

Laura Rodríguez Moscatel

Licenciada en Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. Magíster en Artes Visuales y Multimedia y Doctora en Arte: Producción e Investigación de la Universidad Politécnica de Valencia. Docente investigadora de la Universidad de Cuenca y de la Universidad de San Gregorio de Portoviejo (Ecuador).

El arte de educar singulares. La educación expandida inspirada por las pedagogías emergentes: en la búsqueda de la experiencia autónoma y el aprendizaje colaborativo

**The art of educating particulars .
Expanded Education inspired by emerging
pedagogies: in search of autonomic
experience and collaborative learning**

Cómo citar

Rodríguez, L. (2021). El arte de educar singulares. La educación expandida inspirada por las pedagogías emergentes: en la búsqueda de la experiencia autónoma y el aprendizaje colaborativo. *Desbordes*, 12(1), 116-136. <https://doi.org/10.22490/25394150.5903>

116

Resumen

Toda crisis supone una oportunidad para la innovación y el cambio. Ante la crisis actual del confinamiento en el contexto de la educación y, en particular del campo artístico, como docentes hemos llegado a repensar la didáctica de las enseñanzas artísticas y las metodologías para utilizar las estrategias dramáticas desde el uso de las herramientas tecnológicas. Este artículo intenta proponer unas reflexiones centradas en la educación inspirada por las pedagogías emergentes y la educación expandida enfocadas a la experiencia y el aprendizaje colaborativo. La educación desde las artes o el aprendizaje centrado en la experiencia, además del aprendizaje colaborativo,

forman parte del conjunto de acciones, estrategias y metodologías de la enseñanza de la educación disruptiva que nos acompañarán en el estudio y análisis en relación al arte, la educación, la tecnología y la pandemia. En definitiva, se nos plantea el reto de trasladar a la virtualidad aquellos aspectos esenciales de las enseñanzas artísticas basados en procesos performativos y colaborativos de manera presencial, partiendo del concepto del alumnado como constructor de su propio aprendizaje y utilizando entre otros medios los instrumentos de la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) del siglo XXI.

Palabras clave: pedagogías emergentes, enseñanza artística, transformación docente, TAC.

Abstract

Every crisis entails an opportunity for innovation and change. As professors, in the face of this current crisis of confinement, specifically within the educational and the artistic field, we have come to rethink the artistic teaching didactics and methodologies to use drama strategies within the technological tools' application. This article aims to present some reflections focused on education influenced by the emerging pedagogies and extended learning centered on experience and collaborative learning. Features such as education from the arts or learning focused on

the experience and collaborative learning, which are part of the disruptive education set of actions, strategies, and methodologies, are included in the study and analysis concerning Art, Education, Technology and Pandemic. In short, this paper faces the challenge of transferring into virtual mode those crucial aspects of art education based on face-to-face performative and collaborative processes. Such transference, through the Media and Information Literacy (MIL) of the XXI century, among other means.

117

Keywords: Emerging pedagogies, art education, transformation of teaching, TAC.

Introducción

Este escrito pretende presentar una especie de bitácora basado en el modelo de enseñanza en las artes que se ha ido generando durante la pandemia y en función de la urgencia y necesidad del contexto que emerge de esta, ya que, como escribe Paulo Freire (2006), para una práctica docente crítica debemos ser conscientes de nuestra incompletud: uno no *es*, sino que *está siendo*.

En el contexto actual debemos prepararnos para enfrentar una nueva normalidad, ante esto cabe preguntarnos ¿de qué modo nos preparamos para ello en la enseñanza?

La presencialidad, lo performático en clase, la simultaneidad corpórea y la comunicación sincrónica, así como la comunicación gestual, diversificación de voces o el debate e intercambio y el trabajo entre pares o grupal, son hechos que se valoran ahora desde la educación presencial y virtual, al incorporarlos en esta otra normalidad de una u otra forma.

Para llegar a ello, el uso y el protagonismo total de los medios digitales en la educación ha sido el anclaje para que las instituciones educativas se adapten al confinamiento casi de manera inmediata con la finalidad de subsistir y continuar ofreciendo esa experiencia educativa de aprendizaje con las características de una clase presencial; sin embargo, cuando el docente pierde el espacio físico de experiencia educativa y se somete a la total virtualidad, es cuando nos replanteamos qué habilidades o prácticas vienen incorporando a sus estrategias metodológicas.

Este estudio mostrará los modelos, metodologías y métodos emergentes evidenciados en presencia de los nuevos factores y contextos, repensando los procesos educativos bajo el uso de la tecnología como aliado y como soporte, utilizándolos de manera eficiente. Características como la educación expandida o el aprendizaje centrado en la experiencia, así como el aprendizaje colaborativo, forman parte del conjunto de acciones, estrategias y metodologías de la educación emergente que nos acompañarán en el estudio y análisis en relación al arte, la educación, la tecnología y la pandemia.

Siguiendo la línea de este objetivo general se llevará a cabo un análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la incorporación de estrategias didácticas innovadoras y metodologías disruptivas enfocadas al concepto del alumno como constructor de su propio aprendizaje, al seguimiento de los ritmos de aprendizaje personal y a la creación de espacios renovados que hacen de sí mismos una experiencia de aprendizaje.

Se hace hincapié, de manera transversal, en las ventajas que ofrecen las metodologías disruptivas en el desarrollo de experiencias educativas que buscan itinerarios formativos personalizados; en las nuevas estrategias colaborativas de trabajo dentro de una pedagogía de redes, que propician a los docentes una renovación y actualización de los contenidos a presentar en el diario de las clases; y en la evidencia de aquellos modelos educativos innovadores con el soporte de red y de los dispositivos digitales, garantizando aprendizajes diversos y significativos, con la tecnología como un entorno y no como un mero apoyo.

Resultará interesante vislumbrar las diversas formas en que las artes se han apropiado de las tecnologías y se apoyan en ellas para complementar su trabajo (Herrera, 2015), pues en contextos de enseñanza artística, el replanteamiento de incluir los formatos virtuales en el centro de la estrategia metodológica requiere de condiciones y actitudes en el docente tales como la predisposición a la adaptación, el trabajo colaborativo, la creatividad y comunicación.

Pedagogías emergentes, volver (sin-iguales) singulares

Ferreiro (2010) ilustra la definición de método como la sucesión de pasos para conseguir una orientación para la práctica a partir de una teoría seleccionada y aplicada. Por otro lado, mediante metodologías activas se consigue la adquisición de competencias (Calvo y Mingorance, 2009; Palomares, 2011); de este modo se observa la unión entre el uso de diferentes métodos activos y metodologías aplicadas capaces de conseguir una educación singular y adaptada a la individualidad desde la colectividad.

El campo de posición de la pedagogía crítica entiende que el arte es un campo de conocimiento con contenidos específicos enseñables y aprendibles, pero el imaginario arraigado sigue dificultando la enseñanza: “la enseñanza de las Artes Visuales en la escolaridad obligatoria aún sigue ligada a las categorías de creatividad, de libertad, de innatismo o bien a imperativos aplicacionistas” (Belardinelli y Catibiela, 2017, p. 84).

Las llamadas pedagogías emergentes tienen sus antecedentes en las pedagogías activas, como ejemplo tenemos el *art thinking* (Acaso y Mejías, 2019), enseñar a través del arte, es decir, utilizarlo como herramienta de aprendizaje; la gamificación (Rodríguez y Campion, 2015; Matera, 2018)

que traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo; el *flipped classroom* o clase invertida (Bergmann y Sams, 2016); el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) de (Markham, Larmer y Ravitz, 2003) que podemos concretarlo más en ABP+A (Aprendizaje Basado en Proyectos Artísticos) y que es conocido como una modalidad del *process drama*; y por último el aprendizaje cooperativo.

A lo largo de este estudio nos centraremos en aquellas pedagogías emergentes enfocadas en el trabajo de *art thinking*, como el Aprendizaje Basado en Proyectos más Arte (ABP+A) que se centrará en la modalidad de *process drama*, y presentando en la docencia su vertiente TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) que estudia la integración de la tecnología en la educación.

Ante la emergencia de las pedagogías emergentes, autores como María Acaso (2013, 2017) hablan de *reDUvolution*, esto es, hacer cambios profundos en la educación, llegando a una educación que ha de ser expandida (aprendemos en cualquier lugar y a cualquier hora). El término *reDUvolution* condensa, mediante la hibridación de los términos revolución y educación, la necesidad de ejecutar un cambio real en aquellos lugares destinados a que la educación suceda. En vista de que la educación que permanece anclada en un paradigma más cercano al siglo XIX que a las dinámicas propias del siglo XXI, líquidas, posmodernas e impredecibles, tales como las que vivimos hoy en día, por ello necesita un cambio hacia la contemporaneidad.

De esta forma Acaso (2013, 2017) nos vislumbra aquellos métodos posibles para generar espacios de educación-aprendizaje propios de la contemporaneidad donde, según la autora, los miembros de la comunidad educativa aprenden unos de otros. Este tipo de educación tiene la caracterización de *slow*, en la que se da tiempo a las experiencias complejas y a los procesos largos, siendo la experiencia el centro del aprendizaje (de aquí la necesidad de trabajar por proyectos a través de las artes) y, además, ha de estar fundamentada en investigaciones de la neurociencia, pues la curiosidad unida a la atención y la emoción producen el aprendizaje y solo se aprende aquello que se ama (Mora, 2016).

La meta que persigo es la de desplazar el (des)aprendizaje hasta el (a)prendizaje y crear alternativas a los modelos hegemónicos de ejercicio de la pedagogía, construyendo dinámicas que operen como microrrevoluciones y socaven el sistema a través de la configuración de ciudadanas y ciudadanos que generen su propio cuerpo de conocimientos. (Acaso, 2013, p. 7)

Dichas pedagogías emergentes nos ayudan a desarrollar las competencias necesarias para la comprensión y para la utilización inteligente y crítica

de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación, favoreciendo los niveles crecientes de equidad, calidad, eficiencia y efectividad en el sistema educativo público promoviendo el acceso al conocimiento y manejo de las tecnologías, formando al educando en el pensamiento e impulsando la adaptación y actualización didáctico-pedagógica.

Esto supone *reimaginar* la escuela donde el estudiante es el protagonista, capaz de apropiarse de sus procesos de aprendizaje dentro del trabajo en colectivo con otros estudiantes y el docente, sin estar sentado pasivamente esperando o escuchando, sino involucrándose en propuestas activas de enseñanza desde la práctica en otros posibles espacios: aceptar que el aprendizaje sucede en cualquier momento y en cualquier lugar. Como dice la autora de la *REDU*volución: debe ser un lugar habitado, un lugar que se prolongue mediante las nuevas tecnologías en los espacios y en los tiempos que decida la comunidad.

Cuando lo que ocurre en el aula se conecta con la vida real logramos que el conocimiento pase de ser una representación a ser una experiencia, de ser algo ajeno a ser algo nuestro, y de ser algo muerto a ser algo vivo. (Acaso, 2013, p. 13)

Al superar los límites físicos y organizativos del aula, uniendo contextos formales e informales de aprendizaje, aprovechando recursos y herramientas globales y difundiendo los resultados de los estudiantes también globalmente, se anima a que los participantes configuren espacios y ecologías de aprendizaje.

Una de las características de las pedagogías emergentes es que estas promueven los proyectos colaborativos, la participación de docentes y alumnos del mismo centro o en conexión con otros centros afines, potencian conocimientos, actitudes y habilidades relacionadas con la competencia “aprender a aprender”, la metacognición (capacidad para reflexionar sobre los procesos de pensamiento y las formas de aprender) y el compromiso con el propio aprendizaje de los estudiantes, más allá del curso, el aula, la evaluación y el currículum prescrito, convirtiendo, de este modo, las actividades escolares en experiencias personalmente significativas y auténticas.

121 Así pues, con las pedagogías emergentes estabilizándose, se está dando lugar a que haya un cambio disruptivo en las prácticas didácticas, siendo necesario un cambio radical del contexto educativo, del marco conceptual didáctico y/o de los propios objetivos de la educación.

Estas didácticas puestas en vigor responden al nuevo currículum educativo que está encaminado a enfocarse en la persona, trabajando desde un

currículum líquido y centrado en los multilingües, basado en la horizontalidad, la colaboración, la cooperación y el desarrollo colectivo. Ante este paradigma, las pedagogías emergentes ofrecen nuevos enfoques metodológicos para responder a las necesidades y problemáticas de la época educativa actual.

Claridad, síntesis y simplicidad: características del *core currículum*

Conectar la educación artística con la realidad y conectar la educación general con la realidad a través de la educación artística, nos invita a repensar el arte en un momento en el que los mundos visuales que nos rodean no paran de crecer y de hacerse cada vez más complejos “al tiempo que las experiencias mediante las que podemos realizar procesos de alfabetización crítica de esos mundos desaparecen de los contextos educativos cuya misión es desarrollarla” (Acaso y Megías, 2017, p. 27).

En las Artes, la presencia del docente es esencial para afirmar el enfoque crítico y evitar reducir la cátedra a un momento de diversión, desmitificando de este modo ciertos imaginarios y enfatizando la reflexión crítica sobre lo que se produce, llegando a un aprendizaje significativo y, por consiguiente, a una construcción y apropiación de los conocimientos. Diana Aisenberg en su texto *MDA, Apuntes para un aprendizaje del arte* (2018) propone prohibir el uso de la palabra *lúdico* como sinónimo de divertido y espontáneo, ya que “los juegos son cosa seria” (Aisenberg, 2018, p. 53).

Las prácticas educativas contemporáneas desmitifican aquellos imaginarios utilizando modos de hacer que, de alguna manera, sienten esta necesidad de ser honestos con lo real, propios de una educación artística contemporánea. Por ello, para conectar la educación artística con la educación general, basándonos en lo real, son necesarias ciertas intersecciones provenientes de características de ambos campos, del artístico y de la educación; estas intersecciones darán lugar a la emergencia de la claridad, síntesis y simplicidad características del *core currículum* o currículum troncal.

El *core currículum* o currículum troncal está conformado por aquellas asignaturas que proporcionan un conocimiento de amplio alcance en las ramas que nutren el conocimiento general, desde las artes a las ciencias y humanidades. Junto al contenido del *core currículum* se encuentran las habilidades y hábitos que deben incluirse, como la observación cuidadosa, argumentación eficaz, comparación imaginativa, respeto por la variedad de opiniones. Todo ello preparará rigurosamente al alumno para la vida como ciudadano comprometido en esta cambiante realidad actual.

En el campo educativo el calificativo de claridad se aplica tanto en la formulación de los enunciados, como en la planificación de objetivos, entregas y evaluaciones. Asimismo, se unen al calificativo la síntesis y la simplicidad, lo que va de la mano de una perfecta complejidad para la traslación de conocimiento. Ante esto, la formulación de los enunciados denominados por Rebeca Anijovich (2016) como consignas, destacan la importancia de las mismas como *auténticas y significativas*, pues “al ser explícitas, estar escritas y contemplar actividades con sentido, contribuyen al desarrollo de la autonomía de los estudiantes” (p. 50): lograr dicha simplicidad no minimiza la seriedad del objeto, sino que la resalta.

Desde el *core currículum* se deben contemplar la claridad, la síntesis y la simplicidad tanto en su estructura macro como en la microcurricular, pues ofrecen una apertura (sobre todo dentro de la microcurricular) que permite múltiples posibilidades de resolución con el objetivo de que los alumnos acrediten sus saberes desde su subjetividad proyectual; interesa que haya una coherencia entre el proceso y el resultado. En consecuencia, la evaluación y la calificación deben centrarse en la resolución de trabajos prácticos y en la participación tanto en foros como en proyectos colaborativos, los cuales trabajan contenidos para abordarse con un amplio espectro y desde una mayor profundidad, dando lugar a que la construcción de los conocimientos se produzca paulatinamente.

La evaluación formativa [...] entiende al aprendizaje como un proceso que el alumno recorre a través de una variedad de actividades por medio de las cuales adquiere, estructura, organiza y reestructura sus conocimientos. El propósito principal de la evaluación formativa es mejorar los aprendizajes de los estudiantes y aumentar la probabilidad de que todos aprendan. (Anijovich, 2016, p. 91)

Sería interesante empezar a pensar criterios de agrupamientos para los aprendizajes que vayan más allá de los criterios formales de grado, como podrían ser por temas de interés o agrupamientos donde los proyectos ayudan a tomar caminos alternativos para reimaginar las características del *core currículum*, aprendiendo a través de agrupamientos flexibles.

Según Acaso y Megías (2017) en su libro *Art Thinking*, lo que la educación debe aprender de las artes tiene que ver con cuatro elementos clave: un tipo de pensamiento diferente al pensamiento lógico, que visualizaremos bajo la etiqueta general de pensamiento divergente; un tipo de experiencia estética basada en el placer; una reconcepción del estatus de la pedagogía para empezar a entenderla como una producción cultural, y una forma de trabajo donde lo proyectual y lo cooperativo trascienden el simulacro pedagógico.

Ante esto, el aprender a aprender es una pieza fundamental en el *core curriculum*, pues nos ayuda a avanzar en el desarrollo de habilidades metacognitivas para lograr estudiantes autónomos y soltar la idea de la clase lineal, pensando en desafíos a través de proyectos, de problemas de casos, de preguntas potentes e incluso de obras polifónicas. De este modo, la participación de varias áreas proporcionará a los estudiantes esa mirada multidisciplinar e interdisciplinar que los ayude en su autonomía del aprender a aprender, imaginando otros modos de enseñar en la búsqueda de la creación *procomún* (modelo de producir y gestionar en comunidad).

La finalidad es preparar estudiantes como futuros ciudadanos y ciudadanas capaces de disfrutar de los productos artísticos, contribuyendo a su alfabetización artística y a que sean consumidores críticos y productores empoderados del arte; pasando de consumidores a *prosumidores* (productores y generadores de conocimiento). Esta renovación es social y además personal, pues “la función principal del arte es transformar al que aprende” (Camnitzer, en Delacoste, Naser y Mazzarovich, 2016).

Por otro lado, las artes deben interiorizar de la educación otros aspectos para llegar a formar una unidad artístico educativa en un *core curriculum*; así pues, transversalmente deben absorber aquellos conocimientos sobre temas relacionados con la educación, entender que pueden llegar a ser un verdadero motor de cambio social al conectarse con esta, ver a través de la educación un cruce de propuestas capaz de producir autocríticas desde las cuales descubrir el placer de aprender del otro y, como elemento final característico, las artes deben de recuperar de la educación algo tan importante como son los afectos.

La búsqueda de un *core curriculum* a través de esta otra forma de entender la educación esquivando cualquier intento de normalización ya que tiene como desafío repensar la sociedad, la educación y el arte, deconstruyendo el proceso histórico de las artes y la educación, incluyendo la autonomía y la independencia de todos los agentes integrantes, así como de las prácticas en sí mismas.

Reconsiderar el papel del profesorado de artes y educación

La educación debe seguir proponiendo modelos de ser humano y de sociedad, para ello se ha de tener una actitud comprometida con un proyecto democráticamente elaborado por docentes e instituciones que sirva a un modelo flexible de individuo y de sociedad. Desde la docencia se ha de

considerar necesaria la variación de métodos activos a lo largo del curso, los cuales se apoyan en dos grandes variables que resumen tanto el conocimiento como el uso general de los métodos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; este cambio metodológico permite pasar de un enfoque de enseñanza centrado en el profesorado (dirigido a la enseñanza) a otro más focalizado en el alumnado (centrado en el aprendizaje).

Esta idea de proyecto cultural generalizado, con sus grandes líneas visibles para toda la sociedad y que sea asumido en la mayor medida posible por el equipo docente, puede venir de la mano de una respuesta coherente a la situación social actual, como lo es el contexto actual de virtualidad, que ha sido generado por la pandemia acaecida. Las preguntas que surgieron y que están trabajándose desde la educación, pero aplicadas al campo de las artes en este estudio son: qué queremos modificar, qué mantener y en qué profundizar sobre el sistema educativo, atendiendo a las relaciones de enseñanza-aprendizaje, la dinámica de las clases, la formulación de las consignas y la evaluación.

Este gran programa significa entender la cultura como instrumento de creación de las capacidades de comprensión, de expresión, de sentir, de gozar y de actuar (que no es hacer en el sentido de fabricar) conforme a criterios de autonomía, libertad, racionalidad, buen gusto y respeto por los demás. (Gimeno, 2005, p. 70)

Para ello, y dentro del campo de las artes, se utilizan en la práctica las estrategias dramáticas en la educación o en el ámbito sociocultural aplicadas por un artista-pedagogo. Dichas estrategias dramáticas son entendidas como una herramienta motivadora e integradora, que educa en valores y favorece la expresión y la comunicación en todos los campos de la enseñanza. Entre ellas se formulan cinco principios que unen ambas ramas entre el arte y la pedagogía: enseñan y hablan de lo que aman; difunden su *saber* y su *saber hacer* con rigor y flexibilidad; permiten la apertura a la creatividad; integran a su alumnado: los unos con los otros y con los eventos, y ambos aprenden mutuamente un *saber ser*.

Además, se le deberían incorporar las competencias digitales conocidas como TPACK, que implican un conocimiento técnico y pedagógico de los contenidos (Shulman, 1986), todo ello aunado al proceso de seleccionar, filtrar, añadir valor y visibilizar los contenidos, como un *content curator*, y un *mixeador* de los mismos.

125

La docencia en su vertiente TPACK (Tourón, 2016) debe tener en cuenta los siguientes aspectos en el diseño de actividades y talleres:

1. Repasar el conocimiento que tenemos de la disciplina con preguntas como: ¿qué voy a enseñar?, ¿cuáles son mis objetivos curriculares?, ¿qué quiero que el alumnado aprenda?
2. Analizar los conocimientos pedagógicos sobre la materia y el enfoque metodológico a utilizar.
3. Reflexionar sobre los conocimientos tecnológicos: ¿qué herramientas TIC son las apropiadas?, ¿dónde encontrarlas, para qué y cómo utilizarlas en el aula?
4. Plantear, ¿qué conocimientos pedagógicos se poseen de la disciplina? y ¿qué hacer para enseñar un tema concreto?
5. Revisar los conocimientos tecnológicos de la disciplina. Es decir, ¿qué herramientas y recursos TIC proponer a los alumnos para adquirir dichos conocimientos?
6. Por último, considerar el conocimiento pedagógico de las tecnologías a utilizar: ¿cómo vamos a enseñar con las herramientas tecnológicas?

Todo esto proporciona nuevas posibilidades y medios que nos retan desde afuera para poder transformar la experiencia educativa buscando la creación de nuevos entornos en los que se puede aprender y donde se utilizan cada vez más los códigos visuales, de esta forma la sociedad de la información en la que estamos inmersos nos marca nuevos valores, nuevas fuentes y nuevas reglas para el artista-pedagogo, demandando una visión abierta, democrática y transformadora de la educación.

El nivel cultural del profesorado es una prioridad en esa escolaridad sustanciada, porque además de que su papel de ser fuente de información sigue teniendo sentido, es, sobre todo, su capacidad mediadora ante el conocimiento disponible lo que se torna decisivo. (Gimeno, 2005, p. 61)

La intencionalidad pedagógica no entra en contradicción con objetivos artísticos (Motos, 2002, pp. 173-174), pues el docente ha tenido que ampliar más textos para complementar las imágenes con las que trabajamos a diario en la posmodernidad y que son de una fuerza fundamental en la educación dentro de las sesiones virtuales; es necesario que tanto docentes como estudiantes e instituciones tomen conciencia de aquellas formas en que

el conocimiento se produce, administra y distribuye en los medios físicos, electrónicos o por conexiones entre individuos (Islas, 2018), ya que la actual educación se está basando en la transmisión de lo visual como fuente de conocimiento. Estos requerimientos, en una mejora dentro de la docencia, se han visto reforzados con la capacitación a los docentes, así como con la implementación dentro de las instituciones de los recursos tecnológicos, dando lugar a una transposición didáctica de la cultura.

Cómo nos estamos preparando como docentes para enseñar en los escenarios cambiantes y/o alternativos. Es imprescindible la implementación de experiencias como el *content curator* en la práctica educativa partiendo de la premisa de que esta actividad no se reduce a la gestión de información, sino que incide en el aprendizaje y la capacidad de los individuos para desenvolverse de manera óptima en el ámbito de los medios digitales modernos. El manejo de los diferentes entornos de aprendizaje y las diversas combinaciones posibles están definiendo en la actualidad el orden escolar como medio de socialización para los nuevos sujetos.

Aquí lo decisivo es capacitar a los sujetos para entender el mundo que representa la sociedad compleja y adquirir la condición de ser reflexivo y participar activamente en la sociedad del conocimiento a través de la pedagogía y las artes, traduciendo en experiencia de cultura subjetivada las cualidades y la estructura de las objetivaciones culturales.

Prepararnos y educarnos en la flexibilidad ante lo que está por venir es una transformación en nuestros modos de pensar y actuar en pro de los nuevos escenarios cambiantes y alternativos, reimaginándonos el uso de la diversidad de los espacios y la forma de trabajo en ellos mediante los medios y dispositivos a nuestro alcance, ampliando los espacios de la escuela a otros espacios.

Este panorama conlleva una exigencia mayor en el cambio del pensamiento en el trabajo, que exige por parte del docente tanto una nueva planificación y ejecución de las sesiones híbridas, como nuevas actividades procesuales en el avance de la enseñanza presencial y virtual, atendiendo a procesos de reagrupamientos flexibles.

Así pues, los docentes o artistas-pedagogos actuales tienen que adentrarse en la lectura del presente, de la cultura que nos rodea, que constituye hoy nuestra particular humanidad. Solo de esta forma, contando con los intereses profundos de los escolares y con su contexto, puede esperarse que ocurra el nexo fecundo para el sujeto (Gimeno, 2005, p. 77). Esto será el producto de la aplicación del proyecto cultural general como guía transversal en la educación y, su desarrollo desde la docencia demostrará las

posibilidades de nuevas miradas hacia el aprendizaje en una sociedad en la que el conocimiento desempeña un papel importante; siendo su forma de adquirirlo, sus metodologías y métodos de implementación, lo que conlleve a un cambio paradigmático en la educación.

Artes visuales: enseñanza artística especializada/educación estética

En seguida, desde la premisa de que las artes son una estrategia para trabajar por proyectos cualquier asignatura, en la contemporaneidad se busca emplear las artes como una metodología, como una experiencia aglutinadora desde donde generar conocimiento sobre cualquier tema. Es decir, que la forma de articular los discursos por los artistas, sean usados para dar forma a herramientas contempladas por los educadores, capaces de llevar a la práctica el cambio de paradigma en educación.

La experiencia artística incluye cuatro elementos que deben de pasar desde las artes a la educación, según María Acaso (2017), para hacer coherente el pensamiento artístico como eje transversal del aprendizaje en la educación en general. En este sentido, las características que la autora propone son factores clave que están ausentes en los contextos educativos actuales, y que han de ser añadidos para reformular los mismos en pro de una educación en la contemporaneidad.

Dichos elementos para cambiar el paradigma tradicional de enseñanza pueden ser resumidos en los siguientes: pensamiento divergente, crítico y creativo como alternativa a la supremacía del pensamiento lógico; el placer como elemento de la experiencia estética que es clave para el arte; la pedagogía como proceso de generación de conocimiento y, por último, el enfoque en el trabajo colaborativo y por proyectos.

Se ha argumentado mucho sobre las justificaciones para introducir las artes en la educación, ya que el arte constituye un medio para conocer y comprender nuestro mundo y su herencia cultural, y la práctica de las artes expande la posibilidad de que la persona viva la experiencia estética no solamente a través de la expresión y la creación, sino también a través del disfrute y valoración de las obras artísticas producidas. Al implantar las artes en la educación es importante no sólo enfatizar su papel expresivo, sino buscar un balance entre los diferentes tipos de competencias que abarca su aprendizaje.

Desde otro enfoque más generalizado existen dos caminos de acercamiento según Eisner (1972) para responder a la pregunta sobre cuál es la naturaleza

de la educación artística, estos son la aproximación esencialista y la aproximación contextualista. La primera pone el énfasis en determinar aquello que puede ser lo único y exclusivo, lo específico y diferenciador de cada arte en concreto, es decir, el conjunto de saberes, normas y procedimientos transmisibles; requiere una auténtica comprensión de la naturaleza epistemológica de su materia y una bien fundamentada y firme comprensión teórica de sus principios básicos de pensar, no un procedimiento de producción.

La aproximación contextualista se refiere a la utilización de las artes como instrumento para satisfacer ciertas necesidades particulares del alumnado y determinadas demandas de la sociedad, concretadas en los currículos, que suelen estar focalizados en la enseñanza de conocimientos, destrezas, lenguajes, convenciones y valores.

La educación artística de modo virtual ha necesitado incrementar el contenido de propuestas en las que se involucran metodologías activas enriquecidas por el trabajo en red, inmersas en ambientes dinámicos que estimulan la acción cognitiva (Silva-Quiroz et. al, 2016). Uno de los beneficios de la red es que permite emerger el trabajo multipunto desde la construcción del conocimiento en redes y bajo lo colectivo; la virtualidad ha desplazado toda experiencia corporal y presencial adaptando tres ejes de la educación: temático-conceptual, metodológico y medios-recursos; ahora la institución ingresa en los hogares y, por eso, más que nunca hay que tener en cuenta las subjetividades, los modos de vida, los recursos de cada familia y de cada estudiante.

La enseñanza de las artes visuales comenzó a recurrir a actividades que implican la utilización de los espacios del hogar y de los objetos que cada estudiante tiene en su casa; como dice Francesco Tonucci (en Nicolás Trotta, 2020): “La casa puede ser un laboratorio” (pp. 16-26). De este modo, se ponen en ejercicio la poetización de lo cotidiano y la transdisciplina, y se produce un acercamiento a las prácticas artísticas contemporáneas, proporcionando y facilitando un acercamiento a los conocimientos y la experiencia. Cuanto más diverso sea, mayor será la posibilidad de aprendizaje.

La experiencia implica las subjetividades. Cada sujeto experimenta de maneras diferentes, por lo que la experiencia es democratizadora: “[...] todas las personas están en condiciones de participar de experiencias estéticas” (Augustowsky, 2012, p. 15). Además, Augustowsky señala que:

[...] concebir el arte como experiencia significa diseñar acciones, proyectos, propuestas en las que chicos, chicas y jóvenes sean incitados a ocupar la escena en un movimiento que los involucre personalmente, íntimamente; que los convoquen de modo genuino a la cons-

trucción de sentidos propios para repensarse individual y colectivamente a través del arte. (2012, p. 31)

Al comprender la experiencia desde la práctica íntimamente relacionada con la teoría, vemos cómo hay una estrecha simbiosis entre lo intelectual y lo manual, donde no hay separación ni margen. “En las clases de Artes Visuales, el desarrollo de capacidades interpretativas pone el acento en la relación producción-reflexión, considerando la comprensión, la apropiación y la reelaboración crítica de la cultura” (Belardinelli y Catibiela, 2017, p. 83).

Entonces, conviene no olvidar cuáles son los grandes propósitos de la educación artística: formación del sentido estético; estimular la capacidad de interiorizar, percibir, expresar y comunicar; desarrollar la creatividad y las inteligencias múltiples; conocer y utilizar el lenguaje propio de cada arte; fomentar la idea de que las obras artísticas son un patrimonio cultural colectivo, que debe ser respetado y preservado; adquirir habilidades y técnicas de expresión e interpretación; conseguir criterios para comprender, valorar y contextualizar espectáculos; la comparación de diversas experiencias artísticas en diferentes culturas y épocas; ayudar a los estudiantes a comprenderse mejor a sí mismos y al mundo en el que viven.

La experiencia involucra la producción, así como las instancias iniciales de observación, de análisis y posterior reflexión, sin olvidar las preguntas que elaboramos para cada una de ellas y que nos permiten una cierta experiencia promoviendo la interpretación y construcción de conocimiento.

En este contexto, el arte promueve una lógica de pensamiento que puede aportar soluciones creativas ante la incertidumbre, tanto el modo de operar metafórico como el pensamiento divergente dejan de lado el pensamiento lineal y unívoco con el fin de buscar múltiples resoluciones ante un problema; la importancia de abordar múltiples lenguajes en la enseñanza permite enlazarse y conectarse con el mundo, estableciendo relaciones más complejas y posibilitando una mayor consciencia del mismo, permitiéndonos el desarrollo de autonomía en la toma de decisiones y en el pensamiento individual y colectivo.

Uso de nuevas herramientas digitales y metodologías fundamentadas en las TAC

130

Las herramientas digitales pueden ser divididas en dos modelos diferentes: los sincrónicos y los asincrónicos; concretando y diferenciando estos modelos definiríamos lo sincrónico en las aplicaciones cuyas características nos permitan su uso en tiempo real de nuestro espacio-tiempo de trabajo

con otros participantes (plataformas de videoconferencia y redes sociales); y lo asincrónico serían todos los instrumentos que permitan el almacenaje, el repositorio de archivos y la revisión del material posterior a la clase, así como recursos de preparación.

Lo anterior nos remite a corroborar la importancia del uso de las TIC en el trabajo colaborativo en red y la mediación tecnológica de acuerdo con las competencias digitales del docente, ya que la mediación tecnológica brinda un gran potencial en la medida en que esta sepa utilizarse eficazmente (Islas, 2018).

En este contexto de pandemia se han tenido que involucrar la evolución de las competencias digitales del docente mediante la apropiación del discurso de entorno virtual, y considerar las herramientas tecnológicas como soporte central de su ejecución y su performance.

El *Marco Común de Competencia Digital Docente* está compuesto por cinco áreas: información, comunicación, creación de contenidos, seguridad y resolución de problemas, estos cinco definidos en tres niveles de dominio: básico, intermedio y avanzado (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, 2013). Replantearse nuevas metodologías basadas en el aprendizaje y la comunicación con artefactos digitales y otros instrumentos colaborativos en red para con las artes conlleva a pensar en las TAC (Tecnologías para el Aprendizaje, el Conocimiento y la Colaboración), las cuales han abierto un sinfín de géneros discursivos de la educación a distancia junto con las artes, que establecen conexiones capaces de dar lugar a discursos para una nueva alfabetización multimedia, ayudándonos a organizar un plan digital para que los equipos docentes diseñen el aprendizaje de los nuevos cursos móviles basados en proyectos, siendo un guión posible para este trabajo el siguiente:

- Definir las plataformas digitales que utilizaremos como equipo docente.
- Elaborar una secuencia lógica de trabajo colaborativo en red entre los docentes y entre los grupos de alumnos en la que estén claros los distintos aspectos.
- Seleccionar una plataforma para que las videollamadas sean un espacio de encuentro.
- Proporcionar entornos virtuales de aprendizaje para crear documentos de forma colaborativa, gestionar los equipos y sus tareas, y plantear los modelos de seguimiento y evaluación.

- Incentivar el uso de los *social media* (medios de comunicación social) para plantear retos que ayuden a despertar la curiosidad y el deseo de aprendizaje entre los estudiantes.

Los profesionales de la educación artística no tendrán suficiente con conocer el manejo de los artefactos digitales, sino que lo importante será tener presente cuál es la finalidad de la enseñanza y el aprendizaje. Ha de ser un aprendizaje dialógico, interdisciplinar, centrado en el otro y que tenga como finalidad un servicio a la comunidad; se debe estar atento a los productos elaborados por el alumnado y aprovechar la potencialidad del mundo digital para compartirlos en red. La única manera de aprender es haciendo y aprendiendo con y de los pares; es decir, debemos pasar de la verticalidad a la horizontalidad, incluyendo la producción de contenido con artefactos digitales.

[...] la promoción de experiencias colectivas de usuarios, el fomento de interacciones afectivas entre los participantes y el hacer posible la agregación de información procedente de esas redes basadas en comunidades de afinidad ha exigido enormes esfuerzos en el desarrollo del software social [...] siendo considerado como uno de los ámbitos más atractivos para ser explorados por las nuevas prácticas artísticas. (Prada, 2012, p. 41)

Las TAC unidas a las artes han de componer la base metodológica, así como los métodos para la educación, entendiéndose como el eje vertebral apto para construir las diferentes arquitecturas de generación de conocimiento que den forma a los procesos educativos contemporáneos.

A pesar de todo ello, la enseñanza de las artes todavía es difícil de entenderla en términos donde lo virtual reemplace a ese componente netamente humano de vínculo y conexión que se da cuando se dicta una clase, sin embargo, se vienen buscando y explorando nuevos medios y herramientas basados en el ejercicio de creación colaborativa a distancia.

El Art Thinking, como apunta María Acaso, es una metodología de creación de conocimiento basada en estrategias artísticas y visuales que consiste en llevar a lo educativo lo que está ocurriendo en la realidad social, donde el lenguaje audiovisual es el principal lenguaje de creación de saberes. De esta manera, se consigue transformar las arquitecturas de generación de conocimiento y los formatos, organizando la transmisión de contenidos desde una perspectiva de la contemporaneidad.

La premisa de que el arte en la red se construye sobre dos grandes conceptos que atraviesan el imaginario social y creativo del siglo XXI: la interactividad

y la interacción, es análoga a la planteada por Henry Jenkins de interactividad y participación. Para el especialista en media norteamericano, “la interactividad se refiere a las formas en que se han diseñado las nuevas tecnologías para responder mejor a la reacción del consumidor” (Jenkins, 2008, p. 138), mientras que la participación “está condicionada por los protocolos culturales y sociales” (Jenkins, 2008, p. 139).

De esta forma, las prácticas artísticas en la web fomentan la bidireccionalidad y confluencia entre los agentes participantes en un espacio diseñado para la interacción social y, como esclarece Prada (2012), habría que hablar más de experiencias y no tanto de obras, de lo estético más que de lo artístico, para lo que se refiere a las vivencias y actuaciones del yo en el espacio virtual.

[...] se han ensayado multitud de procesos de interacción y cooperación social en línea, procurando obtener como resultado lo que sería un proceso de actuación colectiva de tipo aditivo. [...] siendo interesantes los intentos de infundir a los procesos de interacción cibernética un carácter crítico-social a través de la generación experimental de situaciones sociales específicas o de espacios orientados al rediseño de las formas habituales de relación humana en el ámbito de las redes. (Prada, 2012, p. 150)

Este uso de herramientas digitales y metodologías fundamentadas en las TAC implica la creación de proyectos y procesos basados en estructuras creativas como eje transversal para la emergencia de los mismos, siendo aquellos lineamientos anteriormente señalados en el guión como los ejes neurálgicos para pasar al proceso proyectual como paradigma de educación. Dichos lineamientos pueden ser englobados en las fases de ideación, conceptualización y diseño, que formarían parte de lo asincrónico y las fases de comunicación y exposición de lo sincrónico.

En este análisis del contexto, el intercambio de conocimiento mediante el uso de dichas herramientas, genera que los antiguos objetivos cerrados pasen a ser enfocados hacia metas abiertas, a que las ideas emerjan de unos contenidos fluidos capaces de ser creados desde metodologías basadas en el debate colectivo para terminar con una etapa de cierre de doble dirección, paso donde se comprobará hacia donde se llega desde un planteamiento forjado en el intercambio comunicativo.

133

De esta manera se demuestra que es viable desarrollar prácticas innovadoras, mejorando notablemente la satisfacción de los alumnos, su motivación hacia el aprendizaje de la materia y la conexión de aprendizajes fuera y dentro del aula, al reconocer que las metodologías artísticas que nos rodean

actualmente, en sus diferentes manifestaciones y formas, permiten emerger proyectos que ofrecen una experiencia de aprendizaje mucha más integradora al permitir que los alumnos se informen, comuniquen y creen de manera digital, animándolos y enseñándolos a hacer un uso constructivo de las tecnologías de la información y comunicación a su alcance.

Conclusiones

La educación debe seguir proponiendo modelos de ser humano y de sociedad, se busca que desde una actitud comprometida con un proyecto democráticamente elaborado que sirva a un modelo flexible de individuo y de sociedad.

Fomentar una educación mediática es indispensable para las necesidades expresivas y comunicativas de los estudiantes, impulsando la creatividad y aprovechando las herramientas tecnológicas actuales.

Existen muchos retos que, junto con las metodologías y métodos de la REDUEvolución, están potenciando la socialización y participación en las aulas para el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Algunos nuevos instrumentos para la didáctica de las enseñanzas artísticas en general ayudan al colectivo docente a dinamizar el aula planteando cambios sistémicos que inciden sobre el entorno; el desarrollo de estas pedagogías activas en el aula mejora la fusión del alumnado, los contenidos y el entorno de aprendizaje.

Las posibilidades de comunicación multimedia y los soportes tecnológicos en red para la creación se codifican desde la narrativa transmedia y los multilenguajes. Ello brinda la posibilidad de una metodología transversal.

Referencias

- Acaso, M. (2013). *rEDUvolución. Hacer la revolución en la educación*. Paidós.
- Acaso, M. y Mejías, C. (2017). *Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós.
- Aisenberg, D. (2018). *MDA. Apuntes para un aprendizaje del arte*. Adriana Hidalgo editora.
- Anijovich, R. (2016). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Grupo Editor.
- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Paidós.
- Belardinelli, P. y Catibiela, A. (2017). Consideraciones sobre el arte y su enseñanza. Apuntes de clase. *Metal*, (3), 75-85. <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/metal/article/view/462>
- Bergmann, J. y Sams, A. (2016). *Dale la vuelta a tu clase*. Ediciones SM.
- Camnitzer, L. (2016). En G. Delacoste, L. Naser y S. Mazzarovich, La obligación de imaginar, entrevista a Luis Camnitzer. www.ladiaria.com.uy
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Freire, P. (2006). *El grito manso*. Siglo Veintiuno.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Ediciones Morata.
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2013). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. <http://goo.gl/8GUfhP>

- Islas Torres, C. (2018). Implicación de las TIC en el aprendizaje de los universitarios: una explicación sistémicoconectivista. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, (52), 199-215. doi: <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i52.14>
- Jiménez, A. M. H. (2015). Una mirada reflexiva sobre las TIC en educación superior. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 17(1), 1-4.
- Jiménez Hernández, D., González Ortiz, J. J. y Tornel Abellán, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 24(1), 76-94. doi: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173>
- Mas Torelló, O., & Pozos Pérez, K. V. (2012). Las competencias pedagógicas y digitales del docente universitario. *Revista del CIDUI*, (1), 1-20. <https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/133/121>
- Martín Prada, J. (2017). *Prácticas artísticas e internet en la época de las redes sociales*. AKAL.
- Motos, T. (2020). *Teatro en la educación (España, 1970-2018)*. Octaedro.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. doi: <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Silva-Quiroz, J., Fernández-Serrano, E. y Astudillo-Cavieres, A. (2016). Modelo interactivo en red para el aprendizaje: hacia un proceso de aprendizaje online centrado en el estudiante. *Píxel-Bit* (49), 225-238.
- Tourón, J. (2016, 20 de mayo). *TPACK un modelo para los profesores de hoy*. Javier Tourón. <https://www.javiertouron.es/tpack-un-modelo-para-los-profesores-de/>