Facultad de Educación de la Universidad de Ottawa (Canadá). Por primera vez ponía en práctica la acción con adultos, y era profesorado de diferentes materias y niveles (Figura 6).

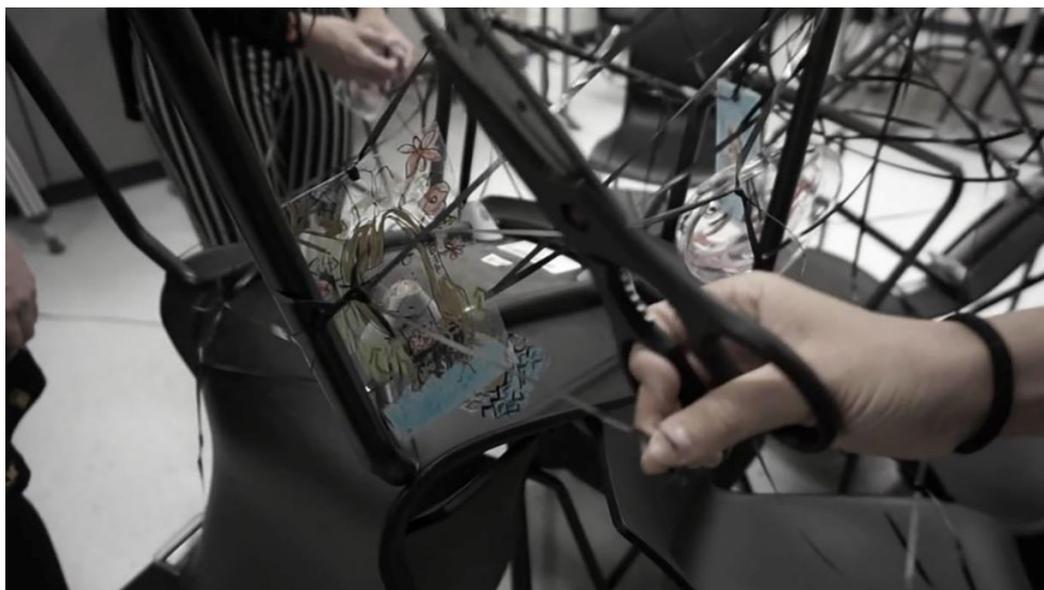


Figura 6. Fotograma del vídeo *Raíces que asoman en la uOttawa* (min. 4:11). Fuente: Tiffany López-Ganet y Rosa Rincón Barrado (2018). <https://vimeo.com/281254331>

3.1.1. Dinámica y temporalización

Presentación. Comparto con el resto mi historia mientras se proyecta la vídeo-performance desenredándose el pelo. [5']

Microrrelatos. Cuento cada uno de los recuerdos recreados hasta el momento. [10']

Reflexión individual y privada acerca de quién somos mirando fijamente nuestro reflejo en la cámara delantera del móvil. Rosa interpretó una parte de "Tre pezzi," de Giacinto Scielsi con su saxo soprano. [5']

Autorretrato sobre el móvil. Sustituimos la idea del espejo por un elemento sobre la pantalla del móvil para hacer un autorretrato que incluya las ideas recogidas del ejercicio anterior. Hubo quien se dibujó sobre la imagen en movimiento que proporciona la cámara y quien prefirió hacerse un selfi para dibujar a partir de su foto. [20']

Intercambio de autorretratos para verse reflejado sobre otra persona y añadir alguna idea que le transmite el otro o superponer su reflejo (Figura 7). [20']

Cordón umbilical. Atamos nuestro autorretrato. [10']

Instalación artística hecha entre todos y todas como elemento singular motor de cualquier grupo social. Una construcción en la que múltiples autorretratos simbolizando el yo individual se conectan unos con otros, apropiándose del espacio y generando comunidad. [15']

Reflexión grupal final. Al igual que al comienzo, cuando compartía mi historia, esta vez nos sentamos de nuevo para escuchar las historias del resto. Todos los que quieran, podrán compartir qué han querido representar y por qué, qué han sentido, etc. [20']

Cierre. Rosa cerró la sesión con una interpretación de otra parte de "Tre pezzi," de Giacinto Scielsi estando todos calmados, centrados en ella, en un momento reflexivo después de la acción [10']



Figura 7. Raíces que asoman en la uOttawa (autorretratos e intercambio). Fuente: Tiffany López-Ganet y Rosa Rincón Barrado (2018).

3.1.2. Evaluación

Seguí dirigiendo la sesión, pero desde una posición algo más apartada que condicionaba menos el transcurso de las acciones. Mi papel pasó a ser algo más pasivo porque necesitaban menos dirección por mi parte. Compartí mi historia, conectaron con ella y pasaron a trabajar de manera libre, a explorar de manera espontánea sobre la suya propia y a interactuar hasta el

punto de que las conversaciones pasaban a ser tan personales y emotivas que caían lágrimas y aparecían abrazos. Ya nos conocíamos como grupo y eso fue importante.

A pesar de llevar meses conviviendo, la acción sacó partes tanto nuestras como del resto que desconocíamos y nos puso en una posición clave para el entendimiento y el intercambio. Algo importante que saqué de sus reflexiones, fue el hecho de que comentaran que veían esta experiencia no solo como una acción propia de Educación Artística, sino como una dinámica a poner en práctica tanto en los centros educativos para el profesorado como espacios como la tutoría y la orientación para fortalecer la cohesión grupal.

Me imponía la responsabilidad de cambiar las cosas, de llegar a las aulas y conectar con el alumnado directamente para que a partir de mi historia pudieran llegar a la suya. Sin embargo, sentir la emoción del profesorado me hizo darme cuenta de las posibilidades que ofrece el compartir mi historia a personas que a su vez llegarán a más alumnos y alumnas. Conectar con personas que a su vez lo harán con más, no solo ayuda a transmitir el mensaje sino que garantiza que la sensibilización pasa por ellos, ya que no son meros emisores sino personas que han pasado por el mismo sistema educativo y contexto social español que repiten muchas de las conductas que pretendemos evitar con este trabajo.

4. Consideraciones finales

Este trabajo se convierte en una herramienta para la deconstrucción de estereotipos y prejuicios a través de mi historia de vida y mi investigación tanto para mí como para quien forma parte de las acciones en contextos educativos o quien la lee ahora. Adquiere esa postura de espejo, que permite la empatía, el acercamiento y el respeto, permitiendo ahondar en un trabajo individual que mejore la realidad colectiva.

Cada recuerdo ha provocado una investigación exhaustiva que trae conceptos, ideas, herramientas y aportaciones para la deconstrucción de realidades a cambiar en el aula y en el sistema educativo. La investigación compartida en este artículo supone una aportación más para los intentos de investigadores e investigadoras anteriores de descolonizar las artes y la educación. En el caso de la Educación Artística, se ha podido comprobar las posibilidades que tiene una historia de vida para sumarse a la lucha y cambiar las cosas.

A través de instrumentos de investigación como la autobiografía, el collage y trabajo con fotografía y vídeo, esta investigación educativa basada en las artes ha podido desarrollarse y compartirse, siendo primero herramientas de reconocimiento y reflexión personal y pasando después a ser el medio para salir del entorno íntimo y doméstico y ser la conexión con el resto.

Muchas de las reflexiones personales me han surgido a raíz de las experiencias en las aulas, los avances en la investigación se han visto condicionados por lo que he ido descubriendo a nivel personal, familiar y comunitario, y todo ello ha influido en la evolución de cómo me veo y cómo me represento. Lo que pasaba en cada uno de los niveles del trabajo (investigador, educativo, artístico y personal) generaba un cambio en el resto: así, una lectura me podía suponer un antes y un después en mi autopercepción, que podía hacerme cambiar el planteamiento de la puesta en práctica. Lo personal también es artístico y la investigación no

existe, en este caso, sin mis vivencias, mis fotografías, mis reflexiones o lo sucedido en las aulas.

Las artes, la educación, los viajes y la memoria me han permitido armar un proyecto investigador que recuerda, una vez más, lo importante que es contarnos para que no nos cuenten. El poder de nuestra historia contada desde nuestras propias voces recuperada en forma de investigación en educación artística. Hablo de origen, de pertenencia y de identidad; de la que se usa para rechazarnos y de la que abrazamos para protegernos. Idealizo un lugar a 4712km llamado Bioko para intentar resolver mi conflicto personal mientras habito Galicia, la tierra que me vio nacer y que, aun teniéndome aquí, se muestra tantas veces ajena, distante y extraña. Compartir esta búsqueda es un paso más para mí y un paso más para el cambio.

REFERENCIAS

- Barone, T. y Eisner, E. (2006). *Arts-Based Educational Research* [La investigación educativa basada en las artes]. En J. Green, C. Grego, y P. Belmore (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Educational Research* [Manual de metodología complementaria en investigación educativa] (pp. 95-109). AERA.
- Barone, T. y Eisner, E. (2012). *Arts Based Research*. [La investigación basada en las artes]. Sage.
- Desai, D. (2019). *Cultural Diversity in Art Education* [Diversidad cultural en Educación Artística]. En R. Hickman (Ed.), *The International Encyclopedia of Art & Design Education* [La enciclopedia internacional de educación de las artes y el diseño] (pp. 1023-1043). Wiley.
- Goodson, I. (2012). *Developing Narrative Theory: Life Histories and Personal Representation* [Desarrollando la teoría narrativa: historias de vida y representación personal]. Routledge.
- Kilomba, G. (2019). *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano* [Memorias de la plantación: Episodios de racismo cotidiano]. Orfeu Negro.
- Leavy, P. (2015). *Method meets art. Arts-Based Research Practice* [Método y arte se encuentran. Práctica de la Investigación Basada en las Artes]. The Guilford P.
- López-Ganet, T. y Mesías-Lema, J.M. (2021). *La autobiografía como metodología visual introspectiva en la investigación en educación artística*. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8(1), 139-15. <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.1.8553>
- Mesías-Lema, José María (2012). *Fotografía y educación de las artes visuales: el fotoactivismo educativo como estrategia docente en la formación del profesorado* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.
- Mesías-Lema, J. M. (2018). *Artivism and social conscience: Transforming teacher training from a sensibility standpoint* [Artivismo y compromiso social: Transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad]. *Comunicar*, 26(57), 19-28. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-02>

- Mesías-Lema, J. M. (2019). *Educación Artística Sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*. Graó.
- Veracini, L. (2011). Introducing settler colonial studies [Presentando estudios coloniales]. *Settler Colonial Studies*, (1), 1-12.
- Verdesio, G. (2012). Colonialismo acá y allá: Reflexiones sobre la teoría y la práctica de los estudios coloniales a través de fronteras culturales. *Cuadernos del CILHA*, 13(17), 175-191.
- Wolfe, P. (2006). Settler Colonialism and the Elimination of the Native [El colonialismo y la eliminación de los nativos]. *Journal of Genocide Research*, 8(4), 387-409.

Investigación en educación artística desde la perspectiva del interaccionismo simbólico

Pesquisa na educação artística na perspectiva da interativa simbólica |
Research in art education from the perspective of symbolic
interactiveness

ELKE CASTRO LEÓN | elke.castro@unir.net
UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA | ESPAÑA

Recibido · Recebido · Received: 29/03/2021 | Aceptado · Aceito · Accepted: 20/06/2021

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2021.i06.02>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA · Artigo sob licença Creative Commons BY-NC-SA · Article under Creative Commons license BY-NC-SA

Cómo citar este artículo · Como citar este artigo · How to cite this article:

Castro-León, E. (2021). Investigación en educación artística desde la perspectiva del interaccionismo simbólico. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 6, 23-32.

Resumen:

Se presenta este trabajo como un ejercicio de reflexión científica al respecto de la investigación cualitativa en el ámbito de la educación artística, que se centra en la perspectiva del interaccionismo simbólico y la intersubjetividad generada entre los individuos que constituyen una comunidad en interacción. Se parte de la premisa de una concepción del aprendizaje como proceso social y dinámico de construcción del conocimiento e institución de relaciones conceptuales. Es considerado que, durante este proceso, el sujeto inferido por sus esquemas interpretativos y sus sentimientos interviene activamente en un entorno determinado ocasionando el surgimiento de nuevas significaciones y la recreación constante de sentidos.

Se establece que el interaccionismo simbólico, como metodología de investigación que se desarrolla siguiendo un proceso heurístico encaminado a explorar los acontecimientos que tienen lugar en el ecosistema del aula, nos ofrece un marco de interpretación que posibilita analizar la perspectiva del sujeto que experimenta situaciones de aprendizaje artístico. Al tiempo que favorece el acercamiento y la comprensión de la realidad operativa definida por nuestros estudiantes.

Palabras claves: Investigación cualitativa. Etnografía. Interacción simbólica. Intersubjetividad. Educación artística.



Resumo:

Este trabalho é apresentado como um exercício de reflexão científica sobre pesquisa qualitativa no campo da educação artística, focada na perspectiva do interacionismo simbólico e da intersubjetividade gerada entre os indivíduos que constituem uma comunidade em interação. Baseia-se na premissa de uma concepção de aprendizagem como um processo social e dinâmico de construção do conhecimento e instituição de relações conceituais. Considera-se que, durante esse processo, o sujeito inferido por seus esquemas interpretativos e seus sentimentos intervém ativamente em um determinado ambiente ocasionando o surgimento de novos significados e a constante recriação de significados.

Estabelece-se que o interacionismo simbólico, como metodologia de pesquisa que se desenvolve seguindo um processo heurístico que visa explorar os eventos que ocorrem no ecossistema da sala de aula, nos oferece um quadro de interpretação que nos permite analisar a perspectiva do sujeito que vivencia situações de aprendizagem artística. Ao mesmo tempo em que promove a aproximação e a compreensão da realidade operacional definida por nossos alunos.

Palavras-chave: Pesquisa qualitativa. Ethnografia. Interação simbólica. Intersubjetividade. Educação artística.

Abstract:

This work is presented as an exercise in scientific reflection regarding qualitative research in the field of art education, focused on the perspective of symbolic interactionism and the intersubjectivity generated between individuals who constitute an interacting community. It is based on the premise of a conception of learning as a social and dynamic process of building knowledge and institution of conceptual relationships. It is considered that, during this process, the subject inferred by his interpretative schemes and his feelings actively intervenes in a given environment causing the emergence of new meanings and the constant recreation of senses.

It is established that symbolic interactionism, as a research methodology that develops following a heuristic process aimed at exploring the events that happen in the classroom ecosystem, offers us a framework of interpretation that makes it possible to analyse the perspective of the subject who experiences situations of artistic learning. While promoting the approach and understanding of the operational reality defined by our students.

Keywords: Qualitative Research. Ethnography. Symbolic interaction. Intersubjectivity. Art education.

• • •

1. Introducción. La construcción social del conocimiento

Como punto de partida para este trabajo es conveniente destacar al respecto de la construcción de nuevo conocimiento que esta no sucede de modo aislado e individual. En cambio, la elaboración de nuevas significaciones y representaciones que constituyen el entramado conceptual condicionante de la conducta del individuo tiene lugar en el medio de un acto de comunicación social. Resulta también importante resaltar en estos momentos aquellos factores que influyen en el surgimiento y desarrollo de un conocimiento determinado. Entre otros elementos, el medio cultural, social, histórico o político en el que se desenvuelve el ser humano estaría afectando a la construcción de sentidos, de modo consciente o inconsciente, en el momento en que se genera el conocimiento. No en vano, el conjunto de representaciones de carácter subjetivo que comprenden la realidad entendida por cada sujeto es continuamente

interpretado y renegociado en el espacio que brinda la cultura. Teniendo lugar del mismo modo y como resultado del intercambio y negociación de significados, la recreación de esta cultura de manera incesante por parte de los integrantes en la misma. Es por ello por lo que, no se considera posible el comprender de manera densa y contextualizada a un individuo o colectivo en el momento que desconocemos la cultura en la cual estos se encuentran insertos.

Por lo tanto, las implicaciones que estas apreciaciones conllevan a los docentes es la necesidad inminente de la toma de conciencia, así como del acercamiento al contexto cultural e histórico social en el cual se desarrollan los discentes. Si bien, pudiera suceder que:

siendo el medio de la cultura en el que se conforma el significado de los conceptos, dicho contexto podría diferir cualitativamente del nuestro propio, originando por tanto diferencias de significación en los conceptos referidos en el aula que imposibiliten realizar una conversación efectiva con ellos. (Castro-León, 2017, p. 38)

Esta necesidad de atender al acercamiento de la cultura en la que operan los estudiantes nos lleva a aproximarnos al concepto de interacción social, si bien, las significaciones de los signos que tienen lugar en la adquisición del conocimiento son socialmente construidas durante el proceso de comunicación llevado a cabo en las situaciones de aprendizaje. A pesar de que el individuo pudiera adquirir los significados mediante la lectura de textos o el visionado de imágenes, sería imprescindible que dicho sujeto someta siempre estas significaciones al proceso de intercambio y negociación que supone la interacción social. De este modo, se hace posible asegurar que los significados que fueron otorgados por el sujeto a las cosas y situaciones son al mismo tiempo reconocidos y compartidos por otros individuos con los que participa en un contexto cultural y social determinado.

La realidad social en que la gente vive sus actividades cotidianas está construida no en los hechos “objetivos” de la situación, sino en las definiciones “subjetivas” de la situación... Bajo el paradigma interpretativo toda la realidad social es percibida como resultado de procesos de negociación en marcha. (Dreitzel, 1970, citado en Lamo de Espinosa, 2018, p. 64)

Por otra parte, la conducta asumida por un grupo social no se entiende en términos independientes de la conducta de los diferentes sujetos que constituyen esta colectividad. Sin embargo, se considera un todo social determinado por una compleja actividad de intercambios simbólicos. Y será en relación con este todo social que el docente-investigador analice, a modo de elementos indivisibles, las conductas asumidas por cada uno de los sujetos que constituye la comunidad concretada. Tal como planteaba Mead (1999):

... intentamos explicar la conducta del individuo en términos de la conducta organizada del grupo social en lugar de explicar la conducta organizada del grupo social en términos de la conducta de los distintos individuos que pertenecen a él. Para la psicología social, el todo (la sociedad) es anterior a la parte (el individuo), no la parte al todo; y la parte es expresada en términos del todo, no el todo en términos de la parte o las partes. (p. 54)

2. El desvelamiento de la cultura

En este estudio es atendido el concepto de cultura identificándola fuera de los límites del arte, la música, el cine, la literatura, etc. Entendemos la cultura de una comunidad, como algo

inherente a las prácticas sociales surgidas en la vida cotidiana. Bajo esta perspectiva, la cultura es experiencia de vida que sucede dentro de un espacio-tiempo surgido en un contexto histórico-social concreto. Es a partir de estas vivencias que se establece el entramado de significados compartidos socialmente por los miembros que componen la colectividad. Al respecto de esto, se destaca el carácter público de la cultura como consecuencia de que así también lo es la significación (Geertz, 2006). En este sentido, la cultura que es asumida se establece como eje que orienta la conducta de los sujetos participantes en tal asociación. Mientras tanto, para tener acceso a la cultura que manejan los discentes como colectividad que se establece en el entorno del aula nos planteamos un acercamiento a la totalidad de los individuos que forman la comunidad en interacción, es decir, sin que nos limite la particularidad de cada miembro y tratando así de vislumbrar la matriz de significados que les orienta en conjunto.

La necesidad del estudio de la cultura de una colectividad concreta se torna como el foco de nuestros objetivos en el momento que tomamos de Blumer (1982) la noción de esta como medio definido simbólicamente donde tiene lugar cualquier interacción. O lo que es lo mismo, un lugar simbólico donde los individuos comparten e interpretan estructuras de significación comunes. Es por ello, por lo que resulta conveniente recurrir a la antropología como ciencia, desde cuya perspectiva podemos asumir la noción que Geertz (2006) nos ofrece al respecto de la cultura como tramas de significaciones en las cuales se encuentra inserto un grupo de individuos y que a su vez son tejidas por estos.

Entendemos que para poder analizar el entramado sugerido el investigador deberá hacer etnografía. Mientras que, solo parece posible desvelar la amalgama de significaciones vividas y actuadas de la comunidad acometiendo tal empresa si se entiende como una tarea de interpretación y búsqueda de significados. Si bien, no debemos perder de vista el objetivo principal que nos mueve para llevar a cabo este tipo de investigación educativa y es que solo quizás en el momento que el docente logre el acceso a la cultura del grupo este sea capaz de comprender el pensar, sentir y actuar de los nativos y así se vea favorecido el aprendizaje significativo, así como la construcción de conocimientos nuevos (Novak, 1998) entre nuestros discentes. Adicionalmente, la posibilidad de conocer e interpretar la cultura del alumnado concurrente en el salón de clases de educación artística favorecería al docente el establecimiento de relevancias y opacidades entre las significaciones que dirigen los actos de los individuos (Pintos, 2003).

Cabe destacar la singularidad que ostenta la cultura de cada colectividad. Así pues, se podría llegar a determinar la cultura de la comunidad a modo de huella de identidad (cultural) del colectivo dado el carácter propio e idiosincrático que posee esta. Del mismo modo, resulta interesante acceder a las distintas jerarquías que son establecidas por la comunidad para organizar las significaciones y representaciones compartidas. Debido al carácter particular de la cultura, tanto en lo que refiere a las significaciones como a las jerarquías que se establecen entre estas, no es posible encontrar una comunidad que posea una estructura de significados simbólicos idéntica a otra. Este hecho conlleva la imposibilidad de extrapolar los resultados obtenidos en cualquier investigación educativa de estas características a otro contexto empírico distinto del cuestionado, dado que, si bien los significados hallados pudieran ser coincidentes de algún modo, en ningún caso, serían completamente coincidentes en su totalidad.

3. Fundamentos e implicaciones del interaccionismo simbólico

Desde el paradigma cualitativo es posible considerar varios marcos de interpretación que resultan idóneos para ser experimentados en el campo de la educación artística contemporánea. En el presente trabajo centramos la atención en el interaccionismo simbólico, una de las metodologías no cuantitativas a las que podemos acudir para analizar la perspectiva del sujeto que experimenta situaciones de aprendizaje artístico. Así pues, por medio de la perspectiva del interaccionismo simbólico es posible examinar aquellas interacciones sociales que vivencian nuestros estudiantes, al mismo tiempo que, las significaciones que atribuyen los miembros de esta colectividad a los símbolos instituidos en las relaciones que establecen con el otro. Al adoptar la posición metodológica del interaccionismo simbólico tratamos de encaminar nuestra investigación a ofrecer cierto conocimiento de las experiencias y del comportamiento del grupo, que nos permite ser sometido a verificación. El interaccionismo simbólico como corriente metodológica para la investigación surgida dentro de las ciencias sociales sitúa al actor en el centro del estudio, así como también dispone a la cultura y a la construcción social de la realidad como procesos determinantes (Lemos, 2001). Así mismo, esta perspectiva interaccionista según Taylor y Bogdan (2010) “atribuye una importancia primordial a los significados sociales que las personas asignan al mundo que les rodea” (p.24). Así como, concibe la comunicación como un acto de producción de sentidos que se producen dentro de una dimensión simbólica. Esta concepción implica que los significados sociales son contruidos de manera intersubjetiva mediante redes imaginarias que interseccionan entre ellas.

Esto nos lleva a un entendimiento de la realidad como algo no constituido de manera objetiva, sino por el contrario como un conjunto de acontecimientos percibidos por el sentido de las experiencias de los individuos, es decir, como un fenómeno social. Tal como lo entiende Cassirer (2004), la realidad se halla diversificada y no es posible considerarla como algo único y homogéneo. Bruner (2001) asegura que “conocemos el mundo de diferentes maneras, desde diferentes actitudes, y cada una de las maneras en que lo conocemos produce diferentes estructuras o representaciones o, en realidad, realidades” (p. 115).

Tomando a Blumer (1982), como autor de referencia del enfoque que en este trabajo es sometido a análisis, se extraen tres ideas básicas que son las que fundamentan la metodología. Estas premisas son:

- En primer lugar, el autor nos señala que el individuo actúa al respecto de las cosas en función del significado que este les asigna. Por tanto, la conducta del sujeto vendría determinada siempre en base a los significados que poseen para este los objetos (físicos, sociales o abstractos), los individuos, las instituciones o las diversas circunstancias a las cuales deba enfrentarse el sujeto en su cotidianidad.
- En segundo lugar, se destaca acerca del origen de los significados de las cosas, que el surgimiento de tales significados resulta como consecuencia de las interacciones que se desarrollan entre individuos. De este modo, Blumer mantiene que “el significado que una cosa encierra para una persona es el resultado de las distintas formas en que otras personas actúan hacia ella en relación con esa cosa” (p. 4).

- Por último, el autor apunta con respecto a los significados con los que opera el ser humano que “se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso” (p. 2) en función de las diferentes interpretaciones realizadas por dicho individuo al afrontar las situaciones cotidianas.

De esta manera, queda establecido un proceso dinámico de interpretación que se sucede en dos etapas particulares. Antes de nada, el individuo, en un acto de reflexión interna, determina aquellas cosas que ostentan significado para este y hacia cuales dirige su conducta. Posteriormente, se manipulan los significados en concordancia con las particularidades de la situación a la cual se enfrenta el sujeto y a la orientación de sus actos (Blumer, 1982). Así pues, desde este planteamiento queda explicitado que, aquello que condiciona la acción de la persona, no es provocado simplemente por respuestas reflejas generadas frente a una determinada situación o estímulo, como tampoco es el resultado de la mera reproducción de la cultura en la cual está envuelto el sujeto. Por el contrario, la esencia del interaccionismo simbólico de Blumer considera primordial, el significado que poseen las cosas para la persona y que es generado como producto surgido en la interacción del individuo en el contexto social. Del mismo modo, el interaccionismo simbólico indica que debido a la capacidad del ser humano como ser simbólico, este resulta ser capaz a través de la manipulación interna de símbolos, de concretar situaciones y conductas a las que asocia un significado. Según esta metodología el elemento fundamental por el cual se ve orientada la conducta del individuo guarda relación estrecha con el significado atribuido por el sujeto a la realidad en la cual interacciona con el otro. Es esta interacción, por lo tanto, lo que se determina como objeto de estudio en la investigación de la construcción de significados surgida de las situaciones de aprendizaje artístico que se someten a esta metodología.

El interaccionismo simbólico según Taylor y Bogdan (2010) señala que:

todas las organizaciones, culturas y grupos están constituidos por actores envueltos en un proceso constante de interpretación del mundo que los rodea. Aunque estas personas pueden actuar dentro del marco de una organización, cultura o grupo, son sus interpretaciones y definiciones de la situación lo que determina la acción, y no normas, valores, roles o metas. (p. 25)

Desde esta particular metodología, el foco se centra en las interacciones sociales que a nivel simbólico se producen en una comunidad social, dado que serán estas asociaciones que se establecen entre los individuos las que procuren comprender el significado de las acciones del otro (Blumer, 1982). No en vano, estas significaciones que surgen del acto comunicativo se convierten en representaciones sociales que configuran el mundo imaginario en el que se desarrolla una comunidad concreta.

Según las argumentaciones expuestas, destacamos el papel que el sujeto en interacción desempeña como constructor efectivo de significados. Y en consecuencia de esto, se subraya, por tanto, la importancia que el estudio de las representaciones y significados simbólicos nos proporciona para el acceso al mundo conceptual en el que operan los discentes. La representación que nos ofrece la perspectiva del interaccionismo simbólico al respecto de la realidad social, nos lleva a determinar la necesidad de comprender dicho entramado de significaciones simbólicas surgido mediante las experiencias vivenciadas por nuestros estudiantes. De ahí se desprende, lo oportuno del empleo en la investigación dentro del ámbito

de la educación artística de instrumentos que posibiliten escuchar las voces de los intervinientes en la creación de las realidades simbólicas que se establecen. Para poder atender a estas narrativas, proponemos acudir al mundo empírico y hacer uso para el trabajo de campo de técnicas de recolección de datos cualitativas tales como estrategias de observación, la entrevista, el grupo de discusión o las historias de vida. Así pues, entendemos que el desarrollo e implementación de este tipo de recursos en la investigación educativa favorece la posibilidad de acceso a las asociaciones simbólicas que se establecen entre los individuos que se relacionan como comunidad dentro del grupo clase.

Atendiendo a la idea expuesta por Blumer (1982) que contempla la constitución de los mundos en los que el sujeto se desenvuelve por objetos surgidos de la interacción simbólica, se justifica como necesidad el llegar a conocer *las cosas* que componen la realidad empírica de estos individuos para así procurar el entendimiento de los actos llevados a cabo por los mismos. La conclusión alcanzada induce a pensar que no queda exento el estudio de estas realidades y cosas, de la capacidad del investigador para la interpretación de los esquemas estructurales desarrollados por los individuos participantes constituidos como actores que intervienen en un proceso de interacción social.

4. El papel de la intersubjetividad en la negociación de los significados

Según lo anteriormente argumentado, de manera inherente, se asocia la capacidad del ser humano para construir significados con las relaciones sociales que este establece. En este sentido, Bruner (1997) responsabiliza al pensamiento humano de dotar de significación a cualquier objeto o acontecimiento atendiendo a la perspectiva en función de la cual sea construido tal significado. Por tanto, si consideramos la posibilidad de la existencia de diferentes sistemas referenciales estaremos admitiendo la posibilidad de otorgar varios significados a una misma cosa o situación.

Conviene subrayar que la negociación de significados no solo se lleva a cabo en el momento en el cual se inicia la interacción entre los individuos, sino que tiene lugar durante todo el proceso de comunicación. Mientras siga produciéndose el acto comunicativo tendrá lugar en intercambio y negociación de sentidos, dado que la situación de interacción social evoluciona y se reconstruye de manera incesante. El proceso en el que se negocian los significados se analiza como una construcción participativa de la intersubjetividad. Si bien, tal como Bruner (1989) manifiesta la carencia de “una teoría razonada acerca de cómo interpretar en forma de axioma pedagógico la negociación del significado alcanzada socialmente...” (p. 201).

Asimismo, cabe destacar que, es indispensable que para que los intercambios de significado se lleven a cabo, resulta necesaria la existencia de una subcomunidad capaz de entender las mentes los unos de los otros y poder compartir así significaciones. En concreto, esta subjetividad socialmente compartida fue definida con el término intersubjetividad, y comprendida en los nueve postulados de Bruner (1997). En este sentido, se entiende que para que se produzca por tanto la comunicación será necesario que se dé entre los individuos dicha intersubjetividad. Coll (1991) afirma que los intervinientes en el proceso comunicativo “deben compartir, aunque sea parcialmente, la definición de la situación y, además, deben saber que

la comparten” (p. 184). Así pues, se entiende que, únicamente si existe esta subjetividad socialmente compartida podría establecerse una comunicación efectiva y la construcción social del conocimiento.

Por lo que se refiere a la concepción simbólica de la realidad y desde un punto de vista constructivista, cabe destacar también al respecto de la realidad construida el carácter compartido de la misma. Si bien queda argumentado en este trabajo que, cada uno de los participantes del acto de comunicación establece negociaciones con el resto de la colectividad que afectan a los significados que otorgan a las situaciones con las cuales se enfrentan, generando de este modo una realidad construida socialmente. En cuanto a la condición humana de especie intersubjetiva por excelencia, Bruner (1997) afirma al respecto que esta condición será “lo que nos permite ‘negociar’ los significados cuando las palabras pierden el mundo” (p. 39). Mientras que, por otro lado, ante una determinada situación de aprendizaje, igual el modo en que es representado un acontecimiento pudiera diferir entre los individuos participantes del proceso comunicativo, al tiempo que también pudieran distinguirse las respuestas ante la situación presentada, no será posible establecer una comunicación eficaz, hasta el momento en el cual los individuos participantes en el acto se impliquen en un proceso de negociación el cual desemboque en esta nueva concreción intersubjetiva de la situación referida.

A continuación, atendemos a esta idea de realidad socialmente construida y añadimos la definición de imaginario social que propuso Castoriadis (1995) como esquema conceptual de significaciones que dota de sentido a las acciones, no solo de los sujetos sino también una la colectividad o grupo en interacción. Se destaca el carácter constantemente cambiante de este marco interpretativo que es continuamente construido y deconstruido según ámbitos de contingencia diferenciados (Pintos, 2005). Como docentes interesados en comprender de manera densa esta creación de significados estaremos implicados en primera instancia en intervenir en el nivel de las interacciones que se desarrollan entre los sujetos en el ámbito del sistema que se genera en nuestras aulas de educación artística.

Dentro del aula de educación artística, nuestros estudiantes interaccionan conformando convenios y desacuerdos, y a consecuencia de ello, materializando sus concepciones en producciones artísticas con el apoyo de distintos sistemas comunicativos: visual, audiovisual, escrito, etc., y sin ninguna obligación de alcanzar consenso alguno que guarde relación al respecto de la temática trabajada. Con estas acciones, los aprendices reproducen aquellos mecanismos que habitualmente son empleados en las relaciones sociales para la construcción del sentido comunitario. La elaboración de significados que constituyen el conocimiento artístico se estima opera en el medio de la comunicación donde los intercambios son siempre colectivos y nunca individuales, destacando el hecho de que la construcción de significaciones no pueda tener lugar fuera de este ámbito. Con estas argumentaciones queda igualmente justificada la necesidad de atender a las interacciones y los espacios de comunicación surgidos de las situaciones de aprendizaje artístico generadas dentro y fuera del aula.

5. Conclusiones

Se desarrolla este estudio con el deseo de profundizar más, y como describe Freire (2012) con el propósito de aprender de las relaciones que los discentes establecen en el contexto concreto del aula de educación artística, sin limitarnos a permanecer en la superficie, o lo que sería la realidad contextual de los educandos.

El ecosistema de aula que se establece estará constituido por individuos portadores de distintas experiencias y diferentes contextos sociales y culturales, y por tanto con una capacidad característica para asignar a las situaciones surgidas en el salón de clases significados particulares y adaptados a los mundos singulares y compartidos en los que el colectivo opera. En cuanto al interaccionismo simbólico, este nos ofrece un marco teórico y metodológico que posibilita el estudio de la conducta de los discentes en el aula y nos determina que fuera de dicho ambiente, la realidad que es configurada por la comunidad social deja de existir como tal. Es por ello por lo que se hace imprescindible el sumergirse en el mundo empírico concreto para llevar a cabo la exploración de los sentidos y significados compartidos que se manipulan y transforman durante la interacción de los miembros que conforman la comunidad. No sería posible de otro modo, el comprender a los discentes si no es mediante esa búsqueda de significaciones sociales que se establecen en el acto comunicativo dentro del aula determinada.

Cabe reseñar que, al centrarnos en la realidad social que se recrea en el aula, en absoluto se dejan de atender aspectos importantes que pudieran considerarse afectan al análisis de la realidad. Si bien, estos otros elementos estarían ya condicionando igualmente de un modo evidente u opacado la conducta del propio individuo y su manera de interpretar y manipular las significaciones simbólicas manejadas por los participantes en la comunicación. Es decir, se considera que en el acto de creación de significados que se establece en el contexto del salón de clases estarían presentes al mismo tiempo, estos otros elementos o estructuras condicionantes de la acción humana, sin que exista la necesidad expresa de analizarlos al entender desde la óptica de esta metodología interaccionista que tales estructuras no resultarían determinantes de la respuesta del participante en la interacción.

Conocer de manera densa la cultura del grupo en el marco de la experiencia social surgida dentro del aula debe establecerse como el principal objetivo del docente. Procurar comprender esta experiencia subjetiva no sería posible si se trata de disociar al individuo de las demandas a las que este debe enfrentarse en el contexto de acción. Observar la conducta de los discentes nos permitirá acceder al mundo de significaciones simbólicas compartidas. Por otro lado, la acción simbólicamente orientada se caracteriza como acción intersubjetiva, es decir, que los participantes en la interacción se ven influenciados en sus actos por el estímulo del otro, condicionando e incluyendo de este modo a la continuidad de los actos propios.

En conclusión, dentro del salón de clases tiene lugar la generación de un mundo intersubjetivo y simbólico compartido en sociedad cuya existencia queda supeditada a la interacción y comunicación con el otro. Dada la naturaleza del objeto de investigación, se determinan como idóneos los métodos investigativos de carácter interpretativos como sucede en este caso, donde se apuesta por la perspectiva del interaccionismo simbólico como metodología cualitativa de aproximación al problema de investigación. El investigador interaccionista tratará de entender la situación desde el punto de vista del actor que participa en la interacción

social para lograr el acceso a la vivencia subjetiva del educando o lo que es lo mismo a su conducta encubierta. Dado que, serán esta conducta encubierta junto con la conducta abierta y observable, las que den buena cuenta de la acción orientada simbólicamente.

REFERENCIAS

- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico*. Hora.
- Bruner, J. S. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza.
- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Bruner, J. S. (2001). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Cassirer, E. (2004). *Antropología filosófica: introducción a una filosofía de la cultura. Colección Popular (Vol. 41)*. Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (1995). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Gedisa.
- Castro-León, E. (2017). *El mundo conceptual del alumnado de educación artística*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla, España.
- Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós.
- Freire, P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar / Paulo Freire; traducción de Stella Mastrangelo*. Biblioteca Nueva.
- Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Lamo de Espinosa, E. (2001). La sociología del siglo XX. *Reis, Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 96, 21-49.
- Lamo de Espinosa, E. (2018). *Escritos de teoría y estructura sociales. De nuevo sobre la sociedad reflexiva*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Mead, G. H. (1999). *Espíritu, persona y sociedad, desde el punto de vista del conductismo social*. Paidós.
- Novak, J. D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje: los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Alianza.
- Pintos, J. L. (2003). El metacódigo «relevancia/opacidad» en la construcción sistémica de las realidades. *RIPS. Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 2(2), 21-34.
- Pintos, J. L. (2005). Comunicación, construcción de la realidad e imaginarios sociales. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 10(29), 37-65.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. C. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

El acto transformador del *kintsugi* en la educación secundaria

O ato transformador do *kintsugi* no ensino secundario | The transforming act of the *kintsugi* in secondary education

MARÍA LOUREIRO SANJUÁN | mlouireirosanjuan@gmail.com
IES CANGAS DEL NARCEA: CANGAS DEL NARCEA, ASTURIAS | ESPAÑA

Recibido · Received · Recibido: 29/01/2021 | Aceito · Accepted · Aceptado: 19/06/2021

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2021.i06.03>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA · Artigo sob licença Creative Commons BY-NC-SA · Article under Creative Commons license BY-NC-SA

Como citar este artículo · Cómo citar este artículo · How to cite this article:

Loureiro-Sanjuán, M. (2021). El acto transformador del *kintsugi* en la educación secundaria. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 6, 33-44.

Resumen:

El artículo introduce la necesidad de crear nuevas metodologías en la educación tradicional que incluyan la divergencia del alumnado, fomenten la creatividad y asimilen la frustración con el fin de que no desemboque en abandono escolar.

En el apartado de divergencia, aprender a equivocarse se hace balance del *kintsugi* (técnica japonesa que revaloriza las grietas de las piezas de porcelana) como herramienta educativa generadora de reflexión y de análisis, dejando la educación artística en piezas “bonitas” o “feas”. Su valor ha llegado a traspasar el movimiento estético para convertirse en parte de la cultura oriental. La metodología *kintsugi* no deja de ser parte básica de la investigación artística y científica. Un laboratorio experimental de vida donde el equivocarse es parte del aprendizaje y sirve para dar lugar a nuevas respuestas con acciones artísticas necesarias en las aulas de los institutos en la actualidad, así como expone grandes errores que cambiaron la historia (la medicina, la fotografía, entre otros).

Finalmente, se aborda la conclusión del *Artivismo kintsugi* como metodología estratégica para el alumnado en educación secundaria, tanto dentro como fuera del aula.

Palabras claves: Artivismo. Artivismo. Prácticas artísticas. Educación artística. Educación sensible. *Kintsugi*. Educación secundaria.

Resumo:

O artigo introduz a necesidade de crear novas metodoloxías nas e ensinamentos tradicionais que inclúan a divergencia estudantil, incentive a creatividade e asimile a frustración para que non leve a abandono escolar.

Na seção de divergência, aprendendo a errar, é feito um balanço do *kintsugi* (técnica japonesa que valoriza as fissuras nas peças de porcelana) como ferramenta educacional que gera reflexão e análise, deixando a educação artística em peças "bonitas" ou "feias". Seu valor foi além do movimento estético para fazer parte da cultura oriental. A metodologia *kintsugi* ainda é uma parte básica da pesquisa artística e científica. Um laboratório experimental da vida onde errar faz parte do aprendizado e serve para dar lugar a novas respostas com ações artivistas necessárias nas salas de aula do ensino médio, além de expor grandes erros que mudaram a história (medicina, fotografia, entre outros).

Por fim, a conclusão do A/r/tivism *kintsugi* é abordada como metodologia estratégica para alunos do ensino médio, dentro e fora da sala de aula.

Palavras-chave: Artivismo. A/r/tografia. Práticas artísticas. Educação artística. Educação sensível. Kintsugi. Ensino secundário.

Abstract:

The article includes the need to create new methodologies in traditional education that include student divergence, creativity and assimilates frustration so that it does not lead to school dropout.

In the divergence section, learning to be wrong takes stock of *kintsugi* (which is a Japanese technique that revalues the crack in porcelain pieces) as an educational tool that generates reflection and analysis, leaving art education in what pieces are "beautiful" and what are "ugly". Its value has gone beyond the aesthetic movement to become part of oriental culture. The *kintsugi* methodology continues to be a basic part of artistic and scientific research. An experimental laboratory of life where making is part of learning and serves to give rise to new responses with activist actions necessary in today's high school classrooms as well as exposing great errors that changed history (medicine, photography, among others).

Finally, the conclusion of the A/r/tivism *kintsugi* is addressed as a strategic methodology for students in secondary education, both inside and outside the classroom.

Keywords: Artivism. Artography. Artistic practices. Art education. Sensitive education. Kintsugi. Secondary education.

• • •

1. Introducción: aprender a equivocarse

En la actualidad existe un aumento de la frustración social de los adolescentes en los centros educativos que desemboca en un 17,3 % de abandono escolar en España en el año 2019, a pesar de una leve mejora del 0'5% con respecto al curso anterior¹. Si ya la adolescencia supone una época de evolución y desarrollo en la que el puente entre la infancia y la adultez genera la búsqueda de uno mismo e insatisfacción, las redes sociales y, en general las nuevas formas de interrelación (tanto con el entorno como con los compañeros) hacen que esa época del yo "distorsionada" que es la adolescencia pueda ser más desmotivadora.

Los patrones y ejemplos a seguir muestran vidas perfectas en una etapa de dudas (Santrock, 2003). Los cánones se quedan cada vez más lejos de una realidad imperfecta. No hay espacio para equivocarse. No hay margen de error. Las redes sociales y los medios de comunicación

¹ Ministerio de Educación y Formación Profesional. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2020). Sistema estatal de indicadores de la educación 2020. Madrid: Secretaría General Técnica.

nos muestran la cara agradable del mundo, sin cabida al fallo, a la experimentación, al aprendizaje. Todo lo que se muestra es “bueno”, “bonito” y, sobre todo, “fácil”.

Es por ello, que dentro y fuera del área educativa existe la necesidad de aprender a equivocarse, a ser analítico y resolutivo, siendo estos pasos propios de ensayo-error. Piaget (1975) explica que estos conocimientos no son herméticos y reales, sino que surgen de la experiencia previa y las relaciones el sujeto con su entorno y, del mismo modo, los tipos de conocimiento interactúan entre sí. Basándose en eso, el ensayo-error forma parte de nuestro análisis del mundo y es necesario para absorber y aprender de lo que nos rodea. La educación tradicional tiene un aprendizaje de lo “externo” a lo “interno”, sin partir de lo que el alumno necesita, siente o experimenta. Una educación “bulímica” (Acaso, 2009) en la que el estudiante se da un atracón de conceptos y datos que no tiene por qué asumir ni racionalizar, lo que prima es que sean “vomitados” en un examen y tenga una buena calificación. Este tipo de educación, muy vigente aún en la actualidad, cumple la frase de Carl Jung (2009) “Todos nacemos originales y morimos copias” y es que premia el adoptar el modelo de comportamiento de la mayoría. Ante toda la estimulación, el alumno necesita un aprendizaje “original” llamado también como “estimulación natural”.

En muchos casos la creatividad no se relaciona con un concepto “serio”, sobre todo en el aula, y es rechazado y estereotipado. Se nos enseña a desplazar lo diferente ante la uniformidad productiva. Máquinas de consumo. El arte en los centros educativos se simplifica mayormente como manualidades.

El proceso cognitivo es complejo, al igual que la adolescencia. Dependiendo del lugar, el espacio y las relaciones sociales (entre otros agentes) nuestras decisiones pueden variar. Incluso, con el tiempo pueden cambiar y eso no las hace más inciertas. Aprender a errar y aprovechar los errores sirve como parte de abordaje del conflicto de las acciones. Por un lado, conocer nuestro error para sobreponernos a él con capacidad de análisis y, por otro lado, ser capaces de decidir si es necesario cambiar la “la hoja” donde está la errata o podemos seguir trabajando sobre ella a través de la experimentación. Las fisuras pueden unirse en ambos casos para dar una pieza nueva y divergente.

2. Educación artística, divergencia y aprender a equivocarse como metodología de transformación

Robert Venturi (1978) en su libro *Complejidad y contradicción en la arquitectura* (1978) escribe toda una oda a la divergencia: “Defiendo la vitalidad confusa frente a la unidad transparente. Acepto la falta de lógica y proclamo la dualidad”.

El error, equivocarse, es parte del ser humano. Ayuda a formarnos, a restaurarnos. En el centro educativo, entre esa marabunta de burocracia, programaciones y libros pautados, es palpable la necesidad de los alumnos adolescentes de perder miedo a equivocarse y, por ende, a experimentar. Las figuras a seguir tienen vidas perfectas y la información de las redes sociales es de fácil consumo: llegan desde el exterior, ya editadas y procesadas, los errores ya omitidos y las dinámicas son movidas, de ritmo rápido. Un vídeo, una imagen, llega a otra, pasando horas pegado frente un lugar donde reside toda la información “ultraprocesada”. Muchas

veces en el aula los alumnos no se interesan por atender las acciones planteadas porque al llegar a casa pueden coger referencias ya dadas en el ordenador y explicaciones de conceptos técnicos sólo pulsando un vídeo en Youtube. El alumno no se plantea si esa información es certera, si puede aportarle lo que necesita. No se necesita interactuar. El vídeo le da lo que quiere, cuando quiere y no necesita comprender lo que se le ofrece. Como dice L'Ecuyer: "La forma más directa y eficaz de matar el asombro en un niño es darle todo lo que quiere, sin ni siquiera darle la oportunidad de desearlo" (2012, p.81).

La hiperrealidad es un término usado en muchos contextos, especialmente en filosofía y semiótica. Umberto Eco expone la hiperrealidad la dificultad de discernir entre una realidad ficticia (por ejemplo la televisión) de la realidad vivida. Según Jean Baudrillard (1978) existen dos realidades, siendo una la realidad "de verdad" y otra una realidad del engaño, que finge ser parte de la realidad vivida que la que denomina hiperrealidad.

Como se ha comentado, hoy en día esta hiperrealidad no se refiere ya sólo a la televisión y a la informática, interactúa con los adolescentes y su forma de percibir el mundo. Es parte de su cotidianeidad, las dos realidades se superponen y se entremezclan. Ya no es sólo la televisión con una hiperrealidad pasiva, sino que existen videojuegos interactivos que son una pieza de su capacidad de análisis y su proceso cognitivo. Su forma de actuar, relacionar y aprender. Quizá conozcan mejor los personajes de un videojuego que el nombre de sus compañeros de clase. Esto tiene un doble filo. Por un lado, los alumnos se acostumbran a actuar en unos patrones establecidos de los juegos o redes sociales. Tienen que cumplir unas metas y objetivos prefijados sin salirse de la norma (Murphy, 2011). Mengua la creatividad sin fijar los parámetros meticulosamente. Por otro lado, el consumo, las redes y sus gustos, sus actos en los juegos no son gratuitos. Los comportamientos en estos entornos son analizados con inteligencia artificial avanzada y se crea publicidad específica según sus elecciones previas, sin ser muchas veces conscientes de que la información ha sido autogenerada. Creamos nuestro propio spam en publicidad y ponemos "rivales" en los juegos según nuestros patrones de conducta.

La acción contra el dominio de la educación informal ultraprocesada y la sobrecarga improductiva se basa en crear, pues, alternativas a dichas opresiones. En esta línea argumentativa, la metodología A/r/tográfica (Mesías, 2019) analiza elementos clave para transformar la educación de los cuales destaco los siguientes:

Un pensamiento divergente. Una educación sin divisiones ni asignaturas separadas entre sí, sino transversales para servirse de cada una de ellas para poder resolver posibles cuestiones en las otras áreas. Un ejemplo claro es cambiar la perspectiva de las materias de historia, historia del arte y literatura. Sería más fácil y se absorbería mejor si a partir el contexto social de una época de revoluciones (Revolución Industrial y Revolución Francesa) se abordan autores como Caspar Friedrich y Francisco de Goya (pintura), Ludwing Van Beethoven y Fredereic Chopin (música), Mary Shelley y Gustavo Adolfo Becquer (literatura y poesía) y Sophie Germain (matemática) en conjunto para conocer el movimiento del Romanticismo.

Una experiencia que surja de dentro a fuera, no sólo obtenida de las modas o la belleza temporal y caduca. Siendo conscientes de que el entorno en el que se vive va a influir, pero siendo capaz de discernir entre uno y otro sin miedo a ser juzgado.

Una re-concepción de la pedagogía relacionada con la producción cultural. Actualmente, las opciones culturales más tangibles son de consumo. El cine, la música y el baile que, como decíamos, llegan mayormente ultraprocesados, Un ejemplo es lo que ocurre con el concepto “festivales”. Hoy todo son festivales y se entiende como un recinto cerrado donde hay que luchar para poder entrar, pagando siempre una cuantía económica y que relaciona la cultura con el consumo y el turismo. El festival pierde la razón cultural y es una marca de posición social a través de un selfie con el nombre o imágenes que lo banalicen como una fiesta con amigos. La música, el arte y las posibilidades que ofrecen pasan a un segundo plano. Es el dominio del consumo y si hay una noria de fondo, mejor.

Un trabajo cooperativo y proyectual. Trabajar desde lo individual a lo grupal y desde lo grupal a lo individual. Unirse por un proyecto común donde las opiniones divergentes enriquezcan el resultado final. Las sociedades democráticas principalmente individualistas y el hiperconsumo generan egocentrismo, falta de sensibilidad y tiranía. Una llamada de auxilio para generar nuevos modelos docentes y proyectos artivistas.

Por lo tanto, no hay necesidad de educar a no contradecirse para no ser divergente, sino se debe fomentar la autocrítica y asumir nuestras propias contradicciones. Como humanos los alumnos se encontrarán con errores y fisuras a medida que sus capacidades sensitivas aumentan y según el espacio-tiempo en el que ellos se encuentren. Su opinión puede ser diferente estando en el aula o en su hogar, pero lo que no debe variar y se debe fomentar tanto individual como siendo parte de un colectivo es su capacidad de generar un discurso sensible. Tal y como decía Venturi (1978) debemos dar la bienvenida a los problemas e incertidumbres, aceptando la complejidad y defendiendo como válido el desarrollo y la vitalidad de la acción. Aceptando equivocarse y aceptando las contradicciones que se presenten.

2.1. La belleza sensible del *kintsugi*

El valorar la divergencia que rompe las barreras de lo aceptado como correcto y sin fisuras no es algo nuevo. El *Kintsugi* (o carpintería de oro) es una técnica surgida en Japón en el siglo XV que usa barniz de resina espolvoreada con polvo de oro, plata, cobre o platino (metales preciosos) para “arreglar” fracturas de la cerámica. Ese “arreglo” estético supone toda una acción transformadora, que da un nuevo valor a la pieza. Lo “estético” deja de ser simple. La pieza ya no es un desecho al romperse, sino adquiere una complejidad nueva al construirse la figura original-natural. El resultado es que las piezas “renacen” remarcando sus fallos. Las fracturas no se esconden, se unen las piezas formando una Belleza nueva, que surge de la figura anterior. El *Kintsugi* no son sólo meras manualidades, sino que forman una cultura propia muy necesaria hoy en día.

Esta técnica forma parte de toda una cultura y filosofía de vida (Santini, 2019). Los errores no se ignoran, sino se aprende de ellos. El propósito del *Kintsugi* reside en una experiencia sensible. La Belleza de las cosas cotidianas. Belleza con B mayúscula de Platón, no sólo una moda basada en la estética. Una Belleza que surge de la Verdad y la Bondad, el Valor del ser humano como individuo y parte de un colectivo. La consciencia de los errores-rotura que forman parte de la pieza-individuo que nos abren nuevas posibilidades. Roturas que forman nuestra historia.

El daño-rotura nos cambia. La hoja no queda igual de impoluta, la transforma, le aporta un sentido y valor diferente, nuevo e inédito (Delay, 2000). Cada persona puede crecer desde un mismo error de una forma diferente, partiendo de sus experiencias, el momento y necesidades. Cada cicatriz es única y confronta de formas diferentes al observador.

En los procesos emocionales, el duelo deja huella. Cicatrices que en una sociedad preocupada mayormente por lo superficial tiende a esconderse, sin plantear el mérito, valía y relevancia de mostrarlo. El dolor incomoda, no se acepta como bello. El caos no es organizado y el error no está admitido y, sin embargo, se continúa cayendo y el levantarse fortalece nuestro esfuerzo.

Para la cultura del *Kintsugi*, la grieta es una fricción que debe convertirse en una raya dorada. En el proceso de recreación pueden perderse pequeños fragmentos que serán innecesarios para formar una nueva estructura. La grieta se ilumina y se convierte en luz (Tanizaki, 1933).

2.2. La cultura *kintsugi* en la educación artística

Todo esto hace reflexionar no sólo en qué tipo de imágenes se consume sino, ¿Qué tipo de hiperrealidad consumimos? En la sociedad interconectada en la que estamos, la educación formal (educación legislada que se imparte en colegios e institutos principalmente) no contempla la mayoría de las veces en la hiperrealidad del alumnado. La educación artística es una parte transversal para la creación de un debate crítico con respecto a ello. La educación artística tiene la responsabilidad de generar una visión crítica del entorno. Es por ello generadora del desarrollo del MIRAR (analizar) y OBSERVAR (construcción de una conciencia crítica).

Si se reflexiona sobre la escuela tradicional, se observa que ofrece un apoyo incondicional a la separación de las ciencias del arte. Esto se puede comprobar con el aumento de horas a las matemáticas y desplazando las materias que ayudan a reflexionar y generan análisis crítico al alumnado. Con las actuales leyes educativas se han reducido las horas de materias relacionadas con las humanidades (artes visuales, cine y audiovisual, artes escénicas, danza, música, sonido, literatura, poesía y arquitectura), la tecnología y la filosofía. Según el exministro español J. I. Wert, asesorado por un grupo de CEOs de grandes empresas para la última reforma educativa, esas materias “distraían” del resto de asignaturas.

En este punto se debe hacer referencia al concepto inglés STEM (siglas de Science, Technology, Engineering and Mathematics) y podemos llegar a la siguiente cuestión ¿Es innovadora una educación que se vuelca y separa las ciencias de las artes? ¿Es la filosofía y la tecnología innecesaria para la evolución personal de un adolescente a un adulto? ¿La ciencia no es un arte? ¿El arte no es una ciencia? ¿Son incompatibles? ¿Las artes visuales son manualidades y pasatiempos?

Las materias STEM son áreas de conocimiento que estereotipadamente se separan de los conocimientos artísticos y sociales y que se relacionan con el mercado laboral y de consumo. Se transmite al alumnado que los estudios válidos son los relacionados con la economía y el mercado laboral y se desprestigia los conocimientos culturales. Esta separación en el aula no es posible. Las metodologías que individualistas tradicionales separan al adolescente del aula,

ya que sus relaciones sociales han cambiado, pero siguen siendo colectivas. Necesitan cooperar para sentirse un individuo con un lugar al que pertenecer y en la enseñanza tradicional no se sienten comprendidos. La solución no es bajar el nivel educativo (la continua preocupación de los gobiernos por los índices de aprobados) ni la meritocracia, sino favorecer el desarrollo y aprendizaje del alumno. Nuevas metodologías divergentes y colaborativas para un cambio social.

Como parte de las siete competencias clave de la ley que regula la educación secundaria en España (LOMCE) tenemos “Aprender a aprender”. Una competencia transversal de todas las asignaturas con una metodología que invita a la reflexión sobre el proceso creativo, ofreciendo un esquema de trabajo que valora dudas y el interés del alumnado entendiendo el error como una forma más de aprendizaje. Para aprender a aprender, los hábitos de trabajo colectivo alimentan el individual creando diversidad de opiniones y realidades que fomentan la participación y el sentido crítico y así completan la creación de conocimientos.

La sobreestimulación del alumnado no aumenta el conocimiento ni ayuda a aprender. Diversos artículos y estudios, como los de Okuma, explican que cuando obtenemos estímulos de fuentes diferentes, a gran velocidad y en un mismo margen de tiempo nuestro cerebro no es capaz de procesarlas de una forma “equitativa”. Esto quiere decir que no se tiene mayor capacidad de atender a las acciones, sino que la atención se divide entre todas y va modificándose el porcentaje de atención entre todas ellas. No es posible tener un 100% de atención a la pantalla del televisor, a un libro y a una conversación, sino que se divide entre cada uno de los estímulos, no teniendo que ser una distribución equitativa en cada uno, ya que es un margen variable.

Lo superficial resulta atractivo, pero unir las piezas y hacer una figura reforzada es la base para un aprendizaje digerido, formado en base al criterio propio y la experiencia previa, que ayuda a discernir lo que se presenta con un criterio propio. El valor de la cerámica no es su estado primario, sino las vivencias que siente, pero el objeto no tiene vivencias ni experiencias, sino la persona que absorbe la cultura *Kintsugi* que hay en ella.

Una cultura que parte de la emoción, de lo sensible del alumno de dentro a fuera. Sus dudas se responden generando otras nuevas preguntas y así puede evolucionar, partiendo de la duda, del fallo y del error, haciéndolo parte de su absorción de conceptos en el laboratorio experimental del aula. Lo imperfecto se normaliza, se acepta y se integra en el avance educativo.

2.3. El *kintsugi* como metodología para la educación artística

Recordando el graffiti atribuido a Banksy que muestra la frase “The “earth” without “art” it’s only “eh”” (juego de palabras que traducido del inglés dice “El mundo sin arte es sólo eh”), la educación sin arte y el arte sin educación no es funcional. Sin emplear las artes como metodología generadora de ideas y conocimiento, los centros educativos (escuelas, institutos, museos, el hogar, entre otros) se distancian de la realidad donde los alumnos viven. Según investigaciones realizadas por Winner y su equipo,² (2006) el estudio de las artes visuales

² *Studio thinking how visual arts can promote disciplined habits of mind.*

genera compromiso, perseverancia, ayuda a la observación y a la reflexión y mejora la exploración, tomando riesgos y a aprender de los errores. Entre otros beneficios, el error como metodología conectado a la educación artística.

El error ha supuesto en los últimos siglos una metodología para grandes cambios. Algunos de los grandes errores de la historia son considerados “descubrimientos”, olvidando el uso de fisuras y experimentos inesperados que lo hicieron posible. Algunos ejemplos de experimentos inesperados a través de la metodología del error para generar son:

La fotografía, un error de Niépore Niepce en 1824 que con bromuro de plata y tras muchos intentos consigue la primera imagen fotográfica precedera.

El plástico y el papel fotográfico Velox. Leo Baekelard encontró a través de la experimentación casual el plástico mientras buscaba un producto sustitutivo de la goma laca. Ahora mismo, el plástico es usado para realizar prácticamente cualquier objeto y un problema ambiental mundial debido a su uso masivo.

La penicilina y a cura de muchas enfermedades fue descubierto gracias al caos controlado de Alexander Fleming en 1928. Fleming olvidó guardar el cultivo de bacterias que había obtenido. Al volver el día siguiente, se dio cuenta que lo había dejado al aire y se había producido un moho capaz de “comer-eliminar” las bacterias.

El efecto sabattier, también llamado solarizado o rayografías fueron creado accidentalmente por Lee Miller en el laboratorio fotográfico de Man Ray, cuando en pleno proceso del revelado la luz entró en el objeto revelador y obteniendo una imagen en “negativo” de los tonos.

Estos experimentos inesperados son actualmente parte de nuestra vida diaria. La cámara fotográfica nos acompaña en el bolsillo allá donde vamos, una aplicación realiza con un click el solarizado de las fotografías, la penicilina y los antibióticos se recetan diariamente en el centro médico y el plástico y el papel fotográfico se puede conseguir prácticamente en cualquier supermercado.

En una sociedad cambiante con diferentes tipos de realidad y relaciones interactivas, la educación debe ser sensible y acercarse al alumnado. Aprender a unir fisuras y en gran medida, a cuestionarlas. Abrir debates y no dar nada por supuesto, jugando al juego de la acción artística. Ser un artista.

2.4. Transformar la educación a través de el activismo cultural del *kintsugi*

La educación artística es compleja, no es un mero medio de entretenimiento. Es una metodología de acciones transformadoras. Un medio de debate experimental. No tienen que agrandar o tener una respuesta, sino generar cuestiones. Convertir en Belleza las fisuras, con sus sombras y volviéndolas reales y significantes (Tanizaki, 1933). Experimentar lo inesperado usando la creatividad y la cultura del *Kintsugi*, usando los presuntos errores como reflexión.

En centros educación secundaria en los cuales se imparten enseñanzas artísticas se ha usado la metodología *Kintsugi* al igual que se han visto de primera mano las carencias y necesidades que presentaban los alumnos al comienzo de curso. Uno de los puntos de observación es cómo

los alumnos aprenden y, sobre todo, cómo absorben la información. El aula es o debe ser, tal y como explica Mesías (2019) espacio abierto fuera de los muros de los centros educativos, y estos funcionar como laboratorios experimentales de vivencias. Si a lo largo de la historia la experimentación y el error han sido medios básicos para el descubrimiento, hoy en día percibo en el aula un aumento de miedo al fracaso.

La inseguridad que produce el equivocarse no es sólo un aporte de la adolescencia, sino que denota una mayor falta de independencia de los alumnos a tomar decisiones. A la hora de trabajar en equipo, se observa una reticencia, prefiriendo trabajos individualistas dentro de una sociedad interconectada. Esto se debe en gran parte a su preferencia por realizar trabajos con instrucciones marcadas que puedan buscar en internet y desarrollarlo con la ayuda de un tutorial.

De nuevo, se puede comprobar que las redes sociales y los medios hiperrealistas ultraprocesados son para ellos en medio más rápido y fácil de tener las respuestas, sin tener que analizar la información. Si se pide que lean un cómic, muchos de ellos no se pararán a leer los textos para comprender el mensaje. Buscan una reinterpretación o un review de alguien que ya lo haya leído. Lo que les interesa es obtener una calificación positiva, de tal forma que la meritocracia impide la competencia de aprender a aprender y la modifica a aprender a aprobar. El instituto se convierte en el lugar donde hacer exámenes.

En la educación artística, como docente llega a ser frustrante que la reafirmación y el aprendizaje del alumno se base en “¿Así está bien?” que, si completamos lo que realmente quieren saber es “¿Así está bien para aprobar?”. Una respuesta que resulta útil es ayudar a que se cuestionen, sin dar una respuesta cerrada: “¿Crees que está finalizado?, ¿Quieres buscar alternativas?, ¿Por qué no buscar otros resultados que puedan resultarnos interesantes?”. No se trata de desalentar, sino de crearles la necesidad de buscar, de encontrar el asombro de sus posibilidades y poder así equivocarse para aprender qué le funciona, para qué y tener de primera mano diferentes opciones.

Otro beneficio de no ofrecer respuestas cerradas de “bien”, “bonito” y “mal” es ayudar a reinterpretar enunciados. Se les muestra una hipótesis a seguir para activar su imaginario de preguntas. En su mayoría no están acostumbrados a seguir sus propios pasos de investigación, así que solicitan un apoyo externo que los oriente. Por ejemplo, si se pide que analicen una obra hay una falta de capacidad para realizar funciones ejecutivas para organizar lo que ven. Deben aprender a observar: ¿Tienen formas? ¿Cómo son? ¿Qué colores? ¿Qué me transmite? ¿De qué época poder ser? ¿Qué otras obras me vienen a la mente con estos criterios? Al estar acostumbrados a la abstracción de los adjetivos bien y mal que sólo muestran la aceptación del docente, por lo que generar nuevas preguntas fortalecen la capacidad de aprender a analizar los conceptos.

En el aula se pidió que realizasen dibujos de sus manos en un cuaderno de viaje (cuaderno experimental de los alumnos en el recorrido del curso escolar) con bolígrafo azul, luego retocasen en verde y finalmente en negro. Un ejemplo muy claro de aprender la cultura del *Kintsugi* de la educación artística es evitar borrar. A los alumnos de primero de la ESO llega a bloquearlos cuando se les dice: ¿Qué hacen si se equivocan? Y la respuesta es un aprendizaje vital: seguir adelante, en un color diferente, dejando el error como una parte de la obra final. Cuando después de unas sesiones revisan el cuaderno de viaje, se aprecia una mejora notable

en los dibujos de “sus manos” en contra de los alumnos que borraron y comenzaron de nuevo, en los que se percibía una falta de recursos para la composición, las sombras y las texturas.



Fotoensayo descriptivo. Loureiro, M. (2020). *Procesos de aprendizaje usando la metodología Kintsugi*. Compuesto a partir de cuatro fotografías digitales de Loureiro, M.

En la educación artística es bastante común que los profesores con tanta burocracia cambien el fomento de la creatividad por la realización de actividades de cuadernillo que resultan más fáciles de realizar y justifican los objetivos de las programaciones, pero esto sólo es una forma de alimentar el comportamiento de inseguridad de los alumnos. El docente tiene demasiadas horas de papeleo lo cual facilita el que se prefiera guiar por un cuadernillo de trabajo externo, una clase de plástica con calificaciones cerradas y fácilmente explicadas a personal externo porque “lo pone en el libro”. Propongo, pues, el ayudar al alumno a generar preguntas y acciones artísticas, a través de la experiencia y, por ende, generando nuevos aprendizajes que quedarán intrínsecos en su propia historia.

3. Conclusión

En la educación artística metodología de la filosofía *Kintsugi* es imprescindible. Aprender a analizar críticamente, sin dar por supuesto que un error supone rendirse y cambiar de hoja, siendo una clave del cambio de imaginario para comenzar a hacer. Teniendo en cuenta las fisuras, hacer acciones artísticas y transformadoras, que posean significado y sean generadoras de un cambio en el punto de vista. Acciones con una responsabilidad social y educativa que rompan las barreras del aula y se integren en una sociedad llena de hiperrealidades ultraprocesadas y distorsionadas. No dar por supuesta la estimulación hiperreal externa, generando una educación que se cuestione desde lo interno, desde los fracasos y las roturas para buscar un barniz dorado que cree debate.

La indagación artística que aporta es, por lo tanto, una mejora en la calidad de vida del alumno y del profesorado respondiendo a un mejor funcionamiento cerebral. El aprendizaje con proyectos se asemeja a la vida diaria y aporta recursos sin necesidad de recursos externos. La educación debe, intrínsecamente, cuidar las emociones y ser sensible y divergente desde lo individual a lo colectivo.

El *Kintsugi* como metodología es una herramienta que propicia el descubrimiento y la experimentación. La sensibilidad involucrada es útil para fomentar el interés y aprender a tomar los riesgos necesarios para generar encuentros inesperados ya que amplía la visión fuera de un enfoque cerrado donde sólo hay una respuesta útil y correcta, abriendo áreas cerebrales que mejoran el proceso de aprendizaje. La perseverancia basada en la motivación, a la curiosidad y al asombro aprendiendo a aprender usando las fisuras como medio para ello.

REFERENCIAS

- Acaso, M. (2009) *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Catarata.
- Baudrillard, J. (1978). *Cultura y Simulacro*. Kairós.
- Albero M. (2013). *Instrucciones para fracasar mejor*. Abada.
- Bauman, Z. (2005) *Identidad*. Losada.
- Berger, J. y Mohr, Jean (2007). *Otra manera de contar*. Gustavo Gili.
- Delay, N. (2000). *Japón: la tradición de la belleza*. Ediciones B.
- Gutiérrez, A. (2019). *Abandono temprano de la educación y la formación y fracaso escolar: diagnóstico y propuestas*. Federación de Enseñanza de CCOO, 2019, 3-38.
- Jung G. Carl (2009). *Las relaciones entre el Yo y el Inconsciente*. Paidós.
- Kyoshima, K. Okuma, K. y Tanimura, M., (2007). Television viewing, reduced parental utterance and delayed speech development in infants and young children, *Arch. Pediatr. Adolesc. Med.* 161 (6), 618-619.
- Mandoki K. (2004) *El índice, el icono y la fotografía documental. Hiperrealidad y metarrealidad*. Revista *unam*, 59, 56.
- Marín, R. (2011). La investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*, 29 (1), 7-23.
- Mata y Santamaría (2010) La construcción del yo en escenarios educativos. Un análisis desde la psicología cultural. *Revista de Educación Universidad de Sevilla*, 353, 157-186.
- Mesías, J.M. (2012). *Fotografía y Educación de las Artes Visuales: El fotoactivismo educativo como estrategia docente en la formación del profesorado*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada].
- Mesías, J.M. (2017). Art teacher training: A photo essay. *International Journal of Education through Art*, 13 (3), 395–404. <https://doi.org/10.1386/eta.13.3.395> 1
- Mesías, J.M. (2018). Artivismo y compromiso social: transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad. *Comunicar*, 57 (26), 19–29. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-02>
- Mesías, J.M. (2019). *Educación artística sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*. GRAÓ.

- Murphy, S. (2011). Mi avatar, mi mentor, Investigación y ciencia. *Mente y cerebro*. 49, 32-37.
- Nakagawa, H. (2006). *Introducción a la cultura japonesa*. Melusina.
- Okuma Y. (2006) Freezing of gait in Parkinson's disease. *J Neuroeng Rehabil*, 253(7): 27-32.
- Perkins, D.N. (2000). Invisible art. Art education. *Natl Art Education Assn* 36 (2), 39.
- Piaget, J. (1975) *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Siglo XXI.
- Santini, C. (2019). *Kintsugi. El arte de la resiliencia*. Timun Mas.
- Santrock, J.W. (2003). *Psicología del desarrollo en la adolescencia*. McGraw-Hill.
- Shimizu, C. (1984). *El arte japonés*. Paidós.
- Suzuki, D. (1996). *El Zen y la cultura japonesa*. Paidós.
- Tanizaki, J. (1933). *El elogio de la sombra*. Siruela.
- Venturi, R. (1978) *Complejidad y contradicción en la arquitectura*. Editorial Gustavo Gili S.A.
- Winner, et al. (2006). *Studio Thinking: How Visual Arts Teaching Can Promote Disciplined Habits of Mind*. In P. Locher, C. Martindale, & L. Dorfman (Eds.), *Foundations and Frontiers in Aesthetics. New directions in aesthetics, creativity and the arts* (p. 189–205). Baywood Publishing Co.

Arte y Patrimonio: educación, formación docente e ideología en Venezuela

Arte e Patrimônio: Educação, formação de professores e ideologia na Venezuela | Art and Heritage: Education, teacher training and ideology in Venezuela

ZAIDA GARCÍA VALECILLO | zaidagarcia@gmail.com
UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA | VENEZUELA

Received · Recibido · Recebido: 29/03/2021 | Accepted · Aceptado · Aceito: 30/05/2021

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2021.i06.04>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA · Artigo sob licença Creative Commons BY-NC-SA · Article under Creative Commons license BY-NC-SA

How to cite this article · Cómo citar este artículo · Como citar este artigo:

García-Valecillo, Z. (2021). Arte y Patrimonio: educación, formación docente e ideología en Venezuela. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educacion Crítica y Social*, 6, 45-60.

Resumen:

Investigadores y organismos internacionales han expresado la necesidad de incorporar la valoración de la creación artística y el patrimonio cultural al sistema educativo; como un mecanismo de formación ciudadana y un derecho humano que proporciona identidad y sentido de pertenencia. El presente artículo analiza el Área Arte y Patrimonio, la cual es parte del diseño curricular de la educación secundaria venezolana; creado en 2017 bajo la visión ideológica del gobierno. Este estudio se realizó en cuatro planos de análisis: 1. Enfoques para abordar la Educación Artística y la Educación Patrimonial en la sociedad actual; 2. La situación socioeducativa de Venezuela en un contexto de Emergencia Humanitaria Compleja; 3. Estructura de contenidos del Área de estudio en correlación con la visión del gobierno bolivariano; 4. La formación docente en arte y patrimonio en las instituciones universitarias. Estos planos se triangularon y contrastaron para establecer su correlación dentro de la crisis que vive Venezuela.

Palabras claves: Arte, educación patrimonial, patrimonio cultural, formación docente e ideología.

Resumo:

Investigadores e organizações internacionais expressaram a necessidade de incorporar a valorização da criação artística e do patrimônio cultural no sistema educativo como um mecanismo de formação de cidadãos e um direito humano que proporcione identidade e sentido de pertença. Este artigo analisa a Área de Arte e Patrimônio, que faz parte da concepção curricular do ensino secundário venezuelano;



criado em 2017 sob a visão ideológica do governo. Este estudo foi realizado em quatro níveis de análise: 1. Abordagens à Educação Artística e Educação Patrimonial na sociedade actual; 2. A situação sócio-educativa da Venezuela num contexto de Emergência Humanitária Complexa; 3. Estrutura do conteúdo da Área de estudo em correlação com a visão do governo bolivariano; 4. Estes aviões foram triangulados e contrastados para estabelecer a sua correlação dentro da crise que a Venezuela está a atravessar.

Palavras-chave: Arte, Educação Patrimonial, patrimônio cultural, formação de professores e ideologia.

Abstract:

Researchers and international organizations have expressed the need to incorporate the valuation of artistic creation and cultural heritage to the educational system; as a mechanism for citizen training and a human right that provides identity and sense of belonging. This article analyzes the area Art and Heritage, which is part of the Venezuelan secondary education curriculum design; created in 2017 under the ideological vision of the government. This study was conducted on four planes of analysis: 1. Approaches to approach Art Education and Heritage Education in today's society; 2. The socio-educational situation of Venezuela in a context of Complex Humanitarian Emergency; 3. Content structure of the area of study in correlation with the vision of the Bolivarian government; 4. Teacher training in art and heritage in university institutions. These planes were triangulated and contrasted to establish their correlation within the crisis that Venezuela is going through.

Keywords: Art, Cultural Heritage Education, cultural heritage, teacher training and ideology.

• • •

Introducción

En el año escolar 2017-2018 el Ministerio del Poder Popular para la Educación en Venezuela implementó un nuevo currículo para Educación Secundaria, en el cual se crea la asignatura Arte y Patrimonio. Esta transformación curricular responde a los fundamentos del proyecto político-ideológico de carácter socialista-nacionalista que viene desarrollando el gobierno desde 1999. La presente investigación tuvo como objetivo realizar un análisis crítico de los contenidos de dicha asignatura y su contexto de aplicación en Venezuela, a partir de un estudio documental y el contraste de los datos.

Patrimonio cultural y educación

Tradicionalmente, las acciones educativas vinculadas al patrimonio cultural (PC) se concentran principalmente en cuatro espacios: el hogar, la comunidad, las escuelas y los museos. En el *hogar y la comunidad* los procesos educativos no presuponen el diseño de objetivos o planificaciones sistematizadas; sin embargo, en la vida cotidiana existe un proceso formativo que generación tras generación enseña las expresiones culturales, conocimientos y tradiciones. Este es un mecanismo de reafirmación de las identidades culturales, a través de la valoración de los patrimonios (materiales o inmateriales). De esta manera, los bienes patrimoniales y sus valores llegan a convertirse en un elemento fundamental en la conformación de un ciudadano; pues no se trata solamente de conocer la receta de cocina como medio alimenticio, sino reconocerla como un símbolo de la cultura en la cual se convive.

La escuela, es donde tiene vida el sistema educativo y se materializa la visión que tiene el Estado del futuro ciudadano y el desarrollo de un país, por medio de los currículos. Aquí el tema patrimonial, tradicionalmente, se presenta como un recurso unificador de la cultura a través de asignaturas como Ciencia Sociales o Educación Artística, donde se seleccionan los grandes hechos históricos nacionales, estilos artísticos o tradiciones populares. En todo caso, el sistema educativo reafirma algunos elementos patrimoniales y deja por fuera otros según las ideas que fundamentan el diseño del currículo y los enfoques predominantes en cada área de conocimiento. Este fenómeno es analizado por García Canclini (2000) cuando señala que

Cada Estado-Nación moderno arregló las tradiciones diversas y dispersas de etnias y regiones para que pudieran ser expuestas armónicamente en las vitrinas de los museos nacionales y en los libros de texto que siguen siendo idénticos para todas las zonas del país (p. 96).

Esta unificación comienza cuando el Estado declara algunos bienes patrimoniales como representación de una “identidad nacional”; dejando a un lado la diversidad cultural local y sus patrimonios. En Venezuela, los diseños curriculares nacionales y los libros de textos responden a esta idea al emplean los bienes declarados como PC, en un buen porcentaje ubicados en la capital del país.

Sin embargo, la dinámica social del siglo XXI se caracteriza por la interconexión de culturas, necesita cambiar este enfoque homogeneizador de la identidad cultural y del PC que aún prevalece. Para ello es fundamental conocer y re-conocer al otro en nuestra diversidad cultural, especialmente en una región tan diversa como América Latina. En este contexto, la escuela como comunidad de aprendizaje permitiría explorar las antiguas y nuevas culturas, los valores que han pasado de generación en generación y reconocernos actualmente frente a los bienes patrimoniales; esto fortalecería el tejido social y la autoestima de los estudiantes.

Por otra parte, *los museos* están encargados del resguardo de infinidad de bienes patrimoniales de un país, tienen entre sus objetivos sensibilizar, educar y difundir los valores patrimoniales de sus colecciones. Estas instituciones reciben a millones de visitantes y un porcentaje significativo es público escolar; para ellos se diseñan estrategias didácticas dirigidas a reforzar los contenidos curriculares a través del PC de las colecciones. En Venezuela los principales museos pertenecen al Estado y se gerencian bajo un enfoque de Dependencia Orgánica, donde las instituciones forman parte del gobierno y los especialistas son funcionarios (Lord y Lord, 1998). Actualmente, la Fundación de Museos Nacionales está encargada de determinar las políticas museísticas y las operaciones de todos los museos que la integran, de acuerdo a las directrices políticas-ideológicas de la Revolución Bolivariana.

Educar para la valoración y el acceso al patrimonio cultural: Una responsabilidad del Estado

Hasta la primera mitad del siglo XX se concebía los monumentos como “una obra realizada por la mano humana y creada con el fin específico de mantener hazañas o destinos individuales (o un conjunto de éstos) siempre vivos y presentes en la conciencia de las generaciones venideras” (Riegl. 1987, p. 23). Se trataba de proteger bienes que simbolizaban los grandes momentos, un testimonio del pensamiento y por ello han sido atacados o destruidos. Después de la Segunda Guerra Mundial esta visión comenzó a transformarse; el

acceso a la cultura y al patrimonio cultural tuvo una mirada supra nacional y se asumieron como un derecho humano a través del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) (ONU, 1966). Se crearon organismos especializados como la UNESCO, el cual elaboró diversas convenciones internacionales (algunos incidieron en las leyes nacionales), tales como la Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural (1972), Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial (2003), Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005).

Se debe destacar que cada uno de estos instrumentos legales señalan la responsabilidad del Estado de transmitir a las generaciones futuras los valores culturales y facilitar el acceso a los PC. En tal sentido, la Resolución 37 (ONU, 2018) reconoce que la “obligación de identificar, proteger, conservar, rehabilitar y transmitir a las generaciones futuras el patrimonio cultural incumbe primordialmente al Estado en cuyo territorio está situado dicho patrimonio”; pues toda persona tiene derecho a participar en la vida cultural y el disfrute de su PC. Todos estos documentos constituyen una red de protección internacional y cada uno señala que la educación y difusión son mecanismos importantes para lograr la protección de los bienes patrimoniales, la sostenibilidad de las localidades donde estos se encuentran y el fortalecimiento de la identidad.

Los especialistas en patrimonio y educación han analizado la importancia de incorporar la acción educativa en los procesos de gestión patrimonial. Paralelamente, se ha reiterado la importancia de integrar el PC a los procesos de la formación ciudadana ((Fontal, 2003; Cuenca, 2014; Florêncio, 2015; Cantón, 2009; Jiménez, Bravo y Osandón, 2013). Esta inquietud se viene materializando, muy lentamente, dentro de las políticas públicas de algunos países. En las últimas décadas se pueden observar algunos avances en Iberoamérica, a través de organizaciones gubernamentales y de la sociedad civil.

Patrimonio cultural en la formación democrática de los ciudadanos

Reconocer la importancia de las artes y el patrimonio cultural en la formación democrática de los ciudadanos y como un derecho de las personas a acceder a los valores culturales e identitarios tiene efectos en la Educación Artística (EA) y la Educación Patrimonial (EP). Esto se puede observar en las ideas y enfoques planteados, a continuación:

Arte y ciudadanía

Las artes tienen un rol integrador y relacional que busca conectar con cada aspecto de la realidad. De esta manera, el arte no puede ser visto como una cualidad o talento que unas pocas personas disponen o un refinado sentido de la apreciación; sino como una necesidad y un derecho de todo ser humano (Abad, 2009). Por ende, la EA se trata de prácticas educativas-artísticas basadas en la tolerancia y el respeto hacia las otras personas y las otras culturas, de escenarios donde se ejercita la cooperación y la solidaridad. A criterio de Rodríguez (2009) esta

área puede contribuir al desarrollo de competencias ciudadanas dirigidas hacia el manejo pacífico de conflictos y la comunicación. Simultáneamente, son procesos educativos que abordan el desarrollo del pensamiento creativo de todo ser humano, el potencial artístico, la comprensión y apreciación del valor patrimonial de los bienes culturales de cada país.

En la Conferencia Mundial sobre Educación Artística (UNESCO 2006) se señala que la EA es un *elemento esencial y sostenible* de una educación renovada basada en el respeto a los derechos humanos y la no discriminación; a través de prácticas que contribuyan a la *solución de los problemas sociales y culturales* del mundo contemporáneo. Esto implica una EA que fortalezca la capacidad de creación e innovación de la sociedad para lograr la cohesión social, valoración de la diversidad cultural, el diálogo intercultural y un compromiso en la defensa de los patrimonios culturales.

Educación patrimonial y ciudadanía

En las últimas décadas se observan, cada vez más frecuente, la presencia de acciones educativas o estrategias de participación ciudadana en proyectos y programas vinculados a la conservación del PC, muchas veces con el objetivo de lograr el desarrollo sostenible local. Lentamente, se viene consolidando la EP como un espacio de educativa, investigación y gestión social del patrimonio cultural; en la cual se exploran los vínculos entre patrimonio cultural, identidad cultural, ciudadanía y didáctica del patrimonio.

Para Fontal (2003) señala que la Educación Patrimonial debe buscar que “... nos sensibilicemos hacia el patrimonio, sí, pero, sobre todo, de lograr que forme parte de nuestros círculos de identidad... La educación patrimonial constituye un nexo o puente que pretende conectar al patrimonio con sus legatarios: una misma realidad” (45-46).

En Latinoamérica las definiciones de EP se dirigen no sólo hacia la valoración de los bienes patrimoniales sino a la reafirmación de la identidad, la autoestima, la vivencialidad, emocionalidad y el afecto; aunado a los conocimientos históricos, artísticos o simbólicos de los bienes patrimoniales. Para Horta, Grunberg y Monteiro (1999), desde Brasil, la EP es

La Educación Patrimonial es un instrumento de “alfabetización cultural” que posibilita al individuo hacer una lectura del mundo que le rodea, ... Este proceso conduce a una mayor autoestima de los individuos y comunidades y la valoración de la cultura brasilera, comprendida como múltiple y plural... El conocimiento crítico y la apropiación consciente de las comunidades de su patrimonio son factores indispensables en el proceso de preservación sustentable de sus bienes, así como el fortalecimiento de los sentimientos de identidad y ciudadanía. (6)

Por otra parte, desde Chile, Ibarra, Bonomo y Ramírez (2014) señalan que la EP juega “... un rol integrador y fortalecedor de ciertos valores y, a su vez, dotar al educando de herramientas de trabajo que integre varias disciplinas en pos de la formación de una persona con una mirada más amplia” (15).

García (2017), desde Venezuela, complementa estas ideas al resaltar que la EP “... estará caracterizada por la creación de enfoques y estrategias didácticas dirigidas a dinamizar la

relación entre el sujeto, la resignificación de los bienes patrimoniales y su uso en la dinámica social” (88).

En tal sentido, se observa un cambio en la percepción del patrimonio cultural dentro de la sociedad actual y esto se debe, a nuestro parecer, a un cambio paradigmático en la manera de ver el mundo y el legado que se quiere dejar a las próximas generaciones. Esta idea se puede ver reflejada en las iniciativas particulares de algunos Estados al incorporar la Educación Patrimonial en sus políticas educativas y culturales; tal es el caso de España con Plan Nacional de Educación y Patrimonio (2013-2023); la Coordinación de Educación Patrimonial del Instituto de Patrimonio Histórico y Artístico Nacional de Brasil (2009).

Dentro del ámbito académico-investigativo ha cobrado gran importancia la relación patrimonio cultural-ciudadanía-derechos humanos-desarrollo sostenible. Esto se observa en el incremento de tesis, artículos académicos, ponencias que analizan experiencias educativas vinculadas con PC; lo cual contribuye a crear sustratos teóricos de la EP que podrán ser llevados a realidades locales (García, 2014; Fontal y Marín, 2018; Artiles, González y Orozco, 2019).

Todas estas iniciativas transcurren en una sociedad global que aspira ser más equitativa, lo cual se manifiesta en los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) aprobados en la ONU (2015). Los ODS son un conjunto de objetivos que se fundamentan en la defensa de los derechos humanos para erradicar la pobreza, proteger el planeta y establecer políticas sociales y económica más equitativas como parte de una agenda global (2015-2030). Entre estos se destacan:

Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Objetivo 8: Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos.

Objetivo 11: Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.

Transformación curricular de los planes de estudio de Educación Secundaria en Venezuela y su visión del patrimonio cultural

En el año 2017 el Ministerio del Poder Popular para la Educación en Venezuela da inicio a un nuevo diseño curricular para la educación secundaria en todo el territorio; el cual responde a las posiciones políticas e ideológicas del gobierno y en medio de la mayor crisis política del país. Este hecho abre la interrogante si se requería dicha transformación y cómo se trabajaba el patrimonio cultural hasta ese momento. Para luego, analizar las ideas subyacentes y los contenidos de la propuesta curricular, especialmente en los aspectos referidos a patrimonio cultural.

El diseño curricular de educación secundaria derogado, en el 2017, se sustenta en un diseño curricular de 1969 (Observatorio Educativo de Venezuela, 2016). Para ese momento Venezuela se catapultó como un país petrolero con una gran bonanza económica, la cual tiene sus efectos en la modernización del sistema educativo basados en los ideales democráticos (Narváez, 2007). El nivel de secundaria quedó constituido en cinco años; sub-dividido en dos periodos: El primero de 1° a 3° año de Bachillerato y el segundo 4° y 5° años. A lo largo del tiempo se les realizaron reformas parciales a los planes de estudio; por ejemplo: La creación de la Tercera Etapa de Educación Básica (del 1 al 3 año de bachillerato) como parte de la educación primaria; luego la Educación Diversificada (4 y 5 año) con sus diversas vertientes: Ciencia y humanidades (cuyo currículo estuvo vigente desde los años 70) y bachilleratos técnicos.

Este impulso modernizador se fue perdiendo y a principio del siglo XXI el sistema educativo venezolano presentaba importantes deficiencias; no pudiendo dar respuesta a los grandes cambios que se visualizaban. Para el investigador Esté (2017) la educación en Venezuela

... tiene graves problemas y es tan necesario su cambio que debe abordarse y realizarse como un proyecto nacional, como algo que reúna a todos durante varios años. No es cosa de decretos o leyes, que también son necesarios, es cosa de voluntad nacional.

El Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) ha realizado varios intentos de transformar los planes de estudio de la educación secundaria, pero ninguno llegó lejos. Algunos intentos no pasaron del papel, otros se implementaron parcialmente (liceos bolivarianos, 2007) o se ordenó la ejecución y luego se suspendió (Transformación curricular 2015-2016). Simultáneamente, en el 2012 el MPPE edita la Colección de Libros Bicentenario para todos los niveles y asignaturas; estas publicaciones tenían la finalidad de ser textos únicos en la enseñanza de cada nivel y sustituir los programas oficiales.

Los contenidos referidos a PC se encontraban ubicados en unos pocos contenidos de la asignatura Educación Artística; la cual se dictaba en 1 y 2 año de bachillerato.

2017: Un contexto complejo y contradictorio para la educación venezolana

En el 2017, el MPPE concreta el diseño e implementación nacional del nuevo currículo denominado “Áreas de Formación en Educación Media General”, el cual tiene como objetivo formar un bachiller integral; pero sin tener muy claro las competencias de egreso. Este diseño se fundamenta en Referentes Éticos, 14 Temas Generadores y 14 Áreas de Formación, entre ellas *Arte y Patrimonio*. Por otra parte, se introducen los “Grupos de Creación, Recreación y Producción” (GCRP), también llamados “Grupos Estables”, cuyo propósito es ampliar todas las capacidades, inclinaciones y vocaciones de los participantes. En respuesta a este cambio, prestigiosas universidades como la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) (2016) y la Universidad Central Venezuela (UCV) (2017); así como los investigadores Tulio Ramírez (2017) y Nacarid Rodríguez (2017) señalaron las inconsistencias de la propuesta y el carácter ideológico de los contenidos del currículo.

Simultáneamente, este currículo se inicia en medio de una crisis social, económica y política, la cual se ha agudizado hasta llegar a una Emergencia Humanitaria Compleja (CIVILIS, 2017; CEPAZ, 2018). Esto lo evidencian las Encuestas Nacionales de Condiciones de Vida (ENCOVI) realizadas por UCAB, UCV y Universidad Simón Bolívar (USB) desde el 2014 hasta 2020. Estos

documentos señalan que el 61.2% de la muestra se encontraba en pobreza extrema y el porcentaje de acceso a la educación disminuyó significativamente en el 2017. En los años subsiguientes estas cifras aumentaron y en el ENCOVI 2019-2020 el 96.2% de la muestra se encuentra en pobreza total y el ingreso promedio diario es de 0,72 centavos de dólar (UCAB, UCV y USB, 2020), situación que se ha agudizado en el 2021. A esto se suma un gran número de renunciadas de los docentes, tanto del sector público como privado.

Este panorama tiene graves consecuencias en todo el sistema educativo y en los derechos humanos a la educación; tal como lo señala el Reporte Nacional sobre el Derecho a la Educación en Venezuela (CIVILIS, 2018) donde afirma los

... efectos devastadores en la vida y el bienestar de todas las personas, lo cual incluye severos daños al proceso de desarrollo de todos los niños, niñas y adolescentes y a su porvenir en el derecho a la educación, como consecuencia de la destrucción de las capacidades nacionales para garantizar la disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de una enseñanza primaria y secundaria que satisfaga las necesidades básicas de aprendizaje.

El Estado venezolano tiene el deber de garantizar una educación de calidad que le brinde a los ciudadanos herramientas para su desarrollo y del país; pero simultáneamente debe formar a un ciudadano consciente de su bagaje cultural, orgulloso de sus patrimonios culturales y conocedor de sus derechos humanos culturales. Queda claro que, ante un contexto socioeconómico adverso, como el descrito anteriormente, no solo se han visto violentados los derechos humanos a la educación, sino también están afectados los derechos a la identidad, al disfrute de la cultura venezolana y su patrimonio cultural.

Arte y Patrimonio en el nuevo diseño curricular venezolano

La creación del área de formación *Arte y Patrimonio* en el nuevo diseño curricular de la educación secundaria venezolana despertó expectativas entre gestores patrimoniales, educadores e investigadores. Pero al realizar el presente análisis crítico de la estructura y contenidos de la asignatura, se encontraron aspectos contradictorios y un marcado abordaje ideológico a favor de los planteamientos de la Revolución Bolivariana.

¿Cuál es la estructura del plan de estudio de Arte y Patrimonio?

El propósito del área Arte y Patrimonio es generar un proceso de formación integral para el estudio de las artes y el desarrollo del potencial creativo. Se ubica en el primero y segundo año de Educación Media, con una carga horaria de 4 horas a la semana y está dirigido a jóvenes entre 11 y 13 años de edad. En la presentación del área se hace énfasis en una “educación en, por y para las artes y en la valoración del patrimonio como componente fundamental de la creación humana, el reconocimiento de lo que somos y de la vida en comunidad” (MPPE, 2017, p. 9). Para lograrlo se plantea

“... apreciar las manifestaciones artísticas que nos identifican como cultura y como pueblo soberano... los valores artísticos, estéticos y los comportamientos expresivos y creativos de nuestros y nuestras estudiantes, con libertad y con una lectura crítica del mundo que permita

tener conciencia de los mecanismos de opresión cultural, imposiciones y hegemonías culturales desde la colonización, el neocolonialismo y el capitalismo” (Idem).

Aun cuando estos propósitos enuncian la integración de todas las expresiones del arte y reconocimiento de la diversidad de expresiones, los contenidos se inclinan hacia las artes visuales y el reconocimiento de algunas manifestaciones (indígenas y afrovenezolanas).

Al analizar el diseño curricular, destaca la ausencia de elementos fundamentales del proceso educativo, tales como: Competencias a desarrollar, aplicación de enfoques contemporáneos de la didáctica de las artes y el patrimonio cultural, posibles estrategias didácticas y mecanismos de evaluación. Así mismo se observan fallas conceptuales y enunciados que responden a una visión ideológica. Dejando a un lado procesos de formación integral donde el conocimiento, la creación, expresión, valoración del arte, entre otros aspectos se aborden según la audiencia.

Contenidos del área Arte y Patrimonio

Los contenidos se presentan en dos renglones correlacionados: Temas Generadores y Referentes teórico-práctico. El primero es un listado de ideas o enunciados, muy amplios y difusos. El segundo desglosa los temas; aunque en varias secciones no hay correlación entre temas y referentes. Por ejemplo:

Primer año

Tema: “Diversidad artística y los patrimonios”.	Referentes: “La fotografía, el cine, el arte digital, el arte de calle. Clasificación de los patrimonios”.
---	--

Al detallar este contenido se observa que la “diversidad artística” se circunscribe a pocas expresiones, dejando por fuera las extensas manifestaciones del arte y no se establece la correlación con los patrimonios. Igualmente, se propone estudiar la clasificación del PC sin determinar definiciones previas. A lo largo de los programas hay varios temas interesantes de analizar; sin embargo, se seleccionaron algunos que destacan:

- ¿Artes superiores e inferiores o diversidad artística? ¿Existe realmente lo universal o es una apología a la dominación y la colonización? (1° año)
- Manifestaciones culturales heredadas por nuestros pueblos en resistencia (1° año).
- La ciudadanía creadora y protagonista de los procesos de transformación en la defensa de la soberanía, la independencia del colonialismo y la identidad nacional y latinoamericana (1° año).
- Las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas y afrovenezolanos de la República Bolivariana de Venezuela (2° año)
- Presencia de la formación artística en la educación (2° año).

Llama la atención que estos temas mantienen un hilo narrativo hacia aspectos como:

- Grupos culturales oprimidos durante el periodo colonial; pero no hace referencia a los grupos oprimidos actuales (indígenas víctimas de la explotación de oro al sur del país). Tampoco se habla de las sucesivas capas de hibridación cultural durante más de 500 años y la creación artística y patrimonial producto de ese proceso.
- Culturas provenientes de “pueblos en resistencia”, pero no señalar las manifestaciones adoptadas y/o creadas en las localidades.
- Marcar fuertemente los aspectos culturales que nos separan, pero no destacan los aspectos que nos unen. No se observa espacios para reconocer al otro en todas sus dimensiones y propiciar el diálogo cultural.
- Mantener una narrativa nacionalista bajo la idea unificadora de la “identidad nacional” y no reconocer la diversidad cultural que une a los venezolanos como sociedad.
- La preponderancia de los PC de valor artístico y algunos PC inmateriales; obviando diversidad de bienes de valor histórico, simbólico o científico; algunos creados fuera del país, pero adoptados como propios.

Grupos de Creación, Recreación y Producción (GCRP)

Estos grupos tienen como objetivo complementar las áreas de formación como: arte y patrimonio, ciencia y tecnología, deporte o producción de bienes y servicios. Estarán en los cinco años de la educación secundaria y dispondrán de 6 horas semanales. El documento señala que los GCRP podrán ser coordinados por docentes o personas de la comunidad, para ello deberán apoyarse en

... integrantes de las diversas misiones¹ educativas: Robinson, Ribas, Sucre, Cultura; así como fortalecer la participación en grupos de creación, recreación y producción en las bases de misiones, consejos comunales y comunas” (MPPE, 2017, p.158).

El documento deja abierta la posibilidad a que organizaciones de formación ideológica dependientes del gobierno como: misiones, consejos comunales y comunas de la localidad administren estos grupos y que sus integrantes sean orientados bajo enfoques ideológicos del régimen bolivariano. Esto genera preocupación tomando en cuenta la etapa de crecimiento de los estudiantes y la crisis en la cual se encuentra el país.

Adicionalmente, surgen interrogantes como: ¿personas sin formación pedagógica administrarían actividades educativas?; ¿Cómo se garantiza que las actividades contribuyan mejorar la calidad de las áreas formativas del currículo?. En materia de patrimonio cultural las agrupaciones culturales pueden conformar GCRP; pero en estos casos no se plantean fuentes de financiamiento.

¹ Desde el año 2003 el Gobierno Bolivariano de Venezuela creó las misiones sociales, los cuales fueron grupos clientelares y al servicio de sus intereses electorales. Formaban parte de políticas paralelas a las estatales tradicionales; eran dirigidas y controladas por el presidente de Venezuela (López Maya, 2016). En los últimos años varias han desaparecido por falta de aportes gubernamentales.

¿Los docentes están formados para dictar clases en Arte y Patrimonio?

De acuerdo a los contenidos estudiados esta área requiere de docentes con conocimientos en artes visuales, musicales, escénicas y patrimonio cultural. Por ello en esta sección analizaremos la oferta educativa para docente en artes en Venezuela; la cual se realiza en universidades especializadas en educación. La primera institución en crear la carrera de Profesor en Artes Plásticas (1972) fue el Instituto Pedagógico de Caracas (IPC) (instituto perteneciente a la UPEL); luego se introdujeron las especialidades de Música, Artes Escénicas y Dibujo Técnico. Cada una tiene pensum centrados en la creación artística, la historia y la práctica pedagógica. En el 2016 el IPC realizó una transformación curricular en todas sus carreras e introdujo, por primera vez en la carrera de Artes Plásticas, asignaturas vinculadas al patrimonio cultural y su didáctica.

Otras universidades como: Universidad Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (UNELLEZ) y Universidad Experimental de las Artes (UNEARTE) tienen la carrera de Educación mención Arte. Sus pensum se centran en el desarrollo de las capacidades creadoras, la historia del arte y unas pocas asignaturas sobre didáctica del arte. Lamentablemente, no contemplan asignaturas vinculadas al patrimonio cultural.

En el 2008, entre las misiones sociales se crea Misión Cultura; la cual es una iniciativa del gobierno que “pretende lo ideológico en términos de liberación nacional de nuestra revolución” (UNESR, s.d. p.2). Esta misión se presentó como un programa de formación de docente avalado por la Universidad Experimental Simón Rodríguez (UNESR) y egresa Licenciados en Educación Mención Desarrollo Cultural. Su objetivo era “consolidar la creación de una estructura operativa de lo cultural en el seno del pueblo con la finalidad de potenciar la identidad nacional” (p. 3). Aun cuando en sus objetivos no indican que persigue la formación de docente en el sector cultural, sus egresados ejercen la carrera docente en las áreas de Arte y Patrimonio y en Ciencias Sociales. Al estudiar la matriz curricular de la Misión Cultura, se observa que las asignaturas se agrupan en cuatro ámbitos (Indispensable, General, Antropogógico, Especializado). Las asignaturas de artes y PC se encuentran en el ámbito especializado, donde todas las asignaturas son de carácter electivo.

Como se puede observar los planes de estudios universitarios para docentes en arte pocas veces abordan el estudio del PC y sus posibilidades educativas. Por otra parte, hasta la fecha se desconoce si el MPPE ha contemplado algún programa de actualización para los docentes que dictan la asignatura Arte y Patrimonio.

Consideraciones Finales. Arte, Patrimonio Cultural y sostenibilidad

En las últimas décadas las artes y el patrimonio cultural ha adquirido mayor relevancia para la sociedad; su acceso, conocimiento y disfrute son indispensables para la conformación del ser humano. Los valores simbólicos que encierran los bienes patrimoniales y su repercusión

en los imaginarios y narrativas de vida de cada cultura, hacen que estos sean un punto de referencia en la construcción de los tejidos sociales y el desarrollo sostenible. Por ello, el PC está cada vez más presente en la educación (formal o no formal), lo cual se ve reflejado en investigaciones y políticas educativas y culturales.

El presente estudio analizó el rol de las artes y el patrimonio cultural en la sociedad venezolana actual en cuatro planos (Imagen N°1). El primero, las tendencias de la Educación Artística (EA) y la Educación Patrimonial (EP); el segundo aborda el contexto socioeducativo venezolano en los últimos años; el tercero se refiere al diseño del área Arte y Patrimonio y finalmente la formación de docente en materia de PC y su didáctica.

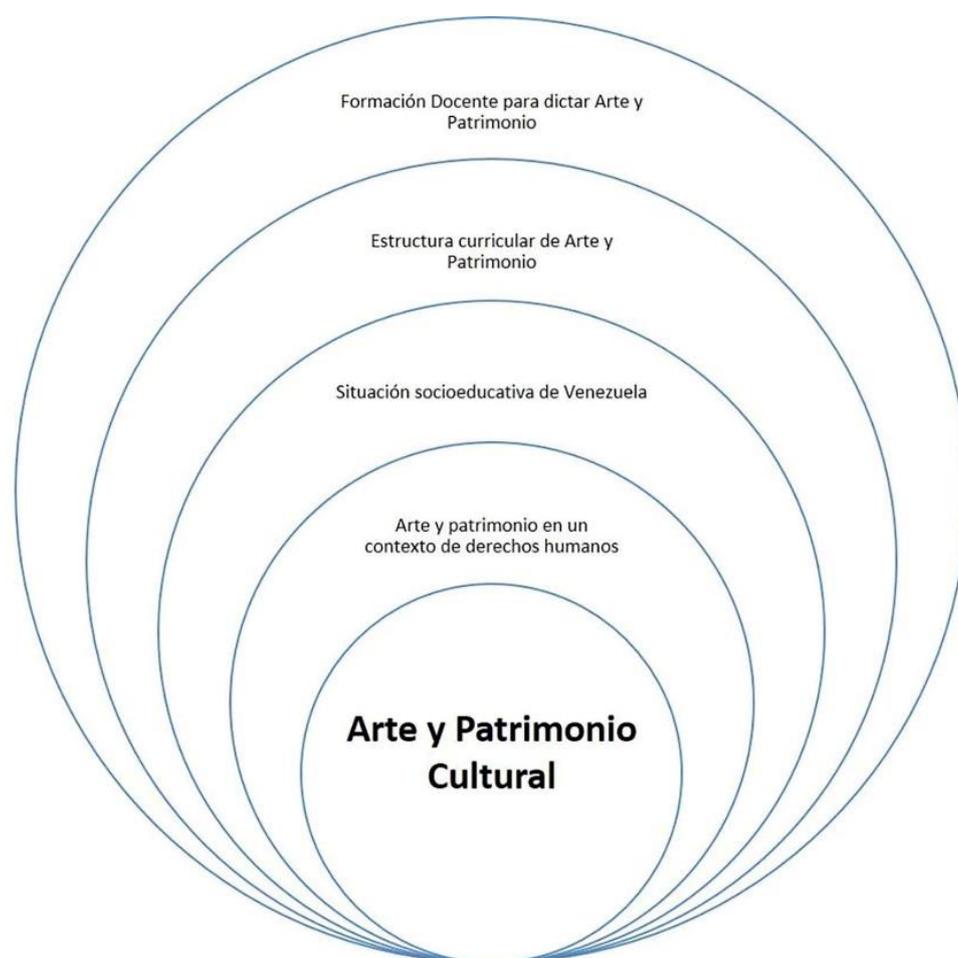


Imagen N°1. Planos de análisis. Elaboración Propia

Al estudiar el primer plano podemos ver el reconocimiento de la educación, la cultura y el patrimonio como un derecho humano en la sociedad global, sus posibilidades para afrontar los grandes problemas de la humanidad y su contribución al desarrollo sostenible. En este contexto la EA y EP pueden participar en la protección de culturas vulnerables; minimizar problemáticas que involucran segregación, marginación o discriminación. Construir espacios para la aceptación del otro, su diversidad cultural y lo que representa; la convivencia democrática y el respeto a la pluralidad. Pero al contrastar el primer plano de análisis con los

demás, vemos cómo las posibilidades de trabajar la EA y EP se reducen en un contexto de Emergencia Humanitaria Compleja por la que atraviesa Venezuela, donde el acceso a la educación y la cultura es cada vez más restringido (Imagen 2).

Aun cuando el objetivo de este diseño curricular era el desarrollo humano integral, los contenidos planteados por el gobierno bolivariano están dirigidos a establecer su visión política-ideológica del arte y el patrimonio. Colocando estas áreas como meros instrumentos de manipulación social, sin tomar en cuenta la situación del país, la correlación de contenidos con el desarrollo cognoscitivo y creativo de los estudiantes. Sin establecer los mecanismos operativos necesarios para su implementación, ni la capacitación profesional de los docentes. Por otra parte, es probable que los docentes, ante la falta de formación para abordar el tema patrimonial, continúen aplicando el antiguo programa de Educación Artística, con el que se sienten seguros.

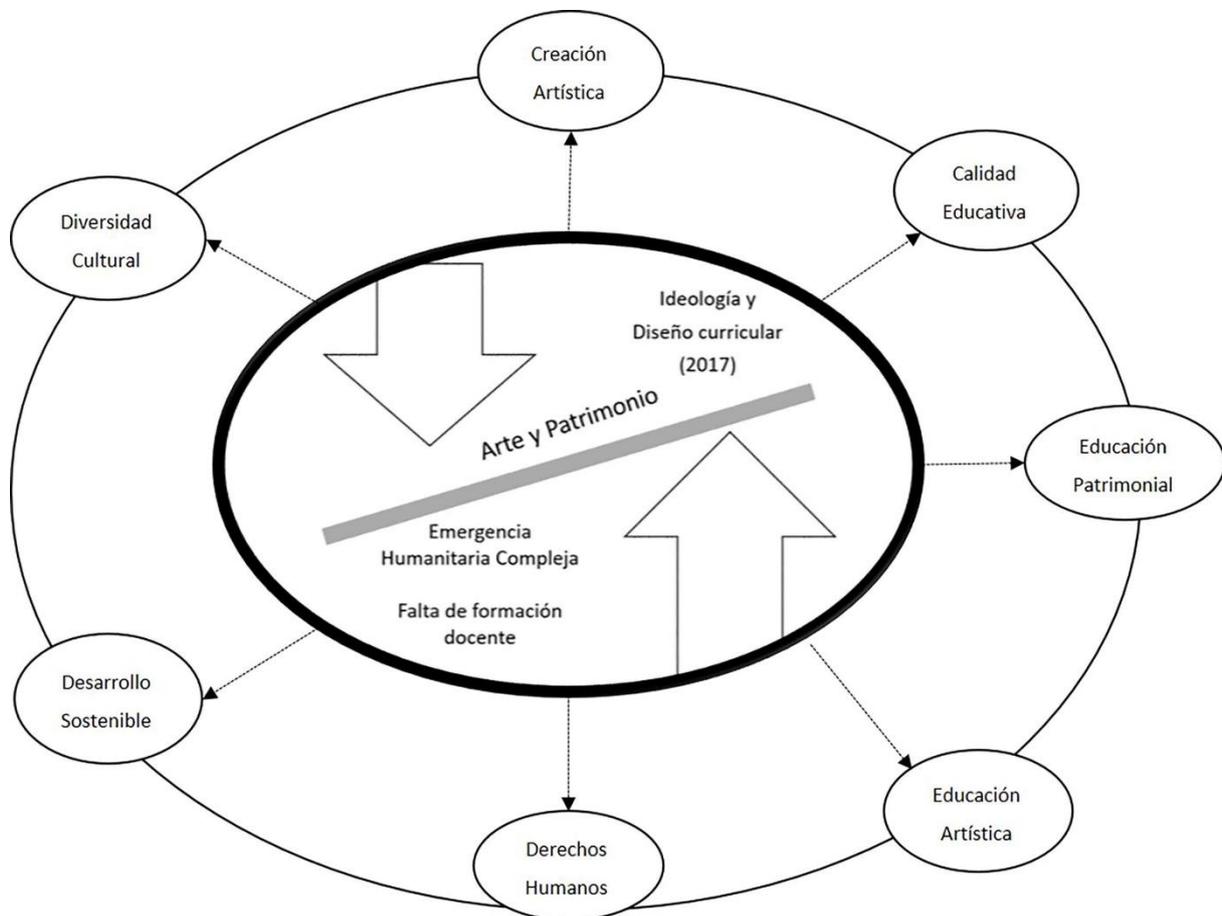


Imagen N°2. Interacción entre los planos de análisis. Elaboración Propia

Al estudiar el panorama vemos como conviven todos los planos de análisis en la crisis venezolana, algunas veces en direcciones opuestas, en contextos sociales cambiantes e inestables (Imagen N°2). Por lo tanto, se considera que el programa Arte y Patrimonio para la educación secundaria venezolana es inviable y de aplicarse, tal como fue concebido, resultaría muy peligroso, por sus repercusiones en la identidad cultural de los jóvenes. Dada la importancia de las artes y el patrimonio cultural en la formación de una ciudadanía

comprometida con la sociedad y el planeta; no puede omitirse este espacio de formación en un proceso de reconstrucción del tejido social, una vez superada la crisis. Aun cuando Venezuela se encuentre en uno de los pasajes más difíciles de su historia, debemos pensar en la educación de las generaciones venideras con miras al desarrollo sostenible y a la protección de los símbolos culturales que nos identifican. Se necesita un ciudadano que reflexione y sueñe la Venezuela del siglo XXI, esto no se logrará sin desarrollar el potencial creativo e imaginativo de los jóvenes; sin tomar en cuenta nuestra herencia cultural, histórica y artística representada en las artes y los patrimonios culturales.

REFERENCIAS

- Abad, J. (2009). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. En: Jiménez, L, Aguirre, I, Pimentel, L (Comp). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. (pp 17-24). Madrid, OEI- Fundación Santillana.
- Artiles, L, González, G, Orozco, M. (2019). Los componentes de las competencias pedagógicas que intervienen en la educación patrimonial. *UNES: Universidad, escuela y sociedad*. (6). 12-20.
- CEPAZ. (2018). *Emergencia Humanitaria Compleja en Venezuela*. CEPAZ.
- CIVILIS. (2017). *Las emergencias humanitarias complejas son de carácter político*.
- CIVILIS. (2018). *Reporte Nacional sobre el Derecho a la Educación en Venezuela*.
- Cuenca, J. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. Tejuelo. *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. (19). (pp. 76-96).
- Esté, A. (2017). *Currículo, pedagogía y dignidad*. Revista SIC.
- Florêncio, S. (2015). Educação patrimonial: algumas diretrizes conceituais. *Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial*. (1).
- Fontal, O. (2003). *Educación Patrimonial. Teoría y Práctica en el Aula, el Museo e Internet*. España: Trea
- Fontal, O; Marín-Cepeda, S. (2018). Nudos Patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. *Arte, Individuo y Sociedad*. 30 (3) 483-500.
- García-Canclini, N. (2000). *Consumidores y Ciudadanos. Conflictos Multiculturales de la Globalización*. México: Grijalbo.
- García, Z. (2017). Aprendizaje dialógico y apropiación del patrimonio cultural: Una educación patrimonial sostenida en hombros de gigantes. *Revista Teias*, 18 (48), 83-97. <http://doi.org/10.12957/teias.2017.25225>
- García, Z. (2014). Maestros que conectan saberes a través del patrimonio cultural. *CLIO. History and History teaching*. (40). <http://clio.rediris.es/clio40.html>

- Horta, M., Grunberg, E y Monteiro, A. (1999). *Guía básica de educação patrimonial*. Brasilia: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.
- Jiménez, M., Bravo, L. y Osandón, L. (2013). La construcción de la ciudadanía contemporánea: Nuevas posibilidades para la enseñanza de la historia. En: *La didáctica de la historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual*. Chile: DIBAM.
- Ibarra, M., Bonomo, U. y Ramírez, C. (2014). El patrimonio como objeto de estudio interdisciplinario. Reflexiones desde la educación formal chilena. *Polis. Revista Latinoamericana*. (39). 1-18.
- Lord y Lord, G D. (1998). *Manual de gestión de museos*. Ariel
- López-Maya, M. (2016). La crisis del chavismo en la Venezuela actual. *Estudios Latinoamericanos, nueva época*, (38), 159-185.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2017). *Áreas de Formación en Educación Media General*.
- Narváez, E. (2007). La Escuela Nueva y la "Republica Escolar Bolivariana" en Venezuela. *Revista Docencia Universitaria*, 8, (1).
- Observatorio Educativo de Venezuela. (2016). *¿Seguimos a medias en Educación Media?*.
- OEI. (2009). *Programa de Educación Artística, Cultura y Ciudadanía*.
- ONU. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*.
- ONU. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*.
- ONU. (2018). *Consejo de Derechos Humanos. Resolución 37*.
- Ramírez, T. (2017). Educación y Revolución Bolivariana. Una pobre educación para los pobres. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 19, (38), 181-210.
- Rodríguez, F. (2009). Construcción ciudadana y educación artística. En: Jiménez, L, Aguirre, I, Pimentel, L (Comp). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. (pp. 25-30). Madrid: OEI-Fundación Santillana.
- Rodríguez, N. (2017). Reflexiones sobre el cambio curricular en educación media. Documento mimeografiado.
- UCAB: (2017). *Comunicado. Posición de la escuela de educación de la Universidad Católica Andrés Bello ante el cambio curricular de educación media presentado por el ministerio del poder popular para la educación*.
- UCV. (2017). *Comunicado de la Escuela de Educación Universidad Central De Venezuela con relación al proceso de transformación curricular que experimenta actualmente el nivel de educación media del subsistema de educación básica en Venezuela*.
- UNESCO. (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*.

UNESR. (s/d). *Manual del participante*.

Riegl, A. (1987). *El Culto Moderno a los Monumentos*. Visor.

De maceta a rizoma: las artes visuales como mediación pedagógica para la transformación e inclusión social de las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Do pote ao rizoma: artes visuais como mediação pedagógica para a transformação e inclusão social de pessoas com Desordem do Espectro do Autismo (DEA) | From pot to rhizome: visual arts as a pedagogical mediation for the transformation and social inclusion of people with Autism Spectrum Disorder (ASD)

DARLYN SÁNCHEZ RÍOS | darlyn.sanchez.rios@mep.go.cr
MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA | COSTA RICA

Recibido · Recebido · Received: 18/07/2021 | Aceptado · Aceito · Accepted: 13/12/2021

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2021.i06.05>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA · Artigo sob licença Creative Commons BY-NC-SA · Article under Creative Commons license BY-NC-SA

Cómo citar este artículo · Como citar este artigo · How to cite this article:

Sánchez-Ríos, D. (2021). De maceta a rizoma: las artes visuales como mediación pedagógica para la transformación e inclusión social de las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 6, 61-79.

Resumen:

La propuesta de investigación-acción se presenta como una investigación principalmente de acción social en la praxis reflexiva-teórica, la cual se concreta en una intervención de talleres artísticos durante 4 años en un centro de educación especial del sistema educativo público costarricense, y está enmarcada en el trabajo multidisciplinar que comprende la enseñanza del arte y la comunicación visual, la educación inclusiva y el contexto educativo de la discapacidad, donde los participantes estuvieron involucrados directamente en el trabajo con las artes visuales. La docente investigadora y

educadora de arte y comunicación visual se posiciona en este proceso como docente en un centro de enseñanza especial donde promueve el derecho de las personas con el Trastorno del Espectro Autista a recibir una educación inclusiva e integral desde la óptica de las artes visuales. La finalidad de la investigación fue la de proponer un cambio de paradigma en la educación de estas personas desde su contexto educativo inmediato a través de mediación pedagógica desde las artes visuales, como mejoramiento para su bienestar humano. Valorando aspectos de la práctica como brindarles calidad de vida, su autodeterminación, identificando sus necesidades e intereses y valorando el hecho de desarrollar su creatividad, habilidades cognitivas, motoras y sociales, y promover una mayor autonomía, comunicación y expresión a través de procesos artísticos como vehículos de construcción del conocimiento.

Palabras claves: Rizoma. Mediación pedagógica. Artes visuales. Autismo. Inclusión social. Proceso creativo.

Resumo:

A proposta de pesquisa-ação é apresentada como uma pesquisa de ação principalmente social na práxis teórico-reflexiva que toma a forma de uma intervenção de oficinas artísticas durante 4 anos em um centro de educação especial do sistema público de ensino da Costa Rica, e é enquadrada no trabalho multidisciplinar que inclui o ensino da arte e comunicação visual, educação inclusiva e o contexto educacional da deficiência, onde os participantes estavam diretamente envolvidos no trabalho com as artes visuais. A pesquisadora-professora e educadora de arte e comunicação visual está posicionada neste processo como professora em um centro de educação especial onde ela promove o direito das pessoas com Desordem do Espectro do Autismo de receber uma educação inclusiva e abrangente a partir da perspectiva das artes visuais. O objetivo da pesquisa foi propor uma mudança de paradigma na educação dessas pessoas a partir de seu contexto educacional imediato através da mediação pedagógica das artes visuais, como uma melhoria para seu bem-estar humano. Valorizando aspectos da prática em como proporcionar-lhes qualidade de vida, sua autodeterminação, identificando suas necessidades e interesses e valorizando o desenvolvimento de sua criatividade, habilidades cognitivas, motoras e sociais, promovendo maior autonomia e comunicação e expressão, através de processos artísticos como veículos para a construção do conhecimento.

Palavras-chave: Rizoma. Mediação pedagógica. Artes visuais. Autismo. Inclusão social. Processo criativo.

Abstract:

The research-action proposal is presented as a research mainly of social action in reflective-theoretical praxis, which is specify in an intervention of artistic workshops for 4 years in a special education center of the public education system, and is framed in the multidisciplinary work that it includes the teaching of art and visual communication, inclusive education and the educational context of disability, where participants were directly involved in working with the visual arts. The researcher and educator of plastic arts is positioned in this process as a teacher in a special education center where it promotes the right of people with Autism Spectrum Disorder to receive an inclusive and comprehensive education from the perspective of the visual arts. The purpose of the research was to propose a paradigm shift in the education of these people from their immediate educational context through pedagogical mediation from the visual arts, as an improvement for their human welfare. Valuing aspects of the practice in how to provide quality of life, self-determination, identifying their needs and interests and valuing the development of their creativity, cognitive, motor and social skills, promote greater autonomy and communication and expression, through artistic processes such as knowledge construction vehicles.

Keywords: Rhizome. Pedagogical mediation. Visual arts. Autism. Social inclusion. Creative process.

• • •

1. Antecedentes- Introducción

Esta investigación sistematiza algunas experiencias exitosas en el ámbito educativo-pedagógico, desarrolladas en un proceso de trabajo realizado en un periodo de tiempo de tres años en un Centro de Educación Especial con personas con autismo (TEA) y otras condiciones de discapacidad asociadas. Se apunta a que, en el contexto de la educación especial, conviven e interactúan personas que presentan algún tipo de discapacidad y que, debido a esta condición, en ocasiones son excluidas de la sociedad. La premisa anterior se convierte así en el detonante de este proceso de investigación para evidenciar la exclusión que viven las personas con alteraciones complejas de su desarrollo, como es el compromiso cognitivo en el Trastorno del Espectro Autista (TEA), personas cuya condición ha provocado que no sean invitadas a socializar ni a aprender en comunidad, sino que son definidas desde su discapacidad y así apartadas de la sociedad. De lo anterior surgió la pregunta sobre la cual se fundamentó toda la investigación: ¿cómo pasar del paradigma macetario al paradigma rizomático desde una mediación con artes visuales para la transformación e inclusión social de las personas con el Trastorno del Espectro Autista (TEA)? Los propósitos u objetivos que apuntan a responder y reflexionar sobre a dicha pregunta fueron:

- Establecer puntos de unión entre una mediación artística inclusiva y la condición de TEA.
- Determinar las formas de comunicación y particularidades de cómo interactúan las personas participantes.
- Desarrollar una propuesta de trabajo educativo inclusiva que tome en consideración el papel de las familias en los procesos de aprendizaje y de comunicación de las personas con discapacidad cognitiva en su contexto inmediato.
- Plantear actividades artístico-pedagógicas basadas en las necesidades de aprendizaje y comunicacionales de cada uno de los participantes involucrados.
- Sistematizar las experiencias generadas a partir de dichos procesos para socializarlos a la comunidad educativa universitaria.

Esta construcción fue elaborada desde el lugar de trabajo de la docente investigadora, donde se desempeña como docente del área técnica en artes plásticas en una institución educativa.

A lo largo de esta experiencia de la docente investigadora en los tres últimos años, se ha logrado identificar la vida que llevan estas personas y, a partir de ello, se entra en un cuestionamiento que partió de la pregunta ¿por qué tenemos una actitud de rechazo a lo diferente siendo lo diverso parte de la naturaleza de la especie? ¿Por qué es difícil comprender que todo ecosistema social necesita la diversidad para que haya equilibrio? “Saber que todos estamos conectados a los demás como ecosistemas significa que hemos de mostrar una mayor tolerancia hacia aquellos cuyos sistemas neurológicos están organizados de una forma diferente a la nuestra” (Armstrong, 2012, p. 25).

De lo anterior, se llegó a determinar que la convivencia diaria con personas con TEA denota que por parte de la sociedad en general hay una carencia en la toma de conciencia y un gran desconocimiento o creencias erradas y limitantes acerca de esta condición. Esta problemática motivó a generar desde la labor que ejerce la investigadora dentro de ese contexto, una mediación pedagógica que promoviera esa toma de conciencia, que visibilizara, incluyese y favoreciera una mejor calidad de vida y aceptación social para estas personas.

Se trata de implementar las artes visuales no solo como una asignatura de recreación o para la adquisición de habilidades técnicas, sino como saber transdisciplinar y rizomático que permita la inclusión al mundo social. Es entonces donde la docente investigadora comienza a posicionarse, ante la mirada de los estudiantes y sus familias, como la persona a la cual recurren para contarle sus problemas y, después, la visualizan como la docente de Artes Plásticas. Se trata no solo impartir materia sino de profundizar en las vidas de estas personas y sus familias.

Para lograr dicho acercamiento a esta realidad educativa la investigadora se percató de que la labor del docente iba más allá de ser considerada por el propio sistema como la docente del área técnica, cuyo propósito derivó en crear puentes entre los y las estudiantes y el mundo social, cultural, sin dejar de lado lo educativo. Así buscó posicionarse como docente que no se limitaba a dar clases de artes, sino que daba acompañamiento inclusive con visitas al hogar.

Esto implica visualizar la educación como un proceso con muchas vertientes o bifurcaciones, no puede simplificarse en “transmitir o impartir materia”. Es un proceso que se torna más complejo en la medida en que la docente logra implicarse en esa red de conocimiento colectivo que abarca el conocerse a sí misma y conocer la diversidad de aquellas personas con las cuales se está generando conocimiento, vínculos, afectos y acciones. CENAREC (2014) señala que “la educación es una sola y es para todos(as), pero debe ajustarse a las necesidades de cada estudiante, de manera que la diversidad es entendida como un valor y no como un problema” (p. 56).

Igualmente, en este proceso se partió de la necesidad de promover y generar la socialización de los procesos artísticos y productos finales de las personas participantes de este proceso como una manera de mostrar sus potenciales. La investigación se enfoca en reflejar las capacidades y potencialidades de cada uno de los participantes desde las artes visuales y cómo este saber anómico y rizomático les permite expresarse, aprender, sentirse parte, ser vistos como iguales-diferentes en una sociedad.

Todo se pretende con el afán de ampliar la mirada de la persona con alguna condición o alteración en su desarrollo, generando la oportunidad de crear opciones para cada persona, según sus potencialidades, estilos de comunicación, posibilidades de movimiento o expresión. Revelando que las personas con esta condición no son personas pasivas, ausentes, incapaces, carentes de voluntad, atadas a su silla y a su contexto o a la etiqueta que su diagnóstico les otorga. Sino personas con capacidades creadoras y perceptivas, sociales y sociables que pueden, si creamos los espacios adecuados, poner en práctica. Al respecto, Eisner (2011) acota que

transformar lo privado en algo público es un proceso fundamental tanto en el arte como en la ciencia. Ayudar a los jóvenes a aprender a efectuar esta transformación es otro de los objetivos más importantes de la educación. Es un proceso que depende inicialmente de la capacidad de

experimentar las cualidades del entorno, cualidades que alimentan nuestra vida conceptual y que luego usamos para alimentar nuestra imaginación (p. 20).

Por tanto, la ruta pedagógica a seguir se centró en el contexto y la persona desde sus intereses, necesidades y formas de aprender. Es una ruta conceptualizada desde el punto de vista del pensamiento crítico-rizomático y decolonial. Es decir, “pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial” (Walsh, 2012, p.7). Es un intento por reivindicar saberes no oficiales, que han estado excluidos socialmente por no encajar en un modelo de pensamiento occidental que promueve una monocultura donde las realidades y los imaginarios son multidiversos construidos desde lo local y lo multiétnico.

Además, dicha ruta pedagógica está fundamentada en el modelo social de discapacidad, el cual postula que la discapacidad la genera la sociedad a través de las barreras mentales y físicas, no la persona. Donde según Velarde (2012)

en lugar de entender la discapacidad como una carencia de la persona que se debe remediar en pos de la inserción, se pasa a mirar las deficiencias como un producto social, resultado de las interacciones entre un individuo y un entorno no concebido para él. De este modo, el modelo social atenúa fuertemente los componentes médicos de la discapacidad y resalta los sociales (p.128).

Desde estas posiciones conceptuales se consideró para la propuesta de investigación, que, desde lo epistemológico, la manera en la que cada persona aprende se comunica y expresa, influye en la mediación, el aprendizaje y la vida en general, siendo todos estos factores una heterogeneidad donde el conocimiento es siempre diverso al igual que las personas: abierto, cambiante, se transforma y se expande a otros ámbitos. Acaso y Mejías (2017) mencionan que “reivindicar la producción rizomática del saber es una de las tareas que debemos afrontar en la construcción de la educación del Siglo XXI” (p.118).

Para los estudiantes de este proceso de investigación con quienes se llevó a cabo el trabajo, esto significó partir de la capacidad de cada uno, del estilo de comunicación particular (verbal o no), su aporte en el quehacer diario de aula, la observación de su actuar, lo que les gusta o no, lo que llama su atención. O sea, ellos y ellas aportan desde sí elementos para el proceso creativo. En cada encuentro con ellos y ellas se fueron acentuando pautas a seguir, pistas para la direccionalidad pedagógica.



Figura 1. Imagen de retratos en plumilla elaborados por la docente investigadora, como parte del proceso de reflexión personal de la docente hacia sus co participantes. Referencia grafica del rizoma que enlaza a cada participante como una planta con raíces.

En suma, este proceso investigativo permite mostrar prácticas artísticas inclusivas desde una mediación del arte y la comunicación visual, donde el arte es una producción inmaterial que genera un conocimiento que promueve la toma de conciencia y genera experiencias de aprendizaje vivenciales y rizomáticas diversas que se bifurcan en todas direcciones. Además, consiente una mayor comprensión y acercamiento hacia la diversidad de mis estudiantes con TEA porque me ha permitido visualizar el acto pedagógico como un sistema de presentación de la realidad de estas personas. De ahí la necesidad de plantear este espacio para llevar a cabo una mediación artística con un enfoque disruptivo y liberador, a partir de prácticas tradicionales (pintura, dibujo, escultura, cerámica) y contemporáneas (medios audiovisuales, performance, instalación) de las artes visuales donde existe mucha necesidad de expresión artística y de comunicación visual.

2. Estrategias metodológicas utilizadas

La metodología propuesta para este trabajo de investigación acción lleva el nombre de RizomARTE. Parte de la convergencia entre diversos paradigmas desde un enfoque cualitativo bajo el paradigma educativo sociocrítico, desde la concepción del modelo social de

discapacidad, y responde a una propuesta cuyas premisas parten de la metáfora del rizoma, propuesto en un primer momento por los filósofos de origen francés Deleuze y Guattari (1977) y que fue conceptualizada en el ámbito de la educación artística posteriormente por Acaso (2017), para explicar cómo el conocimiento se da según seis principios de esta estructura y proceso de crecimiento botánico:

1. Principio de conexión: el conocimiento no se genera de forma lineal se genera en forma de red.
2. Principio de heterogeneidad: el conocimiento nunca es igual siempre es diverso.
3. Principio de multiplicidad: el conocimiento no se genera a través de estructuras jerárquicas, sino a través de redes orgánicas descentralizadas.
4. Principio de ruptura significativa: cuando una red se rompe o se interrumpe, no quiere decir que se acabe ahí quiere decir que continua de otra manera recomenzando.
5. Principio de calcomanía: huir de la reproducción irreflexiva.
6. Principio de cartografía: hacia lo que hay que tender, esto es, a la creación de un mapa: el conocimiento como mapa abierto, alterable y flexible, colectivo. (Acaso, 2017, p.118)

Esta propuesta denominada RizomARTE inspiró la labor llevada a cabo por la investigadora desde la óptica de la Investigación Acción Participativa (IAP) en el proceso tanto de construcción epistemológica como modalidad de investigación que se ajusta a la perspectiva cualitativa y es utilizada en el ámbito educativo para abrir espacios de reflexión, transformación, aprendizaje, cambio y progreso docente (Teppa, 2012). Así, elegir la IAP como tipo de investigación a realizar, permite descubrir el propósito para desarrollar en la propia práctica, en la interacción con los demás, constituyéndome en agente de cambio y participante que vive el proceso de creación de conocimiento de la mano de mis estudiantes.

Se contó con la participación de estudiantes que se encuentran dentro del espectro autista y que asisten a un centro de educación especial de la provincia de Alajuela (Costa Rica) que están en un rango de edad entre los 16 hasta los 22 años, y cursan el IV Ciclo de Educación Diversificada.

3. Resultados, análisis y discusión

El proceso de investigación acción participativa fue construido desde el trabajo por proyectos, los cuales fueron conceptualizados desde la metáfora del rizoma e implicó la sistematización de diversos proyectos inmersos en dos categorías: de proyección social y de sistematización de experiencias exitosas dentro del aula hacia fuera de ella, y que según los hallazgos previos y posteriores a su ejecución se denominaron:

3.1. Haciéndonos visibles

Fue un proyecto de proyección social que se dio a nivel regional realizado durante el 2017. El cual fue un proyecto que nos dio la oportunidad de proyectarnos hacia la comunidad. Esto surgió gracias a la invitación de la asesora regional de Artes Plásticas de Alajuela, la cual nos brindó la oportunidad de poder exponer ante la comunidad de Alajuela en la actividad que lleva a cabo la municipalidad de esa provincia cada año sobre proyectos innovadores en materia de reciclaje. Aquí pudimos exponer trabajos a nivel artístico, que reflejaron las potencialidades y particularidades de la población con discapacidad del centro de enseñanza especial de Alajuela durante el año 2017. El segundo proyecto o actividad fue una gira educativa al museo de jade y la cultura precolombina que se llevó a cabo en el año 2017 y que tuvo como fin esa proyección social y visibilización de los estudiantes en espacios de interés cultural.

3.1.1. ¿En qué consistió?, ¿qué y cómo lo hicimos?

Para trabajar este proyecto tomamos cerca de 2 meses y durante los mismos participaron estudiantes de III y VI ciclo de PEC (Problemas Emocionales y de Conducta) y RM (Retardo Mental), en colaboración con los padres de familia. Para comenzar con el proyecto primero, realizo un diagnóstico previo de las habilidades que tienen los estudiantes para llevar a cabo ciertas tareas y procedimientos tales como sujetar, colocar, pegar, recortar, esto lo identifiqué mediante una serie de ejercicios de estimulación cognitiva que van ligados a procesos artísticos como pintar, escupir o modelar, donde se reflejen esas habilidades y formas de aprender de cada participante y según lo observado procedo a sistematizar el proyecto.

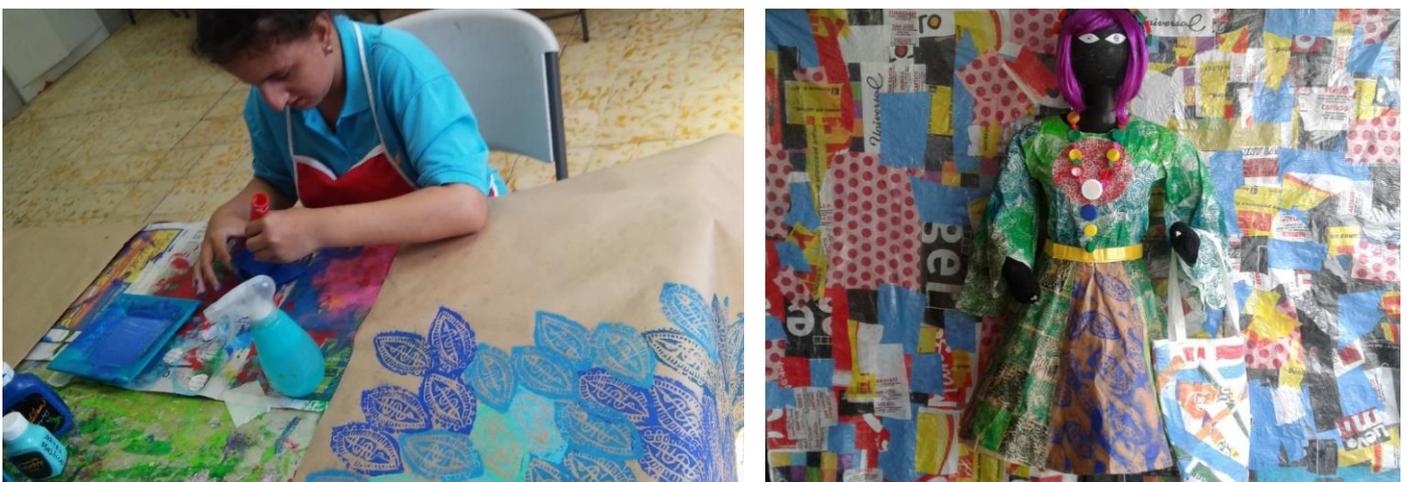


Figura 2. Imagen de proyecto artístico final y estudiante elaborando parte del diseño del vestuario con la técnica de grabado en cartón.



Figura 3. Imagen de madre y padre de familia brindando apoyo conductual, físico y verbal y trabajando de forma colaborativa con estudiantes en la elaboración de los diseños para el proyecto artístico final.



Figura 4. Imagen de resultados finales de los diseños de estampación y experimentación de color con la técnica de grabado de sellos y acuarela realizados por los estudiantes.

3.2. Gira educativa: “Desplazar el conocimiento a otros lugares”

Este proyecto surge de la inquietud e iniciativa de propiciar la inclusión social de estas personas en un contexto fuera del institucional y para poner en conocimiento suyo y de sus familias la existencia de lugares de interés cultural, además de permitirles gozar de experiencias estéticas y vivenciales generadas en un contexto museístico. Es así como este proyecto permitió a los y las participantes y a sus familias conocer sobre la cultura ancestral de su país y se fomentó un proceso de inclusión y de accesibilidad cognitiva desde el espacio del museo. Permitiéndoles ser visibles y reconocidos desde su neurodiversidad, como ciudadanos en igualdad de oportunidades y de acceso al conocimiento en espacios públicos.



Figura 5. Imagen de Estudiantes y docente de artes visuales, interactuando con los recursos didácticos proporcionados por el museo de jade y oro.

3.3. Bifurcaciones

Acoge una serie de proyectos realizados entre el 2018- 2019 y parte de la metáfora del rizoma donde existen múltiples caminos que seguir para un mismo fin. En este caso se refiere a la construcción del conocimiento y de experiencias a través de diversos proyectos que derivan en prácticas descentralizadas, pero cuya meta común es estar conectados de una u otra forma, y en constante transformación. Respondiendo así a ese principio de ruptura significativa y de multiplicidad del posicionamiento pedagógico y metodológico RizomARTE, donde los proyectos y actividades surgen a la luz de lo que los y las estudiantes me muestran y yo voy detectando en relación con sus necesidades de creación y comunicación. Se potencia así sus

capacidades psicomotrices y habilidades cognitivas y sociales desde las artes como vehículo de construcción y reconstrucción del conocimiento. Este proceso ha sido determinante para esa proyección social que he buscado desde el principio al emplear las artes visuales como mediación pedagógica y para la transformación social. Durante el proceso creativo, continúo con una sistematización similar a la anterior en cuanto al estudio de los recursos, apoyos para los estudiantes y participación familiar y proyección social. Por lo tanto, los lenguajes, los espacios, materiales y manifestaciones artísticas son diversas y se expanden en muchas direcciones conceptuales y de formato. Asimismo, se hace énfasis en el uso de la imagen fotográfica como recurso investigativo de manera documental que le permite al lector no solo imaginar desde el texto escrito, sino desde la imagen como texto que aporta a la narración del documento.



Figura 6. Imagen de familiar apoyando al estudiante desde el trabajo en el hogar en un proyecto en arcilla.



¹Figura 7. Imagen de Estudiantes elaborando e indagando en diversas propuestas artísticas desde sus propios intereses de expresión y comunicación visual.

3.4. Procesos Adentro y Afuera

3.4.1. ¿En qué consistió, que y como lo hicimos?

El siguiente proyecto muestra una serie de prácticas artístico-pedagógicas llevadas a cabo en diferentes escenarios de aprendizaje, tanto dentro como fuera de la institución educativa, que tiene como fin evidenciar desde la metáfora del rizoma la posibilidad que tienen estas personas de desarrollar diversas experiencias de aprendizaje desde otros contextos como el familiar y el institucional. Y que consistió en llevar a cabo diversos procesos creativos que se abordan desde la diversidad de manifestaciones artísticas, respondiendo a esa diversidad en el quehacer y ser en esa búsqueda de transformación personal y social a través de las artes visuales. Donde manifestaciones artísticas como el grabado, la escultura o el trabajo de cerámica con torno, les permiten a los jóvenes con TEA controlar la ansiedad y conductas autolesivas, estereotipadas motoras, como de aleteo o balanceo o un uso de la fuerza desmedido recurrente. Les permite canalizar sus fuerzas y desviar tales conductas por medio de estas técnicas, ya que el grabado al igual que la escultura, demandan un uso de la fuerza mayor que otras técnicas.

¹ Parte importante de migrar de paradigma es crear una ruptura tanto en la teoría como en la praxis de la labor educativa, y vincular el trabajo que se realiza en el centro educativo con el hogar donde el padre o madre de familia pueda conocer las habilidades y destrezas e intereses de expresión y comunicación que posee el estudiante con discapacidad psicosocial en este caso.



Figura 8. Imagen de Estudiantes experimentado y creando a partir de material reciclado en diferentes expresiones artísticas dentro y fuera del aula de clases²

3.5. El aprendizaje como rizoma: las lecciones aprendidas y desaprendidas



Figura 9. Imagen de metáfora visual de las reflexiones del proceso de investigación acción participativa elaborada por Sánchez 2019.

² Estimular los intereses adecuados a las capacidades de cada persona depende en gran medida de que esa mediación pedagógica responda de manera integral tanto de la óptica del arte, como desde la vida misma, depende del uso y escogencia de ciertos recursos materiales y espacios que respondan a esas capacidades no al revés. Así se trabaja desde la óptica del modelo social de discapacidad que nos plantea que los espacios, los recursos y las propias personas sin una discapacidad, deben adecuarse a las personas que presentan una condición de discapacidad.

3.5.1. La incertidumbre en el acto pedagógico

El mayor reto de la mediación pedagógica es convivir y aprender bajo una nube de incertidumbre al no saber cómo, dentro de las interacciones entre los participantes y la investigadora, crean desde la individualidad y la colectividad. Es un espacio de aprendizaje permanente para todos: para ellos y para ellas porque retan a sus propios cuerpos y sentidos yendo un poco más allá; y para mí porque me ayuda a comprenderlos y a ayudarles a compartir con los demás. Nuestra creación conjunta gira en torno a la persona no a los contenidos de un programa, porque como he mencionado con anterioridad he centrado mi práctica educativa desde un posicionamiento disruptivo haciendo hincapié en que los y las estudiantes no son los que deben adaptarse a un programa de estudios, sino más bien los programas de estudio deben responder a la realidad del estudiantado. Para la investigadora en este proceso es clave, mediar desde y para de los intereses y las necesidades de cada participante, esto se traduce en aspectos como los descritos donde tuve que adaptar la actividad y brindar los apoyos y estímulos necesarios para que se generase una experiencia y aprendizaje significativos.

Desde la experiencia de la investigadora en el ámbito de la creación y la enseñanza artística se fue descubriendo que existen dos tipos de personas creadoras, unos de mentalidad o pensamiento de tipo visual y otro de pensamiento háptico. En los años que tengo de trabajo con personas que presentan un trastorno en el desarrollo cognitivo como el autismo, he podido ir revelando en la praxis y en la convivencia y observancia participante que tuvo la docente acompañante con estas personas, de que su capacidad creadora definitivamente se encuentra dentro del marco de un tipo de pensamiento artístico háptico. Porque las personas con TEA perciben la realidad de manera mucho más sensorial que una persona promedio, es decir a través de muchos estímulos, no solo visuales sino también táctiles. Como subrayan Lowenfeld y Brittain (1972) el tipo háptico “utiliza las sensaciones musculares, las experiencias kinestésicas, las impresiones táctiles y todas las experiencias del yo para establecer una relación con el mundo exterior” (p. 280).

3.5.2. Las artes visuales transforman la educación

Las artes visuales, como parte de la mediación y no solo como contenido, han permitido evidenciar la manera en que las personas en condición de discapacidad con las que se trabajó, evidenciaron una transformación desde lo individual a lo colectivo, otorgándoles la oportunidad de ser personas activas que —aludiendo a la metáfora de investigación— pasen de ser *personas macetas* a *personas rizomas*, que puedan desplazar el conocimiento, sus cuerpos y sus saberes a otros ámbitos.

En su proceso de creación, los estudiantes reflejan que poseen gran capacidad de expresión y diversidad. Cuando participan en los procesos artísticos pueden ser ellas y ellos mismos. El arte les ha permitido acceder a experiencias únicas y placenteras, y también han podido construir conocimientos de la mano de sus docentes acompañantes. Acaso y Mejías (2017) explican la importancia del recurso visual dentro de la mediación artística cuando enfatizan que este uso casi exclusivo del lenguaje oral y escrito nos ha alejado de la posibilidad de vernos a nosotros mismos y a nuestros estudiantes como productores culturales dentro del terreno de lo visual; como mucho, los profesores que han llegado a verse a sí mismos como intelectuales

se perciben como creadores de textos, dictados y charlas que se han explicitado verbalmente en las aulas. Por esta razón, para transformar la educación necesitamos las artes, y necesitamos llegar mucho más allá (p.141).

3.5.3. Rol entre el docente y familias en el proceso educativo de los estudiantes

Por otra parte, cabe acotar que en esta labor de transformación y de inclusión social de las personas con TEA es importante contar con una red de apoyo, no solo institucional que abarque desde el trabajo de terapeutas del lenguaje y profesores de otras especialidades, sino también el trabajo con padres y madres de familia, el cual se ha mostrado de alta importancia. Hacerlos partícipes de los procesos que llevan sus hijos e hijas en el centro educativo puede aportar a un mayor conocimiento acerca de los programas, modalidades y servicios educativos que reciben sus hijos. Muchos no tienen conocimiento de qué se les enseña a sus hijos e hijas. “Se debe dar a los padres la oportunidad de conocer el proyecto del centro y participar en las decisiones sobre los programas directamente dirigidos a sus hijos y en la preparación de las distintas formas de atención a la diversidad” (Wang, 1998, p. 36).

El rol docente debe ser un rol activo, de alguien que acompaña, motiva y estimula los intereses adecuados a las necesidades reales y particulares de cada persona, según su condición de discapacidad. El profesor que no solo debe cumplir con su labor desde lo académico, impartiendo conocimientos ya prediseñados por un programa, sino que debe estar involucrado en todo aquello que concierne no solo al proceso educativo sino también a lo que le pasa al estudiante. Hay que recordar que trabajamos con personas que sienten, que piensan, que toman decisiones, y que eso también nos afecta a nosotros como seres humanos que también tenemos nuestras particularidades.

Se trata del profesor que abraza el proceso de aprender y convivir. Todo nos influye y nos afecta de una u otra manera. Acaso y Mejías (2017) afirman que “este es el momento de construir prácticas centrifugas transformadoras de lo social; la expresividad que sale hacia afuera, que se expande y que entra en conexión directa con la realidad, obligándonos a abandonar el carácter especialmente propositivo de las artes para convertirlo en un motor de cambio social” (p. 91).

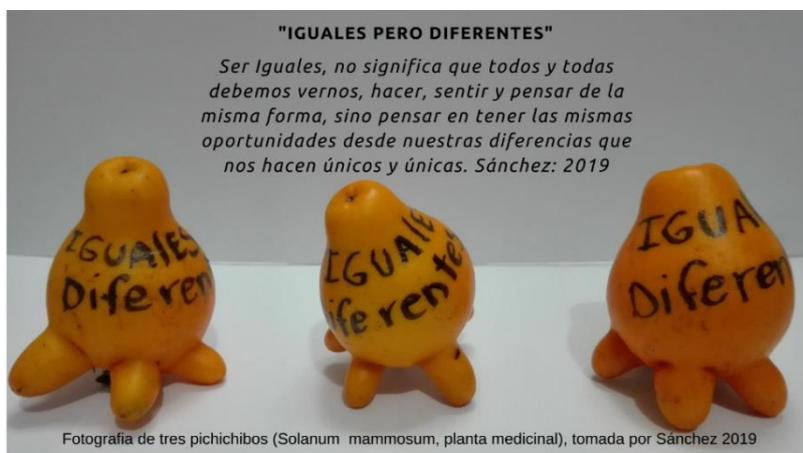


Figura 10. Imagen de metáfora visual de las reflexiones finales del proceso de investigación acción participativa elaborada por Sánchez 2019.

4. Consideraciones finales

A la luz de lo expuesto y reflexionado en este proceso de investigación acción participativa, facilito mi punto de vista respecto a los propósitos de este posicionamiento pedagógico, paradigmático, epistemológico, heurístico y ontológico, el cual he venido describiendo, narrando, reflexionando y problematizando desde lo que he considerado mi metáfora de investigación: “De maceta a rizoma: las artes visuales como mediación pedagógica para la transformación e inclusión social de las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA)”. Dicha búsqueda pedagógica realizada a través de las artes visuales abrió la puerta para que las personas en condición de discapacidad interactúen desde su neurodiversidad.

De los aportes pedagógicos de investigación el proceso realizado toma como premisa de fondo promover una educación inclusiva y de transformación social, empleando la mediación pedagógica desde el arte no solo como contenido sino como formato y vehículo de construcción del conocimiento ayudando en la visibilización y potencialización de las capacidades de la población en condición de discapacidad intelectual. La idea fue dar un paso fuera del modelo rehabilitador hacia un modelo social y rizomático, que supone que el aprendizaje suceda en cualquier momento y en cualquier lugar. Según afirma López (2006)

el arte se convierte así en motor de posibilidades humanas, de experiencia humana sobre el mundo y sobre nosotros mismos. Estado ambiguo, posible y abierto, revela la inmensa potencialidad del ser, frente a la pobreza y limitación del ser en la sociedad que le margina. La creación restaura al individuo a la vez que lo enfrenta a lo impronunciable, recrea al individuo en cada obra convocada y ofrece por ello posibilidad (p. 9).

Es así como desde la implementación de la mediación pedagógica de las artes visuales como vehículo para generar conocimiento desde un paradigma rizomático emergente, se propone una descentralización del saber reivindicando otros que han sido negados por no calzar en estándares de normalidad, en un sistema que se empeña en estandarizar y enajenar al ser humano que aprende. Este cambio de paradigma que se produce en el mundo del arte es uno de los cambios que debemos desplazar hasta la educación: la demanda de que la producción de conocimiento, y no la técnica, es elemento central que hay que abordar (Acaso y Mejías, 2017, p. 69).

Esto involucra hacer ver al mundo de que existe una cultura de la discapacidad donde se visibiliza, integra y acepta la pluralidad neurológica como componente humano que enriquece nuestras sociedades en general y, el proceso educativo, en particular.

“Ante tales consideraciones, cabe afirmar que, si las diferencias humanas son inherentes al desarrollo, la acción educativa requiere considerar todas estas individualidades desde un planteamiento global, donde se personalicen los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Arnaiz, 2000, p. 7). El reto está entonces en alejar la educación del modelo estructuralista estigmatizador y excluyente, heredado de la modernidad, superar la educación bancaria que intenta “normalizar” a los sujetos en busca de la docilidad y la tecnificación. Porque en esos modelos la diversidad neurológica, sexual, étnica y hasta socioeconómica son ignoradas.

Así se debe aspirar a una educación inclusiva que acoja estas diversidades desde un enfoque humanista e integrador que influya en la comprensión y la empatía entre las personas, según sean nuestras características neurodiversas. Ulate (2013) menciona que al asumir la “educación

inclusiva” nuestro reto es complejo y profundo. Implica hacer autorreflexión: ¿quién tiene la potestad de definir quién soy? ¿Por qué me incomoda la condición de ciertas personas? Pero además, ¿quién soy yo para definir quién es de determinada manera, y quién no lo es? ¿Por qué los grupos “minoritarios” han tenido que someterse a reglas de quienes se suponen normales? La realidad es que no se trata de minorías que no encajan en la sociedad, es un asunto de diversidad, porque en este planeta, en esta vida, “lo común es ser diferente” (p. 14).

En consecuencia, debemos profundizar nuestra reflexión para genuinamente comprender el educar de manera inclusiva y crear oportunidades para quienes no las tienen, desde y para la atención a la diversidad. Ello implica un trabajo en conjunto familia-institución-docentes porque no basta con que el docente aspire a la transformación, requiere confabular con las familias y recibir de la institución educativa donde labora todo el apoyo administrativo, de visión y gestión que ello implica. Solo cambiamos cuando en conjunto compartimos una visión que hacemos misión y realidad en el día a día.

Se trata de ajustarnos a las distintas realidades de la población con discapacidad y sin ella — priorizando a quienes más necesitan de nuestros apoyos—, para responder a esa diversidad desde sus particularidades hacia un proceso educativo multidimensional. Desde esta concepción. Arnaiz (2000) asevera que

es un proceso en el que toda la comunidad educativa tiene que estar comprometida (profesores, padres, alumnos, autoridades, ...), puesto que no implica desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje mecanicistas, técnicos sino tener en cuenta cuestiones sociales, la idiosincrasia de cada grupo e incluso la propia biografía, circunstancias y características de los alumnos en desventaja dentro del grupo (p. 7).

A esto se añade que habría que cuestionarnos sobre el papel que ha jugado el currículo en la labor docente, el cual tradicionalmente se ha asumido como un instrumento cuyo ideario se fundamenta en posicionar unos saberes sobre otros. Sin dejar espacio para la persona y su proceso de desarrollo-aprendizaje, generando grandes cantidades de documentos que abogan por la inclusión, pero apenas un simulacro de promoción hacia la vivencia verdadera de esta en los escenarios educativo, familiar y comunitario.

Trabajar la metodología por proyectos-procesos permite establecer modos divergentes de construir y conectar el conocimiento, entre todos los y las participantes. Porque dentro esta metodología de RizomARTE se parte del pensamiento rizomático, donde el aprendizaje se da en muchas direcciones y se asume desde las particularidades de cada uno y cada una, abriendo la posibilidad de que el aprendizaje no sea restringido por ninguna idea preconcebida de cómo se crea, en este caso, desde los procesos artísticos. Según afirma Agra (2003):

Los proyectos describen ese encuentro educativo: identifican una situación de trabajo artístico, un tema o material con el que enfrentarse, una tarea que debe iniciarse... pero no especifican lo que ha de aprenderse, hasta dónde puede llegarse: se espera de los alumnos respuestas imaginativas, diferentes, divergentes... Los profesores proponen o simulan contextos de trabajo, cada alumno pone en juego sus capacidades para encontrar una respuesta o significado personal, una opción - productiva, crítica o de reflexión estética- singular y propia. (p. 68).

REFERENCIAS

- Acaso, M (2009). *La Educación artística no son manualidades*. Paidós.
- Acaso, M. (2012). *Pedagogías Invisibles: El espacio del aula como discurso*. Catarata.
- Acaso, M y Mejías, C (2017). *Art Thinking: Como el arte puede transformar la educación*. Editorial Paidós.
- Agra, M.^a. J (2003). La formación artística y sus lugares. Radiografía de la Educación Artística. Educación Artística. *Revista de Investigación*, 1, 58-72.
- Armstrong, TH. (2012). *El poder de la neurodiversidad: las extraordinarias capacidades que se ocultan tras el autismo, la hiperactividad, la dislexia y otras diferencias cerebrales*. Paidós.
- Arnaiz, P. (2000). *Atención a la diversidad*. Editorial EUNED.
- Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (CENAREC). (2014). *La educación especial en Costa Rica: antecedentes, evolución, nuevas tendencias y desafíos*. –2 ed.-san José, C.R: procesos litográficos de Centroamérica, 2014.
- Eisner, E. (2011). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- Gutiérrez, F. (2013). *Educación como praxis política*. Editorial siglo XXI.
- López, M. (2006). *Creación y posibilidad: aplicaciones del arte en la integración social*. Editorial Fundamentos
- Lowenfeld, V. Brittain, L. (1972). *Desarrollo de la capacidad Creadora*. (5 q edición. ed.). Buenos aires, argentina: Editorial Kapelusz.
- Teppa, S. (2012). *Investigación-acción participativa en la praxis pedagógica diaria: Intervenir la práctica pedagógica para transformar la sociedad y lograr la evolución del docente-investigador*. Editorial Académica Española.
- Ulate, A. L. (2013). *La inclusión: una forma de Vida*. UMBRAL número XXXIII, II semestre, 2013, San José, Costa Rica.
- Velarde, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista empresa y humanismo*, 15 (1), 115-136.
- Walsh, C.(Ed.) (2013). *Pedagogías Decoloniales: Prácticas Insurgentes De Resistir, (re)existir Y (re)vivir*. Tomo I. Ediciones Abya-Yala.
- Wang, M. (1998). *Atención a la diversidad del alumnado*. Narcea.
- Araújo, A. T. (2020). *Criatividade e Processos Criativos: metáfora elementar de uma experiênci formativa na Licenciatura das Artes Visuais*. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Licenciatura em Artes Visuais/UFPE.
- Barbosa, A. M. (2015). *Redesenhando o Desenho: educadores, política e história*. São Paulo: Cortes Editora.

- Barbosa, A. M. (2020). *Entrevista no Congresso Internacional de Arte Educação* (Canal EMAC UFG, no youtube) <https://www.youtube.com/watch?v=o0S5pqG-O50>
- Cosentino, A. C. (2018). *Fantasma do corpocasa: refazendo significados afetivos por meio da performance*. Dissertação defendida no PPGAV/UFPE/UFPB.
- Couto, M. (2009). *O Fio das Miçangas*. SP: Companhia das Letras.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale Uiveristy Press/New Haven & London
- López performFernández-Cao, M. (2011). *Mulier me fecit: hacia un análises feminista del arte y su educación*. Horas y Horas.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. SP: Paz e Terra.
- Greene, M. (1995). *Releasing the Imagination: essays on education, the arts, and social change*. New York: Jossey-Bass a Wiley Company.
- Lynch, D. (2015). *Em águas Profundas: criatividade e meditação*. RJ: Griphus Editora.
- Hooks, b. (2019). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla, São Paulo: Martins Fontes.
- Oliveira, L. H. C. & Correa, A. (2016). A arte relacional e a participação do público: aproximações poéticas do período de 1960-70 com a 27ª Bienal de São Paulo. *Mediações – Revista de Ciências Sociais*, 21 (2), 254-278. <http://dx.doi.org/10.5433/2176-6665.2016v21n2p254>
- Wosniak, F. & Lampert, J. (2016). Arte como experiência: ensino/aprendizagem em Artes Visuais, *Revista Geart*, 3(2), 258-273. <https://doi.org/10.22456/2357-9854.62933>

Aportaciones científicas sobre *apps* para dispositivos móviles. Vinculaciones educativas y a las artes visuales

Contribuições científicas sobre aplicativos para dispositivos móveis.
Links para educação e artes visuais | Scientific contributions about Apps for mobile devices. Educational links and the Visual Arts

DAVID MASCARELL PALAU | David.Mascarell.Palau@uv.es
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA | ESPAÑA

Recibido · Received · Recibido: 01/03/2021 | Aceito · Accepted · Aceptado: 13/12/2021

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2021.i06.06>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA · Artigo sob licença Creative Commons BY-NC-SA · Article under Creative Commons license BY-NC-SA

Como citar este artículo · Cómo citar este artículo · How to cite this article:

Mascarell-Palau, D. (2021). Aportaciones científicas sobre *apps* para dispositivos móviles. Vinculaciones educativas y a las artes visuales. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 6, 80-91.

Resumen:

Esta aportación acomete un análisis de experiencias educativas y estudios científicos en que participan las *apps*, aplicaciones para dispositivos móviles, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que están vinculadas a la educación, particularmente a lo visual en las artes. Las propuestas seleccionadas abarcan estudios sobre perspectivas tan diversas y pertinentes como el análisis de *apps* educativas que colaboran en el proceso educativo, análisis visual de interfaces gráficas interactivas, gamificación, realidad aumentada o sobre atención visual frente a estímulos. Por otro lado, se aborda la influencia de la interacción hipertextual en las inteligencias múltiples. En el proceso, se ha llevado a cabo una selección de textos mediante la metodología del análisis de contenido, con el fin de acotar y seleccionar los que responden a los objetivos marcados. Los resultados sostienen a las *apps* como un recurso o complemento de interés para el ejercicio de determinadas destrezas, competencias y aptitudes entre los discentes. La tarea del docente estriba en elegir correctamente los recursos que pueden aportar beneficios al proceso de enseñanza y aprendizaje. Pudiendo llegar a ser un medio potenciador de las inteligencias múltiples, también desde el plano Visual-Espacial.

Palabras claves: Análisis *apps*. Educación visual. Dispositivos móviles. Inteligencias múltiples. *Apps* como recurso.

Resumo:

Esta contribuição realiza uma análise das experiências educacionais e estudos científicos nos quais *apps*, aplicações para dispositivos móveis, participam do processo de ensino e aprendizagem, e que estão ligados à educação, particularmente ao visual nas artes. As propostas selecionadas cobrem estudos sobre perspectivas tão diversas e relevantes como a análise de aplicativos educacionais que colaboram no processo educacional, análise visual de interfaces gráficas interativas, gamificação, realidade aumentada ou atenção visual a estímulos. Por outro lado, a influência da interação hipertextual sobre as inteligências múltiplas é abordada. No processo, foi realizada uma seleção de textos utilizando a metodologia de análise de conteúdo, a fim de restringir e selecionar aqueles que respondem aos objetivos estabelecidos. Os resultados apóiam os aplicativos como um recurso ou complemento de interesse para o exercício de certas habilidades, competências e aptidões entre os estudantes. A tarefa do professor consiste em escolher corretamente os recursos que podem trazer benefícios para o processo de ensino e aprendizagem. Eles podem se tornar um meio de melhorar as inteligências múltiplas, também do ponto de vista Visual-espacial.

Palavras-chave: Análise das aplicações. Educação visual. Dispositivos móveis. Inteligências múltiplas. *Apps* como um recurso.

Abstract:

This contribution undertakes an analysis of educational experiences and scientific studies in which *apps*, applications for mobile devices, participate in the teaching and learning process, and which are linked to education, particularly to the visual arts. The selected proposals include studies on perspectives as diverse and pertinent as the analysis of educational *apps* that collaborate in the educational process, visual analysis of interactive graphical interfaces, gamification, augmented reality or on visual attention in the face of stimuli. On the other hand, the influence of hypertext interaction on multiple intelligences is addressed. In the process, a selection of texts has been carried out using the content analysis methodology, in order to narrow down and select those that respond to the objectives set. The results support the *apps* as a resource or complement of interest for the exercise of certain skills, competences and aptitudes among students. The teacher's task is to choose correctly the resources that can bring benefits to the teaching and learning process. Being able to become a means of enhancing multiple intelligences, also from the Visual-Spatial plane.

Keywords: *Apps* analysis. Visual education. Mobile devices. Multiple intelligences. *Apps* as a resource.

• • •

1. Introducción

Los dispositivos móviles aplicados a la educación se vislumbran como grandes aliados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Pueden colaborar en el desarrollo de la práctica educativa, aportando nuevas maneras de aprender, propias de nuestros tiempos, mediadas por las TIC. El *Mobile Learning* o aprendizaje en movilidad es considerado como un nuevo paradigma educativo. En él se integran los dispositivos móviles, en especial el teléfono móvil o Smartphone, como herramienta educativa tanto dentro como fuera del aula (Brazuelo y Gallego, 2011). Esta nueva modalidad educativa flexibiliza los tiempos y los lugares donde podemos aprender (Vavoula & Sharples, 2009). De ahí que la ubicuidad destaque como un punto fuerte en esta modalidad de aprendizaje tecnológica y educativa. A través del *Mobile Learning*, gracias al uso de los teléfonos móviles, nos acercamos a nuevos entornos de aprendizaje, en nuestro caso para las artes y la cultura (Mascarell, 2017).

Las aplicaciones o *apps*, combinadas con los dispositivos móviles, son programas adaptados a las características propias de los Smartphones o tablets. La utilización del término “aplicación” se ha difundido en los entornos en línea para referirse a programas diseñados especialmente para dispositivos móviles. La nomenclatura más común para designarlas es App, resultado de acortar la voz inglesa *applet*, diminutivo de *application*. Permiten cubrir casi cualquier necesidad de los usuarios en el terreno digital, de manera ubicua, a través de la descarga online. Pueden ser gratuitas o de pago. Según la web Eduapps, existen más de 80.000 aplicaciones educativas. Además, las *apps*, a su vez, aportan la promoción y el incremento de fórmulas que incentivan el crecimiento de las competencias del alumnado que requiere diversos ritmos de aprendizaje (Colás-Bravo, *et al.*, 2019).

En 2014, El Informe de Estado de las *apps* en España, por *The App Date*, destacaba que existían 22 millones de usuarios activos de *apps*, se descargaban 4 millones de *apps* al día y una media de 39 *apps* instaladas por Smartphones. Siendo las aplicaciones para la salud y la sanidad uno de los sectores con mayor progresión. En la actualidad, el Informe Ditrendia 2019, indica que, en 2018 cada usuario pasó una media de tres horas diarias en aplicaciones móviles, siendo las favoritas los juegos, las fotografías, las redes sociales y el entretenimiento. Como afirma Kortabitarte, *et al.*, (2018, p. 67): “Por otro lado, las TIC están defendiendo otra nueva forma de comunicación en la que las audiencias digitales exigen contenidos interactivos capaces de adaptarse a un nuevo patrón mediático”. A su vez, coincidimos con Marfil-Carmona & Álvarez-Rodríguez (2018, p. 22) en que “...nuestra construcción conceptual y percepción del mundo están inexorablemente unidas a la cultura digital y a un nuevo sentido humano y social de la imagen”.

2. Objetivos

Abordar publicaciones mayoritariamente científicas en las que intervienen las *apps* vinculadas a la perspectiva visual y/o artística, y que son susceptibles de implementarse como recurso de apoyo educativo.

3. Metodología

Se ha llevado a cabo un análisis de información y de contenido desde la perspectiva cualitativa. Mediante la captación, posterior selección, valoración y el extracto de la relevante información de contenidos de una selección de textos (Dulzaides & Molina, 2004). Así mismo, el detalle y la perspectiva de la literatura a estudio adquieren los principios de la investigación (Bardin, 2002).

Para concretar el análisis, se presenta una limitada crónica de las publicaciones seleccionadas con el propósito de evidenciar aspectos de interés que aluden al objeto de la propuesta y el documento encontrado (Peña & Pirela, 2007).

En el proceso de la búsqueda de los escritos a considerar, se ha realizado un rastreo en la pesquisa de literatura que cumpliera los requerimientos asignados. Estos se centraron en localizar publicaciones que abordaran:

Generalmente:

1. Aspectos relativos a lo visual y sus implicaciones en la educación en Artes.
2. Específicamente:
3. Aportaciones e implicaciones educativas en el diseño de las *apps*.
4. Contribución de las *apps* al Patrimonio Artístico.
5. Contribución de las *apps* educativas a la potenciación de las inteligencias múltiples y, en el caso que nos ocupa, centradas en la Visual-Espacial.

Las *apps* y su empleo en educación adquieren interés para la comunidad educativa en tanto que se proclaman como un apoyo digital susceptible de implementación actualmente en los entornos docentes. Con el objetivo de dilucidar como colaboran en el proceso de enseñanza aprendizaje, desde diversas áreas de conocimiento vinculadas a la educación en artes, hemos llevado a cabo una pequeña revisión de publicaciones en las que se involucra su actuación.

Inicialmente aportamos un ejemplo de implementación de una aplicación móvil como recurso de apoyo en el aula. Se trata, del planteamiento llevado a cabo por Kortabitarte, *et al.*, (2018) dentro del proyecto *Arte Medieval* en las Ciencias Sociales. Dirigida al alumnado de 2º de la ESO, constaba de diferentes tareas y utilizaba recursos variados, integrando la *app Architecture gothique/romane*. El objetivo del estudio se basó en determinar el estímulo y la perspectiva del uso educativo de la *app*, la percepción de aprendizaje, la percepción de validez global de dicha *app* y la percepción de los beneficios en el aprendizaje de materiales específicos. Los resultados aportan una apreciación positiva, además de una alta percepción de aprendizaje, a pesar de que destaca la valoración del docente en la mediación. A su vez, predomina la ausencia de estímulos hacia a la misma App, lo que advierte un imprescindible cambio en el planteamiento y diseño de esta tipología de aplicaciones.

En líneas similares, pero referidas a la educación patrimonial y el *Mobile Learning*, disponemos como referencia de la publicación editorial de Santacana & Coma (2014). Esta se compone de trece capítulos en los que diversos autores aportan actividades educativas entre las que destacan el uso del teléfono móvil o Smartphone como medio en la práctica del aprendizaje patrimonial. A su vez, emplean los códigos QR y algunas *apps* como recursos en un recorrido para la aproximación al patrimonio urbano. Además, cabe destacar uno de los últimos trabajos de Fontal *et al.*, (2020). La Dra. Olaia Fontal, investigadora y docente, es considerada referente sobre estudios sobre el patrimonio en la Educación en Artes. Realiza sus labores en la Facultad de Educación y Trabajo Social en la Universidad de Valladolid, España. La propuesta conjunta acomete el desarrollo de competencias docentes en educación patrimonial a través de plataformas 2.0 y entornos digitales como herramienta de aprendizaje. Destaca que la educación patrimonial ha de estar presente en los grados formativos de los futuros docentes. El artículo presenta una investigación estructurada en dos fases, realizada a 132 alumnos de 2º grado de educación primaria: un estudio exploratorio sobre la presencia del patrimonio en las etapas educativas previas a la formación universitaria, y un estudio comparativo pretest-

postest que analiza la transformación conceptual que se produce en la noción de patrimonio antes y después de trabajar dicho concepto mediante el uso de plataformas 2.0 y entornos digitales.

Por otro lado, destacamos el estudio de Ricoy & Sánchez-Martínez (2018), sobre las posibilidades y controversias de las *apps* educativas en la tableta digital en educación primaria, mediante un rastreo por la red. Presenta el análisis de 60 *apps* de índole educativa destinadas a la educación Primaria, que fuesen las más descargadas en el momento del desarrollo del estudio. Esta aportación demuestra vínculos sobre el uso multitarea de las tabletas digitales y las *apps* relacionadas con las imágenes multimedia, como por ejemplo captura de imágenes, búsqueda de información, reproducción y creación de audios, vídeos, toma de notas o exploración de situaciones propicias para la indagación. Respecto a las aplicaciones educativas con la tableta hay que referirse tanto a los aspectos técnicos/de apariencia, como a los pedagógicos.

Otra de las propuestas abarca las aplicaciones destinadas a la gamificación educativa, desde la perspectiva evaluativa, bajo un análisis de Obando-Bastidas, *et al.* (2018), que apostaron por el juego interactivo como herramienta motivacional. Generó la participación masiva de estudiantes de manera espontánea. Un estudio sobre la aplicación "Simulacro App" promovió el entrenamiento en línea de 1250 estudiantes de diferentes regiones de España, de forma libre. Autores como Largo & Long (1984) y Greenfield, (1994) proponen que el juego, y más "el juego en el computador", son beneficiosos para la motivación, el desarrollo cognitivo, la agilidad mental, la creatividad y las relaciones sociales según muestran algunos estudios desde el punto de vista del videojuego. Los videojuegos en la actualidad, tienen una gran relevancia en nuestra sociedad; así pues, el sistema educativo debe diseñar el mejor método para explotar esta circunstancia. La gamificación plantea la posibilidad de imbricar la máquina y el juego con el fin de instaurar un proceso de aprendizaje más cohesionado que garantiza las exigencias de los estudiantes. Abriendo la perspectiva del tema, la gamificación necesita de la tecnología y de las singularidades de los videos juegos y de otras actividades lúdicas, con el fin de implantar su entidad; es decir, el juego con la única finalidad de instruirse y de colaboración con el docente para suscitar espacios estimulantes que promuevan el aprendizaje. Los vínculos entre los videojuegos, el arte y la tecnología son elementos propios de las Artes Visuales, que cabe tener en consideración desde el terreno educativo dada su relevancia en la juventud de la sociedad contemporánea. Convirtiéndose en una variante sobre la que profundizar en la Educación en Artes, indispensable en la sociedad del aprendizaje móvil, con dispositivos portables y ubicuos, como son nuestros Smartphone. De ahí el interés por conocer la opinión de los futuros maestros y maestras en relación al uso educativo del Smartphone en el aula. (Mascarell, 2020).

Desde el terreno de lo visual, aludimos a una interesante investigación de Cuesta-Cambra, Niño-González y Rodríguez-Tercero, (2017), que evalúa de qué manera se procesa y aprende la información y qué tipo de atención visual se le presta. A su vez, se investiga la posible existencia de diferencias de género. Se analizan las respuestas de un total de 22 jóvenes mediante «Eye Tracking» y electroencefalograma (EEG) frente a 15 estímulos de una App de educación en salud. Los resultados de la investigación avalan que existe un patrón de actividad visual de género, diferente entre hombres y mujeres, el cual no incide sobre el recuerdo posterior. El recuerdo viene determinado por el valor emocional de la imagen y su simplicidad: las imágenes más complejas absorben más tiempo de fijación visual, pero son

menormente recordadas. La conclusión final determina que la conducta frente a una App de este tipo tiene similitudes a la conducta de bajo compromiso, propio de la publicidad.

Siguiendo la línea de las *apps* relacionadas con la imagen, Crescenzi-Lanna & Grané-Oró, (2016) abordan un estudio sobre el análisis del diseño interactivo de las mejores *apps* educativas para niños de cero a ocho años. Pretende ser una contribución sobre pautas clave en el planteamiento de aplicaciones para infantes desde el entretenimiento y el aprendizaje. Las conclusiones del estudio estadístico valoran una carente cualidad del planteamiento visual e interactivo de la muestra y unos contenidos que replican las trabas del currículum escolar.

No podemos pasar por alto los trabajos asociados a la realidad aumentada como tecnología emergente (Cabero & Puentes, 2020). En este ámbito, abordamos una de las muchas propuestas investigadoras del Catedrático de Organización Escolar de la Universidad de Sevilla, España, el Dr. Julio Cabero, quien la propone como una alternativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entre las posibilidades que nos aporta la realidad aumentada para su uso educativo, y desde la vertiente visual que ocupa esta aportación, se encontrarían las siguientes (Cabero & Puentes, 2020):

- a. Mostrar la realidad de forma enriquecida o aumentada de forma que se facilite su comprensión por el estudiante.
- b. Facilitar que el objeto sea observado desde diferentes puntos de vista, permitiendo que el estudiante pueda seleccionar la posición y el momento para su observación.
- c. Garantizar que se potencie el *u-learning* o aprendizaje ubicuo y móvil.
- d. Integrar el uso de simuladores o laboratorios virtuales, como «escenarios artificiales» que propicien un aprendizaje seguro y lo más cercano posible a la realidad.
- e. Ofrecer a los estudiantes recursos documentales con información adicional en diferentes soportes que complementen el aprendizaje de los estudiantes.
- f. Permitir la visualización de un objeto o fenómeno desde diferentes perspectivas, de forma que se potencie la inteligencia espacial de los estudiantes (p.39).

Por otra parte, y como sugieren Pedraza, *et al.* (2017), en Cabero & Puentes, (2020) la Realidad Aumentada:

Defiende una perspectiva no lineal de la formación, lo que supone una adaptación a la nueva cultura hipertextual propia de las nuevas generaciones y facilita que los estudiantes naveguen, interactúen y construyan su propio conocimiento. Interacción hipertextual que, no olvidemos, favorece el desarrollo del pensamiento divergente y la potenciación de las inteligencias múltiples, pues conlleva la utilización de diferentes tipos de recursos y sistemas simbólicos (p.39).

En referencia a las *apps* o programas diseñados para dispositivos móviles, en concreto tabletas digitales o Smartphone vinculadas a la realidad aumentada, exponemos nuevamente, un aporte de Cabero & Puentes, (2020) sobre la utilización educativa desde el proyecto de investigación RAFODIUM de la Universidad de Sevilla (España), iniciado en 2015. La denominación del proyecto ha sido “Realidad Aumentada para Aumentar la Formación”.

Entre otros objetivos, el mismo, persigue profundizar en las posibilidades educativas que puede ofrecer la RA en las universidades.

Como complemento a dichos objetivos, aportamos algunos más significativos y concretos en relación a nuestra propuesta:

- Evaluar las posibilidades y potencialidades que ofrecen diferentes softwares utilizados para la creación de entornos tecnológicos bajo la arquitectura de la RA, para ser utilizados en contextos formativos universitarios.
- Diseñar y producir contenidos en formato RA para ser aplicados en contextos de formación universitaria en distintas áreas curriculares, y evaluar sus posibilidades en vistas al rendimiento del alumnado.
- Poner en acción y validar el entorno producido para la capacitación del profesorado universitario en el diseño, producción y utilización educativa de la RA.
- Conocer las posibilidades educativas que permiten que el alumno se convierta en productor de experiencias formativas apoyadas en la RA.
- Indagar sobre las dificultades técnicas, curriculares y organizativas que pudiera tener la RA para ser aplicada a los contextos de formación universitaria.

El proyecto, en la primera fase, ya concluida, perseguía analizar el software de producción de la RA, para ello, los expertos realizaron una evaluación que generó la selección de una lista de 35 programas. Los 10 software más conocidos fueron los siguientes: 1) Aurasma (84-88,77%), 2) Layar (64-61,54%), 3) ARToolkit, 4) Wikitude, 5) Vuforia, 6) Designers artoolkit, 7) Armedia, 8) Arlab, 9) Blippar, y 10) Arpa.

Los datos expuestos en este informe indican que la App *Aurasma*, destaca como número 1. Es precisamente esta aplicación la que vinculamos a nuestros intereses artísticos-visuales.

De otra parte, nos referimos a la publicación de Santiago, Amo y Díaz, (2014), que se sirve de referencia. Se plantea una interesante selección de *apps* educativas, clasificándolas en función de su aplicabilidad y relevancia como medio potenciador de las inteligencias múltiples propuestas por Gardner (2011). Siguiendo los mismos autores (Santiago, Amo y Díaz, 2014):

La teoría de las inteligencias múltiples contempla que las personas podemos aprender por diferentes vías, ya sea visual o táctil, o por observación e imitación, leyendo o formulando, oliendo o saboreando, calculando, hablando y escuchando, en fin, de muchas formas, lo que hace que perfilamos preferencias y capacidades diferentes. (p.2)

Dentro del proyecto “Eduapps”, con la colaboración de docentes y educadores, seleccionaron, catalogaron, evaluaron y comentaron aplicaciones educativas para dispositivos móviles. Los resultados obtenidos de este estudio muestran una breve exposición de cada patrón de inteligencia y las propuestas de *apps* susceptibles de reforzar en el aula cada una de las tipologías de Gardner:

1. Inteligencia Lingüística-Verbal
2. Inteligencia Lógico-Matemática
3. Inteligencia Visual-Espacial
4. Inteligencia Cenestésica-Corporal
5. Inteligencia Musical
6. Inteligencia Intrapersonal
7. Inteligencia Interpersonal
8. Inteligencia Naturalista
9. Inteligencia Existencial

Por nuestro interés particular, nos acercaremos exclusivamente a las directamente relacionadas con contenidos visuales y artísticos, es decir, la Inteligencia Visual-Espacial. Justificamos así la contribución de los dispositivos móviles al cambio metodológico que requiere el desarrollo de las distintas inteligencias.

Tabla 1.

Cuadro que hace referencia a la Inteligencia Visual-Espacial

¿Qué es?	¿Cómo se trabaja en el aula?	App y actividades
<p>Capacidad de percibir el mundo viso-espacial de manera precisa y de llevar a cabo transformaciones basadas en esas percepciones.</p> <p>Esta inteligencia implica sensibilidad al color, las líneas, la forma, el espacio y las relaciones entre estos elementos. Incluye la capacidad de visualizar, de representar gráficamente ideas visuales o espaciales, y de orientarse en el espacio.</p>	<p>Diseñar, crear, construir, visualizar, soñar despiertos, dibujar, garabatear y concebir bien espacios 3D, además de tener una imaginación activa, entender bien croquis y elaborar imágenes mentalmente. Realizar murales, collages, tapices, diagramas, mapas conceptuales y mentales, trípticos y folletos, crear elementos multimedia como vídeos, infografías o proyectos de arte.</p>	<p>Realizar murales, collages, tapices, etc. con la App Pic Collage: crear collages de fotos añadiendo, modificando y eliminando fotos con un solo toque.</p> <p>Crear elementos multimedia como vídeos infográficos con la App iMovie. Proyectos de arte con la App Musée du Louvre: Aplicación oficial que permite recorrer distintas obras con un detalle excepcional.</p>

Fuente: Santiago, Amo y Díaz, (2014).

Sostenemos que las *apps* son un complemento o interesante recurso para ejercitar determinadas destrezas, aptitudes y competencias entre los discentes. La tarea del docente consiste en orientar alrededor de las posibilidades que cada aplicación ofrece y definir los

objetivos que pueden aportar al proceso de enseñanza y aprendizaje de cada aprendiz. Tal como propugna Gardner (2011), la necesidad de educar de maneras distintas resultado de la irrupción tecnológica, sitúa el foco de atención del docente en descubrir cómo aprende una persona, reconocer sus pasiones y emplear todos los recursos tecnológicos al alcance —sin olvidar los humanos— que puedan resultar de ayuda en la adquisición de conocimiento. No obviamos que las aplicaciones resultan interesantes instrumentos que contribuirán a la personalización del proceso educativo. Se trata de herramientas que evolucionan vertiginosamente, con lo cual obtenemos oportunidades educativas múltiples, distintas y variables. Característica que las define y que determina el uso. Por lo tanto, nos ofrecen una función concreta y clara a la vez que pasajera.

4. Discusión y conclusiones

Se ha puesto en valor la perspectiva del apoyo que suponen las *apps* en la educación y su vinculación en el aprendizaje en movilidad o *Mobile Learning*, todo ello en la relación con las artes visuales. El uso de las *apps*, más aún en los actuales contextos de pandemia, producida por la SARS COVID-19, puede ser un interesante recurso para trabajar a su vez fuera del aula, en lugares diversos, incluso exteriores, y además aporta la posibilidad del trabajar, de manera ubicua, a nuestro ritmo (Burbules, 2012). El análisis de publicaciones entorno al uso educativo de *apps*, con implicaciones desde el terreno visual, ha puesto de manifiesto, por un lado, el incremento exponencial de estas aplicaciones informáticas con usos educativos, así como su necesidad en otros sectores, como por ejemplo el sanitario. En nuestro campo, concretamente, destacamos la aportación del estudio relativo a la memoria, actividad y emoción visual (Cuesta-Cambra, Niño-González y Rodríguez-Tercero., 2017). Además, cabe hacer énfasis en la colaboración del uso de las *apps* destinadas al aprendizaje patrimonial, también mediante la ayuda de los códigos QR y aplicaciones diseñadas específicamente para llevar a cabo experiencias en este sentido. Respecto al análisis del diseño o interface gráfica de las *apps* para niños en edad de infantil y primaria, los trabajos acometidos en este estudio derivan a la falta de calidad visual e interactiva, sin aportaciones significativas que promuevan el aprendizaje. A su vez, la realidad virtual y, especialmente la realidad aumentada, se presenta en la actualidad como una tecnología emergente de particular interés para el aprendizaje educativo. Por un lado, se ha destacado el reciente análisis sobre la facilidad de uso de las *apps* en la realidad aumentada con las aportaciones de los estudios de Cabero & Puentes (2020) y Cabero, Fernández y Marín, (2017). Por otro lado, según Santiago, Amo y Díez, (2014) las *apps* educativas pueden llegar a ser un medio potenciador de las inteligencias múltiples, que desde nuestra perspectiva artística y visual promocionan la inteligencia Visual-Espacial.

Para finalizar, destacar que el presente trabajo persigue contribuir a la necesidad de indagar en análisis de estudios de todos aquellos aspectos vinculados al aprendizaje móvil, en este caso en particular mediante las *apps*, con sus acepciones en el terreno educativo, visual y artístico, bajo la pretensión de atisbar todos los elementos que colaboran en el proceso de enseñanza y aprendizaje del *Mobile Learning* o aprendizaje móvil y las TIC (Gómez & Monge, 2013), en un momento social y educativo donde la situación sanitaria mundial motivada por la SARS COVID-19, impone más que nunca el trabajo mediante tecnologías. La movilidad forma parte de nuestra esencia y hábito social, por tanto, debemos promover las tecnologías emergentes

que la facilitan, con el propósito de acercarlas a la educación. Una educación donde prima la hiperconectividad y la hipervisualidad (Ramón, Cuervo y Ruíz, 2019), con inmensas posibilidades de instruirse en cualquier momento y lugar gracias a la tecnología móvil. En ello coincidimos nuevamente con los postulados de Escaño, (2010) en Marfil-Carmona y Álvarez-Rodríguez (2018, p.24). “(...) El binomio profesor/a-alumno/a evolucionará hacia la triada profesorado-maquina-alumnado”. La escuela debe adaptarse a los retos que supone la inclusión de los dispositivos móviles, conocidos como herramientas disruptivas en el aula, pero con gran potencial educativo y motivacional para nuestros estudiantes.

REFERENCIAS

- Barbules, N. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Rencontres on Education* 13, 3-14.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Akal.
- Brazuelo, F. & Gallego, D. (2011): *Mobile Learning. Los dispositivos móviles como recurso educativo*. Eduforma.
- Cabero A., J.; Fernández R, B. & Marín D., V. (2017). Dispositivos móviles y realidad aumentada en el aprendizaje del alumnado universitario. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20, (2), 167-185. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.20.2.17245>
- Cabero, J., & Puentes P., A. (2020). La Realidad Aumentada: tecnología emergente para la sociedad del aprendizaje. *AULA, Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 66 (2), 35-51. <https://doi.org/10.33413/aulahcs.2020.66i2.138>
- Colás-Bravo, P.; Rossi, P. G.; de Pablos-Pons, J.; Conde-Jiménez, J. & Villaciervos Moreno, P. (2019). Aplicaciones digitales para la inclusión. El Proyecto Europeo DEPIT. [Digital applications for inclusion. The European Project DEPIT]. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 50, 169-192. <http://doi.org/10.15198/seeci.2019.50.169-192>
- Crescenzi-Lanna, L. & Grané-Oró, M. (2016). Análisis del diseño interactivo de las mejores Apps educativas para niños de cero a ocho años. *Revista Comunicar*, 24, (46), 77-85. <http://dx.doi.org/10.3916/C46-2016-08>
- Cuesta-Cambra, U., Niño-González, J.I., Rodríguez-Tercero, J. (2017). El procesamiento cognitivo en una app educativa con electroencefalograma y «Eye Tracking». *Revista Comunicar*, 25, (52), 41-50. <https://doi.org/10.3916/C52-2017-04>
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.
- Gómez, P. & Monge, C. (2013). Potencialidades del teléfono móvil como recurso innovador en el aula: una revisión teórica. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 26, 1-16.
- Dulzaides, M.E. & Molina, A.M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12 (2), 1-4.

- Fontal, O., García-Ceballos, S. & Aso, B. (2020). Desarrollo de competencias docentes en educación patrimonial mediante plataformas 2.0 y entornos digitales como herramienta de aprendizaje. *Investigación en la Escuela*, 101, 1-14. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.01>
- Gardner, H. (2011). *Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales*. Radiotelevisión Española. <http://www.rtve.es/alacarta/videos/premios-principe-de-asturias/howard-gardner-nuevo-premio-principe-asturias-ciencias-sociales/1097758.shtml>
- Gómez, P. & Monge, C. (2013). Potencialidades del teléfono móvil como recurso innovador en el aula: una revisión teórica. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 26, 1-16.
- Greenfield, P. (1994). "Effect of video game practice on spatial skills in girls and boys". *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15, 13-32. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(94\)90004-3](https://doi.org/10.1016/0193-3973(94)90004-3)
- Informe Ditrendia (2019). Las Apps ocupan el 60% del tiempo que pasamos en el móvil. *Digital Marketing Trends*.
- Kortabitarte, A., Gillate, I., Luna, U., & Ibáñez-Etxeberria, A. (2018). Las aplicaciones móviles como recursos de apoyo en el aula de Ciencias Sociales: estudio exploratorio con el App "Architecture gothique/romane" en Educación Secundaria. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 65-79.
- Long, S. & Largo, S. (1984). Rethinking Video Games. *The Futurist*, 18(6), 35-37.
- Marfil-Carmona, R. & Álvarez-Rodríguez, M.D. (2018). El software creativo en la educación artística: Reflexiones y posibilidades en torno a «The next Rembrandt» *Revista Communiars*, 1, 21-28. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2018.i01.02>
- Mascarell, D. (2017). Dispositius mòbils com a nous entorns d'aprenentatge Contextos emergents en arts visuals. En Huerta, R. y Alonso-Sanz, A. (eds). *Nous entorns d'aprenentatge per a les arts i la cultura*, pp. 147-158. València: Tirant lo Blanch.
- Mascarell, D. (2020). Percepción de los estudiantes universitarios ante una actividad audiovisual con dispositivos móviles: un estudio de caso. *TextoLivre: Linguagem e Tecnologia*, 12, (6), 1-20. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2020.24375>
- Obando-Bastias, J.A., Pabón, J.E., Motenegro, J., Castellanos, M.A. (2018). Simulacro App: una aplicación móvil que usa el innovador concepto de «gamificación educativa» que genera participación masiva en estudiantes de Colombia. *Espacios*, 39 (53), 8-20.
- Pedraza, C., Amado, O., Lasso, E. y Munévar, P. (2017). La experiencia de la realidad aumentada (RA) en la formación del profesorado en la universidad nacional abierta y a distancia UNAD- Colombia. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 51, 111-13. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i51.08>
- Peña, T. & Pirela Morillo, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Revista Información, Cultura y Sociedad*, 16, 55-81.

- Ramón, A.J., Cuervo, A. y Ruiz, M.G. (2019). Un marco de referencia para las enseñanzas artísticas visuales en dispositivos móviles. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 59(7), 1-25. <http://dx.doi.org/10.6018/red/59/07>
- Ricoy, M.C., & Sánchez-Martínez, C. (2018). Posibilidades y controversias de las App educativas con la tableta en la educación primaria. *Revista de Pedagogía*, 39(104), 171-191.
- Santacana, J. & Coma, L. (2014). *El M-learning y la educación patrimonial*. TREA.
- Santiago, R., Amo, D. & Díez, A. (2014). ¿Pueden las aplicaciones educativas de los dispositivos móviles ayudar al desarrollo de las inteligencias múltiples? *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 47, 1-10.
- Vavoula, G. & Sharples, M. (2009). Meeting the Challenges in Evaluating Mobile Learning: a 3-level Evaluation Framework. *International Journal of Mobile and Blended Learning* 1, (2) 54-75.

NORMAS DE PUBLICACIÓN Y ENVÍOS DE PROPUESTAS | GUIDELINES AND SUBMISSION OF PROPOSALS | REGRAS PARA PUBLICAÇÃO E APRESENTAÇÃO DE PROPOSTAS



NORMAS DE PUBLICACIÓN · GUIDELINES · REGRAS PARA PUBLICAÇÃO

<https://dx.doi.org/10.12795/Communiars>

ENVÍOS DE PROPUESTAS · SUBMISSION OF PROPOSALS · APRESENTAÇÃO DE PROPOSTAS

<https://dx.doi.org/10.12795/Communiars>

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars>

Email: revistacommuniars@gmail.com



Los textos e imágenes publicados en la presente revista están bajo licencia Creative Commons (BY-NC-SA. 4.0 Internacional), salvo aquellas obras que el autor/autora señale con otra licencia y permiso. En este caso, la coordinación de la revista queda eximida de la responsabilidad legal que derive de la misma y si no es una licencia abierta la obra quedará publicada con derecho a cita. | Os textos e imagens publicados nesta revista estão sob uma licença Creative Commons (BY-NC-SA. 4.0 Internacional), exceto aquelas obras que o autor indica com outra licença e permissão. Neste caso, a coordenação da revista é isenta da responsabilidade legal que dela deriva e se não for uma licença aberta, o trabalho será publicado com direito a citação. | The texts and images published in this journal are under a Creative Commons license (BY-NC-SA. 4.0 International), except for those works that the author indicates with another license and permission. In this case, the coordination of the journal is exempted from the legal responsibility that derives from it and if it is not an open license the work will be published with the right to quote.