

eISSN 2603-6681

#10 · 2023

# 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

# 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

e-ISSN 2603-6681

eISSN: 2603-6681

Revista de acceso abierto coordinada por | Revista de acceso aberto coordenada por | Open access journal edited by: Communiars

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

Apoiada 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/ Pirotecnia 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](mailto:revistacommuniars@us.es)

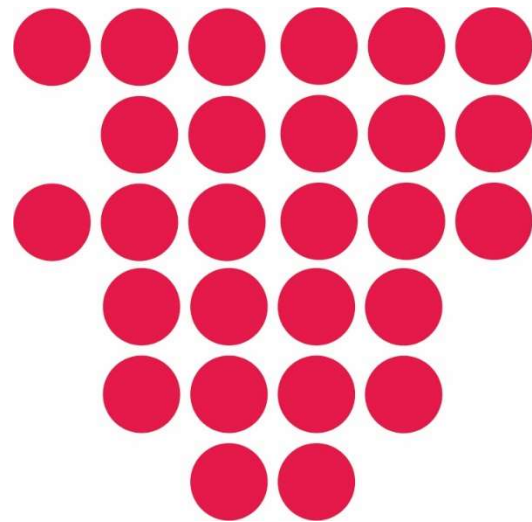


Los textos e imágenes publicados en la presente revista están bajo licencia Creative Commons (BY-NC-SA. 4.0 Internacional), salvo aquellas obras que el autor/autora señale con otra licencia y permiso. En este caso, la coordinación de la revista queda eximida de la responsabilidad legal que derive de 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.

«How did looking become extraordinary?»

TORKWASE DYSON, 2023

Reflexión que propone la artista en relación a su obra *Blackbasebeingbeyond* (2023). 35ª Bienal de São Paulo, Brasil.



COMITÉ ASESOR CIENTÍFICO · COMITÉ 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. *Univerité Paul-Valery Montepellier 3* | France.

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

Apolline Torregrosa. *Université de Genève* | Suisse.

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.

Carlos Plasencia. *Universitat Politècnica de València* | España.

Ricard Huerta. *Universitat de València* | España.

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

María Isabel Moreno Montoro. *Universidad de Jaén* | 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.

Francisco Aznar. *Universidad de La Laguna* | España.

Núria Rajadell Puigròs. *Universitat de Barcelona* | España.

Gabriela Augustowsky. *Universidad Nacional de las Artes* | Argentina.

## NÚMERO · ISSUE · 10

Presentación · Apresentação · Introduction Nuevas y desconocidas formas de ver · Novas e desconhecidas formas de ver · New and unknown ways of seeing <b>Communiars</b>	07
Artículos · Artigos · Articles Em defesa do ensino de arte: argumentações e limites a partir do contexto brasileiro <b>Karine Storck e Luciana Gruppelli Loponte</b>	10
Modeling authentic multivariate assessment in art and design teacher education curriculum <b>Attwell Mamvuto</b>	24
La educación artística plástica desde la autoexpresión creativa para atender a la diversidad en las aulas <b>Teresa Gamero García, Yonatan Díaz Santa María y Jesús Molina Saorín</b>	37
Potenciar el vínculo entre la universidad y el museo: el proyecto UVaMusEA <b>Pablo Coca Jiménez y Sofía Marín Cepeda</b>	48
Y el arte se hizo verbo. La construcción identitaria del alumnado de bachillerato a través del artivismo <b>José Vázquez González</b>	61



PRESENTACIÓN · APRESENTAÇÃO · INTRODUCTION

# Nuevas y desconocidas formas de ver · Novas e desconhecidas formas de ver · New and unknown ways of seeing

Mario Gooden (2023) explica, en relación a la obra de Torkwase Dyson, artista participante en la 35ª Bienal de São Paulo, Brasil, que sus esculturas e instalaciones son instrumentos para nuevas y aún desconocidas formas de ver; suponen herramientas para pensar sobre la "vida" de quienes murieron en cautividad. Utilizamos el sentir y perspectiva de Dyson para jugar con la metáfora de la pertinencia, y también necesidad, de desvelamiento de maneras de pensar y mirar desde otras perspectivas. El hecho de descubrir esas nuevas maneras de ver y encontrarnos como agentes participantes en esas miradas permanece implícito en el presente número de *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*. El número 10 de la revista hace visible los trabajos de Karine Storck y Luciana Gruppelli Loponte (Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Brasil); Attwell Mamvuto (University of Zimbabwe, Zimbabwe); Teresa Gamero García, Yonatan Díaz Santa María y Jesús Molina Saorín (Universidad de Murcia); Pablo Coca Jiménez y Sofía Marín Cepeda (Universidad de Valladolid); y José Vázquez González (Universidad de Sevilla). Desde la coordinación de nuestra revista agradecemos su compromiso y trabajo. *Omnia sunt communia*.

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

...

Mario Gooden (2023) explica, em relação ao trabalho de Torkwase Dyson, uma artista que participa da 35ª Bienal de São Paulo, Brasil, que suas esculturas e instalações são instrumentos para novas e ainda desconhecidas formas de ver; são ferramentas para pensar sobre a "vida" daqueles que morreram em cativeiro. Usamos o sentimento e a perspectiva de Dyson para brincar com a metáfora da relevância, e também da necessidade, de revelar formas de pensar e olhar a partir de outras perspectivas. O fato de descobriremos essas novas formas de ver e de nos encontrarmos como agentes participantes desses olhares permanece implícito nesta edição da *Communiars. Revista de Imagem, Artes e Educação Crítica e Social*. A edição 10 da revista apresenta o trabalho de Karine Storck e Luciana Gruppelli Loponte (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil); Attwell Mamvuto (Universidade do Zimbábue, Zimbábue); Teresa Gamero García, Yonatan Díaz Santa María e Jesús Molina Saorín (Universidade de Murcia); Pablo Coca Jiménez e Sofía Marín Cepeda (Universidade de Valladolid); e



José Vázquez González (Universidade de Sevilha). Gostaríamos de agradecer a eles por seu compromisso e trabalho. *Omnia sunt communia*.

*Comitê de Coordenação dos Communiars. Revista de Imagem, Artes, Educação Crítica e Social.*

...

Mario Gooden (2023) explains, in relation to the work of Torkwase Dyson, artist participating in the 35th Biennial of São Paulo, Brazil, that her sculptures and installations are instruments for new and as yet unknown ways of seeing; they are tools for thinking about the "life" of those who died in captivity. We use Dyson's feeling and perspective to play with the metaphor of the relevance, and also the necessity, of unveiling ways of thinking and looking from other perspectives. The fact of discovering these new ways of seeing and finding ourselves as participating agents in these gazes remains implicit in this issue of *Communiars. Journal of Image, Arts and Critical and Social Education*. Issue 10 of the journal features the work of Karine Storck and Luciana Gruppelli Loponte (Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Brazil); Attwell Mamvuto (University of Zimbabwe, Zimbabwe); Teresa Gamero García, Yonatan Díaz Santa María and Jesús Molina Saorín (University of Murcia); Pablo Coca Jiménez and Sofía Marín Cepeda (University of Valladolid); and José Vázquez González (University of Seville). From the coordination of our journal we thank them for their commitment and work. *Omnia sunt communia*.

*Communiars Coordination Committee. Journal of Image, Arts and Critical and Social Education.*





ARTÍCULOS · ARTIGOS · ARTICLES

# Em defesa do ensino de arte: argumentações e limites a partir do contexto brasileiro

In defense of art education: arguments and limits from the Brazilian context | En defensa de la educación artística: argumentos y límites desde el contexto brasileño

**KARINE STORCK** · [karinestorck@gmail.com](mailto:karinestorck@gmail.com)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS) · BRASIL

 <https://orcid.org/0000-0001-5948-7472>

**LUCIANA GRUPPELLI LOPONTE** · [luciana.arte@gmail.com](mailto:luciana.arte@gmail.com)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS) · BRASIL

 <https://orcid.org/0000-0002-0552-0529>

Recibido · Recebido · Received: 18/09/2023 | Aceptado · Aceito · Accepted: 07/11/2023

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2023.i10.01>



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

**Cómo citar este artículo · Como citar este artigo · How to cite this article:** Storck, K., & Loponte, L.G. (2023). Em defesa do ensino de arte: argumentações e limites a partir do contexto brasileiro, *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 10, 10-23. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2023.i10.01>

## Resumo:

Levando em consideração que, no Brasil, frequentemente, somos convocadas a agir e argumentar em defesa da arte na escola, desenvolvemos este artigo, à luz de um olhar que busca compreender o caráter não natural da presença da arte na educação (Martins, 2012; 2014 e Sabino 2020; 2021) e os constantes movimentos de defesa a fim de assegurar sua inserção e obrigatoriedade na escola (Hernández, 2000; Errázuriz, 2019; Honorato, 2018; e outros). Nesse movimento, percorremos as principais legislações brasileiras referentes à inserção do ensino de artes visuais no currículo da educação básica, desde 1961. Trata-se de um exercício de expor evidências do caráter historicamente construído do ensino de arte e de compreender que este também se articula com as concepções localizadas de educação e de sujeitos que se pretende formar. Na parte final do texto, pontuamos algumas das diversas racionalidades que sustentaram e ainda sustentam muitos de nossos argumentos, atentando à sua desnaturalização e, portanto, a seus limites e à necessidade de novas elaborações. Se entendemos que seja necessário ainda agir em defesa da arte na escola, acreditamos que, talvez, seja preciso revigorar nossos modos de fazê-lo e, a partir disso, fortalecer nossa atuação docente enquanto prática política.

## Palavras-chave:

Ensino de arte. Artes Visuais. Educação básica no Brasil. Legislação educacional brasileira. Arte no currículo escolar. Arte e educação.

## Abstract:

Taking into account that, in Brazil, we are often called upon to act and argue in defense of art at school, we developed this article, in the light of a perspective that seeks to understand the unnatural character of the presence of art in education (Martins, 2012; 2014 and Sabino 2020; 2021) and the constant advocacy movements in order to guarantee their insertion and obligation in school (Hernández, 2000; Errázuriz, 2019; Honorato, 2018; and others). In this movement, we have been through the main Brazilian legislation (since 1961) regarding the insertion of visual arts teaching in the basic education curriculum. It is an exercise in exposing evidence of the historically constructed character of art education and in understanding that this also articulates with the localized conceptions of education and subjects that it is intended to form. In the final part of the text, we point out some of the different rationales that have supported many of our arguments, paying attention to their denaturalization and, therefore, their limits and the need for new elaborations. If we understand that it is still necessary to act in defense of art at school, we believe that, perhaps, it is necessary to reinvigorate our ways of doing so and, from this, strengthen our teaching performance as a political practice.

## Keywords:

Art education. Visual arts. Basic education in Brazil. Brazilian educational legislation. Art in the school curriculum. Art and education.

## Resumen:

Teniendo en cuenta que, en Brasil, frecuentemente se nos convoca a actuar y argumentar en defensa del arte en la escuela, desarrollamos este artículo, a la luz de una perspectiva que busca comprender el carácter antinatural de la presencia del arte en la educación (Martins, 2012; 2014 y Sabino 2020; 2021) y los constantes movimientos de defensa para asegurar su inclusión y obligatoriedad en la escuela (Hernández, 2000; Errázuriz, 2019; Honorato, 2018; y otros). En este movimiento, recorreremos las principales legislaciones brasileñas referentes a la inserción de la enseñanza de las artes visuales en el currículo de la educación básica, desde 1961. Se trata de un ejercicio de exponer las evidencias del carácter históricamente construido de la educación artística y de comprenderla también en articulación con las concepciones localizadas de educación y sujetos que se pretende formar. En la parte final del texto, señalamos algunas de las diferentes racionalidades que sustentaron y sustentan muchos de nuestros argumentos, poniendo atención a su desnaturalización y, por tanto, a sus límites y a la necesidad de nuevas elaboraciones. Si entendemos que aún es necesario actuar en defensa del arte en la escuela, creemos que, tal vez, sea necesario revitalizar nuestras formas de hacerlo y, a partir de ello, fortalecer nuestra actuación docente como práctica política.

## Palabras clave:

Educación artística. Artes visuales. Educación básica en Brasil. Legislación educativa brasileña. Arte en el currículo escolar. Arte y educación.

...

## 1. "Arte na escola para quê?" A interminável tarefa de argumentar pela arte na educação

A defesa do ensino de arte<sup>1</sup> na escola ou no currículo escolar brasileiro não é uma questão recente<sup>2</sup>, e também não é apenas uma questão macropolítica. A luta em defesa da manutenção e da efetivação do ensino de arte na educação básica (da educação infantil ao ensino médio) relaciona-se ao investimento na formação de professoras/es, ao trabalho para que a escola e sua comunidade compreendam a arte como área de conhecimento, à disputa por espaços físicos e curriculares, às condições de trabalho docente, entre outras questões. Porém, o que desejamos trazer à discussão e à reflexão neste artigo é seu caráter construído enquanto área de conhecimento que passa a integrar a escolarização dos sujeitos.

Na parceria de estudiosas/os do campo da educação e do ensino de arte, este texto propõe um exame das principais legislações brasileiras relativas à presença da arte na escola, a fim de questionar a necessidade dela mesma (da arte na educação) e de compreendê-la como historicamente construída em resposta a propósitos ou concepções de educação localizadas. Tal movimento não quer dizer colocar-se em contrariedade à sua defesa, ou desacreditar de sua importância; ao contrário, interessa no sentido de compreender em quais grelhas de racionalidade estão fundadas (Martins, 2012) nossas defesas e práticas e porque nossos argumentos em prol da arte na educação parecem já não caber mais no projeto de educação e de sociedade vigentes. Ao colocarmos em suspensão aquilo que, aparentemente, é dado como inquestionável, intencionamos compreender seu ingresso no currículo escolar brasileiro, para que possamos questionar a que concepções de arte, de sujeito, de educação e de sociedade se relacionam nossos argumentos de defesa, ou nossa intenção de atualização de tais argumentos.

Para tal empreitada, partimos da observação da inserção da arte na educação por meio de dispositivos legais que balizam a área de conhecimento referente à arte no currículo escolar brasileiro, assim como de contribuições de estudos relacionados à interpretação de tais dispositivos e das possíveis compreensões de arte e educação aí presentes.

Considerando essas questões, o artigo é organizado em três seções principais: na primeira, introduzimos a discussão sobre o caráter não natural do encontro da arte com a educação, especialmente a partir dos estudos de Sabino (2020; 2021) e Martins (2012; 2014); na segunda, considerando a perspectiva anterior, abordamos a relação entre a arte e a educação a partir das legislações educacionais vigentes desde 1961, problematizando sua relação com nossas justificativas para o ensino de arte; e, por último, revisitamos alguns dos argumentos e racionalidades que pretendem sustentar a defesa do ensino de arte, atentando para o caráter construído e, portanto, para a possibilidade e a necessidade de novas elaborações.

<sup>1</sup> Neste texto optamos pelo uso da expressão "ensino de arte" para nos referirmos às discussões propostas em torno da arte e da educação, entretanto, falamos especialmente a partir de nossas experiências e formação no campo do ensino das artes visuais no Brasil. Ainda que não especifiquemos a cada menção da expressão "ensino de arte" que na grande maioria das vezes se trata do ensino das artes visuais, elucidamos, desde já, que é a partir deste local que produzimos a reflexão proposta.

<sup>2</sup> No ArteVersa - Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência (UFRGS/CNPq), em 2018, produzimos "textos para abrir uma conversa" relacionados à importância da arte na escola, considerando a reiterada necessidade de sua defesa: <https://www.ufrgs.br/arterversa/category/textos-para-abrir-uma-conversa/page/4/>

## 2. O encontro não natural da arte com a educação

A aliança entre arte e educação no Brasil já foi perscrutada por vários autores brasileiros – sob o ponto de vista histórico, especialmente por Ana Mae Barbosa (2008, 2012, 2014, 2015). A pesquisadora Kelly Sabino (2021) trata da questão a partir de uma perspectiva bem distinta. Em seus estudos, a autora remonta ao momento em que se deu tal aliança, a partir da análise de quatro arquivos por ela compostos: (1) 55 periódicos educacionais brasileiros (do período de 1996 a 2019), em que buscou explicitar alguns debates contemporâneos relacionados à diáde arte/educação; (2) artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), a partir de 1944, a fim de esmiuçar a discursividade presente antes do período referente ao primeiro arquivo; (3) documentos relativos ao ensino na Academia Imperial de Belas Artes (AIBA), buscando um novo recuo temporal para compreender a institucionalização das práticas de ensino de arte no Brasil; e, por fim, (4) documentos que remontam às concepções de arte da Corte portuguesa e à forma como podem ter influenciado o ensino desenvolvido na AIBA.

A partir de suas análises, Sabino configura “a maneira pela qual a forja da mão e, depois, a investida em um olhar interiorizado sustentaram um acento governamentalizante das práticas educativas em torno da arte” no contexto brasileiro (2021, p. 09), sem que, muitas vezes, nos demos conta de tal acento e das concepções de educação e sujeito que estão em jogo. Os estudos da autora permitem-nos relacionar a “ladainha” que insiste em, constantemente, repetir justificativas acerca da importância e da defesa do ensino de arte na escola (Sabino, 2021, p.177) a uma ideia de “narrativas do pastorado artístico-pedagógico”.

Por “narrativas do pastorado artístico-pedagógico”, Sabino compreende “um tipo específico de pastorado pela arte, o qual atribui a esta, via de regra, uma potência disruptiva *per se*” (2021, p.177). Seus estudos referenciam o filósofo Michel Foucault, apresentando conceitos próprios do autor, para refletirmos acerca da constituição do campo da arte-educação.

A partir do contexto português, os estudos que a professora Catarina Silva Martins tem desenvolvido também nos instigam, pela perspectiva foucaultiana, a “questionar as plataformas de partida que se instalaram como naturais a este campo e que controlam a produção do discurso” (Martins & Almeida, 2013, p. 17), procurando, de certo modo, perceber o que se vincula, ainda, “a racionalidades que se estabeleceram, e naturalizaram, num dado contexto e momento da história” (Martins, 2014, p.58).

O movimento que iniciamos aqui é de analisar os dizeres verdadeiros sobre o que justifica a defesa da arte na educação em determinado tempo ou de que modo determinadas racionalidades ou formas de pensar transformam-se em verdades que balizam práticas e modos de organização curricular, por exemplo. Nessa direção, entendemos que algumas normativas educacionais indicam verdades de uma época e que aspectos destas foram e ainda são reproduzidos no ensino de arte ou em seus próprios argumentos de defesa.

Na próxima seção, nos deteremos na contextualização das normativas educacionais relacionadas ao ensino de arte no Brasil, a fim de problematizar como os argumentos em defesa da arte na escola perpassam (e são perpassados) por tais dispositivos.

### 3. A arte nas legislações educacionais brasileiras (a partir de 1961)

Como âncoras para pensar na relação entre a arte e a educação brasileira, vamos tomar as seguintes normativas: a Lei n. 4.024/1961, a Lei n. 5.692/1971, a Lei n. 9.394/1996 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018.

A Lei n. 4.024/1961 foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), que, no âmbito da educação escolar, conferiu maior autonomia aos estados e municípios para a organização do sistema educacional. Na referida legislação, o ensino de arte foi inserido junto ao art. 38: “Na organização do ensino de grau médio serão observadas as seguintes normas: [...]”, na expressão do inciso IV “atividades complementares de iniciação artística” (Brasil, 1961). No Ensino Primário (com duração de, no mínimo, quatro anos, na época), ficou relegada aos sistemas de ensino, que, no caso de escolherem ampliar a duração do Ensino Primário para até seis anos, poderiam ofertar, nos dois últimos anos, uma iniciação em “técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade” (art. 26, Brasil, 1961).

Antecede esse movimento um contexto brasileiro em que a escolarização ainda existia para poucos<sup>3</sup>, em que havia a diferenciação entre currículos escolares para as elites e educação popular (e, também, entre educação pública e privada). Nessa situação, as disciplinas que podiam relacionar-se ao ensino de arte eram “isoladas e técnicas, tais como o Desenho Geométrico, o Desenho Técnico e o Canto Orfeônico” (D’Oliveira & Meira, 2016, p. 172).

O movimento também se relaciona a um contexto posterior, em que os ateliês e Escolinhas de Arte (em sua maioria, de caráter particular) espalharam-se pelo Brasil<sup>4</sup> e quando, de certo modo, ampliaram-se os entendimentos sobre o ensino de arte (antes centrado na cópia, passando ao desenho técnico, voltado à indústria e à formação profissional), a partir da valorização da arte como expressão.

A partir das análises sobre a arte na educação na RBPE (a partir de 1944), Sabino (2020) observa que, ao longo da revista, o discurso dos saberes *psi* e a sua relação com os enunciados da arte na educação foi aparecendo cada vez mais. Inicialmente tais aparições evidenciaram-se “na coadunação entre desenho e infância, como se por intermédio do primeiro se pudesse desvelar a interioridade da criança” (Sabino, 2020, p. 327).

Desse período também se destaca a influência da obra de John Dewey e o movimento da Escola Nova no Brasil e, posteriormente, das produções de Herbert Read e Viktor Lowenfeld, referentes ao “Movimento da Educação por meio da Arte”, bem como ao desenvolvimento do desenho infantil, respectivamente, que refletem aspectos do que evidenciava a “livre expressão” das crianças, desde que fossem ofertadas condições adequadas para tal.

<sup>3</sup> Para uma análise sócio-histórica a partir de dados estatísticos do período, refletindo o caráter elitista e desigual do processo de escolarização brasileira, ver Gil (2022).

<sup>4</sup> A primeira Escolinha de Arte no Brasil (EAB) data de 1948, fundada pelo artista Augusto Rodrigues, no Rio de Janeiro. No Brasil, chegaram a existir 144 Escolinhas (Barbosa, 2021, p. 13). Ana Mae Barbosa atenta para o fato de a criação das Escolinhas de Arte no Brasil estar relacionada ao movimento de redemocratização do país, após o governo ditatorial (período conhecido por Estado Novo) (2021, p. 12). A concepção de ensino de arte presente nesses espaços era modernista, calcada na livre-expressão, também conhecida como *laissez-faire*.

Em um contexto mais amplo, em 1954, foi fundada a InSEA - *International Society for Education through Art*, organização não governamental que atua em parceria com a UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. A InSEA também se coloca nas lutas por garantia e manutenção do ensino de arte, conservando, atualmente, em seu site, uma seção específica a esse respeito.<sup>5</sup>

Na sequência, a Lei n. 5.692/1971, promulgada durante a vigência da ditadura militar no Brasil (1964-85), unifica o chamado primário e ginásio em um período de oito anos, com o nome de 1º. grau, e o ensino de 2º. grau (atual Ensino Médio) passa a ser profissionalizante. Em seu artigo 7º., a Lei expõe que “Será obrigatória à inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]” (Brasil, 1971). Nesse contexto, a arte é considerada “atividade educativa” do currículo, e não mais “atividade complementar de iniciação artística”.

Tal inserção aciona concepções tecnicistas do ensino de arte, em que esta serve a outras disciplinas e/ou volta-se à formação profissional. O conteúdo não fica expressamente evidenciado, mas se refere à ideia de criatividade, ao desenho, às técnicas artísticas, à comunicação e expressão.<sup>6</sup>

Outra questão do período diz respeito à falta de docentes com formação para ministrar “Educação Artística”. Daí originam-se os cursos de licenciatura que visavam a uma formação polivalente do/a professor/a: saía habilitado/a ao trabalho com artes plásticas, educação musical e artes cênicas.

Sobre os materiais didáticos do período, Subtil (2012) aponta que, em sua maioria, eles apresentam atividades que enfocam elementos visuais, como o ponto, a linha, as cores, envolvendo técnicas de pintura e colagem. Também estão presentes conteúdos de desenho geométrico, integrados a atividades de educação artística. A linguagem teatral não é tão evidenciada, apresentando algumas questões históricas e sugestões de atividades. Em relação a música, estão presentes hinos e canções folclóricas, partituras, gêneros, formas e teorias musicais.

A partir de sua análise, a autora propõe a reflexão sobre o papel desempenhado por esses materiais didáticos, em um contexto em que os professores não tinham a formação específica para o trabalho com arte, destacando, ainda, o reducionismo dos conhecimentos do campo artístico ali representado<sup>7</sup> e as atividades que apontavam para uma infantilização dos estudantes (Subtil, 2012).

Outra análise dessa legislação provém de Ana Mae Barbosa (2008, p. 11), estudiosa fundamental do campo da arte e da educação, a qual ela considera que “não foi uma conquista de arte-educadores brasileiros, mas uma criação ideológica de educadores

<sup>5</sup> Ver <https://www.insea.org/advocacy-networking/>

<sup>6</sup> Para uma análise mais aprofundada da educação artística no currículo escolar a partir da Lei n. 5.692/1971 e pareceres decorrentes, ver Silva (2019). No texto, há uma interessante análise do Parecer n. 540/77, “Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º. da Lei n. 5692/71”, que evoca uma concepção de arte diretamente relacionada ao lazer e, portanto, sem critérios específicos a fim de orientar seu ensino, sendo este relegado a optativo, no caso de desinteresse dos estudantes pela área. A autora também reflete os processos de efetivação da referida Lei em seu contexto (estado de Pernambuco, Brasil).

<sup>7</sup> Sobre esse fato, podemos estabelecer um paralelo com os materiais didáticos e sistemas de ensino que surgem com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atualmente, e, ainda, com as fundações de interesses privados, envolvidas na explicação e efetivação da BNCC, ofertando materiais aos professores e redes de ensino.



norte-americanos que, sob um acordo oficial (MEC-USAID<sup>8</sup>), reformulou a educação brasileira”.

Sabino (2020, p. 309) comenta que Ana Mae Barbosa, em um de seus artigos publicados na RBPE, em 1973, afirmou que “a situação do ensino de artes visuais no país era caótica” (BARBOSA, 1973, p. 578) e que, no ano de 1975, “em seu primeiro livro, intitulado ‘Teoria e prática da educação artística’, a autora considerava compreensível que os estudos da área da arte na educação insistissem em provar a importância da arte, mediante os preconceitos que havia contra ela” (Sabino, 2020, p. 309).

É importante destacar que, nesse período, já se iniciavam movimentos relacionados ao fortalecimento do ensino de arte, como, por exemplo, com o I Encontro Nacional de Educação Artística<sup>9</sup> e o Movimento das Escolinhas de Arte do Brasil (MEAB). Na sequência, ocorreram eventos como a Semana de Arte e Ensino da USP (1980) e a criação das Associações Estaduais de Arte-Educadores, das quais decorre a criação da Federação dos Arte Educadores do Brasil (FAEB), em 1987. Tais acontecimentos demonstram o início da organização e da mobilização política dos arte-educadores em prol de seu campo de atuação.<sup>10</sup>

Desse momento, cabe também fazermos referência à importância atribuída ao ensino de arte pelo trabalho com as imagens, dado que vivemos em um mundo com uma profusão de imagens, mesclando-se aos estudos da cultura visual. Ganham destaque autores como Fernando Hernández (2000; 2007) e, em outra linha, Elliot Eisner, com a publicação, no Brasil, de seu texto “O que pode a educação aprender das artes sobre a prática em educação?”, em 2008. Esses subsídios também vão sendo incorporados aos argumentos de defesa do campo.

Com a redemocratização do país pós-ditadura militar e também com os debates para a elaboração da Constituição Federal, em 1988, entra em cena a defesa de uma educação pública de qualidade como direito de todos e dever do estado. Tais debates já encaminham a definição de uma nova LDB (1996), para a qual passam a ser constantes as mobilizações em prol da inserção da obrigatoriedade do ensino de arte em suas especificidades (artes visuais, música, teatro e dança).

Com a nova LDB, Lei n. 9.394/1996, veio a tão sonhada conquista pelos arte-educadores: a inserção do ensino de arte como “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art. 26, §2º.), ainda que não estivessem especificadas as quatro linguagens artísticas, o que só ocorre no ano de 2016<sup>11</sup>. Em 2017, novamente, somos surpreendidos (ou não?), com a retirada da expressão “nos diversos níveis da educação básica” do art. 26, §2º., que passa a expressar, apenas, “componente curricular obrigatório da educação básica”,

<sup>8</sup> Ministério da Educação e Cultura (MEC) – United States Agency for International Development (USAID).

<sup>9</sup> Realizado em 1970, em Porto Alegre-RS, reunindo cerca de 800 professores de diversas partes do Brasil (Sabino, 2020, p. 304).

<sup>10</sup> Outras associações importantes, que refletem também a produção de conhecimento da área são a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), com a criação do o GT 24 - Educação e Arte, em 2008; e a Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), fundada em 1987.

<sup>11</sup> “§6º. As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Redação dada pela Lei n. 13.278, de 2016)” (Brasil, 1996), após anos de tramitação no Congresso Nacional, como uma demanda antiga dos profissionais da área.

deixando a interpretação da inserção de como se daria a arte no currículo ao encargo das secretarias de educação.<sup>12</sup>

A LDB/1996 também definiu, no art. 26, que os currículos da educação básica brasileira deveriam ter uma base nacional comum, “a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (Brasil, 1996). A partir dessa Lei, foram produzidos outros documentos que mencionariam e, de certo modo, subsidiariam a construção de tal base, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997; o Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001; posteriormente, Lei n. 13.005 de 2014); e as Diretrizes Curriculares na Educação Básica, de 2003.

Outro aspecto a considerar, que gera impactos e outras tensões sobre os currículos escolares (e sobre a valorização ou não de determinadas áreas de conhecimento), foi a emergência das avaliações em larga escala no sistema educacional brasileiro a partir dos anos 1990. Essas avaliações, inicialmente, advêm da pressão de organizações internacionais e, posteriormente, expandem-se, consolidando o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado pelo Governo Federal e desenvolvido com o apoio de governos estaduais e municipais (Bonamino & Franco, 1999), e não consideram determinadas áreas de conhecimento, como a arte, por exemplo.

Nos movimentos que seguem, são promovidos debates que precedem a produção da BNCC. Neles, é produzido o documento “Por uma política curricular para a educação básica” (Brasil, 2014), que busca trazer subsídios ao debate curricular nacional a partir da concepção de “direito à aprendizagem e ao desenvolvimento”. Sobre as preocupações com o ensino de arte, o documento em questão registra que a arte, tal como componente curricular presente na escola naquele momento, ainda apresenta resquícios de uma visão utilitarista, sem dispor de infraestrutura adequada para seu desenvolvimento. Também prevalece a prática polivalente do ensino de arte, ou seja, sem considerar as especificidades de cada uma das quatro linguagens artísticas assim como os cursos de formação docente.

Tal documento explicita ainda a condição do ensino de arte, que em muitas escolas, é reduzida e confundida com a realização de práticas pontuais; “relegada a um caráter utilitário para rituais pedagógicos de rotinização do cotidiano escolar - tais como marcação dos tempos de entrada, saída, recreio, bem como das festas e comemorações do calendário escolar (Brasil, 2014, p. 59-60). Atentando para pontos que ainda precisam de investimento, a fim de romper com o caráter utilitarista da arte na educação, de modo a valorizar e buscar a implementação daquilo que já foi produzido pelo campo.

Em 2015, inicia-se, efetivamente, o processo de elaboração da BNCC, o qual tem, inicialmente, caráter democrático, com a participação de diversos setores e organizações da sociedade. Entretanto, por fim, a Base acaba por ser instituída, entre 2017 e 2018, conforme os interesses do governo daquele momento, concatenado com interesses privados e com um projeto neoliberal de educação.

Na BNCC do Ensino Fundamental, mesmo que a arte apresente caráter de área de conhecimento e que, portanto, seja componente curricular dessa etapa de ensino, considerando-se as quatro linguagens artísticas (dança, música, artes visuais e teatro),

<sup>12</sup> Para uma análise mais aprofundada da LDB/1996 e de suas alterações acerca do ensino de arte até o presente, ver Vasconcellos *et al.* (2018).

estas são mencionadas no documento apenas como “unidades temáticas”<sup>13</sup>. Ainda, são incluídas as “artes integradas” (Brasil, 2018), abrindo brechas para uma volta à polivalência, à falta da contratação de professores com formação nas diferentes especificidades da arte, etc. (ou à continuidade disso?..).

Em relação à BNCC do Ensino Médio, a situação se agrava ainda mais, já que sequer a arte é mencionada como componente curricular (que explicita as quatro linguagens artísticas) e passa a integrar a área de linguagens, diluindo-se e abrindo a possibilidade para que não seja ministrada por docente com formação específica. Honorato (2018) destaca outra alteração prevista pela LDB e, conseqüentemente, pela BNCC, no que se refere à Reforma do Ensino Médio, que:

introduz de forma temerária que “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente *estudos e práticas* de educação física, arte, sociologia e filosofia” (Art. 35-A § 2º da LDB, grifo meu). A expressão “estudos e práticas” nos remete à distinção entre “disciplinas” e “áreas de estudo e atividades” feita em 1971, que parece ter relegado a Educação Artística a um segundo plano, sendo por isso motivo de apreensão. (Honorato, 2018, p. 544)

Nessa esteira, observamos a perda do caráter político da concepção de arte inserida nessa normativa curricular. Essa perda destaca-se, especialmente, na etapa do Ensino Médio, que passa a apresentar enfoque na formação voltada ao mercado de trabalho, com uma proposta de redução extrema da carga horária de componentes curriculares que compõem a base comum ou a formação geral básica.

A BNCC relaciona-se diretamente a um projeto neoliberal de educação, vinculado à manutenção e à expansão dos interesses do mercado, cuja elaboração teve, ao final, a condução e o incentivo à implementação por fundações de interesses privados. Evidencia-se, desse modo, um processo de desvalorização dos saberes de profissionais da educação, na onda de um discurso de modernização da educação. Relacionado a tais questões, Sabino atenta para o “deslocamento que a ideia de criatividade sofreu ao longo do século XX no campo educacional, metamorfoseando-se, nas duas primeiras décadas do século XXI, segundo uma nova racionalidade: o empreendedorismo” (Sabino, 2020, p.331) – muito presente na BNCC. Com isso, cabe o alerta para compreendermos o que temos feito e reproduzido (como ensino de arte) e, também, entendermos nossas práticas a partir de uma perspectiva histórica. Dado o contexto em que vivemos, ainda caberia justificar o ensino de arte pela via da criatividade?

Quanto às constantes e necessárias justificativas para o ensino de arte, Honorato (2018) tensiona uma análise de Ana Mae Barbosa, em relação à Lei n. 5692/1971, quando esta autora condena que tais justificativas não passavam de uma máscara humanística para um projeto educacional tecnicista:

Por que a ditadura teria se preocupado em “mascarar humanisticamente” sua vontade tecnicista? **Quais são as nossas garantias de que a obrigatoriedade atual também não esteja servindo de máscara?** Qual terá sido efetivamente o papel da Educação Artística na escola profissionalizante que a ditadura quis fomentar? (Honorato, 2018, p. 544. Grifos nossos).

<sup>13</sup> Pereira e Loponte (2019) alertam para a redução drástica do texto em sua versão final, o que implicou numa versão muito resumida da descrição de cada linguagem artística, além de tratá-las como unidades temáticas. “Nos diferentes componentes curriculares, a organização por unidades temáticas funciona realmente como organização de temas de cada componente. No caso do componente curricular Arte, as unidades temáticas referem-se a áreas de conhecimento consolidadas, com especificidades e contextos históricos, culturais e práticos bem delimitados” (Pereira & Loponte, 2019, p. 185).

Honorato transpõe seus questionamentos ao contexto atual, que reflete uma abordagem genérica do ensino de arte, especialmente na etapa do Ensino Médio. Fazemos coro a seus questionamentos: será que, algum dia, nossos argumentos foram, de fato, compreendidos em relação ao que pretendemos, de fato, dizer? Ou tais argumentos foram tomados à luz dos interesses dos projetos educacionais e econômicos, para então serem ou não incorporados? Até que ponto nós, como profissionais de uma área de conhecimento, temos conseguido organizar nossos debates em torno dos argumentos de defesa dessa área e comunicá-los à sociedade, enquanto resposta que se subsidia num acumulado de práticas e estudos, ao longo desses anos de aliança entre os campos da arte e da educação?

#### **4. Entre avanços e retrocessos, que argumentos ainda sustentam nossa defesa?**

Que argumentos ainda nos representam? Que argumentos ainda desejamos apresentar? Que ensino de arte ainda nos interessa justificar e defender? Será que nossos argumentos são de fato compreendidos (por nós, do campo profissional, e pela sociedade) ou seriam apenas argumentos “declarativos” (Honorato, 2018, p. 547)?

Quais de nossos propósitos já se transformaram “em meros slogans ou consignas que não parecem ter um impacto significativo nas salas de aula e/ou nas ‘oficinas de arte’” (Errázuriz, 2019, p. 407. Tradução nossa)<sup>14</sup>? Com Errázuriz (2019), apostamos na importância primeira de, enquanto docentes de arte, compreendermos os propósitos da arte na educação, de modo a exercermos uma prática coerente (tanto na formação de professores, como na educação básica) com o que defendemos.

A partir dos estudos de Errázuriz, Fernando Hernández explora as diversas formas de racionalidades que justificam o ensino de arte na escola. Hernández as define “como um conjunto de argumentos e evidências que servem para sustentar um estado de opinião que avalie uma reforma ou uma inovação na educação” (Hernández, 2000, p. 43). Para o autor, estariam, ou já estiveram, em circulação as racionalidades: industrial, histórica, forasteira, moral, expressiva, cognitiva, perceptiva, criativa, comunicativa, interdisciplinar e cultural. Ele alerta, também, para o fato de que, tanto no Brasil como na Espanha, muitas dessas racionalidades estão presentes e até convivem simultaneamente, na história da arte na educação (Hernández, 2000, p. 43-44). De maneira parcial ou ainda mesclada, refletem-se nos modos como entendemos e defendemos o ensino de artes visuais hoje.

Outras racionalidades presentes nos modos de argumentar em favor da arte na educação, que podem ser levadas à reflexão são: a racionalidade estrangeira, a partir do contexto do ensino de arte no Chile, por Errázuriz (2019); uma racionalidade desenvolvimentista, linear e progressiva (Martins, 2022), a partir de seus estudos sobre a naturalização da criança criativa na educação artística; e uma racionalidade econômica, proposta por Charréu, “segundo a qual as artes estão na base de um conjunto de competências e habilidades que vão ser requeridas para compreender e interpretar os produtos, serviços e práticas culturais, cada vez mais polifacetadas, que são a imagem de marca das ICCs” [Indústrias da criatividade e da cultura] (2018, p. 138).

<sup>14</sup> As considerações do autor são elaboradas de acordo com o contexto do ensino de arte no Chile; entretanto, cabem em nosso entendimento, para que reflitamos sobre nossa condição no Brasil e, também, para que compreendamos que a defesa constante não se trata de uma questão localizada.

Por outra via, Sabino (2020; 2021) aponta o aspecto da governamentalidade presente nas concepções de arte, no campo educacional. A autora atenta para o que está em jogo na aliança entre arte e educação, que nem sempre é evidente à primeira vista. Muitas vezes, já partimos de ideias pré-concebidas acerca do caráter formativo da arte, incluindo, em nossos argumentos de defesa, concepções que se mesclam a diversos tempos históricos e racionalidades, esquecendo-nos de que estes se relacionam a modos de formar sujeitos e a projetos educacionais estabelecidos.

O que vivemos hoje, em termos de ensino de arte na escola, muitas vezes, ainda é resquício dessas diversas racionalidades, experiências e concepções de ensino de arte de outros tempos históricos, que se fundem com os discursos e interesses da educação contemporânea e neles se enredam, a fim de se justificarem. E é importante percebermos que, embora alguns de nossos argumentos permaneçam os mesmos e insistamos neles, talvez já não se refiram à mesma escola, pois a escola e seus atores mudam continuamente. O que vivenciamos, nas escolas do Brasil e em muitas partes do mundo, em meio à pandemia do novo coronavírus, é um exemplo disso. As políticas públicas, o mundo do trabalho, os movimentos sociais, as juventudes e as comunidades escolares operam mudanças nos modos de funcionamento da escola. E nós, docentes de arte, como participamos dessas mudanças?

É necessário insistir em uma ladainha do pastorado artístico-pedagógico (Sabino, 2021) sem compreender de onde vem? É preciso ainda repetir alguns slogans já desgastados? Ou estamos cientes de que aquilo que compreendemos como ensino de arte não é neutro e, portanto, também é construído, visando ao atendimento de um projeto de sociedade e à formação de um determinado tipo de sujeito?

O que temos feito como prática escolar (para além das apostilas, da falta de formação e de condições de trabalho...) e produzido a partir dela pode deixar pistas e servir-nos também como prática política na atualização de nossos argumentos de defesa e dos propósitos da arte na educação. Porém, de que forma nossas práticas poderiam, em certa medida, produzir novas configurações de aulas, e mesmo de currículo?

Lopes e Macedo (2021) nos provocam a pensar a respeito de uma intervenção nas políticas curriculares “por meio da constituição de uma rede intersubjetiva da qual participem professores em serviço, pesquisadores da Universidade também formadores de professores, professores em formação inicial que, no espaço situado da escola, vão se produzir como sujeitos” (Lopes & Macedo, 2021, p. 06). Segundo as autoras, “nessa rede, estarão sendo produzidos currículos – da escola, com desdobramentos no currículo da universidade –, demonstrando ser possível falar em políticas públicas de currículo situadas nas escolas” (Lopes & Macedo, 2021, p. 06).

Para refletir sobre a atuação docente, Sabino (2019, 148-149) alerta-nos a respeito da necessidade de uma atitude crítica nos diversos âmbitos da escola, seja no “que se apresenta como arte na sala de aula, no que se imprime como experiência com os alunos, na resistência que devemos fazer para nos legitimar enquanto produtores de conhecimento”, incluindo o entendimento da importância e necessidade de nosso engajamento político. Martins (2012, p. 132) também contribui com essa reflexão quando argumenta que “imaginar um outro lugar para a educação artística implica imaginar também um outro sujeito” e, por isso, refere-se a uma perspectiva de investigação nesse campo, relacionada à desnaturalização de alguns lugares-comuns, “não apenas para sabermos de onde provimos, mas para percebermos com mais clareza os limites e os (im)possíveis do nosso próprio discurso”.

A partir de certa retomada histórica de normativas educacionais brasileiras, tensionadas por referenciais que nos ajudam a problematizá-las, as colocamos em suspensão, evidenciando o seu caráter construído, assim como são os nossos argumentos em defesa da arte na escola. Apesar de nossas boas e valorosas intenções, entendemos que não há nada de natural na relação que estabelecemos entre arte e educação ou nos discursos que produzimos em torno de sua sustentação. Com os movimentos feitos neste texto, temos o intuito de corroborar na revitalização de nossos discursos e lutas, reconhecendo parte de suas proveniências, assim como nossos limites.

E agora? Que redes ainda podemos estabelecer a fim de praticarmos o ensino de arte e mobilizarmos a escola que queremos? Tecer tais indagações não indica, necessariamente, que a pergunta “Arte na escola para quê?” nunca mais seja feita. Mas, por outro lado, sinaliza que, talvez, precisemos revigorar nossos modos de respondê-la e, a partir disso, fortalecer nossa atuação enquanto prática política que desnaturaliza algumas respostas e argumentos comuns, que já não cabem mais nas formas de vida que desejamos promover.

## Referências

- Barbosa, A. M. (2008). *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos* (6<sup>a</sup> ed.). Perspectiva.
- Barbosa, A. M. (2012). *Arte-educação no Brasil* (7<sup>a</sup> ed.). Perspectiva.
- Barbosa, A. M. (Org.). (2014) *Ensino da arte: memória e história* (1<sup>a</sup> ed.). Perspectiva.
- Barbosa, A. M. (2015). *Redesenhando o Desenho: educadores, política e história* (1<sup>a</sup> ed.). Cortez.
- Barbosa, A. M. (2021). Educación artística en Brasil: creatividad colectiva. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 5, 11-26.  
<https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2021.i05.01>
- Bonamino, A., & Franco, C. (1999). Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. *Cadernos De Pesquisa*, (108), 101–132.  
<https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000300005>
- Brasil. (1961). *Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961*.  
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>
- Brasil. (1971) *Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971*.  
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>
- Brasil. (1996) *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*.  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)
- Brasil. (2014) *Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento*. Brasília, DF: MEC/SEB.
- Brasil. (2018). Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: MEC.  
[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)

- Charréu, L. (2018). Racionalidades que justificam a presença da educação artística no currículo escolar: a força e o impacto do argumento econômico. In Queiroz, J. P. & Oliveira, R. (Orgs.). *Os riscos da arte: formação e mediação* (pp. 133-142). Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes.  
[https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/37446/2/ULFBA\\_PE\\_Rede2\\_p133-142.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/37446/2/ULFBA_PE_Rede2_p133-142.pdf)
- D'Oliveira, A. I. M. L. & Meira, M. R. (2016). Nas águas da AGA: Reflexões sobre a Associação Gaúcha de Arte-Educação e suas reverberações na história do ensino da arte no RS. In Silva, U. R., Senna, N. C., & Meira, M. R. (Orgs.). *Memórias e perspectivas contemporâneas da arte/educação no RS* (1ª ed., pp.162-204). UFPel.
- Eisner, E. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática em educação? *Currículo sem Fronteiras*, 8(2), 5-17.  
<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>
- Errázuriz, L. H. (2019). Educación Artística ayer y hoy: anacronismo, dependencia y resistencia al cambio. *Revista GEARTE*, 6(2), 390-409.  
<https://doi.org/10.22456/2357-9854.92901>
- Gil, N. (2022). Exclusão na escola brasileira: características históricas da escolarização em uma sociedade desigual (1930-1971). *Educação Em Foco*, 25(46), 133-161.  
<https://doi.org/10.36704/eef.v25i46.6558>
- Hernández, F. (2000). *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho* (1ª ed.). Artmed.
- Hernández, F. (2007). *Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional* (1ª ed.). Mediação.
- Honorato, C. (2018). Discursos de autolegitimação do ensino da arte: alguns problemas histórico-conceituais. *Revista GEARTE*, 5(3), 539-551. <http://seer.ufrgs.br/gearte>
- Lopes, A. C. & Macedo, E. (2021). Apresentação: Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. *Roteiro*, 46, 1-9.  
<https://doi.org/10.18593/r.v46i.27181>
- Martins, C. S. (2012). Investigar em Educação Artística: A História do Presente como a Possibilidade de Desnaturalizar Alguns Lugares Comuns. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 2, 119-134. <https://doi.org/10.34639/rpea.v2i1.85>
- Martins, C. S. (2014). Questionando práticas naturalizadas em educação artística a partir de Michel Foucault. *Derivas - Investigação em Educação Artística | Research in Arts Education*, 1, 41-62. <https://i2ads.up.pt/wp-content/uploads/2021/11/derivas-1.pdf>
- Martins, C. S. (2022). A 'acontecimentalização' da criança criativa na educação artística, ou, desmontando camadas hegemônicas e colonialidades. In Salomé, J., Mendes, C., Torres, R., & Lima, S. (Orgs.). *Processos de Criação em Artes Visuais e Audiovisuais: entre Poéticas e Arte/Educação* (pp. 66-79). Universidade Tuiuti do Paraná.
- Martins, C. S. & Almeida, C. (2013). Que sentido para a investigação em educação artística senão como prática política?. *Educação, Sociedade & Culturas*, (40), 15-29. <https://doi.org/10.34626/esc.vi40.300>
- Pereira, M. V. & Loponte, L. G. (2019). Formação da sensibilidade na Educação Básica: gênese e definição das seis dimensões da experiência estética na BNCC. In Silva, F. & Xavier Filha, C. (Orgs.). *Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular* (1ª ed., pp. 173-188). Oeste.



- Sabino, K. (2019). Quereres: notas para pensar a arte na escola. In Bredariolli, R. L. B. & Mattar, S. (Orgs.). *O ensino da arte no contexto brasileiro atual: formação, políticas públicas educacionais e atuação* (pp. 142-150). ECA-USP.  
<https://doi.org/10.11606/9788572052450>
- Sabino, K. (2020). O pastorado artístico-pedagógico no campo educacional: aproximações analíticas. In Aquino, J. G. (Org.). *Foucault, arquivo, educação: dez pesquisas* (pp. 304-336). FEUSP.  
<https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/530>
- Sabino, K. C. (2021). *Da forja da mão à invenção do olhar: por uma história outra da arte educação no Brasil*. [Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP.  
<https://doi.org/10.11606/T.48.2021.tde-24062021-185429>
- Silva, N. N. (2019). Ensino de arte e disciplinarização da educação artística na educação brasileira. *Anais do IV Seminário Formação docente: intersecção entre universidade e escola*, 3(3), pp. 902–916.  
<https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/5847>
- Subtil, M. J. D. (2012). A lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente. *Revista Brasileira de História da Educação*, 12(03), 125-151.  
<http://dx.doi.org/10.4322/rbhe.2013.006>
- Vasconcellos, S. T., Storck, K., & Momoli, D. B. (2018). Para onde caminha o ensino das Artes Visuais? *Revista GEARTE*, 5(2), 245-258. <https://doi.org/10.22456/2357-9854.83832>

# Modeling authentic multivariate assessment in art and design teacher education curriculum

Modelización de la evaluación multivariante auténtica en el plan de estudios de formación de profesores de arte y diseño | Modelagem de avaliação multivariada autêntica no currículo de formação de professores de arte e design

ATTWELL MAMVUTO · [amamvuto@gmail.com](mailto:amamvuto@gmail.com)  
UNIVERSITY OF ZIMBABWE · ZIMBABWE

 <http://orcid.org/0000-0003-2644-338X>

Recibido · Recebido · Received: 07/11/2023 | Aceptado · Aceito · Accepted: 11/12/2023

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2023.i10.02>



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:** Mamvuto, A. (2023). Modeling authentic multivariate assessment in art and design teacher education curriculum, *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 10, 24-36. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2023.i10.02>

## Abstract:

Assessment is a critical construct in programming and instruction. It is one of the means of accountability that is conceived within the broader context of authentic performance. This paper discusses assessment strategies that are being used in art and design teacher education programmes amid ongoing curricula reforms in teachers' colleges in Zimbabwe. Findings reveal that colleges are using diverse assessment strategies to index student performance. These include critique of student exhibitions, portfolio assessment, pre-issue examinations, and controlled examinations, all of which are operationalised within an internal and external moderation framework and dialogical engagement among stakeholders. The study proposes the inclusion of candidate interviews and deliberate student self-assessment as part of a comprehensive art programme to enhance the development of higher-order cognitive and metacognitive skills that are critical in enhancing aesthetic judgment and performative art.

## Keywords:

Art curriculum. Art education. Assessment in art. Authentic assessment. Portfolio assessment. Teacher education.

## Resumen:

La evaluación es un constructo fundamental en la programación y la instrucción. Es uno de los medios de rendición de cuentas que se concibe dentro del contexto más amplio del rendimiento auténtico. En este artículo se analizan las estrategias de evaluación que se utilizan en los programas de formación de profesores de arte y diseño en el marco de las reformas curriculares que se están

llevando a cabo en las escuelas regulares de Zimbabue. Los resultados revelan que las escuelas utilizan diversas estrategias de evaluación para valorar el rendimiento de los estudiantes. Entre ellas se encuentran la crítica de las exposiciones de los estudiantes, la evaluación de las carpetas de trabajo, los exámenes previos a la expedición y los exámenes controlados, todo ello dentro de un marco de moderación interna y externa y de diálogo entre las partes interesadas. El estudio propone la inclusión de entrevistas con los candidatos y la autoevaluación deliberada de los estudiantes como parte de un programa artístico integral para potenciar el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas de orden superior que son fundamentales para mejorar el juicio estético y el arte performativo.

#### Palabras clave:

Plan de estudios de arte. Educación artística. Evaluación en arte. Evaluación auténtica. Evaluación de portafolios. Formación de profesores.

#### Resumo:

A avaliação é uma construção fundamental na programação e na instrução. É um dos meios de prestação de contas concebido dentro do contexto mais amplo do desempenho autêntico. Este artigo discute as estratégias de avaliação que estão sendo usadas nos programas de formação de professores de arte e design em meio às reformas curriculares em andamento nas faculdades de professores no Zimbábue. Os resultados revelam que as faculdades estão usando diversas estratégias de avaliação para indexar o desempenho dos alunos. Essas estratégias incluem a crítica das exposições dos alunos, avaliação de portfólio, exames pré-edital e exames controlados, todos operacionalizados dentro de uma estrutura de moderação interna e externa e engajamento dialógico entre as partes interessadas. O estudo propõe a inclusão de entrevistas com candidatos e a autoavaliação deliberada dos alunos como parte de um programa de arte abrangente para aprimorar o desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas de ordem superior, que são fundamentais para melhorar o julgamento estético e a arte performática.

#### Palavras-chave:

Currículo de arte. Educação artística. Avaliação em arte. Avaliação autêntica. Avaliação de portfolio. Formação de professores.

...

## 1. Introduction

Assessment transcends educational endeavours and remains the hallmark quality index in determining performance. It is equally important to teacher education in the management of activities embedded within art programmes. In many teacher education programmes assessment has always been conducted both internally and externally. In Zimbabwe teachers' colleges, the implementation of internal and external assessment has remained conceptually unaltered since its adoption in the 1950s under the supervision and monitoring of associate institutions by a University. Now there are emerging assessment modalities that are being used by colleges in an attempt to integrate more effective internal assessment strategies for art and design like in other curricula disciplines. These strategies are applied to both the pedagogical curriculum and the main study self-enrichment syllabus.

In Zimbabwe teachers' colleges, students are externally examined at the exit stage of their education programme. The current practice in the external assessment of students is such that the grade awarded by an external moderator takes precedence over the internal grade- a position that has stirred contestation and debate among internal examiners. Internal examiners have expressed a preference for more credit being accorded to their contribution since students spend more time under their supervision and guidance.

However, the final grades are deliberated on in a dialogical way as provided for in the assessment regulations (DTE Handbook, 2015; SSAAS Handbook, 2011). The grades are jointly ratified by a board of internal and external assessors under the supervision and guidance of an academic chief examiner appointed to the associate college by the accrediting university to oversee the authenticity and fairness of the examination process. The results are further ratified by the legally constituted Board of Examiners and Board of Studies before endorsement by the Senate as the final certifying authority of the University.

In the current arrangement, external moderation in colleges is done in the final year of study irrespective of the duration of the programme. Colleges offer two, three, or one-and-a-half-year programmes and in some cases two or three of the programmes. For a three-year programme, for example, third-year internal grades are the ones mostly considered for the final assessment of the candidate's performance. The assumption is that students would have matured and gained skills, knowledge, and competencies commensurate with the exit stage. However, there seems to exist a missing dimension in profiling student performance across the duration of the programme. For instance, to what extent does a student's learning during the programme contribute toward the final assessment? Assessment at various levels, therefore, becomes a grey area that prompted this study. These curricula gaps point to a need to rethink assessment for enhanced efficiency and effectiveness and its alignment to different educational performance levels. This paper, therefore, sought to interrogate the internal and external assessment processes being used in art and design diploma in education (teacher education) programmes to improve the efficacy of the assessment practice.

The following questions guided the study:

1. To what extent do the assessment methods in practice in teachers' college art programmes authenticate the artistic and professional performance and growth of students?
2. How effective are these internal and external procedures in assessing artistic performance?
3. What is the level of dialogical engagement between and among internal and external examiners in the assessment of student artistic performance?
4. To what extent is student engagement an integral part of the assessment matrix?

## 2. Assessment in the visual arts

According to Clark (2002), assessment in expressive arts has always been a contested terrain because of its challenges in addressing complex issues of objectivity. Over the years, the arts have consistently been perceived as non-academic disciplines leading to their general neglect and exclusion from the assessment regime. However, they emerged in the mainstream assessment regiment coming from the mid-20<sup>th</sup> century accountability movement, when subjects had to justify their place and role in the school curriculum despite objectivity challenges. This now calls for creative ways of assessing learners using methodologies that are outside the traditional realm of standardised criteria because of the expressive nature of the arts. In higher education, there is the emergence of a '...proliferation of more diverse and experimental forms of assessment, many utilizing digital media and multimodal expression, which are aimed at facilitating and evidencing multiple literacies and skills sets but in which assessment criteria are

contested and often highly subjective' (Walker & Gleaves 2008, p. 41). Similarly, Kleiman (2005) observes that there has been a movement towards the use of authentic assessments (Heijnen, Braam & van Tongeren 2021) in line with constructivist views about pedagogy. Walker and Gleaves (2008) further observe that while assessing creativity is highly subjective, however, that does not warrant the use of rigid versions of assessment as intrinsically more desirable. They advocate for narratives that facilitate the understanding of art concepts and skills. Guskey (2001) argues that such tracking of student performance reveals their learning needs which call for multiple assessment strategies.

Assessment standards generally fall under three educational domains: knowledge (cognitive), skills (metacognitive), and values (affective) (Human & van Niekerk 2014), which are visible in the arts, '[i]n African musical arts, life, and arts are integrated as an inter-art and inter-life experience' (p.27). Thus '[t]he assessment of intangible and unobservable thought or enculturation processes, which form an integral part of arts education, is made possible because the process of thought, as well as the evaluation of thought process, can be verbalized, analyzed and structured into a process description with levels' (p.29). Therefore, teaching, learning, and assessment inform the structuring of performance standards framework for the arts. As one acquires knowledge, skills, and values in the arts, one goes through the novice, proficient, and master performance levels.

A survey by Burton (2001) came up with several qualitative means and forms of assessment in the arts which include direct observation, behavior and attitude assessment, formal grading, and the use of portfolios. With regard to portfolios, Clark (2012: 31) notes that '[m]any teacher education programs in colleges and universities have a portfolio requirement for graduation...' Portfolios document growth over time across a range of activities (Barton & Collins, 1997; Mamvuto & Kangai, 2021; Paulson & Paulson, 1991; Saunders et al, 1999). Elton (2006) advocates for the use of portfolios as 'interpretive assessment methods' for problem-solving. Similarly, Balchin (2005) discusses the complexity of assessing creativity and the anxiety such endeavours put on students. In addition to the aforementioned, the other assessment modes include critiques which can cause students to reflect on their work and hypothesise strategies for improvement, demonstrations, and working exhibitions. Video clips of artifacts, annotated sketchbooks, instructional games, written research papers, presentations, class discussions, tests, quizzes, and examinations, have historically been used to bring diversity and objectivity to the assessment process.

Indicators of student learning demand considering both the process and product approaches to assessment. While '[p]roduct refers to the aesthetic quality of the student's finished result or work of art' on the other hand process refers to 'the entire range of activities required to produce a work of visual or performance art, from concept to creation' (Clark, 2002, p. 30). He further recommends for a balance between product and process approaches arguing that the former does not necessarily reveal the level of understanding, depth of skills, commitment effort, creative thought and personal meaning of the process that creates the work. In that regard, Eisner (1985) cited in Clark (2012, p.30) argues that the focus should be on the 'cultivation of intellectual power' hence the importance of a process-based approaches to assessment. Articulating the same argument, Peeno in Clark (2012, p.30) intimates that 'documenting what students know and can do is essential, but to continue to report this information with only a number or letter grade, however convenient, is insufficient and not helpful as an indicator of progress in art.' Thus Guskey's (2001) formative progress criteria are 'a

means of assessment [that] typically consider the amount of growth over time rather than focus exclusively on a student's immediate achievement level.'

Internally assessed assignment tasks, which are a common feature in teacher education in Zimbabwe need to be executed in such a way that they bring some objectivity and precision to the assessment process. Ormond (2011) observes that '[i]nternal assessment has been part of a student's grade...but the shift to standards assessment has placed more nationally consistent requirements in the assessment' (p.578). Thus there is a shift towards '...a more student-centered pedagogical approach, placing the student in a more active role in the learning, teaching and assessment cycle' (Rawlins et al 2010 cited in Ormond, 2011, p.579). Assessment is thus focused on understanding mental processes that give opportunities to practice own analysis. This is an integrated approach to learning that takes into cognisance Bloom's taxonomy; progression across cognitive levels aimed at developing critical thinking. There is a need to plan for more formative assessment opportunities for both internally assessed and externally examined components, and as such, Elton (2006) and Kleinman (2005) suggest teaching for and about creativity and designing assessment strategies to promote and evidence the creative processes. This is reflected in Heijnen, Braam, and van Tongeren's model, Figure 1 as cited in Heijnen (2015). The model emphasises authentic art education by inter-relating students' culture, learning activities, and context.

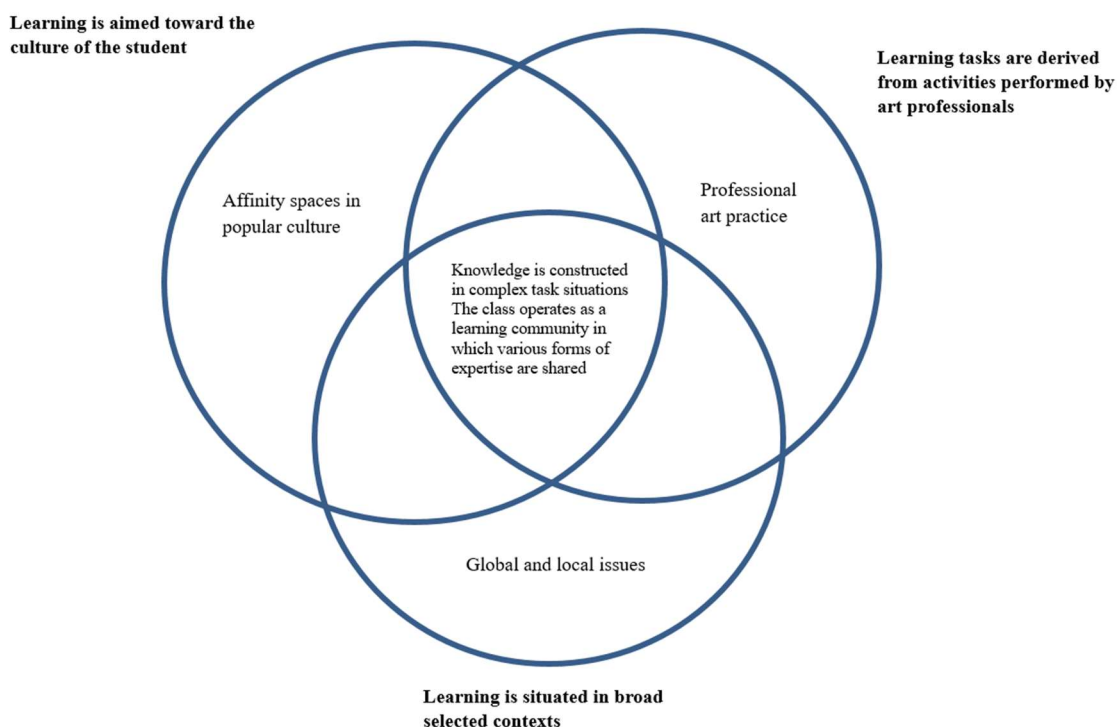


Figure 1: *Authentic art education*. Adopted from Heijnen, Braam & van Tongeren cited in Heijnen (2015).

### 3. Methodology

This was a twofold case study of the University of Zimbabwe Scheme of Association (UZSoA) which sought to establish how lecturers implemented assessment strategies in art and design. Inspired by Heijnen, Braam, and van Tongeren's (2021) authentic model of holistic learning in the arts including assessment, the study involved an analysis of

existing internal and external assessment procedures and their practice in teachers' colleges as documented in the DTE Handbook (2015) and college policy frameworks. Data were also generated through analysis of assessment documents from selected teachers' colleges, which include mark profiles, and syllabuses. The author has participated in the review of examination procedures and processes in the UZSoA. He has also been a University coordinator to different teachers' colleges and is thus informed about the practice of assessment in art and design in these colleges.

Data generation also included answering six broad online interview questions by selected Heads of Art and Design departments. Each administrator has many students at different educational levels under their custody and, are therefore critical participants in college programmes. The participants who were given pseudonyms for anonymity were purposively selected from a total of 18 teachers' colleges. From the set of colleges, I conveniently selected six; two secondary colleges (SC) and four primary colleges (PC). The questions administered through e-mail solicited information on the effectiveness of assessment processes, and methods used to profile student learning in art and design; the extent to which students are engaged in the assessment processes; the effectiveness of the current strategies in assessing artistic knowledge and competencies of students; and suggestions to further enhance internal and external assessment of students in art and design. The Heads of Subject are ideal and key participants in that they chair subject meetings and are the internal assessors in the colleges; they attend College Academic Board meetings as they present candidates for internal examinations. They are familiar with the assessment procedures in the UZSoA; as the custodians of art programmes responsible for the review of curricula, a process which is done after every three years as recommended in the UZSoA (Regulatory Framework 2011). In the next section, I present the results and discussion.

## 4. Results and discussion

These are presented under biographical data and four emerging analytical themes as illustrated in Table 1.

Table 1: Participants' biographical data

NAME	Kwindas	Hungwe	Pamela	Jedza	Mkanya	Artnet
Attribute/College	PC	PC	PC	SC	PC	SC
Sex	F	M	F	M	M	M
Age	45	53	47	48	53	49
Professional qualification	PhD A&D	Med A&D	MEd A&D	BTE (CAD)	MEd A&D	MTech A&D
Year Obtained	2021	2017	2018	2006	2017	2018
Teaching art at college (years)	17	15	14	15	12	17
Administrative position	HOD	PL	HOS	LIC	HOS	HOD

Key: HOD- Head of Department, PL- Principal Lecturer, HOS- Head of Subject, LIC- Lecturer in Charge.



The participants (2 females and 4 males) were aged between 45 and 53 years. Of the 6 participants, 1 had a Ph.D., 4 had a master's degree and one had a bachelor of technology education degree (creative art and design – CAD) respectively. By any standards, these are appropriate qualifications to teach at the diploma level. Two were teaching at a secondary teachers' college while the other 4 were teaching at a primary teachers' college. All had vast experience (between 12 and 17 years) teaching art at the college level. Similarly, all participants were senior lecturers (SL) who held administrative positions in the college making them qualified to give innovative suggestions on how to assess and implement new strategies of assessment in the UZSoA.

## 5. Internal processes, methods, and tools being used to assess students in art and design

In the UZSoA several processes and methods are being used to assess student performance. These include written assignments, artifacts in portfolios, digital portfolios, exhibitions, tests, oral presentations, and rubrics. These lead to examinations, both theory and practical. According to a female participant, Pamela,

Students are assessed through a variety of tasks which include both practical and theory assignments, mini-research, and community projects. A variety of processes are used such as observations as they carry out practical work to pick on areas for improvement in skills development, and critique sessions to establish their ability to judge works of art. They also carry out presentations to allow fellow students to input and the lecturer to also question and assess their grasp of concepts.

Both formative and summative assessment of theory and practical assignments which are then graded before the end of programme examinations are given to students. Thus the lecturers use continuous assessment processes to make students creative, analytic, and to enable them to judge their work. Self and class assessments in the critique of artworks are also used.

Hungwe emphasises that,

Students are also given tasks in the form of portfolios which they are compelled to do during their teaching practice period. Continuous supervision of these portfolio tasks is done during and after their teaching practice experience. Discussions are done with students when they carry out their assignments and tasks both during their stint in college and when they are on teaching practice. This is done to give students direction in executing tasks.

During the final third-year session, students are assessed in foundational areas where they are exposed to drawing, painting, graphic design, textiles, and construction among other components. They then each choose one specialisation area and are then assigned to a lecturer for supervision and tutoring.

Assessment tools that are used include a combination of portfolios (digital portfolio included), marking guides, observation guides, and tests and exercises that are used to score and assess students' performance levels. Design processes folios, write-ups, assessment crits, mark profiles, rubrics, and concept paper presentations are also used for both theory and practical assignments.

## 6. Strategies for assessing artistic knowledge and competencies

As a strategy to ascertain objectivity in the assessment of student performance, participants indicated that they have integrated,

team marking for practical tasks guided by the marking schemes we will have designed collectively. The theory assignments are shared among members of the department. Through team marking of practical tasks, biases are minimised to a greater extent since there is thorough scrutiny and some standardisation from all members of the department. Marking guides also help in the standardisation of the mark given to a candidate. Portfolios allow students to develop their artistic skills in the four areas they do; drawing, painting, graphic design, textiles, and construction/3D. Assessment is solely by art lecturers and students are not involved when they should be allowed to assess themselves. In that regard, the assessment strategies may not be fully beneficial as they leave out the student who is an important stakeholder in the assessment process. (Hungwe)

This strategy is viewed as effective especially from a continuous assessment perspective where students start from design briefs through to the engagement of actual artistic activities whereby there is interaction between the student and the lecturer.

Pamela similarly indicated that,

Presentations have proven to be effective as students can research widely and develop their confidence, particularly with theory topics such as Western art movements and Zimbabwean art, which have wide content that cannot be covered by the lecturer since time is limited. Students retain content better when they research and present themselves as opposed to being fed during lectures. Discussions of artworks during critique sessions have proven to develop students' analytic skills.

Students are given coursework assignments, both theory and practical. However, they tend to do better in practical assessments some of which they do off-campus. One disadvantage of doing practical work off-campus is that students can assign other people, such as professional artists to do the work for them. However, in the final assessments, students do both theory and practical examinations under examination conditions. Participants indicated that overall, the assessment strategies are working well as shown by the quality of work produced by students that seem to show upward progression. According to Artnet, 'The strategies are quite effective and they meet the expectations. However, there is need for an external assessor to moderate students' practical work. This used to be the case but it was called off.' Kwindas however indicated that the participation of students in self-assessment is very minimal while Mukanya observed that at their college 'Students are given the opportunity for self-assessment and also to critique each other's work.' On the contrary, Kwindas averred that 'there is minimal involvement of students through oral presentations and class discussions' as similarly observed by Hungwe, 'Unfortunately students are not directly involved in the assessment process. Their role is to produce work as assigned to them by the department.' Similarly, Jedza indicated that '[students] are involved from the onset up to the end of the production of the work, consulting peers, professionals, and lecturers before a summative assessment is done.'

According to Pamela,

Students have to acquire materials needed for practical activities and they have to produce artwork within the stipulated time as the lecturer has to ascertain that the work done is authentic. The lecturer may demonstrate processes or use YouTube tutorials. Students work both individually and in groups during the assessment.

Where corrections or emphasis needs to be made the lecturer may interrupt the session to raise such issues. Students also take note of the key issues in their notebooks during such sessions.

## 7. Enhancing internal and external assessment systems in art and design in the UZSoA

Participants suggested strategies that can be implemented at both internal and external levels to improve performance in the UZSoA. As Hungwe suggested,

Students should be allowed to do an objective assessment of their art productions where the individual student or peer assigns a mark to his/her work. I also feel that members of staff in the college who have some related knowledge of art production and criticism such as Textiles staff of the Home Economics department should also be allowed to assess some artworks in our department to enhance quality, seriousness, and objectivity in the production of art and design work.

It was suggested that internally there is a need to engage students in portfolio assessment by assessing the process and handling of materials as well as the final product. The Centre for Teacher Education and Materials Development (CTEMD) as the custodian of the diploma programme should also outline its expectations for the authenticity of the internal systems. Furthermore, Artnet suggested that the CTEMMD at some point should organize workshops where parameters and minimum expectations are set with the involvement of all stakeholders. Pamela further suggested that,

Whilst the theory is important in art, it is the practical component that brings out the real art student. As such, weighting of the practical to theory should be higher, for example, 80:20 respectively so that students who have the aptitude for art are identified and rewarded. There is a need to treat practical subjects differently from theory-based disciplines such as the Theory of Education.

Jedza similarly suggested considering the weighting given to coursework, which he currently views as being too low. He suggested giving coursework 60% against 40% examination as opposed to the current 70% examination. He further suggested that, 'Students can carry out art-related community projects in schools to improve perceptions and attitudes towards the subject. This will ensure that more children appreciate the subject and take it up to tertiary level.' Mkanya suggested implementing the research-guided assessment. He however notes that literature is scarce on the effectiveness of assessment methods used at a local level.

Hungwe pointed out that,

External assessment should not be summative. There should be continuous assessment of art by the CTEMMD from the first year to the final third year. This is important because it would enable meaningful growth within the art education fraternity. Assessment of art should not be for fulfillment or completion of a course of study but to enhance skills for national development, especially in line with the new philosophy of Education 5.0 Furthermore, real collaboration and interaction between the college art department and the CTEMMD on ways of improving and managing assessment processes should be fostered at reasonable intervals of time during the year, if it is possible timelines can be set.

The available literature on assessment in the UZSoA indicates displeasure among lecturers on the advantageous position given to external assessors whose grades they say override those of internal assessors. As Pamela observed,

The external examiner should not have too much power. There should be a balance of power in terms of decision-making concerning a student's performance. After all, both the internal and external assessors are professionals, and giving the external examiner the final say may leave room for bias or abuse of power. An average of the internal and external marks may be a more reliable approach.

As a way to improve the current system, Jedza suggested that 'External assessment should also involve stakeholders from the visual art industry to cross-pollinate ideas.' The portfolio continues to feature and Mkanya suggested that the 'Portfolio assessment should be emphasised. The current methods focus more on the end products and these are mostly done for final examination purposes not for the artistic development of the student.' Another suggestion given by Kwindas was that the system should 'assess student's coursework exhibitions while they [students] are still at college to allow them to interact with external assessors.'

## 8. Pedagogical implications

If we are to track students' growth over time, we need to value the contribution of all activities undertaken by the learner from the commencement of the programme to its completion as suggested in the proposed authentic assessment model, Table 2. In line with international best practices, this arrangement allows for the award of academic transcripts at intervals, for example, termly, by semester, or yearly.

Table 2: Authentic assessment model

Authentic assessments and weighted averages				
Programme phase	Assessment weighting	Assessment component	Main tool	Competences (See Fig 2)
Year 1	20%	Continuous assessment	Portfolio of authentic evidence	Level 1 criteria
Year 2	30%	Continuous assessment	Portfolio of authentic evidence	Level 2 criteria
Year 3	50%	Continuous assessment - 60%	Portfolio of authentic evidence +capstone exhibition	Level 3 criteria
			Examination- 40%	
			Practical	
<b>Total</b>			<b>100%</b>	

Critical issues of accountability and authentic assessment (Heijnen, Braam & van Tongeren 2021) are proposed in the suggested Skills and Professional Growth (SPG) model in Figure 2. The model suggests cumulative practical skills development throughout the programme in which students are exposed to different modes of assessment practices. The model can be adapted to any programme depending on the duration of the training period. Students can then be awarded an authentic assessment transcript from year 1 to account for the learning that would have taken place so far.

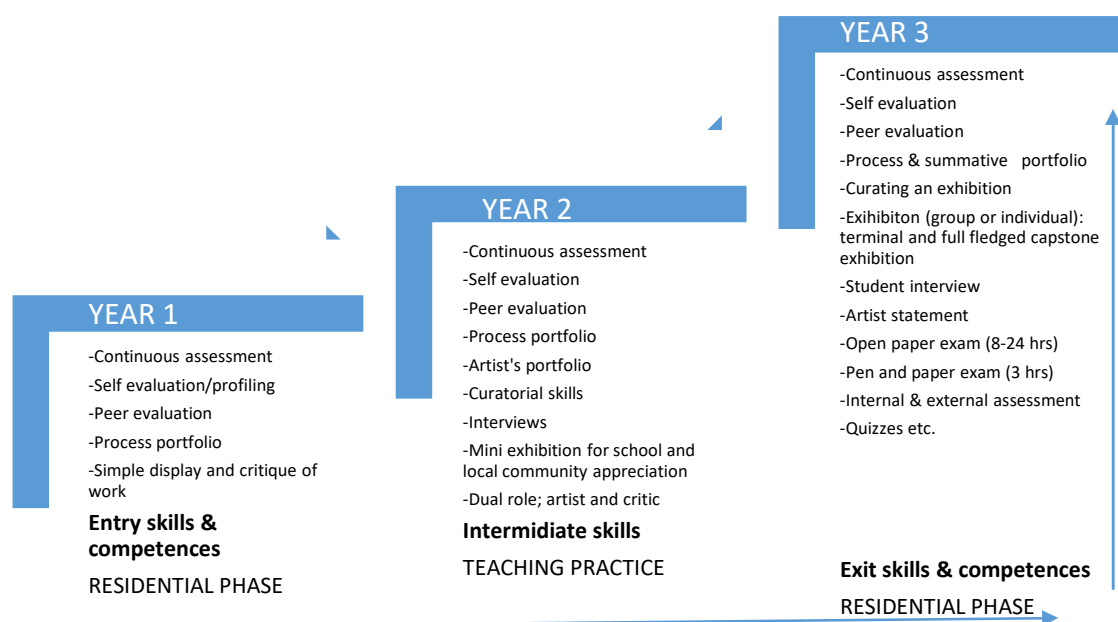


Figure 2: Skills and Professional Growth model (SPG).

According to SPG model, in Year 1 students are still at the skills acquisition stage where they are migrating from the entry competencies, thus exhibiting skills such as imitation, self-instruction, and art-making. This according to Human and van Niekerk (2014) is the novice stage and it is characterized by demonstration and exploration among many other rudimentary activities. However, that learning is critical and should contribute to the suggested final assessment of 20%. There has been debate though among college lecturers on whether 1<sup>st</sup>-year work should be considered for final assessment. At the second phase of training, the proficient stage, studio practice is characterised by art making, exploration, reflection, and development of a repertoire of art skills. Such students, usually on internship engage in work-related learning and have acquired more skills that need to be recognised. While they may have fewer assignments due to work-related learning commitments and demands as they are attached to schools and industries, they are expected to have mastered more skills, and these need to be demonstrated and can be weighted 30% of the overall assessment. In the final phase of the programme (master stage) students have two forms of assessment; coursework and examination, weighted 60:40. Here coursework consists of a myriad of assessment modes including exhibition, interviews, peer, and self-assessment (Walker & Gleaves 2008; Burton 2001). Examination modes also vary depending on the nature of the module. The SPG model is therefore a critical summary of the different skills and competencies that the student should exhibit at the exit stage.

## 9. Concluding remarks

A variety of assessment strategies have been integrated into teacher education with many suggestions having been put forward embracing self-assessment models within the internal and external strategy. Some colleges have already embraced self-assessment while others are yet to integrate the approach. There is an urgent need to rethink the

internal-to-external-weighting ratio premised on the proportionate contribution each assessor category plays in developing the art teacher. While this is a sound and palatable consideration, a counter-proposal is the critical role played by the certificating university as the custodian of diploma programmes, hence knowledgeable of the trajectory the programmes should take. The university is informed by the national trajectory dictates, and the intended direction of teacher education which internal assessors might not be able to envision. This positionality is mandated to the owners of the diploma programme; the university. Problem and research based tasks need to premise assessment strategies that colleges can use. The authentic model is critical in assessing subtle skills, competencies as well as tacit knowledge (Polanyi, 1973) acquired throughout the programme. Hence assessment should consider different but hierarchically designed assessment instruments that are commensurate with developmental stages; the novice, proficient, and master levels. The UZSoA has a robust assessment system that can be further enhanced through engaging more contemporary assessment strategies.

## References

- Balchin, T. (2005). A creative feedback package for teachers and students of design and technology in the UK. *International Journal of Design and Technology Education*, 10, 31-43.
- Barton, C., & A. Collins, A. (1997). *Portfolio Assessment: A Handbook for Education*. Dale Seymer Publications.
- Burton, D. (2001). Social dynamics in exhibiting art: Rethinking the practices of art education. *Art Education*, 54(1), 41-46.
- Clark, R.E. (2002). Performance assessment in the arts. *Kappa Delta Pi Record*, 39(1), 29-32.
- Department of Teacher Education (2015). *Department of Teacher Education Handbook*, University of Zimbabwe.
- Elton, L. (2006). Assessing creativity in an unhelpful climate. *Art, Design, and Communication in Higher Education*, 5, 119-130.
- Guskey, T.R. (2001). Helping standards make the grade. *Educational Leadership*, 59(1), 20-27.
- Heijnen, E., Braam, H., & van Tongeren, C. (2021) Bring Fake News into the World: A Lesson Study Based on the Principles of Authentic Art Education. *Visual Arts Research*, 47 (2), 22-40.
- Herman, J. (1997). Assessing new assessments: How do they measure up? *Theory into Practice*, 36(4), 196-204.
- Human, R. & van Niekerk, C. (2014). Assessing ngoma-ness: A generic cross-cultural framework for African musical arts education. *Journal of Musical Arts in Africa*, 11(1), 21-35.
- Kleiman, P. (2005). *On assessing creativity: Some considerations*. Lancaster University: PALATINE Higher Education Academy Subject Centre for Dance, Drama, and Music.
- Mamvuto, A. & Kangai, P. (2021). Portfolio implementation for self-reflection and professional growth of students in the arts. *Visual Studies*.  
<https://doi.org/10.1080/1472586X.2021.1940262>
- Ormond, B. (2011). Transformative shifts in art history teaching: The impact of standards-based assessment. *The Curriculum Journal*, 22(4), 567-590.
- Paulson, F.L., & Paulson, P. R. (1991). "The Ins and Outs of Using Portfolios to Access Performance." ERIC Document Reproduction Service No. ED 334250.
- Polanyi, M. (1973). *The tacit dimension*. Peter Smith Publishers.

- Regulatory framework: Associate and Affiliate Institutions (2011). University of Zimbabwe Publications.
- Saunders, B., Macleod, A., O'Flynn, B., Bissette, F. & Duncan, R. (1999). "Sketching a Good Portfolio". *Circa Art Magazine*, 32-34.
- Walker, C. & Gleaves, A. (2008). An exploration of students' perceptions and understandings of creativity as an assessment criterion in undergraduate-level studies within higher education. *Irish Educational Studies*, 27(1), 41-54.

# La educación artística plástica desde la autoexpresión creativa para atender a la diversidad en las aulas

Educação artística plástica a partir da autoexpressão criativa para atender a diversidade em sala de aula | Plastic artistic education from creative self-expression to take care of diversity in the classroom

TERESA GAMERO GARCÍA · [teresa.gamerog@um.es](mailto:teresa.gamerog@um.es)  
UNIVERSIDAD DE MURCIA · ESPAÑA

 <https://orcid.org/0009-0005-2657-965>

YONATAN DÍAZ SANTA MARÍA · [yonatan.diaz@um.es](mailto:yonatan.diaz@um.es)  
UNIVERSIDAD DE MURCIA · ESPAÑA

 <https://orcid.org/0000-0002-1073-6711>

JESÚS MOLINA SAORÍN · [jesusmol@um.es](mailto:jesusmol@um.es)  
UNIVERSIDAD DE MURCIA · ESPAÑA

 <https://orcid.org/0000-0002-9919-0910>

Recibido · Recebido · Received: 26/07/2023 | Aceptado · Aceito · Accepted: 24/10/2023

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2023.i10.03>



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

**Cómo citar este artículo · Como citar este artigo · How to cite this article:** Gamero-García, T., et al. (2023). La educación artística plástica desde la autoexpresión creativa para atender a la diversidad en las aulas, *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 10, 37-47. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2023.i10.03>

## Resumen:

Esta investigación tiene como objetivo analizar la utilidad de la autoexpresión creativa para construir ambientes de aprendizaje inclusivos. Para ello, se realiza una revisión de la literatura especializada en la atención educativa a la diversidad atendiendo a la normativa educativa nacional y de la Región de Murcia, así como también de la educación artística. Tras examinar las necesidades educativas del alumnado, en especial las propias del alumnado con bajo desempeño funcional, se establece la educación artística como una asignatura valiosa para trabajar esta diversidad. Más concretamente, se ahonda en el enfoque propuesto por Viktor Lowenfeld y Herbert Read, denominado autoexpresión creativa. Esta metodología presenta el arte como medio de expresión



del infante, trascendiendo la reproducción baladí de referencias estéticas. Siendo una actividad intelectual, la expresión artística favorece el desarrollo de la autoestima y la autonomía del sujeto. Asimismo, el niño se hace responsable de su creación, convirtiendo al profesorado en facilitador del aprendizaje, que ha de generar y preservar un ambiente propicio para la educación. Se concluye que la autoexpresión creativa es un enfoque de la educación artística que puede mejorar la atención a la diversidad y favorecer, de esta manera, la inclusión socioeducativa.

#### Palabras clave:

Inclusión. Diversidad. Arte. Educación artística. Autoexpresión creativa.

#### Resumo:

O objetivo desta investigação é analisar a utilidade da auto-expressão criativa para construir ambientes de aprendizagem inclusivos. Para tal, é efectuada uma revisão da literatura especializada na atenção educativa à diversidade, tendo em conta os regulamentos educativos nacionais e da Região de Múrcia, bem como os da educação artística. Depois de examinar as necessidades educativas dos alunos, especialmente as dos alunos com baixo desempenho funcional, a educação artística é estabelecida como uma disciplina valiosa para trabalhar esta diversidade. Mais especificamente, é explorada a abordagem proposta por Viktor Lowenfeld e Herbert Read, denominada auto-expressão criativa. Esta metodologia apresenta a arte como um meio de expressão da criança, transcendendo a reprodução trivial de referências estéticas. Sendo uma atividade intelectual, a expressão artística favorece o desenvolvimento da autoestima e da autonomia do sujeito. Da mesma forma, a criança torna-se responsável pela sua criação, fazendo do professor um facilitador da aprendizagem, que tem de gerar e preservar um ambiente propício à educação. Conclui-se que a auto-expressão criativa é uma abordagem da educação artística que pode melhorar a atenção à diversidade e, assim, favorecer a inclusão socioeducativa.

#### Palavras-chave:

Inclusão. Diversidade. Arte. Educação Artística. Autoexpressão criativa.

#### Abstract:

The aim of this research is to analyse the usefulness of creative self-expression to build inclusive learning environments. To this end, a review of the literature specialising in educational attention to diversity is carried out, taking into account the national educational regulations and those of the Region of Murcia, as well as those of arts education. After examining the educational needs of pupils, especially those of pupils with low functional performance, arts education is established as a valuable subject to work on this diversity. More specifically, the approach proposed by Viktor Lowenfeld and Herbert Read, called creative self-expression, is explored. This methodology presents art as a means of expression for the child, transcending the trivial reproduction of aesthetic references. Being an intellectual activity, artistic expression favours the development of self-esteem and autonomy of the subject. Likewise, the child becomes responsible for his or her creation, making the teacher a facilitator of learning, who has to generate and preserve an environment conducive to education. It is concluded that creative self-expression is an approach to arts education that can improve attention to diversity and thus favour socio-educational inclusion.

#### Keywords:

Inlusivity. Diversity. Art. Art education. Creative self-expression.

...

## 1. Introducción

La educación de calidad es una de las mayores preocupaciones en el ámbito de la pedagogía actual. No obstante, no existe una metodología infalible para conseguir dicha calidad (Ávalos et al., 2018). Esto es debido, principalmente, a la diversidad presente en las aulas. Una diversidad inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje, al alumnado y

las circunstancias en las que se desarrolla, pues –en definitiva– es característica del ser humano. Una diversidad con la que hay que trabajar, no luchar.

Desde hace varias décadas, se ha evidenciado y defendido la importancia de atender esta heterogeneidad desde el enfoque de la inclusión, tal y como queda reflejado en el art.º 1 de la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) y en el art.º 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989). Asimismo, el modelo educativo de los derechos humanos sostiene la imperiosa relevancia de cuidar el contexto educativo de manera que las necesidades individuales del alumnado queden cubiertas (Fernández-Portero, 2020). De esta forma, al favorecer ambientes capacitantes y marcados por la igualdad de oportunidades, la calidad educativa se ve beneficiada. Es por este motivo que los maestros tienen un papel crucial en las aulas, puesto que son los encargados de propiciar estas circunstancias (Fitzgerald, 1986).

Se plantea la educación artística como una gran herramienta para la creación de ambientes educativos de calidad, en vistas de las múltiples posibilidades de expresión que ofrece. Sin embargo, esta potencialidad no siempre se aprovecha. De hecho, actualmente es más usual que se plantee como reproducción de modelos prediseñados y perfeccionamiento de técnicas artísticas, equiparable a la tradicional formación de artesanos (Barragán, 1995).

Por el contrario, el enfoque de la autoexpresión creativa, desarrollado por Viktor Lowenfeld y Herbert Read, considera el arte, no como objeto de análisis, sino como vehículo de expresión (Arribas, 2019). De esta manera, en el centro de la atención pedagógica se sitúa la necesidad expresiva del niño. Es por ello que, teniendo en cuenta la individualidad de las manifestaciones artísticas, se valora la diversidad de respuestas, no marcando la común dicotomía de correcto-incorreto (Delgado et al., 2019). En este sentido, el alumno se hace responsable total de sus creaciones, pues tiene total libertad para determinar su curso de acción, sin ninguna pretensión de llegar a un resultado prefijado (Ruiz, 2000). Por ende, se favorece el desarrollo de su autonomía y la creación de una imagen positiva de sí mismo.

En una sociedad cambiante es indispensable educar ciudadanos activos, autónomos y competentes, sin que su situación o sus necesidades se conviertan en un obstáculo para ello. La educación de calidad es, por tanto, el ineludible instrumento que permite esta inclusión efectiva de los educandos (Murillo et al., 2011). Es imperioso formar a los estudiantes para que comprendan que son importantes y lo que tienen que aportar a la sociedad es valioso. Sus creaciones, expresiones y manifestaciones cobran significado en el mundo en el que viven y, por ello la educación ha de centrarse en darles valor. Por todo ello, este estudio pretende ahondar en los beneficios que supone la autoexpresión creativa para dichos objetivos. Específicamente, la adecuada y necesaria consideración de la diversidad de expresiones artísticas se convierte en un camino idóneo para visibilizar, normalizar y apreciar la propia diversidad humana. Por tanto, la autoexpresión creativa se plantea –en este estudio– como parte de ese enfoque que favorece la inclusión del alumnado con bajo desempeño funcional en las aulas.

Así pues, el principal objetivo de esta investigación es revisar a través del análisis de la literatura especializada el valor de la autoexpresión creativa para fomentar la inclusión en el aula. Para ello, en primer lugar, se analizarán las necesidades presentes en el aula producto de la diversidad del alumnado. Asimismo, se identificarán los beneficios de la educación artística entendida desde el enfoque de la autoexpresión creativa. De esta manera, se examinarán las posibles mejoras en la atención a la diversidad derivadas de la aplicación de la autoexpresión creativa en el aula. Finalmente, se estudiará la interacción entre el enfoque de la autoexpresión creativa y la inclusión socioeducativa.

## 2. Desarrollo teórico

### 2.1. La diversidad del alumnado en las aulas del siglo XXI: un enfoque legislativo

La diversidad funcional en la educación es una realidad a la que se le ha buscado dar respuesta desde diferentes perspectivas. Tras siglos de prácticas excluyentes y segregadoras en las escuelas, siguiendo los modelos de prescindencia y rehabilitación (Alonso y De Araoz, 2011), la integración escolar consigue la participación, al menos física, del alumnado apartado del sistema educativo ordinario. No obstante, a partir de las décadas 80 y 90, comienza a ganar valor la propuesta de una educación inclusiva. Este movimiento pedagógico, que halla sus orígenes en la Conferencia Mundial de Educación para Todos de 1990, significa un enfoque más profundo y transformador que la mera integración física del alumnado previamente segregado a las aulas ordinarias. En este sentido, la educación inclusiva supone cambiar la escuela con la pretensión de que se convierta en un espacio físico, social y cultural que dé respuesta a las necesidades de todos los estudiantes (Martínez et al., 2010). En las escuelas inclusivas ya no es el niño el que se ve forzado a adaptarse al sistema, sino que es la propia estructura educativa la que debe mutar y ajustarse a las características individuales del alumnado (Alonso y De Araoz, 2011). Actualmente, de acuerdo con la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), ratificada por España en 1990, la educación se considera un derecho de todos los infantes, que no debe ser vulnerado y debe respetar su dignidad humana.

Esta tendencia hacia la educación inclusiva queda reflejada en la legislación educativa actual en España. En efecto, en el art.º 4 de la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) indica – explícitamente– la inclusión educativa como principio fundamental. En su primer artículo, dedicado a los principios de la educación, ya se expone que ningún tipo de característica individual diferencial supondrá en ningún caso una razón de discriminación en términos de calidad educativa. De hecho, como país que ratificó la Convención sobre los Derechos de las Personas en situación de discapacidad (CDPD, 2006) España se comprometió a prestar una educación de calidad a todo el alumnado, considerando con especial atención aquellas diferencias que deriven de un bajo desempeño funcional. Asimismo, haciendo referencia al carácter compensador de la educación, en la legislación se menciona la responsabilidad de garantizar la igualdad de oportunidades para lograr el pleno desarrollo de las capacidades y la personalidad del alumnado. Más concretamente, en el art.º 19 donde se especifican los principios pedagógicos de la etapa de primaria, se destaca la relevancia de las actuaciones preventivas y flexibles para dicha atención personalizada.

Para que la transformación educativa hacia la escuela inclusiva sea efectiva, ha de ir acompañada de un cambio en los valores de la sociedad. De esta manera, la pluralidad ha de sustituir a la homogeneidad y la uniformidad (Gallego y Rodríguez, 2014). Asimismo, a la hora de atender a la diversidad, la acción educativa se debe fundamentar en el aprendizaje competencial, puesto que prepara al alumnado para afrontar los retos de un contexto en constante cambio. Según El Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la OCDE, las competencias clave se pueden agrupar en tres amplias categorías, como son: usar herramientas de manera interactiva, interactuar en grupos heterogéneos y actuar de forma autónoma. Esta última categoría, comportando unas competencias indispensables para cualquier futuro ciudadano, cobra especial relevancia en la educación del alumnado con bajo desempeño funcional (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2003).

Además, es imperativo resaltar que hasta mediados del siglo XX el modelo imperante era el rehabilitador, en el que prima la actitud paternalista centrada en el déficit y la institucionalización. Esta óptica se mantiene presente en algunos contextos educativos en los que la educación especial constituye una sección paralela a la educación ordinaria. De acuerdo con esta perspectiva conceptual, el alumno con bajo desempeño funcional requiere asistencia, ser rehabilitado, para participar plenamente de la vida social (Cuesta y Meléndez-Labrador, 2019; González, 2009). No obstante, la educación competencial acentúa la necesidad de formar a los individuos para que sean responsables de sus vidas, capacitándoles para la toma de decisiones autónoma (OCDE, 2003). De hecho, una de las ocho competencias clave es la de aprender a aprender, en la que se trabajan los procesos metacognitivos de aprendizaje, el autocontrol y las estrategias de aprendizaje (Unión Europea [UE], 2018).

Por otro lado, con respecto a la importancia de la valoración positiva de la diversidad, ya mencionada *ut supra*, resulta imprescindible la educación del alumnado para que posean una imagen positiva de sí mismos. La autoestima actúa como regulador del comportamiento humano, así como la percepción de autoeficacia, siendo ambos ejes vertebradores de la identidad personal (Melcón y Melcón, 1991). De esta manera, educar la autoestima supone no únicamente un elemento clave para una educación integral, sino además una preparación para la incorporación social. Asimismo, esta pedagogía basada en el desarrollo positivo de la autoestima es incluso más significativa para el alumnado que se encuentra discriminado en las aulas por motivo de bajo desempeño funcional. A causa de las consideraciones negativas y discapacitantes que se les atribuye socialmente, la autoestima de este grupo se ve menoscabada (Scherbosky, 2013; Pepe, 2021).

En definitiva, el desarrollo de la autonomía y la autoestima se establece como un claro objetivo de la escuela inclusiva. Para su aplicación existen diferentes propuestas metodológicas. Sin embargo, las que adquieren mayor relevancia en el contexto pedagógico actual son las que se alinean con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), cuyas metas esenciales son el establecimiento de currículos dotados de la flexibilidad necesaria para amparar diversos estilos de aprendizaje y la generación de entornos de aprendizaje accesibles. De este modo, se descartan las adaptaciones específicas para dar respuesta a las necesidades del alumnado, puesto que estas ya han sido consideradas en la planificación original. Por tanto, pese a que los objetivos y los resultados de aprendizaje se mantengan comunes, el resto de aspectos metodológicos y ambientales pueden cambiar en función de las circunstancias de cada discente, con tal de alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades (Fernández-Portero, 2020). De esta manera, se planificarán actividades abiertas en las que se permitan diferentes niveles de logro y se consideren los conocimientos previos, para que resulten factibles a la vez que estimulantes (Murillo et al., 2011). Por ende, la educación especial como sistema paralelo al general, con currículos y objetivos pedagógicos diferenciados, resulta incoherente (Álvarez et. al., 2021). De hecho, el diseño universal para el aprendizaje acentúa la necesidad de atender a la diversidad desde dentro del aula, manteniendo la estructura del grupo clase en las actividades planificadas, sin segregar a ningún alumno en base a sus capacidades funcionales (Fernández-Portero, 2020).

En referencia a la labor del docente, es esencial que no sea una labor mecánica, en la que se apliquen indiscriminadamente metodologías preestablecidas por currículos estandarizados. En cambio, el maestro ha de tener la capacidad de controlar su acción y adaptarla para ofrecer experiencias educativas adecuadas para cada educando (Fitzgerald, 1986). Por tanto, el docente se convierte en mediador, siendo encargado de propiciar la construcción de ambientes de aprendizaje que beneficien el desarrollo competencial e integral del alumnado, atendiendo a todas las dimensiones del entorno,

físico, cognitivo, afectivo y social (Rodríguez, 2014). Finalmente, cabe destacar la necesidad de que los docentes, como sujetos activos y creativos del proceso de enseñanza-aprendizaje, trabajen cuidando especialmente su faceta emocional, para dotar a la enseñanza de naturalidad y sensibilidad (Fitzgerald, 1986).

## 2.2. Autoexpresión creativa

De acuerdo con el decreto n.º 209/2022 (de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia), la educación artística es un área constituida por la educación plástica y visual y de música y danza. De igual forma, la educación plástica y visual se estructura en dos líneas generales: percepción-observación y expresión. En el primer bloque se encuadra el desarrollo de la percepción sensorial, la sensibilidad, la atención, así como la apreciación estética y el pensamiento divergente. Por otro lado, en el segundo bloque se especifica el desarrollo creativo, la conciencia del propio trazo, el conocimiento y uso de técnicas artísticas, la investigación plástica y visual y el autoconocimiento. En cuanto a las competencias clave, pese a ser una herramienta que permite el aprendizaje transversal, la educación artística queda explícitamente reflejada en la competencia cultural y artística. En ella se determina que para el desarrollo de esta competencia es preciso comprender la dinámica identidad de un mundo de diversidad cultural en el que las manifestaciones artísticas y culturales se entienden como instrumentos para contemplar la sociedad y transformarla (UE, 2018). La materia dota al alumnado de herramientas para dialogar con la cultura, entenderla y disfrutarla, desarrollando el pensamiento crítico (D 209/2022).

Evidentemente, la educación artística no solo favorece ese desarrollo cognitivo, la creatividad, la autoconfianza, las distintas habilidades comunicativas y el trabajo en equipo, sino que transforma la visión de los estudiantes permitiéndoles ver el mundo desde distintas perspectivas, cada una más original, transformando sus emociones e ideas, así como también les ayuda a desarrollar una conciencia cultural toda vez que estudian distintas culturas y tradiciones. Además, compartiendo todas esas prácticas culturales se favorece la innovación de corrientes artísticas y se visualizan importantes pensamientos reflexivos y críticos entorno a las diferentes problemáticas sociales. De este modo, el arte permite al alumnado participar activamente en la comunidad por medio de eventos comunitarios que propician la diversidad y el enriquecimiento de toda la sociedad (Acaso, 2014).

El arte, pese a estar presente –de diversas maneras– en la educación desde la Antigüedad, ganó mayor influencia con la creación de las “escuelas de arte” en el siglo XV. Estas instituciones tenían la labor de instruir al alumnado en los conocimientos necesarios para su incorporación a un oficio dentro de los emergentes gremios. En este sentido, el arte se concebía –casi exclusivamente– como la formación técnica, la artesanía y la producción, y se desarrollaba en estas escuelas-taller. Posteriormente, la formación en artes fue paulatinamente integrándose en el currículo escolar hasta quedar completamente contemplada y regulada en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (Callealta, 2022). No obstante, pese a este reconocimiento legislativo, en la práctica educativa las artes son infravaloradas. A diferencia de saberes como las matemáticas, el lenguaje o la ciencia, el arte no se considera imprescindible en la educación de la infancia, siendo percibida como una actividad puramente lúdica, sin un evidente carácter educativo. Una de las principales causas de esta degradación en la educación artística es la escasez de formación

especializada del profesorado, generada –precisamente– por la mencionada valoración social negativa (Pinto, 2019). Dado que los maestros carecen de habilidades relacionadas con la sensibilidad artística, su práctica docente se enfoca en adquirir destrezas manuales formales y en la producción objetual. De esta manera, se mantiene el enfoque gremial del arte, con las manualidades como esencia de su educación (Acaso y Megías, 2017).

Por otro lado, atendiendo a las orientaciones metodológicas expuestas en el decreto n.º 209/2022 (de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia), el enfoque pedagógico de la autoexpresión creativa, desarrollado por Viktor Lowenfeld y Herbert Read, puede resultar de gran valor para la educación plástica y visual. Este modelo metodológico incide en el desarrollo natural de la creatividad y la imaginación como aspecto clave de la educación, requiriendo del arte como vía de expresión. Sus autores sostienen que el impulso artístico de los estudiantes no puede ser enseñado, al tratarse de una expresión libre, sino que únicamente puede ser estimulado. Por ello, la principal tarea del maestro es transformar el aula en un ambiente óptimo que fomente la libertad creadora del alumnado. En efecto, el docente se convierte en un mediador (Arribas, 2019). En la autoexpresión creativa los estudiantes entienden el arte como vehículo de expresión que permite explorar su necesidad expresiva, dado que posibilita reflexionar y reflejar sus sentimientos, emociones, opiniones y pasiones. Asimismo, destaca la preponderancia que posee el desarrollo de la autonomía en este modelo. En modelos tradicionales en los que se valora la réplica de modelos, los estudiantes, especialmente los que sufren desajustes emocionales, se vuelven dependientes de dichas referencias, medios de expresión ajenos, perdiendo la confianza en los suyos propios (Delgado et al., 2019). En estos casos, el infante aísla sus sentimientos de los estímulos del medio al que no puede responder afectivamente. Por ello, no incorpora elementos que demuestren su relación personal con estos objetos y se apoya en representaciones inflexibles, que Lowenfeld denomina estereotipos. Estas respuestas expresivas, bajo las que incluso se amparan célebres artistas, proporcionan seguridad ante la posibilidad de equivocarse utilizando sus expresiones más personales (Lowenfeld y Brittain, 1970). En cambio, con la autoexpresión creativa el educando participa activa y directamente en su creación, apareciendo en su obra. Así, el discente se desarrolla seguro y emocionalmente libre (Delgado et al., 2019). En este sentido, la autoexpresión creativa atiende de igual manera a la línea pedagógica de la observación. El desarrollo perceptivo en este modelo se manifiesta en la influencia que poseen las propias experiencias sensoriales en la expresión, dotándola de sensibilidad y valor personal.

Cuando se entiende el arte como vehículo de expresión –como un lenguaje–, se refuerza el planteamiento de que aprendiendo a representar artísticamente una idea se está aprendiendo a pensar, no con el lenguaje oral o matemático, sino con el expresivo artístico. Este concepto tiene gran trascendencia en la teoría de Eisner, quien defiende que el sistema sensorial de los seres humanos es su primer medio de desarrollo. Al valorar el arte como lenguaje, se posibilita la exploración perceptiva desde otra perspectiva, enriqueciendo en última instancia a la propia experiencia (Eisner, 2004; Galiana, 2022). Los estudiantes poseen una diversidad de vías de comunicación –cien lenguajes, atendiendo al planteamiento de Loris Malaguzzi–, cada uno con diferentes habilidades, afinidades y predisposiciones. Por este motivo, el maestro ha de observar y potenciar estas diferentes maneras de participar, relacionarse e interpretar el mundo en la formación de sus estudiantes. De esta forma, la escuela no excluye, sino que perfecciona, los procesos a través de los que el alumnado accede y se desenvuelve en su realidad, favoreciendo su autonomía (Martínez y Ramos, 2015).

La base teórica de la autoexpresión creativa sostiene que el arte no se debe concebir como un producto final, sino como un proceso por el que el artista, de manera personal e individual, se expresa. Por tanto, la evaluación del aprendizaje no se concentra en el resultado. De acuerdo con María Acaso y Clara Megías (2017), la esencia de la educación artística no se puede hallar en reproducciones manuales –manualidades– que el maestro expone para que el alumnado imite rigurosamente. Esta actividad se enfoca más bien en el desarrollo psicomotor, más que en el artístico o en el intelectual. De hecho, es una práctica no inclusiva, pues puede resultar inaccesible para alumnado cuyo desempeño funcional no se ajuste al requerido para emular estos productos, generando frustración y sentimiento de fracaso ante actividades específicamente diseñadas para discriminar (Galiana, 2022). La pedagogía de la recepción, el conductismo y la mercantilización del conocimiento, siendo bases de este limitante enfoque de la formación artística, favorecen que la educación resulte una actividad vacía, carente de reflexión. Tanto el profesorado como el alumnado adolecen de capacidad crítica, dado que es la sociedad de consumo la que establece las necesidades, los objetivos y las pautas de actuación de la educación. No obstante, la autoexpresión creativa, como alternativa a esta pedagogía, trasciende las imitaciones de productos estéticos y forma estudiantes que entienden el arte como algo más. La expresión artística se convierte en una actividad intelectual y la educación artística en el medio para desarrollar las herramientas necesarias para su comprensión y manifestación (Acaso, 2014).

### 3. Conclusiones

En la sociedad actual es imperativo enfocar la educación desde la óptica inclusiva, atendiendo a todas las necesidades que existen en el aula en concreto y en la escuela en general. Para ello, es necesario diseñar una planificación flexible que se adapte a las particularidades de los individuos a los que va dirigida. Para el alumnado con bajo desempeño funcional, al igual que el resto de estudiantes, el desarrollo de la autonomía y la formación de una imagen positiva de sí mismos han de constituir dos de los objetivos principales de su educación.

Ante las necesidades coetáneas que la escuela ha de atender, la educación artística se sostiene como un área imprescindible en el currículum. De acuerdo con las teorías posmodernas y la legislación española, esta asignatura pretende formar estudiantes sensibles y críticos, conscientes del mundo en el que viven, y con las herramientas necesarias para comprender y transformar la sociedad hacia una realidad más inclusiva. Ad hoc, es preciso buscar alternativas a las prácticas educativas presentes en las aulas, basadas en la enseñanza tradicional del arte.

La autoexpresión creativa como enfoque de la educación artística plantea el arte como medio de expresión del alumnado. Conforme a esta metodología, el estudiante es responsable de su obra, pues no ha de ser expuesto a referencias anteriores y no ha de ser coartado por resultados esperados. De esta manera, se desarrolla su autonomía, decidiendo conscientemente la dirección que toma su proceso creativo en todo momento. Asimismo, al tratarse el arte como vehículo de la expresión, se fomenta el autoconocimiento y la educación emocional. Sus expresiones artísticas permiten al niño manifestar sus ideas y sentimientos de manera libre y efectiva, mejorando su autoestima.

Desde este enfoque, el arte es un lenguaje de comunicación del niño con el entorno y consigo mismo. Como consecuencia, el arte le permite expresar lo que es posible que no pueda expresar con los lenguajes más ensalzados por la educación tradicional. De este modo, no se limitan las capacidades comunicativas del alumnado, sino que cada discente

se apropia de sus lenguajes de comunicación y no depende de los ajenos. Subsecuentemente, se favorece que el infante acceda al conocimiento desde el lenguaje que le sea más eficaz, siendo precisamente valioso para aquellos estudiantes que no se amoldan a los lenguajes de comunicación tradicionales.

De esta manera, el profesor se comporta como mediador para la consecución del aprendizaje, dado que es el responsable de cuidar las condiciones necesarias para mantener un ambiente de aprendizaje en el aula. El alumno es un sujeto activo en su educación, no receptor de contenidos expuestos por el docente ni imitador de obras estéticas prefijadas. También es revelador el hecho de que enfocar la educación artística de forma holística en la escuela supondría una transformación de las aulas, de los modelos educativos existentes y, por supuesto, se tendría que tomar distinta de la educación tradicionalista, ya que el planteamiento que se da desde la propia legislación sería del todo liberador si dicho planteamiento no fuese excluyente para la promoción de los niños en ese activismo social y el desarrollo de un verdadero pensamiento crítico y reflexivo.

La diversidad es un elemento que se valora desde la autoexpresión creativa. No existen resultados a los que los estudiantes se han de ajustar, sino que se evalúan los diferentes procesos creativos que han desarrollado. No se valora el objeto estético material que producen, sino que la valía se encuentra en el significado que expresa, el camino que se ha recorrido hasta llegar a ese punto, el fragmento de sí mismo que cristaliza en esa obra. Todos los estudiantes, con desempeños funcionales diversos, pueden encontrar su lugar en la educación artística entendida desde la teoría de Lowenfeld y Read.

Finalmente, a partir de la elaboración de este estudio, se recomiendan nuevas líneas de investigación con las que poder favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas, permitiendo que tanto el profesorado como el alumnado encontraran en la educación artística nuevos enfoques con los que poder alcanzar el conocimiento sin entender que esta debe ser exclusivamente una materia aislada. De modo que podría analizarse cómo el arte favorece los procesos de inclusión a través del reconocimiento de distintas culturas, sexos o capacidades, así como también el impacto que genera la educación artística en el activismo social o, por ejemplo, en el desarrollo socioemocional.

## Agradecimientos y financiación

Esta investigación ha sido financiada por la Unión Europea al abrigo del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia –NextGenerationEU– y en virtud de la resolución del rector de la Universidad de Murcia (R- 1539/2022) por la que se resuelve la "convocatoria complementaria de ayudas en el marco del programa de recualificación del sistema universitario español durante el trienio 2021/2023".

## Referencias

- Acaso, M. (2014). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Los Libros de la Catarata.
- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós.



- Alonso, M. J. y De Araoz, I. (2011). *El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación educativa española*. Ediciones Cinca.
- Álvarez, J. M., Díaz, Y. y Molina, J. (2021). *El Código Cuomo: Las fábulas de María: una niña a la que no le gustaba la escuela*. Dykinson, S. L.
- Arribas, C. (2019). *Modelos metodológicos en la expresión artística: ¿Qué ocurre con la Plástica en el trabajo por proyectos?* [Trabajo de fin de grado]. Universidad de Valladolid.
- Ávalos, C., Redondo, V. Rojas, D. y Salazar, J. (2018). Metodologías inclusivas de aprendizaje mediante el uso de TIC: opiniones de estudiantes y docentes costarricenses. *Revista Posgrado y Sociedad Sistema de Estudios de Posgrado Universidad Estatal a Distancia*, 16(1), 53-69.
- Barragán, J. M. (1995). Para comprender la educación artística en el marco de una fundamentación crítica de la educación y el curriculum. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (24), 39-63.
- Callealta, L. (2022). Aproximación histórica de las enseñanzas artísticas en España, desde 1857 hasta 2006. Un periodo de cambio social, educativo y político. *Historia De La Educación*, 41(1), 177-193. <https://doi.org/10.14201/hedu2022177193>
- Cuesta, O. y Meléndez-Labrador, S. (2019). Discapacidad, ciudad e inclusión cultural: consideraciones desde la comunicación urbana. *EURE (Santiago)*, 45(135). <http://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612019000200273>
- Decreto n.º 209/2022, de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *BORM (Boletín Oficial de la Región de Murcia)*, 267, de 18 de noviembre de 2022, 39896-40128.
- Delgado, J. L., González, M. B., Rodríguez, A. y Román, N. (2019). *El desarrollo de la capacidad creadora* [Trabajo académico]. Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Editorial Planeta.
- Fernández-Portero, I. (2020). Diseño Universal para el Aprendizaje: un paradigma para el desarrollo de las habilidades lectoras en lenguas extranjeras a través de las redes afectiva. *TEJUELO. Didáctica De La Lengua Y La Literatura. Educación*, 32, 7-36. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.7>
- Fitzgerald, S. (1986). Artistry in Teaching. *Language Arts Journal of Michigan*, 2(2), 1-6. <https://doi.org/10.9707/2168-149X.1745>
- Galiana, V. (2022). Arte en educación especial. Calidad educativa, cambio social e inclusión. *Arteterapia: papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 17, 165-174.
- Gallego, J. L. y Rodríguez, A. (2014). El Reto de una Educación de Calidad en la Escuela Inclusiva. *Revista portuguesa de pedagogía*, 48(1), 39-54. [http://dx.doi.org/10.14195/1647\\_8614\\_48\\_1\\_3](http://dx.doi.org/10.14195/1647_8614_48_1_3)
- González, E. (2009). Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva. En Berruezo, M. R. y Conejero, S. (coord.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del*

*siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009, 1, 429-440.*

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE (Boletín Oficial del Estado)*, 340, de 30 de diciembre, 122868-122953.
- Lowenfeld, V. y Brittain, W. L. (1970). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz.
- Martínez, M. P. y Ramos, C. (2015). Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: experiencia en la formación de educadores infantiles. *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: arte, literatura y educación, 2*, 139-151.
- Martínez, R., De Haro, R. y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de Educación inclusiva, 3(1)*, 149-164.
- Melcón, A. y Melcón, A. (1991). Educación en la autoestima. *Revista Complutense de Educación, 2(3)*, 491-500.
- Murillo, F. J., Martínez, C. A. y Hernández, R. (2011). Decálogo para una Enseñanza Eficaz. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE), 9(1)*, 6-27.  
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art1.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. ONU.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2003). *La definición y selección de competencias clave* [Resumen ejecutivo].
- Pepe, C., Moreno, M. del P. y Martineli, G. (2021). Bienestar Social, Autoestima y Reconocimiento: Estudio Empírico sobre Crimen y Exclusión Basado en la Categoría de Menosprecio de Axel Honneth. *Revista Colombiana de Psicología, 30(1)*. <https://doi.org/10.29057/esh.v2i4.1069>
- Pinto, B. (2019). *Revisión teórica sobre la relevancia de la Educación Artística en las escuelas* [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de la Laguna.
- Rodríguez, H. (2014). Ambientes de aprendizaje. *Ciencia Huasteca Boletín Científico De La Escuela Superior De Huejutla, 2(4)*. <https://doi.org/10.29057/esh.v2i4.1069>
- Ruiz, C-E. (2000). *Educación por el arte, de H. Read* [Conferencia]. Cátedra UNESCO, versión Manizales, Parque del pensamiento, Manizales, Colombia.
- Scherbosky, M. F. (2013). Axel Honneth. Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas, 15(1)*, 105-109.
- Unión Europea. (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Texto pertinente a efectos del EEE) (2018/C 189/01). *Diario Oficial de la Unión Europea, 4-6-2018, C 189, 1-13*.

# Potenciar el vínculo entre la universidad y el museo: el proyecto UVaMusEA

Reforçar a ligação entre a universidade e o museu: o projeto UVaMusEA | Enhancing the link between the university and the museum: the UVaMusEA project

PABLO COCA JIMÉNEZ · [pablo.coca@uva.es](mailto:pablo.coca@uva.es)  
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID · ESPAÑA

 <https://orcid.org/0000-0002-4639-8937>

SOFÍA MARÍN CEPEDA · [sofiavictoria.marin@uva.es](mailto:sofiavictoria.marin@uva.es)  
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID · ESPAÑA

 <https://orcid.org/0000-0003-0383-0408>

Recibido · Recebido · Received: 25/09/2023 | Aceptado · Aceito · Accepted: 31/10/2023

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2023.i10.04>



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

**Cómo citar este artículo · Como citar este artigo · How to cite this article:** Coca-Jiménez, P. y Marín-Cepeda, S. (2023). Potenciar el vínculo entre la universidad y el museo: el proyecto UVaMusEA, *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 10, 48-60. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2023.i10.04>

## Resumen:

Universidades y museos comparten objetivos. Ambas instituciones desarrollan una importante labor educativa e investigadora. Las nuevas concepciones que sitúan al visitante en el centro de las prácticas del museo suponen oportunidades de diálogo y colaboración entre museos, escuela y universidad para diseñar programas educativos que se adapten mejor a las características y necesidades de los escolares.

En línea con esto, el proyecto de innovación docente “UVaMusEA” trata de conectar universidad y museo apostando por la creación de una comunidad de aprendizaje entre docentes, estudiantes y profesionales de los museos que conciba el museo como un espacio de aprendizaje.

Presentamos la filosofía, método de trabajo y resultados obtenidos en el proyecto desde que comenzara en 2021. Posteriormente, describimos de forma sintética 2 de los proyectos específicos desarrollados: “Ciudades Utópicas” y el proyecto expositivo “Instalaciones Multisensoriales al Aire Libre”. Las propuestas desarrolladas nos han permitido trabajar con diversas instituciones culturales, movilizandando más de 800 estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria.

Es nuestro objetivo seguir profundizando en la mejora de la formación dentro del aula universitaria y en el museo, colaborando con ellos. De esta forma, se logrará que el museo sea considerado, a todos los efectos, como un aliado, como un escenario de aprendizaje estrechamente conectado con el aula.

## Palabras clave:

Universidad. Museo. Educación artística. Innovación docente. Educación. Transdisciplinariedad.

## Resumo:

Universidades e museus partilham objetivos. Ambas as instituições realizam importantes trabalhos educacionais e de pesquisa. As novas concepções que colocam o visitante no centro das práticas museais representam oportunidades de diálogo e colaboração entre museus e escolas e universidades para conceber programas educativos que melhor se adaptem às características e necessidades dos alunos.

Neste sentido, o projeto de inovação pedagógica UVaMusEA tenta ligar universidade e museu apostando na criação de uma comunidade de aprendizagem entre professores, estudantes e profissionais de museus que conceba o museu como um espaço de aprendizagem.

Apresentamos a filosofia, método de trabalho e resultados obtidos no projeto desde o seu início em 2021. Posteriormente, descrevemos brevemente 2 dos projetos específicos desenvolvidos: Cidades Utópicas e o projeto expositivo Instalações Multissensoriais ao Ar Livre. Os projetos específicos desenvolvidos permitiram-nos trabalhar com diversas instituições culturais, mobilizando mais de 800 alunos dos cursos de Educação Infantil e Ensino Básico.

É nosso objetivo continuar a aprofundar a melhoria da formação na sala de aula universitária e no museu, colaborando com eles. Desta forma, o museu será considerado, para todos os efeitos, como um aliado, como um cenário de aprendizagem intimamente ligado à sala de aula.

## Palavras-chave:

Universidade. Museu. Educação artística. Inovação docente. Educação. Transdisciplinaridade.

## Abstract:

Universities and museums share objectives. Both institutions carry out important educational and research work. The new conceptions that place the visitor at the center of museum practices represent opportunities for dialogue and collaboration between museums and schools and universities to design educational programs that better adapt to the characteristics and needs of schoolchildren.

In line with this, the UVaMusEA teaching innovation project tries to connect university and museum by betting on the creation of a learning community between teachers, students and museum professionals that conceives the museum as a learning space.

We present the philosophy, work method and results obtained in the project since it began in 2021. Subsequently, we briefly describe 2 of the specific projects developed: Utopian Cities and the Multisensory Outdoor Installations exhibition project. The specific projects developed have allowed us to work with various cultural institutions, mobilizing more than 800 students from the Early Childhood Education and Primary Education Degrees.

It is our objective to continue deepening the improvement of training within the university classroom and in the museum, collaborating with them. In this way, the museum will be considered, for all purposes, as an ally, as a learning scenario closely connected to the classroom.

## Keywords:

University. Museum. Art education. Teaching innovation. Education. Transdisciplinary.

...

## 1. Introducción

La universidad es una de las instituciones de gran repercusión en la sociedad actual. Desde su aparición en el siglo XI, la influencia de la institución, dedicada a la formación, la investigación y la difusión del conocimiento, no ha dejado de crecer. Junto con la universidad, el museo ha sido otra de las entidades que se ha convertido en uno de los grandes pilares del saber disciplinario. Con su nacimiento en el siglo XVII, los museos no han hecho más que crecer en número, obteniendo un considerable prestigio social y cultural.

En la actualidad, ambas instituciones desarrollan una importante labor educativa e investigadora. Si bien muchas universidades cuentan con sus propios museos para acoger sus colecciones, históricamente no ha existido un vínculo que las una, pese a que presentan intereses y objetivos similares. Con el objetivo de contribuir al progreso de la sociedad a través de la educación y la investigación, museos y universidades deben apostar por marcos de colaboración en el que participen sus profesionales de manera equitativa, favoreciendo a su vez la transversalidad.

En este sentido, el Proyecto de Innovación Docente (PID) “UVaMusEA, un proyecto de colaboración universidad-museo en torno a la educación artística”, desarrollado desde la Universidad de Valladolid, se propone contribuir en la construcción de vínculos entre museo y universidad en la formación de los estudiantes de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria, mediante la creación de una comunidad de aprendizaje en la que participan docentes de disciplinas diversas, de universidades de dentro y fuera de España, junto estudiantes de grado y profesionales de museos. Esta comunidad dirige sus esfuerzos hacia la mejora de la calidad docente y de la formación en educación artística, y hacia la implementación de una metodología de trabajo que conecte universidad y museo e incorpore al alumnado a la vida cultural desde las artes a través de proyectos educativos específicos. Para ello, el PID se organiza en torno a un plan de trabajo en cuya conceptualización participan todos sus colaboradores (docentes, estudiantes y museólogas). Las acciones que se derivan de este plan se desarrollan después en el aula universitaria y en los museos.

A lo largo de este texto se analizan algunas de estas acciones y proyectos específicos que constatan la necesidad de establecer puentes de colaboración entre museos y universidades, y la repercusión que estos puentes tienen en la mejora de la formación del alumnado de los grados de educación.

## 2. Fundamentos teóricos

### 2.1. Museos y universidades, un relato común por construir

Desde su aparición en el siglo XI con la fundación de la primera universidad en la ciudad de Bolonia (1088), esta institución académica se ha erigido como el gran referente universal de la formación, la creación y difusión del conocimiento, la investigación y la cultura.

El triunfo de la razón que supuso el periodo ilustrado afianzó no solo a las universidades, sino que fue el escenario del nacimiento de los primeros museos que, rápidamente, se constituyeron como centros de conocimiento de extraordinaria repercusión social y cultural. Aquellos museos, nacidos como consecuencia de la Ilustración y de la tradición coleccionista (Hernández, 1992), tuvieron desde el principio una evidente concepción

pedagógica (Zunzunegui, 2003). Las colecciones y su exhibición pública tenían como objeto la transmisión de los principios con los que aquellos primeros museos se habían creado, perpetuando, así, los ideales constituyentes de los estados liberales surgidos tras la caída del Antiguo Régimen.

No parece casualidad que el considerado primer museo de la historia, el Ashmolean Museum, abriera sus puertas en la ciudad de Oxford en 1683 para albergar la colección que filántropo Elias Ashmole había donado a esta universidad británica. Esta colección, constituida por diferentes especímenes naturales y por diversos artefactos, la hacían digna heredera de los gabinetes de curiosidades del siglo XVI. Probablemente, y como señala MacClennan (1987) en su revisión del texto de Ovenell (1986) *The Ashmolean Museum 1683-1894*, a diferencia de lo que sucedió con otros gabinetes de la época, este no fue desmantelado gracias a su vinculación con la universidad.

Es habitual que las universidades actuales cuenten con museos de Bellas Artes, Ciencias Naturales, Historia o Medicina, entre otras disciplinas, como parte de la institución académica. Sin embargo, y pese a ello, no es común que el resto de los museos -más allá de los universitarios- y de las universidades compartan espacios comunes en la formación superior, la investigación y en la transferencia del conocimiento.

Fuera del ámbito académico, los museos han experimentado en las últimas décadas un extraordinario crecimiento. Desde la década de 2000 se han abierto numerosos museos en España, un indicador de su importancia social, cultural y económica y de la consecuente necesidad de construir vínculos entre universidad y museo que permitan una colaboración más estrecha en materia investigadora, educativa, social y cultural.

Muchos de estos nuevos museos están dedicados a la creación artística contemporánea, lo que a menudo ha supuesto para muchas ciudades una señal de progreso, con un ojo puesto en la industria del turismo como parte de la lógica neoliberal que vio nacer algunos de estos centros de arte. De hecho, el hiperdesarrollo del fenómeno museístico, surgido al calor del “efecto Guggenheim”, ha sido insistentemente criticado por algunos sectores culturales debido a que forma parte de la cultura del espectáculo (Debord, 2008) y se relaciona con el auge del interés corporativo (Krauss, 1990). En esta línea, Martínez (2022) subraya “la mutación que estaban sufriendo los museos en manos de intereses corporativos y su transformación en lugares para entretenimiento de la cultura del espectáculo” (p. 379).

## **2.2. La educación en museos y su confluencia con la formación docente**

Los museos de arte han abandonado, progresivamente, el modelo estético del periodo ilustrado y de las prácticas coleccionistas del siglo XVIII. Este modelo priorizaba una lectura estética e historiográfica de las colecciones, reproduciendo un tipo de relato supuestamente objetivo y universal que, en realidad, respondía a los intereses de las élites culturales y sociales del momento. La Nueva Museología consolidó un modelo fundamentado en el visitante y en una concepción del patrimonio al servicio de la sociedad (Díaz-Balardi, 2002). Por su parte, el post-museo define un modelo que sitúa al espectador en el centro de la política museística (Hooper-Greenhill, 2007), otorgándole la capacidad de interpretar y de construir sus propias narrativas.

Padró (2003) va más allá cuando plantea un modelo museológico posmoderno revisionista crítico, fundamentado como un espacio para el cuestionamiento y la controversia, donde el visitante tiene la capacidad de creación de conocimiento. A este último modelo museológico democratizador y crítico le correspondería, según Padró

(2005), un tipo de educación constructivista, situando el foco de atención en el visitante entendido este como sujeto activo; o una educación como construccionismo social, donde el aprendizaje es considerado como una práctica política.

En un contexto como el actual, donde muchos museos están preocupados por el incremento en el número de visitantes, estas instituciones ven en la comunidad escolar a potenciales clientes que contribuyen cuantitativamente a la rentabilidad social del museo. La demanda de actividad didáctica por parte de los centros escolares y su fidelidad les convierte en un colectivo preferente para la institución.

Es habitual que los grupos escolares que acuden a los museos se acojan a los programas didácticos que los museos diseñan *ad hoc* para este colectivo. En cambio, no es tan habitual que los museos cuenten con el profesorado para el diseño de estas actividades. Parece más que apropiado que ambos agentes, escuela y museo, sean conscientes de la necesidad de colaborar, contribuyendo cada uno con sus propias experiencias. Las nuevas concepciones que sitúan al visitante en el centro de las prácticas del museo suponen oportunidades de diálogo y colaboración entre museos y escuela para diseñar programas educativos que se adapten mejor a las características y necesidades de los escolares. Por ello, es fundamental mejorar la formación de los futuros maestros y maestras en educación artística y museos, de modo que se encuentren preparados y sensibilizados hacia esta colaboración, o para el diseño de programas propios que desarrollar después en las salas de los museos.

No obstante, la labor no es sencilla si tenemos en cuenta que la mayoría de los estudiantes de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria admiten no visitar nunca museos, o que sus últimas visitas se remontan a su etapa escolar. De ahí, la necesidad, como afirmaba la profesora Marco Tello (2007) de la importancia de que los maestros desarrollaran la sensibilidad artística, tanto para la sociedad como para su faceta educativa. Para ello, es clave la formación específica en los planes de estudios de los grados de educación, así como el planteamiento de propuestas de colaboración museos-universidades donde los estudiantes puedan formar parte del proceso.

La implantación del *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES), impulsado por la Unión Europea a partir de los encuentros de la Sorbona de 1998 y de Bolonia de 1999, tuvo como principal objeto armonizar las políticas de los diferentes sistemas educativos universitarios de los miembros europeos (Matarranz, 2021). En este proceso, se hizo hincapié en la Europa del conocimiento, en el desarrollo cultural europeo y en situar en el centro del proceso educativo al estudiante (Calderón y González, 2009). Cada vez se hace más énfasis en la necesidad de que la educación de caracterice por la colaboración y la interdisciplinariedad, principalmente en un mundo como el actual, dinámico, cambiante y globalizado.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en sus propias directrices, anima a que gobiernos y otros organismos faciliten la colaboración entre instituciones educativas, culturales y artísticas, reconociendo la importancia de desarrollar una política en educación artística que genere vínculos entre las propias instituciones educativas, sociales y comunitarias. En este sentido, en 2006, la UNESCO celebró en Lisboa la “World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century”, donde se urgía a que las universidades y otras instituciones educativas potenciaron aún más la investigación y la formación sobre la educación artística en museos.

Por todo ello, parece claro que una adecuada formación de los futuros docentes de infantil y primaria es fundamental para que, cuando ejerzan profesionalmente la labor

docente, conciben el museo como un espacio de aprendizaje más y exploren las posibilidades educativas que este espacio ofrece a su alumnado. Se trata de superar el papel del profesorado como *objeto*, para ser entendido como *sujeto* de la programación educativa de la institución (Huerta, 2010).

En este sentido, resultan claves las iniciativas, programas, acciones y proyectos que, generalmente, se promueven desde ambas instituciones. Queremos destacar, de forma sintética, algunos ejemplos referentes de proyectos de investigación dentro de los planes de I+D nacionales.

Desde la Universidad de Oviedo, Roser Calaf dirigió el proyecto denominado “Evaluación Cualitativa de programas Educativos en Museos Españoles” (ECPEME), orientado hacia la búsqueda de “estándares y criterios de calidad para mejorar los programas educativos en museos” (Calaf et al., 2015, p. 131). Se trató de una investigación de corte cualitativo que evaluaba la dimensión educativa dentro de los museos.

En la Universidad de Granada destaca el proyecto de investigación en educación artística “Arte para Aprender”, coordinado por Joaquín Roldán y Ricardo Marín, creado en 2013 en colaboración con el Centro Cultural Caja Granada. Con un enfoque constructorista, este proyecto se dirige a la colaboración entre docentes y estudiantes de máster y doctorado a través de estrategias innovadoras de mediación en museos. Los participantes crean como un modo de comprensión de las obras expuestas.

La Universidad de Almería ha desarrollado en el Museo Arqueológico de la ciudad un proyecto con estudiantes del Grado en Educación Primaria, con el objetivo de explorar las posibilidades que el espacio museístico ofrece como recurso educativo. Este proyecto se centra en reflexionar sobre la colaboración entre museos y escuela para favorecer una mayor conexión entre el contexto educativo formal y el no formal. Esto permitiría mejorar la formación inicial de los futuros maestros y maestras, así como proporcionar a los estudiantes estrategias para el diseño de acciones educativas que puedan ser útiles cuando ejerzan profesionalmente la labor docente (Almagro, 2020).

Otra propuesta de colaboración museo-universidad es la desarrollada entre la Universidad Pública de Navarra y el Museo de Navarra con el fin de diseñar un plan de mediación para la institución museo (Arriaga y Aguirre, 2020). También, la Universidad de Valencia ha puesto en marcha una iniciativa con estudiantes el Grado de Educación Primaria y el proyecto museístico “Museari”, un museo virtual liderado por Ricard Huerta y vinculado a la Universidad. El objeto de la propuesta educativa con el alumnado de grado ha sido “crear contextos de aprendizaje activos, dinámicos y transdisciplinares, en consonancia con el enfoque epistemológico de la formación de profesionales en el ámbito de la educación que busca la conexión entre la teoría y la práctica” (Huerta y Soto, 2022, p. 25).

Para finalizar, queremos destacar la investigación que, desde la Universidad de Murcia, Castejón Ibáñez (2021) realizó en colaboración con estudiantes del Grado de Educación Primaria con el fin de conocer qué percepción tenían estos futuros docentes sobre los museos como espacios de colaboración entre la enseñanza formal y la no formal. En este estudio se concluye la necesidad de continuar la labor formativa para que los maestros y maestras en formación conciben el museo como un espacio de enseñanza complementario a la labor docente.



### 3. Metodología de investigación

#### 3.1. El PID UVaMusEA

En el curso académico 2021/2022 se inició el PID “UVaMusEA” desde la Universidad de Valladolid, proyecto que en la actualidad inicia su tercer curso de andadura. Desde que comenzó el proyecto hasta el momento presente, la red de trabajo se ha ido ampliando y extendiendo a lo largo de la geografía española y fuera de nuestras fronteras. En la actualidad, el equipo lo forman 21 personas, entre los cuales hay docentes de diversas áreas y universidades españolas y extranjeras, entre ellos los 4 campus de la Universidad de Valladolid, la Universidad de Jaén, la Universidad Jaume I y el Instituto Politécnico de Bragança (Portugal), de las áreas de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica, Pedagogía, Sociología y Filología, así como profesionales de la educación en museos del Museo Patio Herreriano y el Museo Würth de la Rioja, el Museo Fundación Díaz Caneja, y estudiantes. Esta diversidad que caracteriza al equipo ha hecho posible llevar a cabo diferentes y ricos proyectos específicos.

El plan de trabajo seguido en este PID se estructura en diversas acciones que van desde la definición del plan de trabajo, visitas a los museos, acciones de seguimiento, hasta actividades en el aula y laboratorio, acciones de difusión y proyectos expositivos. Con los diferentes proyectos específicos desarrollados se generaron experiencias formativas enriquecedoras que han hecho posible el desarrollo de competencias propias de la disciplina, impulsar su motivación y conocimientos artísticos y museísticos, así como innovar en los procesos de enseñanza/aprendizaje para mejorar la calidad de su formación como futuros docentes.

#### 3.2. Trabajo desarrollado

Durante el primer curso académico (2021/2022) se desarrollaron 8 proyectos educativos específicos que exploraron el museo como espacio educativo y el arte como contenido y herramienta docente. Los proyectos se aplicaron a 8 grupos de estudiantes, movilizando un total de 465 alumnos de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria, implicando dos universidades, la de Valladolid y León, 3 campus universitarios en la UVa (Valladolid, Palencia y Segovia), 1 centro escolar y 4 centros de arte/museos: el Museo Patio Herreriano de Arte Contemporáneo Español de Valladolid, el Museo Würth La Rioja, el Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León (MUSAC) y el Palacio Quintanar de Segovia.

Durante la segunda edición, en el curso 2022/2023, el número de estudiantes participantes ascendió a 398, en 3 universidades y 3 museos, permitiendo desarrollar y alcanzar los objetivos, competencias y resultados de aprendizaje previstos en las asignaturas implicadas.

Además, se desarrolló el proyecto expositivo “Instalaciones multisensoriales al aire libre” en estrecha colaboración con el PID “AMEI: Aula Modelo Experimental Inclusiva para las áreas de expresión en los Grados de Educación”, coordinado por Alicia Peñalba Acitores en la UVa (Figura 1).



Figura 1. *Estudiantes en el montaje de la exposición Instalaciones multisensoriales al aire libre en la Facultad de Educación de Palencia.* Fuente: elaboración propia.

Las memorias de cada uno de los proyectos educativos y expositivos desarrollados nos permiten revisar las acciones que han formado parte de “UVaMusEA” y detectar las principales dificultades, puntos fuertes y débiles. El mayor reto ha sido organizar el amplio equipo del proyecto, con un profesorado interdisciplinar y ubicado en diferentes campus. Estos aspectos han supuesto dificultades en la organización de las propuestas, pero contar con la participación de profesorado de áreas y departamentos diversos como Pedagogía, Sociología o Didáctica de la Lengua y la Literatura ha permitido la mejora docente y el avance en la elaboración de un cuestionario con una metodología sólida que nos permita conocer las experiencias y percepciones de los estudiantes hacia los museos.

## 4. Resultados

Durante el primer curso (2021/2022) se aplicaron encuestas previas y posteriores al desarrollo de proyectos específicos a una muestra de 72 estudiantes, con el objetivo de conocer las experiencias y opiniones de los estudiantes en torno a los museos. El instrumento se organizó en categorías a través de cuestiones cerradas, escalas Likert y preguntas abiertas que nos ofrecieron información sobre su formación anterior, experiencia en torno a los museos, conocimientos previos, actitudes y percepciones en torno al arte, la educación artística y los museos. El propósito de estas encuestas fue exploratorio, dirigido a elaborar un sondeo inicial que después afinaremos con el diseño de una herramienta sólida y validada, en cuyo diseño estamos trabajando actualmente. Estas encuestas iniciales nos aproximaron, en cierta manera, a las percepciones de los estudiantes, arrojando valiosa información a través de sus respuestas a las cuestiones

abiertas. Presentamos, a continuación, una síntesis de las que hemos considerado de mayor interés.

A la pregunta, ¿has visitado este museo antes? el 66,7% de la clase manifestó no haberlo visitado nunca, pese a ser un museo cercano. El 88,9% manifestó no saber absolutamente nada sobre el citado museo, en este caso de arte contemporáneo. En línea con esto, a la pregunta abierta ¿dirías que te gusta el arte contemporáneo?, obtuvimos respuestas como:

*Sí, pero no he tenido nunca la oportunidad de visitar ni ver obras de arte contemporáneo de cerca, aunque estoy segura de que me llamarían mucho la atención.*

*Me parece interesante, aunque hay veces que no le veo el sentido.*

*Sí, porque me hace ver el mundo de otra manera. Nos enseña a reflexionar.*

*Sí, porque suele representar la realidad de nuestro tiempo.*

*No, porque no lo suelo entender.*

Se les preguntó también sobre las expectativas en torno a la visita y actividad relacionada con el museo. Una vez realizado el proyecto, se encuestó de nuevo a la muestra. El 100% de los estudiantes manifestó haber incrementado su conocimiento sobre el museo, además de su interés por visitarlo de nuevo. Todos manifestaron considerar de importancia la conexión entre aula y museo:

*Me parece importante conectar aula y museos, ya que son dos lugares de aprendizaje.*

*Sí porque es otra forma de aprender. Si conectamos los dos espacios puedes adquirir más conocimientos que si trabajas estos por separado.*

A continuación, a modo de ejemplo, describimos de forma sintética 2 de los proyectos específicos desarrollados.

#### **4.1. Ciudades utópicas: proyecto desarrollado por estudiantes del Grado de Educación Primaria a partir de la visita al Museo Patio Herreriano**

En este contexto, desarrollamos un proyecto específico que denominamos “Ciudades Utópicas”, en torno a la exposición “Plantas y Circunstancias” de Carlos Cánovas en el Museo Patio Herreriano de Arte Contemporáneo Español de Valladolid. Desarrollamos este proyecto en la asignatura de “Fundamentos de la Educación Plástica y Visual”, asignatura obligatoria de 2º curso del Grado de Educación Primaria. Esperábamos generar una experiencia formativa enriquecedora y de calidad.

Organizamos el proyecto en cinco fases. En la primera fase, de introducción y cuestionario inicial, expusimos en el aula el proyecto, el museo y la exposición seleccionada. Agrupamos a los estudiantes en grupos de 5 miembros y se organizó el calendario de trabajo. En la segunda fase, se desarrolló una práctica creativa previa, que se denominó “Naturalezas muertas encapsuladas”. Propusimos a los estudiantes observar el mundo a partir de las gafas del artista, tratando de observar la ciudad desde una mirada analítica.

*Me interesaban esas plantas efímeras, minúsculas, ‘feas’, pobres, que están en la base de una tapia, junto a una pared, que mañana no estarán, pero en su lugar habrá otras. Se trataba de fijar en la memoria un pequeño lapso de tiempo, sin fecha ni hora, y la serie evolucionó más y más hacia lo abstracto y el grafismo, con el relato individual perdiendo importancia en favor del conjunto. Intento contar, desde una perspectiva poética, que las*

plantas pueden mostrar el mal trato que nuestra civilización les puede dispensar, pero también que pueden ser felices en un momento determinado. Pasan de una función ornamental a una función mnémica, de recordatorio. (Carlos Cánovas, s.f., s/p)

Sobre la base de esta reflexión y mirada, cada estudiante debía realizar una serie fotográfica compuesta por 4 fotografías donde registrar su selección de plantas efímeras que aparecen en lugares insospechados, que de alguna manera buscan conquistar el espacio perdido. La fotografía se propone como técnica para aprehender la realidad y reafirmarla, generando una huella que nos remite a la construcción visual de la realidad, de algo que no se repetirá. Con estas series, en el laboratorio trabajamos la intervención fotográfica y el encapsulado, dando forma en un artefacto visual a su propio paisaje utópico. El soporte es un frasco de cristal que funciona como metáfora de museo, como contenedor, como lugar que conserva, que muestra pero que también guarda y encierra, inspirados en la práctica *Patrimonio en conserva* (Marín-Cepeda, 2017).

De este modo, se propone a los estudiantes reflexionar sobre la relación entre personas y naturaleza y elaborar una visión crítica visual. El punto de vista a partir del objeto es esencial, pero en realidad se busca la mirada de los sujetos involucrados, lo que nos obliga a hacer conexiones críticas. Se trata de partir de la subjetividad propia y de la objetividad del objeto, buscando la mediación y la construcción de significados para cada individuo y entre los individuos. Nos inspiramos, para ello, en los encapsulados de Darío Villalba.

El aula se transforma en laboratorio de artefactos identitarios, elaborando en conjunto una colección de trabajos artísticos tangibles que encierran aprendizajes transferibles a los objetos, más allá de lo personal. Los artefactos artísticos, los relatos y las series fotográficas son testimonio de las miradas críticas que los alumnos establecen con su realidad y que posteriormente deberán de relacionar con la exposición de Carlos Cánovas.

En la fase 3, visitamos el Museo Patio Herreriano, con la participación de las educadoras del museo. Les entregamos una batería de preguntas para orientar la visita y fomentar la reflexión sobre las obras, significados y temáticas detectadas.

En la fase 4, los estudiantes desarrollaron un diseño didáctico. Organizados en grupos, diseñaron un folleto didáctico de actividades para alumnos y alumnas de primaria, con un diseño visual atractivo.

Por último, en la fase 5, los alumnos y alumnas reflexionaron por escrito en torno al proyecto desarrollado y las posibilidades didácticas del museo, además de una reflexión sobre la necesidad e importancia de la educación artística en primaria, sus potencialidades e interés.

## **4.2. Proyecto expositivo *Instalaciones multisensoriales al aire libre***

Otra de las áreas de interés de UVaMusEA se define en torno a la definición de proyectos expositivos como herramienta de enseñanza/aprendizaje. La exposición “Instalaciones multisensoriales al aire libre” surgió de la colaboración con el PID AMEI: Aula Modelo Experimental Inclusiva en las Áreas de Expresión para los Grados de Educación, proyecto premiado en 2022 con el Premio de Innovación Docente del Consejo Social de la Universidad de Valladolid. Durante el curso 2022/2023 se desarrolló una propuesta de aprendizaje con el alumnado del Grado de Educación Infantil del Campus de Palencia a partir de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Los estudiantes diseñaron, crearon y montaron instalaciones multisensoriales al aire libre para

transformar los patios escolares, instalaciones que escolares de educación infantil pudieron experimentar.

Desde “UVaMusEA” se propuso a los estudiantes participar en el diseño y montaje expositivo a través de una actividad de comisariado educativo. De este modo, los alumnos se introdujeron en el ámbito museístico elaborando el discurso expositivo y montaje de sus propias instalaciones para diversos espacios expositivos: sala de exposiciones de La Yutera (Palencia, febrero-marzo 2023), espacio hall de la Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid (abril-mayo 2023), espacio hall de la Facultad de Educación de Soria (mayo-junio 2023), centro sociocomunitario “El Barco de la Rubia” (septiembre- enero 2023), Facultad de Educación de Segovia (febrero 2024). En la exposición pueden contemplarse los 5 proyectos diseñados por los estudiantes: el Polo Norte, los Cuatro Elementos, el Bosque Encantado, Elementos que intervienen en los Incendios y el Universo. La muestra exhibe además fotografías descriptivas del proceso de diseño, montaje e implementación con los escolares, audiovisuales, podcasts, entrevistas y piezas visuales representativas de las instalaciones, además de un audiovisual que relata de forma visual y sonora las interacciones de los escolares de educación infantil de los colegios San José y Ramón Carande de Palencia.

La estrecha colaboración entre los dos proyectos de innovación docente permitió que los estudiantes desarrollaran competencias profesionales clave en su futuro como maestros y maestras.

## 5. Discusión y conclusiones

A lo largo del texto se ha reiterado que museos y universidades comparten funciones e intereses en aspectos como la formación, la investigación o la difusión de conocimiento. Sin embargo, no es habitual encontrar propuestas que vinculen a ambas instituciones en el que se produzca una colaboración entre sus diferentes miembros. De hecho, museos y universidades han sustentado una relación contradictoria desde hace décadas. Por un lado, la universidad ofrece una formación específica para poder trabajar en el contexto museístico mediante licenciaturas y grados o a través cursos de especialización como posgrados, másteres o doctorados. Sin embargo, paradójicamente, en esta formación no suelen participar especialistas que desarrollen su labor profesional dentro del museo. Incluso, la literatura especializada sobre museos surge también de la academia, dada la cultura de investigación y difusión que tiene la universidad, y que es menos prolífica en los museos.

Desde su puesta en marcha, el proyecto ha experimentado un importante desarrollo, tanto en el número de propuestas específicas como en el número de participantes. A lo largo de este tiempo se han ido sumando más docentes, tanto dentro como fuera de España, profesionales cuya labor se desarrolla en museos y estudiantes muy implicados en las tareas del PID. El crecimiento del equipo y, como consecuencia de ello, de la comunidad de aprendizaje gracias a la incorporación de otros docentes, estudiantes y profesionales de museos, ha favorecido el enriquecimiento de las acciones desarrolladas.

Las experiencias obtenidas a partir de las propuestas llevadas a cabo por los colaboradores en diferentes museos han permitido la apertura a otras experiencias, como los proyectos expositivos comisariados por los propios estudiantes, quienes además han sido creadores de imágenes, material sonoro y audiovisual, y diseñadores de herramientas de mediación (textos, podcasts, etc.).

Pese a que UVaMusEA nació como un proyecto de innovación docente, los resultados obtenidos nos han permitido comprender mejor sus claves. La dimensión investigadora es relevante, pues nos permite indagar en aspectos que contribuyen al mejor desarrollo posterior de las propuestas educativas. Para este fin, se está trabajando en el diseño de un cuestionario que nos permita conocer la percepción que tienen nuestros estudiantes de los museos, de su función educativa y de las posibilidades didácticas que puede ofrecerles cuando estos ejerzan el magisterio.

Es nuestro objetivo seguir profundizando en la mejora de la formación dentro del aula y fuera de la facultad, en este caso en y con los museos. Solo de esta forma se logrará que el museo sea considerado, a todos los efectos, como un aliado, como un escenario de aprendizaje estrechamente conectado con el aula.

## Agradecimientos y financiación

A la promoción de la innovación docente desarrollada por el Centro Virtua de la Universidad de Valladolid.

## Referencias

- Almagro Lomichar, J. (2020). Escuela y museo: un vínculo para optimizar el valor educativo del patrimonio cultural. *Revista de Historia, Patrimonio, Arqueología y Antropología Americana*, 3, 176-184.  
<https://doi.org/10.5281/zenodo.4066093>
- Arriaga, A. y Aguirre, I. (2020). Colaboración museo-universidad para renovar la mediación en arte y patrimonio histórico. El caso del Museo de Navarra. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(4), 989-1008.  
<https://dx.doi.org/10.5209/aris.66295> **ARTÍCULOS**
- Calaf Masach, R., Gillate Aierdi, I. y Gutiérrez Berciano, S. (2015). Transitando por la evaluación de los Programas Educativos de Museos de Arte del proyecto ECPME. *Educatio XXI*, 33(1), 129-150.  
<https://doi.org/10.6018/j/222531>
- Calderón Patier, C. y González Lorente, A. (27-30 de octubre de 2009). El papel del profesor universitario español en el EEEs. Retos pendientes [Ponencia]. *II Congreso Internacional X Seminario Iberoamericano Motiva La Universidad y el emprendimiento*, Valencia.  
<http://www.uv.es/motiva2/Ponencias%20Motiva2009/docs/53.pdf>
- Castejón Ibáñez, M. (2021). Arte, museos y maestros: una perspectiva desde la formación del profesorado de educación primaria. *Artseduca*, 29, 127-139.  
<http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2021.29.10>
- Debord, G. (2008). *La sociedad del espectáculo*. Pre-Textos.
- Díaz Balerdi, I. (2002). ¿Qué fue de la Nueva Museología? El caso de Québec. *Artigrama*, 17, 493-516.  
<http://www.unizar.es/artigrama/pdf/17/3varia/13.pdf>
- Hernández, F. (1992). Evolución del concepto de museo. *Revista General de Información y Documentación*, 2(1), 85-98.  
<https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/RGID9292120085A/11902>

- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museum and education: purpose pedagogy performance*. Routledge.
- Huerta, R. (2010). Preparando a los maestros desde la colaboración. En R. Huerta, *Maestros y Museos: educar desde la invisibilidad* (pp. 53-75). Universitat de València.
- Huerta, R. y Soto González, M. D. (2022). Museari como recurso digital para activar el pensamiento reflexivo en estudiantado universitario. *Communiars*, 8, 25-42.  
<https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2022.i08.02>
- Krauss, R. (1990). The Cultural Logic of the Late Capitalist Museum. *October*, 54, 3–17.
- MacClennan, A. (1987). The Ashmolean Museum 1683–1894. *Oxford Art Journal*, 10(1), 122–124.  
<https://doi.org/10.1093/oxartj/10.1.122>
- Marco Tello, P. (2007). El diálogo entre el museo y la formación de maestros. En R. Calaf, O. Fontal y R. E. Valle Flórez (Coords.), *Museos de arte y educación: construir patrimonios desde la diversidad* (pp. 387-406). Trea.
- Marín-Cepeda, S. (2017). Patrimonio en conserva. Los vínculos identitarios como clave de aprendizaje en el grado de magisterio. *Midas, Museos e estudios interdisciplinarios*, 8.  
<https://doi.org/10.4000/midas.1317>
- Martínez, P. (2022). De los museos neoliberales a una nueva institucionalidad ecosocial: el Guggenheim como efecto insostenible. *Espacio, Tiempo y Forma*, 10, 373-396.  
<https://doi.org/10.5944/etfvii.10.2022.32893>
- Matarranz García, M. (2021). El Espacio Europeo de Educación Superior y su sello de calidad. *Revista española de educación comparada*, 37, 153-173.  
<https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27728>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (9 de octubre de 2006). *World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century*.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146577\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146577_spa)
- Padró, C. (2003). La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio En J. P. Lorente y V. D. Almazán (Eds.), *Museología crítica y arte contemporáneo* (pp. 51-70). Universidad de Zaragoza.
- Padró, C. (2005). Learning Theories Employed within Museum & gallery Education: A Short Overview. En VV.AA, *Collecting & Sharing Good Practice for Lifelong Learners in Art Museums and Galleries in Europe* (pp. 15-17). Collect & Share Project.
- Zunzunegui, S. (2003). *Metamorfosis de la mirada. Museo y semiótica*. Ediciones Alfar, S.A.



# Y el arte se hizo verbo. La construcción identitaria del alumnado de bachillerato a través del *artivismo*

E o arte virou verbo. A construção identitária do alunado do ensino médio através do artivismo | Art was made flesh. The construction of identity in high school students through artivism

JOSÉ VÁZQUEZ GONZÁLEZ · [jvazquez9@us.es](mailto:jvazquez9@us.es)

UNIVERSIDAD DE SEVILLA · ESPAÑA

 <https://orcid.org/0000-0002-6450-4799>

Recibido · Recebido · Received: 25/09/2023 | Aceptado · Aceito · Accepted: 31/10/2023

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2023.i10.05>



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:** Vázquez-González, J. (2023). Y el arte se hizo verbo. La construcción identitaria del alumnado de bachillerato a través del artivismo, *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 10, 61-74. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2023.i10.05>

## Resumen:

Durante la adolescencia, el autoconocimiento, la construcción identitaria y la definición de la imagen proyectada adquieren mayor importancia, llegando a trazar las líneas de quiénes somos y seremos. Entendiendo el arte como un artefacto y herramienta privilegiado para la reflexión y expresión identitaria, esta investigación analiza el efecto de una intervención didáctica centrada en el autoconocimiento en el desarrollo identitario personal y artístico del alumnado adolescente de bachillerato de artes. Este trabajo parte de un diseño metodológico basado en el arte, enmarcado dentro del estudio de caso de la propia intervención en el aula. Siguiendo el ejemplo del artista gráfico Ricardo Pueyo, se instó al alumnado a reinterpretar una obra a través de la cuál construyeran su propia identidad. Además, con el fin de convertir el aula en un espacio de debate y reflexión colectiva, se enmarcó en el contexto de un proyecto artivista. Los resultados recogen que la puesta en marcha de intervenciones basadas en la pedagogía crítica y el arte atesoran la respuesta positiva del alumnado, trayendo al aula temas de gran importancia para los adolescentes como los Trastornos de Conducta Alimentaria (TCA), el feminismo, la autopercepción o la soledad.

## Palabras clave:

Identidad. Educación artística. Artivismo. Innovación docente. Adolescentes. Máscara.

## Resumo:

Na adolescência, o autoconhecimento, a construção identitária e a definição da imagem projetada adquirem maior importância, chegando a traçar as linhas de quem somos e seremos. Entendendo a arte como um artefato e ferramenta privilegiada para a reflexão e expressão identitária, esta pesquisa analisa o efeito de uma intervenção didática centrada no autoconhecimento no desenvolvimento identitário pessoal e artístico do alunado adolescente do ensino médio de artes.



Este trabalho parte de um desenho metodológico baseado na arte, enquadrado no estudo de caso da própria intervenção em sala de aula. Seguindo o exemplo do artista gráfico Ricardo Pueyo, o alunado foi instado a reinterpretar uma obra através da qual construiu sua própria identidade. Além disso, com o objetivo de converter a sala de aula em um espaço de debate e reflexão coletiva, foi enquadrada no contexto de um projeto ativista. Os resultados mostram que a implementação de intervenções baseadas na pedagogia crítica e na arte acumulam a resposta positiva do alunado, trazendo para a sala de aula temas de grande importância para os adolescentes, como os Transtornos Alimentares (TCA), o feminismo, a autopercepção ou a solidão.

### Palavras-chave:

Identidade. Educação artística. Ativismo. Inovação docente. Adolescentes. Máscara.

### Abstract:

During adolescence, self-awareness, identity construction, and the definition of the projected image become increasingly important, often shaping the contours of who we are and will become. Understanding Art as both an artifact and a privileged tool for identity reflection and expression, this research examines the impact of a didactic intervention centered on self-awareness on the personal and artistic identity development of high school students majoring in arts. This work is based on a methodological design rooted in art and framed within a case study of the intervention in the classroom. Following the example of artists such as Ricardo Pueyo, students were encouraged to reinterpret a work of art through which they could construct their own identity. Furthermore, in order to transform the classroom into a space for collective debate and reflection, it was contextualized within an activist project. The results indicate that the implementation of interventions based on critical pedagogy and art garners a positive response from students, bringing into the classroom topics of great importance to adolescents, such as Eating Disorders (ED), feminism, self-perception, and loneliness.

### Keywords:

Identity. Art Education. Activism. Teacher innovation. Adolescents. Mask.

...

## 1. Introducción

La consciente búsqueda de identidad es algo que nos acompaña en diversas etapas de nuestras vidas. Responder acerca de quiénes somos, por qué somos, cómo somos, o incluso por qué mostramos diversas formas de 'ser' supone, en primer lugar, aceptar el desconocimiento. Pero también, y esto es más importante, supone una inquietud, un deseo.

Identidad y autopercepción son dos de los conceptos que, de primeras, vertebran las aportaciones académicas vinculadas a la adolescencia y el desarrollo pedagógico. La identidad propia y su conocimiento, o la falta de este, parecen ser inherentes a una etapa caracterizada por el cambio (Kimmel y Weiner, 1998) y la trasposición de roles y responsabilidades. Una identidad inextricablemente ligada al cambio, marcada por el contexto sociohistórico de cada individuo. Una identidad en conflicto, propio y ajeno, que busca ser resuelto aun cuando no se cuenta con los recursos necesarios.

Si la búsqueda de identidad o la construcción de esta parece ser una preocupación inherente a las personas a lo largo de su vida, generando continuos períodos de crisis (Suleng, 2018), tiene aún mayor peso en la adolescencia. Con esa edad, la aprobación social y el sentido de pertenencia a un grupo se presenta casi como una necesidad prima, convirtiéndolos en un grupo especialmente vulnerable a las opiniones y acciones del mundo que les rodea (Ayala-García, 2015).

Además, la mediatización y la vida a través de las pantallas es algo que ha marcado el desarrollo identitario de esta sociedad postmoderna. Los jóvenes, que “dan sentido a su identidad a través de los espacios de ocio y cultura popular” (Martín-Lucas, Muñoz Rodríguez y Serrate González, 2022, párrafo 10), han visto transmutado estos espacios. En este sentido, Rodríguez Clavel señala que en los jóvenes “la consecución identitaria en un mundo tan mediatizado, con impactos publicitarios constantes y una concepción de la realidad distorsionada, resulta complicada pues busca en sí mismo/a la imagen que acostumbra a consumir, sin diferenciarlas” (2022, p. 45). Y es en su uso y relación con las redes sociales en la que los adolescentes establecen sus identidades como un juego de máscaras (Del Prete y Redon-Pantoja, 2020) adoptando las suyas y las del otro, sin llegar a profundizar en su ‘yo’ (Locke, 1690, citado por Barresi y Martin, 2011, p. 33).

Resulta lógico pensar que el sistema educativo, como institución socializadora y teóricamente crítica, adopte y, en efecto, se vea obligado a desempeñar un papel activo en la construcción de la identidad de los adolescentes. Sin embargo, este papel no debe ser el de un ente impositor, sino como facilitador o posibilitador de espacios y herramientas críticas con las que el alumnado pueda trabajar de forma autónoma e individual.

Este artículo nace en el seno de la formación práctica del Máster Universitario en Formación del Profesorado, a partir de una intervención didáctica llevada a cabo en un aula de 1º de Bachillerato de Artes, cuyo objetivo principal era convertirse en un contexto de introspección, (auto)conocimiento y experimentación para los estudiantes. Desde la concepción de la propia intervención, se buscó brindar a los adolescentes del grupo de bachillerato de artes un entorno educativo que fuese más allá de la adquisición de habilidades técnicas y que se enfocase en el desarrollo integral de su identidad.

Por tanto, el objetivo principal (en adelante, OP) de esta investigación es analizar el efecto de una intervención didáctica centrada en el autoconocimiento en el desarrollo identitario personal y artístico del alumnado adolescente de bachillerato de artes. Con el fin de lograr la consecución del mismo, se concretaron los siguientes objetivos específicos (en adelante, OE):

- OE1: Investigar cómo una intervención didáctica diseñada para promover el autoconocimiento puede facilitar la exploración y definición de la identidad personal y artística de los estudiantes adolescentes del grupo de bachillerato de artes.
- OE2: Analizar la relación entre el trabajo de autoconocimiento y la exploración de la identidad con la expresión artística y creativa de los estudiantes.
- OE3: Explorar los desafíos, oportunidades y límites que pueden surgir de la implementación de una intervención didáctica de dichas características.
- OE4: Evaluar el grado de implicación que muestra el alumnado en una actividad que requiere una implicación tan íntima y personal.

## 2. Fundamentos teóricos

### 2.1. El desarrollo identitario

La noción de identidad ha sido y es objeto de estudio y reflexión en diversas disciplinas académicas a lo largo de la historia. Desde la psicología hasta la sociología, la

antropología y los estudios culturales, se ha abordado el concepto de identidad desde múltiples perspectivas y en diversos contextos. La comprensión de la identidad humana y su formación se ha convertido en un tema de vital importancia en la comprensión de la experiencia humana y las dinámicas sociales.

Un concepto que, como proceso en sí mismo, está sujeto al constante cambio y evolución, en conflicto y diálogo permanente. Una definición bastante completa y concisa sobre este artefacto tan complejo es la propuesta por Vignoles, Schwartz y Luycks (2012):

Desde la perspectiva de una persona individual, la identidad consiste en la confluencia de los compromisos elegidos por uno mismo o asumidos por la persona, las características personales y las creencias acerca de sí mismo; roles y posición en relación con otras personas importantes; y su pertenencia a grupos y categorías sociales (incluyendo tanto su estatus dentro del grupo como el estatus del grupo dentro de un contexto más amplio); así como su identificación con las posesiones materiales atesoradas y su sentimiento de pertenencia a un espacio geográfico. (p. 4).

En este sentido, la complejidad del concepto de identidad se manifiesta a través de múltiples dimensiones y niveles interrelacionados que abarcan diversas realidades y contextos. Basta con prestar atención a una sola definición para vislumbrar que la identidad no es una entidad estática y unidimensional, sino que se compone de diferentes facetas que interactúan entre sí y se entrelazan en la construcción y transformación de la identidad personal y colectiva. Herreros Navarro (2019, p.38) recoge esta idea y categoriza los tres niveles que definen la identidad:

- La identidad individual o personal, referida a aquello que es propio de cada sujeto, “aspectos individuales del ‘yo’ que pueden incluir metas, valores y creencias; normas de la conducta y toma de decisiones; deseos, temores y esperanzas de futuro”.
- La identidad relacional, que alude a los roles que desempeña el sujeto en relación con otras personas y en la forma en las que éste los interpreta. En cierto modo se trata de la “identidad dentro del espacio interpersonal, dentro de las familias o en los roles que se realizan dentro de la sociedad”.
- La identidad colectiva, que atañe a la “identificación de los individuos con los grupos y categorías sociales a las que pertenecen”, así como todo lo derivado de esta asimilación. Tal y como señala el autor, desde esta perspectiva se puede comprender el desarrollo identitario ligado a los procesos colectivos, estudiando “cómo los cambios de los contextos de los individuos” pueden moldear su autoconciencia.

Por tanto, no se debe pensar sólo en el individuo como algo unívoco y plano, sino como un actor griego dotado de máscaras que interpretan o son leídas en función de los diferentes contextos sociales.

En este complejo entramado de máscaras identitarias, los individuos negocian su autenticidad y la forma en que se presentan a los demás. Se ven influenciados por las expectativas sociales, las normas culturales y los roles asignados, pero también tienen la capacidad de desafiar y subvertir las construcciones preestablecidas. Esta interacción entre las máscaras y los diferentes contextos sociales puede generar tensiones, contradicciones e incluso ambigüedades en la representación de la identidad, revelando la complejidad y la riqueza del ser humano. Es en este espacio de tensiones y conflictos donde se forja la identidad en su multiplicidad y donde se encuentran las oportunidades de autodescubrimiento, crecimiento y transformación.

Parece claro en este punto que, al abordar la esencia identitaria, históricamente se han yuxtapuestos dos vicisitudes dicotómicas. Por un lado, surge la cuestión de si la identidad

es algo permanente o cambiante. En este sentido, quienes se decantan por una perspectiva estable de identidad, defenderían que, como sujetos, nos acompañaría siempre una lista más o menos extensa de identidades o máscaras inmutables. Por el contrario, entender a la identidad como algo inestable es aceptar la existencia de identidades fluidas en el espacio-tiempo (Brubaker y Cooper, 2005; Bauman, 2007).

Por otro lado, históricamente el debate académico se ha pronunciado también acerca de si la identidad es algo unitario o singular, o, si, por el contrario, es algo múltiple o fragmentado. Para Goffman, el sujeto es un “yo” único y cohesionado que se manifiesta bajo diferentes caras (Herreros Navarro, 2019). Sin embargo, otros autores entienden la identidad como el expositorio de una vitrina de máscaras inconexas entre sí, fragmentadas, de las que el sujeto elige a su antojo.

Esta misma idea de fragmentación y multiplicidad es compartida por Caeiro al afirmar que

en nuestro espacio social ya no hay una relación interpersonal entre sujeto y espejo, sino innumerables paneles, discursos, relatos que ocupan nuestra intimidad, nuestra cotidianidad, ofreciéndose como máscaras de un instante. Construimos la identidad con fragmentos, recogiendo de aquí y allá ideas para configurar un yo efímero que durará hasta el próximo anuncio, la próxima Hannah Montana, el próximo Justin Bieber, la próxima Lady Gaga o la nueva saga de ‘Crepúsculos’. (2017, p. 1)

Claramente, la concepción de identidad que expone el autor sitúa al sujeto en el contexto actual de sociedad posmoderna inexorablemente atravesada por el capitalismo y en donde las redes sociales y los medios de comunicación han llegado a asumir un pilar fundamental en el desarrollo psicosocial. En ese sentido, la sobreexposición a las redes sociales y la constante conexión a Internet pueden ejercer una presión adicional sobre los adolescentes, quienes se ven inmersos en una realidad virtual en la que se comparan constantemente con los demás y se enfrentan a expectativas irreales de imagen corporal, logros académicos y éxito social. Esta sobreexposición puede generar sentimientos de inseguridad y ansiedad, afectando directamente el proceso de construcción de la identidad personal.

En consecuencia, la autoestima, “cuya contribución sería la de proporcionar seguridad al sujeto a la hora de asumir riesgos y considerar opciones” (Zacarés-González et. al., 2009, p. 318), puede verse afectada también durante esta etapa.

## 2.1. La identidad a través del arte

El arte, en todas sus manifestaciones, se erige como un vehículo de expresión universal que desempeña un papel crucial en el desarrollo identitario de los adolescentes. Ofreciendo una plataforma libre de restricciones, el arte permite a los jóvenes explorar una amplia gama de aspectos relacionados con su identidad y experimentar con diferentes roles y narrativas. Según Csikszentmihalyi y Larson (1984), el arte adquiere una relevancia aún mayor durante la adolescencia, ya que los jóvenes desarrollan su identidad a través de la imitación y la creatividad. El proceso de creación artística brinda a los adolescentes la oportunidad de descubrir y comunicar quiénes son en realidad y qué es lo que les importa. Al enfrentarse a la tarea de dar forma a sus pensamientos y emociones en una obra artística, los jóvenes se sumergen en una reflexión profunda que les permite explorar y comprender sus propias motivaciones, miedos, sueños y deseos. Esta introspección activa promueve un mayor autoconocimiento y una mayor conciencia de sí mismos.

El arte desempeña una función vital al proporcionar un medio a través del cual los adolescentes pueden canalizar y materializar sus sentimientos y pensamientos. De hecho, “el arte permite a los seres humanos materializar sus sentimientos, forma a la

persona en tanto en cuanto funciona como una vía de canalización de sus propios pensamientos” (Rodríguez-Clavel, 2022, p. 48). Al expresarse a través del Arte, los adolescentes pueden dar forma tangible a sus pensamientos y emociones, lo que les brinda una poderosa herramienta para explorar y comunicar su identidad personal.

Al sujeto como artista, o artista en potencia, se le brinda la oportunidad de construirse, autodefinirse y comunicarse a través de su trabajo. Mediante la exploración y experimentación con diferentes técnicas, estilos, temáticas y narrativas, los artistas se sumergen en un proceso de autodescubrimiento y expresión única. A medida que crean y dan vida a sus obras, los artistas reflexionan sobre su propia visión del mundo, sus experiencias, emociones y valores, y encuentran formas de comunicar su singularidad y perspectiva a través del arte. Cada obra constituye una posible máscara o un fragmento de la misma, creada para ser vista y leída. Cada pincelada, cada trazo, cada elección estética y conceptual se convierte en un medio para definir y expresar su identidad artística, contribuyendo así a la evolución continua y la reafirmación de su ser creativo. En el caso concreto de los adolescentes vinculados a la educación artística, “sus creaciones tienen una función similar de convertirse en experiencias personales profundas y/o en una parte externa de sus vidas que puede ser replicada a su voluntad” (Ayala-García, 2015, p. 4). Y en el ejercicio de sus distintos procesos creativos, los adolescentes pueden llegar a sentirse como sujetos pertenecientes a contextos sociales concretos, promoviendo así la construcción de su identidad individual (Kimmel y Weiner, 1995).

Trabajar el desarrollo identitario en adolescentes en un contexto colectivo repercute directamente en cada individuo a que ayuda “a transmitir emisiones y al conocimiento de realidades distintas a las propias que contribuyen a construir nuestra [su] propia realidad de formas diferentes” (Rodríguez-Clavel, 2022, p. 48). Podríamos, por tanto, hablar de artivismo, neologismo fruto de la combinación de ‘arte’ y activismo que aglutina a

artistas, colectivos obras, proyectos y corrientes de pensamiento que tratan de interpretar las prácticas artísticas y la producción de conocimiento en el marco de una relación social y política con los contextos en que se desarrollan [con el fin de] convertirse en la plataforma de una práctica cultural que devuelva a la estética su capacidad política y pueda convertir las prácticas artísticas en instrumentos de transformación social (García-Andújar, 2009, p. 101).

El valor de esta práctica reside, concretamente, en la subversión del foco en el proceso artístico. Como recogen Aladro-Vico, Jovkova-Semova y Bailey., “el artivismo cambia de materiales y medios, de prácticas y de estilos, de roles y rituales, dejando de ser idiomático en el mundo del arte a ser pragmático en la vida social” (2018, p. 10). Se basa en la premisa de que el arte tiene el potencial de transmitir mensajes poderosos y provocar emociones que pueden movilizar a las personas hacia la acción y la reflexión crítica. Hacer que el artivismo llegue al contexto del aula, es ejercer la docencia con responsabilidad para con el alumnado, la sociedad y el sujeto docente en sí mismo. Como afirma Few, Piercy y Stremmel (2007), “hacer pedagogía crítica es hacer pedagogía activista” (p. 53). Al incorporar el artivismo en la educación artística, los docentes pueden motivar a los estudiantes a utilizar el arte como una forma de (auto)expresión y acción para generar cambios positivos en su comunidad. Esto implica fomentar la reflexión crítica, el diálogo y la participación en la resolución de problemas sociales.

### 3. Metodología de investigación

El presente artículo parte de un enfoque de investigación cualitativo de carácter exploratorio (Cazau, 2006), con el objetivo de comprender el fenómeno de desarrollo identitario en el contexto de un aula de Bachillerato de Arte. El enfoque cualitativo se ha

elegido debido a su capacidad para explorar en profundidad las experiencias y perspectivas de los participantes, permitiendo un análisis detallado de los fenómenos estudiados.

En este sentido, se ha desarrollado un diseño metodológico basado en el arte (Carrillo Quiroga, 2015). El arte se ha concebido como una herramienta central de investigación, en la cual las prácticas artísticas se convierten en el medio a través del cual se exploran los procesos de desarrollo identitario en el contexto educativo. Al enmarcarse en un estudio de caso (Jiménez-Chaves, 2012), el marco de referencia de todo el proceso de investigación es la propia práctica docente, así como los datos extraídos de la misma. Para Gutiérrez Quintana (2007), esta forma de investigación en acción es muy rica ya que “contempla la intervención y la reflexión y es una vía de formación permanente” (p. 337). Como señala la autora, “la herramienta fundamental de este tipo de investigación es la propia observación” (p. 337).

La investigación se desarrolla a partir de la intervención didáctica “Cambiemos la historia: Reinterpretación cromática de un cuadro”. La premisa y el objetivo principal de la intervención didáctica que se llevó a cabo fue que el alumnado trabajase y experimentase en la construcción de su identidad y autoexpresión a través del ejercicio. La obra resultante de esta intervención se concibe como una máscara-espejo identitario, una manifestación artística que refleja tanto la exploración interna del individuo como su capacidad de comunicar su ser al mundo. La máscara, en este contexto, no es solo un objeto que oculta, sino que también revela, permitiendo al sujeto explorar diferentes facetas de su identidad y presentarlas de manera auténtica y creativa. Al exhibir su obra, los alumnos se presentan como sujetos activos en la construcción de su identidad, desafiando estereotipos y expectativas preestablecidas.

Como su propio nombre establece, el punto de partida al que se enfrenta el alumnado es la reinterpretación de un cuadro o cualquier obra clásica, cuyo fruto nos hable sobre su propia identidad como individuo y como artista. Para ello, se puso como ejemplo e inspiración la representación que elaboró el artista gráfico sevillano Ricardo Pueyo de “Cante jondo”, de Julio Romero de Torres”, para el proyecto “Maricón de España”.

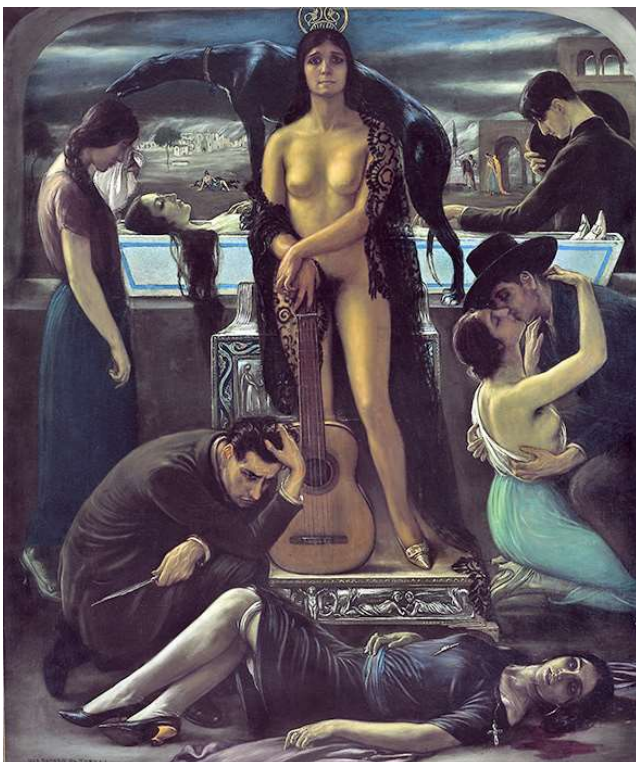


Figura 1. “Cante Jondo”, de Julio Romero de Torres. Fuente: Museo Julio Romero de Torres (s.f.).





Figura 2. Diseño de *packaging* para el espectáculo de Danza Contemporánea “Maricón de España”, realizado por Ricardo Pueyo. Fuente: Recuperado de Pueyo (2020).

En su reinterpretación, Pueyo muestra un respeto por los elementos del folklore presentes en la obra original, pero los reapropia y los transforma mediante una estética kitsch única y peculiar. Esta mirada '*queer andaluza*' aporta una perspectiva fresca y provocativa a la obra, desafiando las normas y convenciones establecidas. Además de los cambios estéticos, Pueyo también introduce elementos simbólicos seleccionados cuidadosamente en su reinterpretación. Estos elementos, ya sean objetos o gestos, pueden transmitir mensajes ocultos o aludir a ideas y temas que son importantes para el artista. A través de estos detalles simbólicos, podemos vislumbrar las preocupaciones personales y conceptuales que motivan la obra de Pueyo, permitiéndonos adentrarnos en su mundo creativo y comprender mejor su visión artística.

Tomando este ejemplo como punto de partida, se instó al alumnado a llevar a cabo un ejercicio de reflexión crítica que involucrase el autoconocimiento, la creatividad y la construcción de identidad. Con el objetivo de generar un proyecto de artivismo en el aula, se alentó a los estudiantes a elegir cualquier temática que les resulte relevante, como el machismo/igualdad, la alimentación o los trastornos de la conducta alimentaria, la discriminación, la religión, el consumo de alcohol y drogas, la sexualidad en sus diversas

dimensiones (sexo, consentimiento, autoconocimiento, entre otros), el impacto de las redes sociales o la conciencia ecológica. Al abordar temáticas relevantes desde una perspectiva artística, se crea un entorno propicio para el intercambio de ideas, la reflexión colectiva y la generación de propuestas que busquen generar un impacto positivo en la sociedad. De esta manera, se fomenta el compromiso cívico y el empoderamiento de los estudiantes, invitándolos a utilizar el arte como una herramienta de expresión y transformación social.

Con relación a los instrumentos, el registro de datos producidos durante el trabajo de campo de esta observación participante se ha hecho a partir de

- a) Entrevistas informales no estructuradas.
- b) Vivencias del día a día en el aula (Ballestín-González, 2009).
- c) Memoria del Trabajo, elaborada por cada alumno/a.

La entrega de esta memoria complementa a la obra resultante propiamente dicha. Este documento recoge el trabajo, las reflexiones y cuestionamientos que se han producido durante todo el proceso. Su análisis ha guiado en gran medida los resultados de la investigación. De forma orientativa, se facilitó al alumnado las siguientes preguntas:

- Sobre la obra original: ¿Quién es el/la autor o autora? ¿En qué contexto histórico o movimiento artístico se inscribe? ¿Qué representa la obra? ¿Qué mensaje transmite? ¿Cómo usa el color? ¿Qué elementos simbólicos aparecen?
- Sobre la reinterpretación: ¿De qué idea/concepto parte? ¿Qué nuevo mensaje has querido transmitir? ¿De qué forma lo has hecho? ¿Qué uso le das al color y por qué? ¿Qué elementos simbólicos has incluido y por qué? ¿Te has inspirado en algún autor o autora, obra artística, película...?

En cuanto al alumnado participe en la intervención, se realizó en el grupo de 1º de Bachillerato de la especialidad de Artes, compuesto por 5 alumnos y 17 alumnas, en su mayoría nacidos en 2007.

## 4. Resultados y discusión

En cuanto a la presentación de los resultados, se ha optado por organizarlos en tres bloques principales que abarcan diferentes aspectos de la intervención didáctica. Estos bloques incluyen la temática y los conceptos seleccionados por el alumnado, el arte como instrumento y referencia, y la valoración de la propia intervención. A continuación, se detallan cada uno de estos bloques y se explica su importancia en el contexto de la intervención.

### 4.1. Temáticas y conceptos

Desde la más absoluta libertad y autonomía, se invitó al alumnado a embarcarse en un ejercicio de introspección y honestidad al seleccionar un tema o concepto con el cual se sintieran personalmente conectados. Este proceso de elección, en el contexto de la intervención didáctica, trascendió más allá de una simple decisión sobre el tema a abordar en su obra artística, ya que representó un paso significativo en su proceso de construcción identitaria. Al tomar una decisión consciente y personal sobre el tema a abordar en su obra, los estudiantes se enfrentaron a la tarea de definir y comunicar aspectos fundamentales de su identidad y su visión del mundo. Este proceso de elección no fue fácil para algunos alumnos, ya que implicaba enfrentarse a sus propias emociones, inquietudes y experiencias personales. Para muchos, esta elección se convirtió en un momento de autoafirmación y autodescubrimiento, en el cual debieron enfrentar sus propios miedos y desafíos:



ALUMNA 6: *Al principio no sabía muy bien cómo enfocar el tema de este trabajo porque es algo que me tiene que representar incluso si no me gusta esa parte de mí [...] Me estaba engañando a mí misma centrándome en problemas sociales que le habían ocurrido a personas cercanas a mí pero no tenían nada que ver conmigo* (extraído de su ‘Memoria del Trabajo’).

Esta intervención didáctica requiere una implicación muy personal por parte del alumnado, llegando en ocasiones a provocarles sensación de vulnerabilidad, por lo que resultó fundamental analizar previamente el entorno del aula para constatar que era un espacio seguro, sin relaciones de violencia, acoso o intimidación entre el alumnado.

Las temáticas de los 16 trabajos presentados, ya que algunos alumnos no entregaron la memoria y la actividad para su calificación, en general fueron bastante diversas, aunque, como se verá en próximos apartados, hubo un tema recurrente en algunos casos. De forma preliminar, se observa que las temáticas abordadas por el alumnado fueron:

Tabla 1. Lista de temáticas o conceptos trabajados durante la intervención didáctica.

<b>Lista de temáticas o conceptos trabajados durante la intervención didáctica</b>		
Alumno/a autor/a	Temática o concepto	Obra original que reinterpretan
ALUMNA 1 (A1)	Dismorfia corporal	“Selim and Zuleika”, de Eugène Delacroix.
ALUMNA 2 (A2)	Feminismo y patriarcado	“La última cena”, de Leonardo da Vinci.
ALUMNA 3 (A3)	Religión (catolicismo)	“El beso”, de Francesco Hayez.
ALUMNA 4 (A4)	Ausencia de Autoconocimiento / Auto percepción	“El doble secreto”, de René Magritte.
ALUMNA 5 (A5)	‘Autodescubrimiento’ / Búsqueda identitaria	“Eco y Narciso”, de John William Waterhouse.
ALUMNA 6 (A6)	Soledad	“Ofelia”, de John Everett Millais.
ALUMNA 7 (A7)	Violencia de género	“El beso”, de Gustav Klimt.
ALUMNA 8 (A8)	Dismorfia corporal y TCA	“Caín slaying Abel”, de Peter Paul Rubens.
ALUMNA 9 (A9)	Superación	
ALUMNA 10 (A10)	TCA y libertad	“Los girasoles”, de Vicent Van Gogh.
ALUMNO 11 (A11)	Amor y diversidad sexual	“El beso”, de Gustav Klimt.
ALUMNO 12 (A12)	Discordancia entre la imagen propia y la proyectada	Título desconocido, de Vasili Kandinsky.
ALUMNA 13 (A13)	Inmigración, racismo e islamofobia	“La moltiplicazione dei pani e dei pesci”, de Rafael Sanzio.
ALUMNO 14 (A14)	Superación y esfuerzo	
ALUMNA 15 (A15)	TCA	“Tarde de carnaval en la Alameda”, de Ignacio Pinazo.
ALUMNA 16 (A16)	TDAH	“Isabel II”, atribuido a Isidoro Santos Lozano Sirgo.
ALUMNA 17 (A17)	Alzhéimer	“Las gigantillas”, de Francisco de Goya.

Fuente: Elaboración propia a partir de la intervención didáctica llevada a cabo en el aula.

Algunos de los bocetos resultantes de la intervención fueron:



Figura 3. A la izquierda, 'El beso'; a la derecha, el boceto de la reinterpretación. Fuente: "El beso", de Gustav Klimt; y el boceto de la reinterpretación, elaborado por la Alumna 7.



Figura 4. Arriba, 'La última cena'; debajo, el boceto de la reinterpretación. Fuente: "La última cena", de Leonardo da Vinci; y el boceto de la reinterpretación, elaborado por la Alumna 2.



Figura 5. Arriba, 'Eco y Narciso'; debajo, el boceto de la reinterpretación. Fuente: "Eco y Narciso", de John William Waterhouse; y el boceto de la reinterpretación, elaborado por la Alumna 5.

## 4.2. Y el arte se hizo verbo

Puede parecer habitual que en una asignatura de arte se hable sobre arte, autores y obras. Pero, por desgracia, en ocasiones es algo poco frecuente. La técnica eclipsa con no poca frecuencia a la historia, que se da en el siguiente curso, y a los referentes. En este caso, el arte no era una opción sino una necesidad. El arte era la herramienta que permitía “hacer verbo” a todas esas máscaras que subyacían en el ideario de los individuos. La exploración e investigación de referentes artísticos fue una de las piezas centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para ello, en el aula se expusieron algunas de las principales herramientas y recursos para la búsqueda de referentes. Desde las propias colecciones de museos, hasta herramientas como Google Art & Culture, el alumnado se sumergió de lleno hasta encontrar aquellas obras que sirvieran de punto de partida a sus ideas. El resultado no sólo se ve en las obras originales reinterpretadas, sino en todos los recursos externos que algunos alumnos y alumnas sumaron.

ALUMNA 2: *Me he inspirado en cuanto a la paleta de colores e ideas en un fotógrafo llamado David LaChapelle* (extraído de su ‘Memoria del Trabajo’).

ALUMNA 3: *Me he inspirado en Bécquer, porque escribía poesía romántica y es el mejor poeta de todos los tiempos. En Shakespeare, por su dramatismo a la hora de representar el amor. En Murillo, porque algo tan sencillo como el amor lo transmitía con la pobreza más absoluta y finalmente en Miguel de Cervantes, porque él describe el amor como una muestra de valentía hacia la propia persona. -"El amor nunca hizo ningún cobarde". -"Donde hay mucho amor, no suele haber demasiada desenvoltura". -"Amor y deseo son dos cosas diferentes, que no todo lo que se ama se desea, ni todo lo que se desea se ama"* (Miguel de Cervantes Saavedra) (extraído de su ‘Memoria del Trabajo’).

ALUMNA 5: *Me inspiré en el trabajo de los pintores Berbert Arnould Olivier y Joaquín Sorolla y la forma en que usan el color, la forma en que transmiten la luz y las ropas ligeramente ondeantes. Esto le da al dibujo elegancia y ligereza* (extraído de su ‘Memoria del Trabajo’).

## 4.3. Valoración de la intervención

Tras analizar las respuestas recogidas en las memorias, uno de los aspectos más importante es que el alumnado afirma haber podido llevar a cabo un ejercicio de introspección y exteriorización, llegando a conocerse a sí mismo y siendo capaz de verbalizar aspectos que hasta ahora no le había sido posible.

ALUMNA 3: *Me parece una idea genial para encontrar tu identidad y dar tu punto personal a la obra de manera didáctica y entretenida* (extraído de su ‘Memoria del Trabajo’).

ALUMNA 7: *Me ha gustado muchísimo poder expresar algo que llevo dentro y que aún me duele, de forma artística* (extraído de su ‘Memoria del Trabajo’).

ALUMNA 7: *Son temas [TCA] de los que me cuesta hablar incluso conmigo misma. [El trabajo] es una bonita forma de expresar y soltar un tormento, haciéndolo sin palabras. [...] Nos ha hecho reflexionar sobre nosotros mismos; mirar un poco más hacia adentro y encontrarnos de firma identificativa* (extraído de su ‘Memoria del Trabajo’).

ALUMNA 13: *La actividad me ha parecido perfecta para representar las preocupaciones de cada uno y conocerse a uno mismo* (extraído de su ‘Memoria del Trabajo’).

Por otro lado, pese a recaer gran parte del trabajo en el ejercicio individual, la intervención se concebía de forma colectiva. Era importante lograr que se generasen espacios de diálogo en el aula, que diera lugar a poner sobre la mesa no sólo las preocupaciones de cada individuo sino de aquellos con quien convive en el aula. El arte, de forma individual y colectiva, debía servir de canal para dar voz a distintas causas y preocupaciones sociales y personales.

ALUMNA 1: *Esta actividad me ha parecido muy interesante ya que así nos podemos conocer un poco más entre todos y abrirnos a contar algo más personal. [...] Todos tenemos una historia detrás que no solemos contar* (extraído de su 'Memoria del Trabajo').

ALUMNA 8: *Es un trabajo por el que puedes conocer mucho a la persona que lo ha hecho, y descubrir una parte más que seguramente desconocías y no te imaginabas* (extraído de su 'Memoria del Trabajo').

ALUMNA 15: *Este trabajo me ha gustado mucho ya que así podemos conocer más a otros compañeros y nos sirve para abrirnos con algunas personas que, por lo que sea, hemos hablado menos. [...] Me ha gustado mucho hablar con otros compañeros de sus trabajos, y así aconsejarnos mutuamente* (extraído de su 'Memoria del Trabajo').

## 5. Conclusiones

Para entender la trascendencia y el desarrollo de esta investigación, es preciso ver cómo durante la misma se ha dado respuesta a los objetivos, principal y específicos, que se plantearon en la primera fase de investigación.

En este sentido, respecto al primer objetivo específico (OE1) planteado, hemos observado que una intervención como la planteada, que invitaba al alumnado a autoconocerse y a generar espacios de debate y diálogo consigo mismo y con sus compañeras y compañeros, ha tenido un impacto directo en el desarrollo identitario de muchos. Es importante destacar que, al inicio de la intervención, el alumnado partía de niveles de madurez y autoconciencia diferentes. Algunos estudiantes ya tenían un mayor grado de conocimiento y reflexión sobre su propia identidad, mientras que otros estaban en proceso de descubrimiento y construcción de su identidad personal. El ejercicio de autoconocimiento propuesto ha llevado a los estudiantes a profundizar en su propia identidad, cuestionar sus propias creencias y valores, y enfrentarse a sus propias inseguridades y desafíos. Han tenido la oportunidad de reflexionar sobre quiénes son, qué les define y qué desean expresar. Es importante destacar que, si bien el nivel de profundización en la construcción identitaria ha variado entre los estudiantes, todos ellos han realizado al menos un ejercicio de reflexión.

Respecto al segundo objetivo específico (OE2), se ha puesto en valor que el arte es un canal privilegiado para la exploración identitaria. El arte, con su multiplicidad de lenguajes y su capacidad para trascender las barreras del lenguaje verbal, ha brindado a los estudiantes una vía de expresión única y poderosa. A través de la creación artística, han tenido la posibilidad de explorar y comunicar aspectos de su identidad que a veces resultan difíciles de expresar mediante palabras. Una de las características más destacadas del arte es su capacidad para romper con los límites establecidos y trascender las normas convencionales. Los estudiantes han encontrado en esta libertad creativa un espacio propicio para explorar su identidad de manera auténtica y sin restricciones. Han podido expresar sus emociones, pensamientos y experiencias a través de imágenes, colores, formas y texturas, liberándose de las limitaciones del lenguaje verbal. En etapas de crisis identitaria, como la adolescencia, donde los jóvenes se enfrentan a múltiples cambios y desafíos en la construcción de su identidad, el arte se ha revelado como una

herramienta valiosa. Les ha permitido reflexionar sobre sí mismos, explorar sus propias inquietudes y preguntas existenciales, y comunicarse de manera profunda y significativa con los demás.

Respecto al tercer objetivo específico (OE3), resultó sorprendente la comprensión por parte de los estudiantes de la relevancia de esta intervención, lo que generó la oportunidad de convertirla en un proyecto de mayor envergadura, superando así su concepción inicial más modesta. El factor tiempo se convirtió en un límite y, a la vez, en una oportunidad para ampliar y profundizar en el proceso. No obstante, es importante señalar que esta intervención didáctica plantea ciertos retos y desafíos. En primer lugar, requiere un grado de intimidad y apertura por parte de los alumnos, ya que explorar temas relacionados con la identidad personal puede hacerles sentir vulnerables. Por lo tanto, es crucial que se evalúe cuidadosamente la idoneidad de esta propuesta antes de su implementación, garantizando un entorno seguro y de confianza para el alumnado.

Respecto al cuarto y último objetivo específico (OE4), basta con analizar las temáticas que han seleccionado para constatar que el grado de implicación ha sido absoluto. Han abordado temas de gran sensibilidad y delicadeza, sumergiéndose completamente en el proyecto y entregándose de manera profunda y sincera. Inicialmente, se planteó este proyecto como una exploración personal, pero incluso en los mejores escenarios, no se esperaba que los estudiantes profundizaran y expresaran tanto sus sentimientos y experiencias. Es importante tener en cuenta que estamos hablando de adolescentes que están constantemente expuestos a las redes sociales y que a menudo se relacionan a través de máscaras y estereotipos en línea. Por lo tanto, resulta especialmente gratificante ver la entrega y la apertura con la que se han sumergido en este proceso, y así se les ha transmitido.

La implicación absoluta del alumnado es una muestra del impacto significativo que el proyecto ha tenido en ellos. A través de esta intervención artística, se les ha proporcionado un espacio seguro y de confianza para explorar y expresar su identidad de una manera auténtica y sin juicios.

Por último, se ha concluido que esta intervención didáctica no sólo tiene relevancia en el contexto de la asignatura, sino que puede ser aplicada y replicada como herramienta de detección de trastornos alimenticios, acoso escolar o cualquier otro tipo de violencia. Los resultados obtenidos son muy valiosos para el alumnado, sus familias, sus tutores y el equipo de orientación del centro.

## **Agradecimientos y financiación**

Sirvan estas líneas para agradecer a la Dra. Uxía Fernández Piñeiro su asesoramiento y acompañamiento en el diseño y puesta en marcha de la intervención didáctica, así como su absoluta generosidad académica y personal.

Paralelamente, este autor es beneficiario de un contrato predoctoral PIF financiado por el VI PPIT-US (Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Sevilla), en el marco del grupo de investigación 'International Research Of Advertising, Communication And Marketing Mix' (Código Oficial SEJ-624) de la Universidad de Sevilla.

## Referencias

- Aladro-Vico, E., Jivkova-Semova, D., y Bailey, O. (2018). Artivismo: un nuevo lenguaje educativo para la acción social transformadora. *Comunicar*, 26(57), p. 9-23.  
<https://doi.org/10.3916/C57-2018-01>
- Ayala-García, P. (2015). “¡Soy un artista!” El desarrollo de la identidad a través de la creación de historietas durante la adolescencia. *ARTSEDUCA*, 11, p. 1-13.
- Ballestín-González, B. (2009). La observación participante en primaria: ¿Un juego de niños? Dificultades y oportunidades de acceso a los mundos infantiles. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(2), p. 229-244.
- Barresi, J. y Martin, R. (2011). History as prologue. Wester theories of the self. En Shaun Gallagher (ed.). *The Oxford Handbook of the self* (p.33-56). Oxford University Press.
- Bauman, Z. (2007). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Brubaker, R. y Cooper, F. (2005). Más allá de la identidad. En Wacquant, L. (coord.). *Repensar los Estados Unidos: para una sociología del hiperpoder* (178-208). Antrophos.
- Caeiro-Rodríguez, M. (2017). La construcción de la identidad en la sociedad del conocimiento y del espectáculo. Aprendiendo a habitar más allá de los espejos. *El artista: Revista de investigación en música y artes plásticas*, 16.
- Carrillo-Quiroga, P. (2015). La investigación basada en la práctica de las artes y los medios audiovisuales. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 20(64).
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la investigación en ciencias sociales*. Galeon.
- Csikszentmihalyi, M. y Larson, R. (1984). *Being adolescent. Conflict and growth in the teenage years*. Basic Books.
- Del Prete, A. y Redon-Pantoja, S. (2022). Las redes sociales on-line: Espacios de socialización y definición de identidad. *Psicoperspectivas*, 19(1).  
<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1834>
- Few, A., Piercy, F. y Stremmel, A. (2007). Balancing the passion for activism with the demands of ternure: One professional’s story from three perspectives. *NWSA Journal*, 19(3), p.47-66.
- García-Andújar, D. (2009). Reflexiones de cambio desde la práctica artística. En Carrión, J. y Sandoval, L. (eds.). *Infraestructuras emergentes* (p. 100-103). Barra Diagonal.
- Gutiérrez Quintana, E. (2007). Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente [Comunicación en Congreso]. *XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE)*. Alicante, España.
- Herreros Navarro, M. (2019). *La auto-expresión del Yo (Self) a través del Digital Storytelling: el Digital Storytelling como herramienta para trabajar la identidad personal (Self) en bachillerato* [Tesis Doctoral - Universitat de Barcelona].  
<https://bit.ly/3IPF8ba>
- Jiménez-Chaves, V. E. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(1), p. 141-150.
- Kimmel, D. C., y Weiner, I. B. (1995). *Adolescence. A developmental transition*. John Wiley&Sons.

- Kimmel, D. C. y Weiner, I. B. (1998). *La adolescencia: una transición en desarrollo*. Ariel.
- Martín-Lucas, J., Muñoz-Rodríguez, J. M., y Serrate González, S. (2022, 26 de julio). ¿Cómo afectan las pantallas a la construcción de la identidad de los menores? *The Conversation*. Recuperado de <https://bit.ly/3Na3DIM>
- Museo Julio Romero de Torres (s.f.). *Cante hondo*. Recuperado el 29 de mayo de <https://bit.ly/3MXpbRw>
- Pueyo, R. [@ricardopueyo]. (2020, 17 de noviembre). *Os presento mi último trabajo, diseño de packaging para el espectáculo de danza contemporánea @madeespana* [obra gráfica][post de Instagram]. Instagram: <https://bit.ly/43thxEY>
- Rodríguez-Clavel, M. (2022). Identidad y adolescencia: la educación artística visual y audiovisual frente a la influencia de redes sociales y publicidad. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 8, p. 43-54. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2022.i08.03>
- Suleng, K. (2018, 13 de diciembre). Qué es una crisis de identidad (y cómo saber si estás teniendo una). *El País*. Recuperado de <https://bit.ly/3oNU6az>
- Varea, R. (2019, 26 de abril). Aislados dentro de una pantalla. *El País*. Recuperado de <https://bit.ly/43yrXmA>
- Vignoles, V., Schwartz, S. y Luyckx, K. (2021). Toward an Integrative view of identity. En Vignoles, V., Schwartz, S. y Luyckx, K. (edd.). *Handbook of Identity Theory and Research* (p.1-23). Springer.
- Zacaré-González, J. J., Iborra-Cuéllar, A., Tomás-Miguel, J. M. y Serra-Desfilis, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de psicología*, 25(2), p. 316-329.



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](mailto: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.