

**EL ARTE, ESE
ESFUERZO QUIJOTESCO POR
CAMBIAR EL MUNDO
(EMPEZANDO POR EL AULA)**



¿ES USTED FELIZ ?

Natalia Moreno Martín

Natalia Moreno Martín
Trabajo de Fin de Máster

**EL ARTE, ESE ESFUERZO QUIJOTESCO POR CAMBIAR EL MUNDO
(EMPEZANDO POR EL AULA)**

**Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación
Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y En-
señanzas de Idiomas (Interuniversitario)**

Especialidad: Dibujo, Diseño y Artes Plásticas

Tutora: Rosa Cubillo López

Universidad de La Laguna

Julio 2021

18-21



Transcomplejidad

22-27



La **V**oz del alumnado

Resumen.....10
 Introducción.....11
 ¿Qué son las Metodologías Artísticas de Enseñanza?.....12

28-33



La brecha entre **A**rte y vida

34-39



Sociedad discente



PARTE I

CONCEPTOS IMPLICADOS.....14

44-49



Contenidos
Generados por el
Alumno

50-57



El escenario

58-79



Modos de
Trabajo: Metodologías Artísticas de Enseñanza.....63
El portafolios.....72



PARTE II.
UNA PROPUESTA DE TRABAJO QUE NOS HACE
PARTÍCIPES DEL MUNDO.....40

-Conclusiones.....80
-Anexo. La evaluación.....82
-Referencias bibliográficas.....86

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a mi tutora en este trabajo, Rosa Cubillo López, su escucha y amplitud de miras, ejemplo inspirador de cómo educar de forma sensible para que algo realmente cambie.

A mi marido, Roberto, por su paciencia infinita con una persona que lo mismo sube que baja.

Al resto de mi familia y amigos que me han visto poco o nada por dedicar todas las horas a mi formación.

resumen ■ ■ ■

El sistema educativo actual parece buscar una justificación para la entrada del arte en las aulas en base a su cualidad de lenguaje, dándole una pátina de utilidad, de medio para llegar a lo verdaderamente importante, entendido como el resto de las asignaturas. Resumidamente, se intenta calzar el arte dentro del sistema filocentrista actual. En 1934, John Dewey publicó el *El arte como experiencia* donde alertaba de la enorme brecha que existe entre Arte y Vida y que, desde entonces, no ha hecho más que ampliarse.

El aula es el lugar adecuado para comenzar a restaurar esta maltrecha relación. El éxito de esta tarea pasa por incluir conceptos que definen nuestra sociedad, como su carácter de discente o transcompleja, en los métodos de enseñanza. Los Contenidos Generados por el Alumnado se revela como una herramienta que lo hace posible y, en este trabajo, propondremos desarrollarlos a través de Metodologías Artísticas de Enseñanza que permiten expresar la mirada artística -crítica, analítica, sensible, innovadora, apasionada- para avanzar en un mundo que, afortunadamente, aún no está terminado.

PALABRAS CLAVES

Transcomplejidad, Metodologías Artísticas de Enseñanza, sociedad discente, arte y vida, Contenidos Generados por el Alumnado

introducción ■ ■ ■

El título de este trabajo está inspirado en una frase del artista chileno Alfredo Jaar quien muestra, a lo largo de su amplia trayectoria, una concepción del arte esencial: la materia prima son las ideas y no los materiales; esto supone reflexión, indagación, cuestionamiento y una comunicación con el público, en el que hay que generar una respuesta. Este planteamiento le lleva, desde su obra temprana, a desarrollar el proyecto *Estudio sobre la felicidad* apuntando ya su idea primordial de que mejorar la vida de las personas es el objetivo último que ha de perseguir la actividad artística.

El trabajo aquí desarrollado, se enmarca dentro de una temática general: las Metodologías Artísticas de Enseñanza (MAE). Desde su inicio, ha sido concebido como una prolongación natural y necesaria de mi Trabajo de Fin de Grado ya que parte de una serie de conceptos que desde mi formación y práctica artística, muy vinculada al arte contemporáneo, considero de especial relevancia y que, opino, han de trascender al ámbito de las aulas, con cuidado de no interpretar esta incorporación como una aportación exclusiva a las asignaturas relacionadas con las artes plásticas: no son conceptos para enseñar arte, son conceptos relacionados con la idea última (o primera) de que el arte es una ciencia social y que nos enseña a entenderla y mejorarla.

El contenido de este documento se ha estructurado en dos partes. En la primera, nos adentramos en conceptos relativamente recientes como la transcomplejidad, la sociedad discente o la voz del alumnado manteniendo un eje vertebrador: el trabajo de John Dewey (2008) dedicado a poner de manifiesto la amplia brecha que separa Arte y Vida en la sociedad actual.

A partir de este cuerpo teórico, se realizó un trabajo de indagación para encontrar una metodología para poder llevarlo al aula y, así, ponerlo en práctica. De esta manera, en la segunda parte del documento, se desarrolla una propuesta de trabajo¹ basada en la herramienta conocida como Contenidos Generados por el Alumnado (CGA) que parte, precisamente, de sus intereses y que desarrollaremos a partir de Metodologías Artísticas de Enseñanza (MAE) teniendo como soporte el portafolios.

¹ En las prácticas llevadas a cabo en un centro educativo en el marco de este mismo Máster, se realizaron algunas fases de la propuesta educativa que aparece a lo largo de este documento como la indagación en los intereses del alumnado y el trabajo a través del portafolios. El resto de lo planteado aparece como propuesta de modo de trabajo ya que por cuestiones de tiempo y de la existencia de una programación previa no pudo desarrollarse.

¿Qué son las Metodologías Artísticas de Enseñanza?



¿Qué son las Metodologías Artísticas de Enseñanza (MAE)? Parece razonable iniciar este trabajo aclarando términos. Las palabras de Rol-dán (2007) arrojan luz a este asunto: "Partir del arte, proponer una metodología basada en el arte, es reconocer que el medio artístico contiene fórmulas para la resolución de problemas que no pueden ser resueltos de otro modo." (p. 59)

Así, entendemos estas metodologías como aquellas basadas en los modos en que el arte utiliza las ideas, los procesos y la materia. Son las propias de los procesos de enseñanza-aprendizaje que, además, son considerados como estructuras conceptuales, los que pueden derivar/provocar MAE.

No nos quedamos en el manejo de la experiencia estética como parte del proceso educativo, sino, además, concebimos la experiencia educativa como una estructura conceptual estética. John Dewey (2008) argumenta la necesidad de aportar la dimensión estética en cualquier experiencia para que ésta sea considerada una "experiencia verdadera".

La manera en que experimentamos no siempre nos llevará a articular esta "experiencia verdadera" ya que el "recuerdo perdurable" necesita que el componente estético forme parte de este proceso.

La estructura artística puede ser inmediatamente sentida y, en este sentido es estética. Lo que es aún más importante es que esta cualidad, no solamente es un motivo significativo para emprender una investigación intelectual y para hacerla honestamente, sino que ninguna actividad intelectual es un acontecimiento integral (una experiencia) a menos que esta cualidad venga a completarla. Sin ella, el pensar no es concluyente. En suma, lo estético no se puede separar de modo tajante de la experiencia intelectual, ya que ésta debe llevar una marca estética para ser completa. (Dewey, 2008, p.45)

No nos referimos solo a enseñar arte sino de enseñar arte a través del arte. El lenguaje y el medio coinciden y, además, también, con los procesos de expresión, comprensión, cogni-

ción, etc. El arte tiene unas características propias ya que, a través de lo estético, podemos crear escenarios adecuados para el desarrollo del proceso de aprendizaje. Para Herbert Read (1986): "Si el niño aprende a organizar su experiencia mediante el sentimiento estético, es evidente que la educación debería tener como objeto reforzar y desarrollar tal sentimiento estético." (p. 82)

Las MAE proporcionan sólidos argumentos sobre lo adecuado de los lenguajes artísticos, con códigos propios y únicos, para la búsqueda, presentación, representación y conclusión de un determinado asunto.

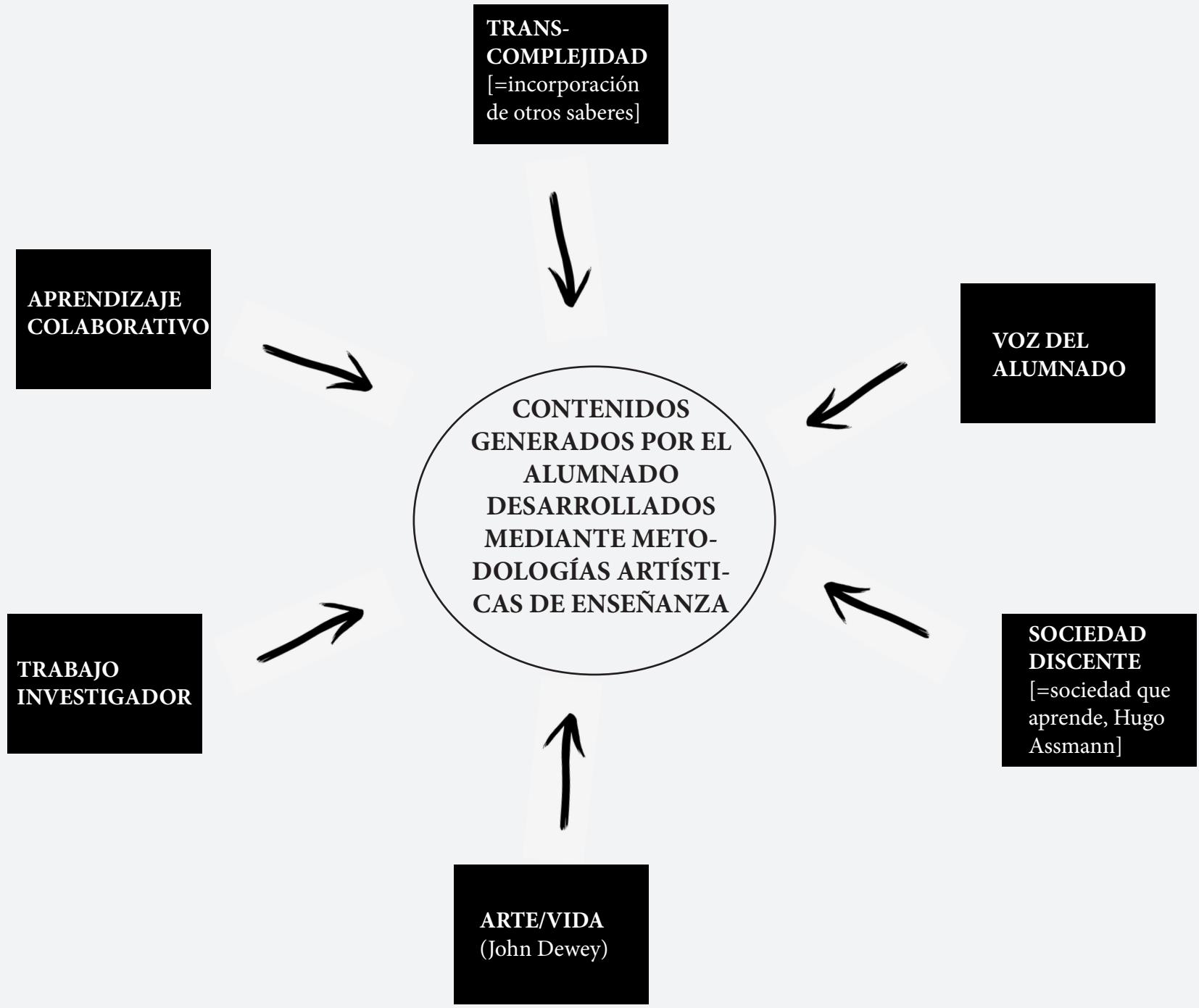
¿Qué tipo de aprendizaje generan? Aquel que surge dentro de la persona, se construye, se descubre a partir de unas herramientas que se adquieren también de forma autónoma y consciente. La experiencia propia es la base del aprendizaje y nace de la acción motivada surgida de la libertad de actuación.

Hemos de fijarnos que, en todo esto, se pueden reconocer las ideas de algunos paradigmas

educativos contemporáneos como el constructivismo, pedagogía activa, crítica,... Estos, y no otros procesos educativos, son los propios de las MAE que han de tener una serie de características entre las que destaca el hecho de que deberían ser artísticas, activas, participativas y conscientes; sus procesos de enseñanza-aprendizaje utilizarán información y procesos estéticos; han de partir o incorporar obras o procesos artísticos en su desarrollo para que el proceso educativo sea el adecuado; los elementos, materiales o estructuras didáctico-artísticas deberán tener una calidad estética, conceptual y formal para favorecer un adecuado proceso de aprendizaje a través del arte y, finalmente, las acciones pedagógicas deberán ser adecuadas para integrarse en el contexto educativo concreto y favorecer que este contexto se apropie de ellas.

Este proceso educativo ha de estar focalizado en torno a la persona que aprende, considerando las distintas estrategias educativas como puntos de partida que favorezcan la educación a través de las MAE y no como estructuras cerradas y conductuales.

PARTE I:
conceptos implicados



LA TRANSCOMPLEJIDAD

¿Estamos preparados para que el alumnado logre aprender bajo la óptica de la complejidad?

Para contestar a esta pregunta es importante conocer las tendencias modernas y posmodernas de investigación en las ciencias y en las artes que comparten, según Méndez (2015), un esencial punto en común, la creatividad.

Desde los griegos en la antigüedad hasta los años cuarenta del siglo XX, estuvieron en el centro de la ciencia la objetividad del conocimiento, la centralidad del método de investigación (entendido como mediador entre objeto y sujeto) y la medición como garantía de científicidad.

La investigación moderna se basa, principalmente, en la disciplinariedad mientras que en la modernidad tardía se propone la investigación interdisciplinaria incorporando la idea de una totalidad. En definitiva, es la objetividad el principio rector en la investigación siendo extremadamente complejo en el caso de que lo estudiado sea el propio ser humano.

Así, en los años 80, cuando surge la posmodernidad aparece, también, la transdisciplinariedad centrada en el estudio de la complejidad y el reconocimiento, ahora sí, de la subjetividad como parte de la propia investigación.

El reciente concepto de transcomplejidad supera la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad pero, qué significa exactamente.

Al respecto, la Educación Transcompleja se relaciona a promover acciones transdisciplinarias en los procesos educativos que se orienten en la integralidad, unicidad, holos, espiritualidad, necesidades, intereses de cada estudiante, valorando su etapa de desarrollo humano en correlación con su nivel de estudio, mediante un desarrollo continuo en permanente adquisición mediante el dialogo surja la construcción del conocimiento en colectivo, forjando así, el ciudadano deseado por la sociedad actual, que responda a las exigencias de una comunidad planetaria, ecológica y espiritual resaltando los valores más preciados para resguardar la sobrevivencia de la humanidad en las próximas generaciones y el planeta como comunidad global. (López, 2020, p. 312)

Tras esto se revela la necesidad de desestabilizar la cultura “estable” y, con ello, empezar a cuestionar la escuela como el centro y motor de la transmisión del conocimiento y al currículo como verdad absoluta en cuanto a la selección de contenidos. El enfoque transcomplejo supone, en definitiva, romper los esquemas estables de cultura, sociedad, ciencia que se contemplan hoy desde una visión lineal mientras que se vuelve necesaria una respuesta compleja y transdisciplinaria

Esta teoría educativa pretende proponer las bases teóricas sobre las cuales se pueden construir propuestas de Reformas Educativas para los países. El sujeto es un educando complejo, centrado en la investigación transdisciplinaria en esa capacidad individual y social para construir, deconstruir y reconstruir conocimientos y ser un agente problemático, reflexivo y complejo. Esta vinculación complejidad y transdisciplinariedad en la Educación, ya tiene nombre y ha empezado a recorrer el mundo bajo el denominativo de “transcomplejidad”, es decir buscar lo que está entre, a través y más allá de las disciplinas mismas, visto en términos educativos una nueva forma de vivir y convivir en la humanidad. (González, 2016, p. 48)

Personalmente, opino que de entre todos los aspectos importantes que aporta el enfoque transcomplejo, es esencial el hecho de que supone la incorporación de otros saberes, históricamente ignorados. Esto supone diversos retos, entre ellos, la necesidad de que el profesorado aprenda a desaprender y adapte su forma de enfocar los contenidos transmitidos en base a las necesidades del mundo posmoderno basado en la complejidad, transdisciplinariedad y transcomplejidad y sea, en definitiva, reorientado a la transformación de personas.

(...) Se pretende generar reflexiones profundas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje llevada a cabo por los docentes a través de la aplicación de la complejidad, transdisciplinariedad y transcomplejidad que responda a necesidades, aplicable a cualquier campo de conocimiento, disciplinas, teniendo como premisas el resguardo de la formación integral, moral y las buenas costumbres así como el valor del apego al núcleo familiar; con nuevas estrategias que permita abstraer, razonar, producir ideas, conceptos, emitir juicios y anticipar hechos innovadores. (Fonseca, 2018, p. 337)

LA VOZ DEL ALUMNADO

El concepto “voz del alumnado” se utiliza para referirnos, según Teresa Susinos (2012), a “todas aquellas iniciativas que emprenden las escuelas y que están dirigidas a aumentar el protagonismo del alumnado en la toma de decisiones sobre el diseño, la gestión y la evaluación de cualquier aspecto de la vida escolar”. (p. 16)

Si pretendemos una escuela más inclusiva, la voz del alumnado no puede quedar silenciada. Además, el hecho de escuchar su voz, nos permite tener una visión más completa del centro y conocer algunas de las contradicciones que se dan en la práctica.

A pesar de haberse popularizado, su verdadero significado profundo parece no haber calado realmente en los centros ya que presenta diversos cuestionamientos como ¿hasta dónde pueden o deben decidir el alumnado? En la página siguiente se presentan algunas propuestas a esta cuestión que, sin duda, refleja lo lejos que queda una solución única.

Teresa Susinos y Noelia Ceballos (2012) destacan un nivel inferior de compromiso con la voz del alumnado cuando el centro educativo le da el papel de informante o inicia experiencias en las que se tiene en cuenta su opinión, ya que suele quedar en episodios testimoniales. Se avanza un paso cuando el alumnado participa en el diseño y desarrollo de proyectos ya que la mejora escolar va más allá de la mera consulta y se llega al estado más inclusivo en el concepto de Fielding, rescatado por

las autoras, denominado “aprendizaje intergeneracional como democracia vivida”, esto es:

El aprendizaje compartido entre jóvenes y adultos no se reduce a uno o varios proyectos concretos, sino que se convierte en una forma habitual de gestionar la vida del centro, tanto en lo curricular como en lo organizativo, y en la que adultos y jóvenes aprenden unos de otros durante el proceso de trabajo compartido y en los espacios de diálogo con una finalidad deliberativa sincera. (p. 29)

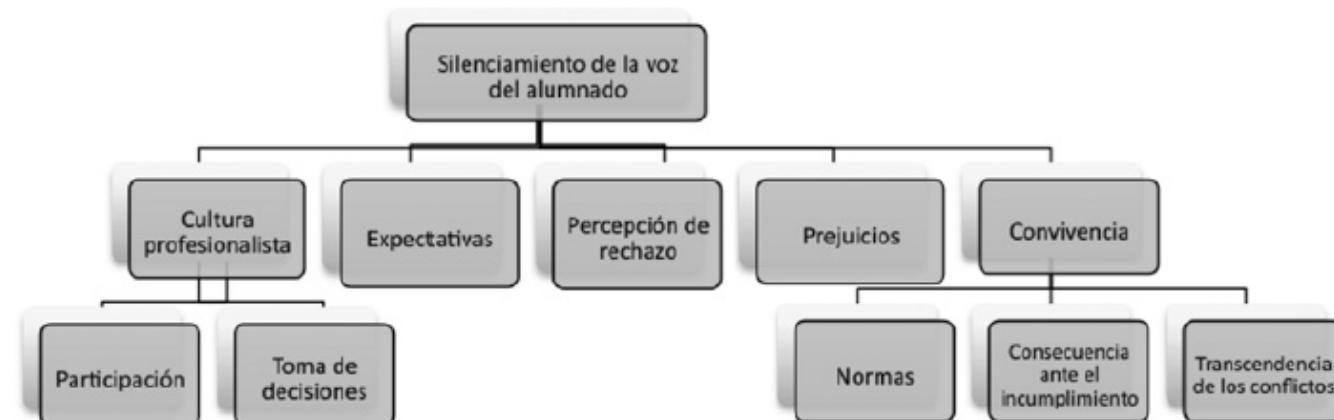
¿Todo el alumnado puede participar? Mayoritariamente las experiencias reales de inclusión de la voz del alumnado no se realizan en educación infantil alegándose inmadurez de los niños y las niñas para poder decidir; sin embargo, coincido con las autoras en que:

Es necesario recordar que no son los alumnos los que no pueden participar, sino que hemos construido un modelo de escuela para que no puedan hacerlo y que las estructuras y las normas escolares se erigen como barreras que limitan o impiden la presencia activa y protagónica de los jóvenes. (p. 37)

A pesar de que el concepto analizado se denomina voz *del alumnado* no implica que deba restringirse esta participación real al medio oral. Existen otras muchas posibilidades como el vídeo o la fotografía, en definitiva, todas las que ofrecen las Metodologías Artísticas de Enseñanza.

	Menor protagonismo -----		Mayor protagonismo		
Hart (1992)	Los alumnos son asignados a los proyectos e informados.	Los alumnos son consultados.	Los adultos inician los proyectos y la toma de decisiones se comparte con los alumnos.	Los alumnos inician y dirigen las propuestas.	Los alumnos toman las decisiones y las comparten con los adultos.
Shier (2000)	Los alumnos son escuchados.	Los alumnos son invitados a expresar sus puntos de vista.	La opinión de los alumnos se tiene en cuenta.	Los alumnos participan en la toma de decisiones.	Los alumnos comparten el poder y responsabilidad de la toma de decisiones.
Brown (2001)	Los alumnos como fuente de datos.	Los alumnos como participantes activos.	Los alumnos como participantes activos y coinvestigadores.	Los alumnos como investigadores.	Los alumnos como investigadores.
Fielding (2001) y Fielding y McGregor (2005)	Los alumnos como fuente de datos.	Los alumnos son consultados y considerados agentes activos.	Los alumnos como coinvestigadores.	Los alumnos como investigadores.	Los alumnos como investigadores.
Mitra (2007)	Los adultos escuchan a los alumnos.	Hay colaboración entre los adultos y los alumnos.	Los alumnos como colaboradores de los adultos e invitados a proporcionar retroalimentación acerca del currículo o del estilo de las clases.	Los alumnos lideran los procesos de cambio.	Los alumnos como investigadores en la formación del profesorado y como evaluadores del sistema escolar.
Martínez Rodríguez (2010)	Los alumnos como fuentes de datos.	Los alumnos como agentes de respuesta activa.	Los alumnos como coinvestigadores.	Los alumnos como creadores de saber.	Los alumnos como autores conjuntos con los adultos.
Fielding (2011)	Los alumnos como fuente de información.	Los alumnos como agentes de respuesta activa.	Los alumnos como coinvestigadores.	Los alumnos como creadores de saber.	Democracia participativa.
Susinos y Ceballos (2012)	No existe auténtica participación.	Los alumnos como fuente de información.	Los alumnos como coinvestigadores.	Los alumnos como coinvestigadores.	Aprendizaje intergeneracional.

Distintos niveles de protagonismo de los estudiantes en iniciativas de voz del alumnado según diversos autores. En Ceballos y Susinos (2012), p. 28



Silenciamiento de la voz del alumnado. En Escobedo et al. (2017), p. 307

Resulta enormemente interesante la idea del análisis, también, de los silencios que suelen ser entendidos, de forma interesada, como una forma de conformidad o desinterés. ¿Qué nos dicen los silencios que oímos en las aulas?

Escobedo et al. (2017) defienden la idea de tener en cuenta la voz del alumnado si se pretende tender hacia modelos educativos democráticos y participativos y, además, incrementaría de forma importante la eficacia de las decisiones tomadas y los programas a desarrollar ya que cuentan, de antemano, con la participación de aquellos a los que van dirigidos. Los autores elaboran un interesante estudio de caso en el que una escuela intenta un modelo inclusivo de la voz del alumnado encontrando importantes obstáculos para ello representados en el esquema adjunto. Es especialmente llamativa la conclusión final que ha de servirnos como punto de partida de una reflexión más amplia y seria:

Como hemos podido observar en los resultados, el silenciamiento del alumnado en esta escuela viene influenciado por una cultura profesionalista del profesorado. Éste considera que debe apostar por una mayor participación comunitaria y una democratización de las decisiones en el centro, pero se resiste a abandonar un enfoque profesionalista que le legitima a ser el que tome la última decisión. Su percepción estereotipada de la diversidad cultural y de lo que puede esperar del contexto en el que trabaja, dificulta su posicionamiento inclusivo e intercultural a la hora de cambiar su mirada sobre la escuela. (p. 313)

**LA BRECHA
ENTRE ARTE Y VIDA²**

Desde una perspectiva dialéctica de la Modernidad, hemos asistido a progresivos y ascendentes procesos de racionalización técnica y de modernización, tal y como señalan Debord (1995)³ y Berman (2000)⁴, que la han convertido en responsable de generar una distancia insalvable entre Arte y Vida.

La característica principal de la Modernidad ha sido establecer, como prioritario, el uso de la razón sobre el resto de las habilidades humanas, algo que ha conllevado notables desajustes y desequilibrios. Estos procesos se han convertido sorda, pero imparablemente, en formas políticas de dominación acompañadas de importantes beneficios aparentes.

De todas las cosas que me impresionan, no hay ninguna que cautive mi corazón, aunque todas juntas perturben mis sentidos, haciéndome olvidar quién soy y a quién pertenezco. (...) Temo que no sepa un día, qué voy a amar al siguiente.⁵ (Rousseau como se citó en Berman, 2000, p. 4)

También Augusto Boal (1980)⁶ nos recuerda esta misma estrategia de separación entre Arte y Vida, desde el ámbito del teatro, anunciando, de esta manera, el comienzo de una sociedad del espectáculo ya, hoy, plenamente consumada, tal y como reconoce Debord.

En esta línea, resulta esencial el trabajo de John Dewey (2008), quien destaca que, la restitución de la brecha abierta entre Arte y Vida, es imprescindible que emprendamos ajustes de calado en nuestros sistemas de pensamiento estético, que apostemos por “la continuidad entre las formas refinadas e intensas de la experiencia, que son las obras de arte, y los acontecimientos, hechos y sufrimientos diarios, que se reconocen universalmente como constitutivos de la experiencia” (Dewey, 2008, p. 4); en definitiva, debemos entender que la experiencia estética surge en toda experiencia cotidiana. El Arte no puede ser, jamás, “esa región no habitada por ninguna otra criatura”⁷.

El capitalismo, como régimen dominante de todos los aspectos de nuestra vida, ha sido esencial en el devenir del museo como el lugar propio de las obras de arte, convirtiéndolas en cosas aparte de la vida común.

Así, surge el cubo blanco -la expresión más elevada de la racionalización, de la ideología del capital y de la separación del Arte y la Vida- invento de la Modernidad para aislar cada obra de su entorno y de todo lo que pudiera distraer la experiencia del espectador con el arte mismo, que debía ser evaluado *per se* y no en relación con su contexto (O’Doherty, 2011). El cubo

2 Apartado extraído del Trabajo de Fin de Grado *Disciplinas Difusas*, Natalia Moreno (2020). Universidad de La Laguna.

3 Debord escribe acerca de lo que denomina *sobrevida*, que define como la privación enriquecida, esto es, el mundo de la mercancía -a la que se refiere como ‘nuestra vieja enemiga’- basado en el crecimiento vía consumo sin límites; nunca existen necesidades satisfechas ya que esto supondría su propio fin. Así, nuestra Vida pasa a ser una Sobrevida en la que la racionalización técnica de la producción permite seguir tratando al individuo como consumidor y no como proletariado, asunto este, esencial para su pervivencia.

4 Es interesante la diferencia que el autor establece entre los conceptos de Modernidad y Modernismo. El primero es aplicado a la economía y la política y, el segundo, al arte, la cultura y la sensibilidad. Propone, como ejemplo ilustrativo de esta separación de realidades, la figura del propio Marx, referencia obligada al hablar de Modernidad, pero totalmente obviado si nos referimos al Modernismo. Sin embargo, insiste, dicha dualidad es artificial. “Todo lo sólido se desvanece en el aire; todo lo sagrado es profanado y los hombres, al fin, se ven forzados a considerar serenamente sus condiciones de existencia y sus relaciones recíprocas” (K. Marx según se citó en Berman, 2000, p. 52)

5 Rousseau, primero en utilizar la palabra *moderniste* como se usará en los siglos XIX y XX, escribe sus sensaciones al viajar desde el campo a París en la novela romántica *Juhe, ou la nouvelle Héloïse*, 1761.

6 Augusto Boal (1980) establece un paralelismo entre la genealogía del teatro y la sociedad. Reflexiona acerca de cómo, en un principio, el teatro era una fiesta en la que todos participaban. Después, la aristocracia estableció una división entre actores y público, es decir, los unos, que actúan y, los otros, que miran. Posteriormente, se establece otra jerarquía: los actores principales (ellos mismos) y el coro, otra forma de crear masa.

7 Expresión utilizada por John Dewey para referirse a la idea de que el Arte es considerado “algo aparte” y solo relacionado con el carácter meramente contemplativo de lo estético.

blanco no lo es, no lo fue, ni lo será pues siempre ha estado infectado de lo que somos y vivimos: género, raza, política... La Modernidad ignoró esta situación y reclamó la autonomía para la obra de arte colocándola en ese espacio nada en el que la obra pudiera ser lo que es, ser ella misma. Lo dicho, nada.

Si en siglo XIX, en Europa, la Modernidad se cristalizó en torno al fenómeno de la industrialización; en el XXI, la mundialización económica trastorna nuestros modos de ver y de hacer con una brutalidad similar.

Bourriaud (2009) conmina, hoy, a los artistas de cualquier latitud, a realizar lo que denomina la *tarea histórica* de imaginar lo que podría ser la primera cultura verdaderamente mundial, creando un imaginario específico y una lógica radicalmente distinta de la globalización capitalista.

¿Qué tiene que ver esto con la Educación? Es imposible garantizar el éxito de las Metodologías Artísticas de Enseñanza si el Arte surge como algo ajeno a la propia Vida del ser humano o *criatura viva* como la bautiza John Dewey. Este autor es figura clave en todo esto ya que, en su influyente trabajo como pedagogo, el Arte ocupa un lugar destacado, especialmente en su trabajo *El arte como experiencia*, editado por primera vez en 1934.

La experiencia ocurre continuamente porque la interacción de la criatura viviente y las condiciones que la rodean está implicada en el proceso mismo de la vida. En condiciones de resistencia y conflicto, determinados aspectos y elementos del yo y del mundo implicados en esta interacción recalifican la experiencia con emociones e ideas, de tal manera que surge la intención consciente. (Dewey, 2008, p. 41)

A través de la figura de Dewey comprendemos que lo que nos interesa es el arte que aumenta nuestra capacidad de obrar y comprender.

El autor se pregunta, directamente ¿Por qué el arte parece a las multitudes una importación traída de un lugar extraño a la experiencia, y por qué lo estético es sinónimo de artificial? En el asunto que nos trae en este trabajo resulta maravillosa la siguiente reflexión:

La noción extravagante de que un artista no piensa y que un investigador científico no hace otra cosa que pensar, resulta de convertir una diferencia de tiempo y énfasis en una diferencia de calidad. El pensador tiene su momento estético, cuando sus ideas dejan de ser meras ideas y se convierten en el significado corpóreo de los objetos. El artista tiene sus problemas y piensa al trabajar, pero su pensamiento está más inmediatamente incorporado al objeto. (Dewey, 2008, p. 17)



John Dewey (1859-1952)

UNA SOCIEDAD DISCENTE

Se ha considerado relevante destacar el concepto de “sociedad discente”, acuñado por el filósofo brasileño Hugo Assmann, en la propuesta planteada en este trabajo que no es otra que la defensa, como metodología de enseñanza, del desarrollo de contenidos por parte del propio alumnado haciendo hincapié en que esta no solo genera un aprendizaje sino que, además, les prepara para insertarse en un modelo de sociedad en la que habrán de desenvolverse, como adultos, de manera crítica y responsable.

El núcleo ético, antropológico y político del conocimiento, es decir, la radicalidad democrática y la inclinación a soluciones pacíficas de los conflictos que surgen en la convivencia social humana, son dimensiones del conocimiento que deben ser creadas en el interior de los procesos de aprendizaje. Dicho de manera más tradicional, se trata de la formación humana y política de los ciudadanos. Hoy día, el cambio epistemológico en la educación tiene que ver con la supervivencia y la calidad de vida del futuro en este planeta. Se trata de incluir, en el propio aprender, el aprender la vida y aprender el mundo, pensando en la construcción de un mundo donde quepan todos. (Assman, 2010; p.108)

¿Y qué modelo de sociedad es este? Sería enormemente largo responder a esta pregunta desde todas las vertientes posibles pero sí podemos hacerlo desde el punto de vista de la forma en que nos relacionamos con la información y en la manera que, sí o sí, hemos de tener una actitud aprendiente a lo largo de toda nuestra vida. Es por ello que se considera necesario enseñar en las escuelas sobre el modo de hacerlo, es decir, generando los contenidos formativos en las escuelas enseñamos al estudiantado una manera de movernos propia de nuestro actual modo de vida; esto es, existe un paralelismo claro entre esta metodología y nuestra forma de vida. En este sentido, es preciso destacar que el concepto de “sociedad discente” se relaciona, es fruto, tiene sentido, al considerar otros términos que son propios y únicos de lo que hemos devenido como sociedad. Entre ellos, destacan:

prosumidor es la figura que aparece en la obra de Alvin Toffler, hace cuatro décadas, *La tercera ola* (1980) y a la que vuelve a referirse en *La revolución de la riqueza* (2006)

(...) Por ello, en *La Tercera Ola* (1980), inventamos la palabra prosumidor para designar a quienes creamos bienes, servicios o experiencias para nuestro uso o disfrute, antes que para venderlos o intercambiarlos. Cuando como individuos o colectivos, PROducimos y conSUMIMOS nuestro propio output, estamos prosumiendo. (p. 221)

A muy grandes rasgos podemos decir que un prosumidor se caracteriza por:

-Su mirada crítica y analítica ante sus conductas de consumo, tanto de productos como de servicios. El prosumidor conoce dónde hubo errores o descuidos y también es capaz de mencionar los aciertos dentro del proceso y no solo los fallos.

-No necesita de la aprobación externa para comentar su punto de vista y sostenerse; se mantendrá firme en su posición pues sabe que cuenta con la información necesaria y conoce bien las razones por las que se expresa de uno u otro modo: tiene argumentos sólidos y razones de peso.

-Sabe resolver los problemas y mejorar los detalles, más que en la búsqueda de un ideal, en la necesidad de evitar fallos.

En todo esto subyace una emancipación de la persona, de dotarse de medios que atribuyan poder al individuo para que haga lo que considere mejor con la información que posee.

PARTE II:
**Una propuesta
de trabajo que nos
hace partícipes del
mundo**

Todo lo tratado en la primera parte de este documento tiene la finalidad de explicar qué conceptos conforman el cuerpo teórico de la propuesta de este trabajo que, si en su día fueron esenciales en mi formación como artista, ahora, así lo creo, han de llevarse al ámbito educativo.

Se pretende terminar con la concepción del saber como un suma y sigue descontextualizado de datos, con la idea de que la enseñanza es una pura transmisión de mensajes didácticos y con la consideración de que aprender significa repetir lo transmitido por el profesorado. Todo esto, mediante la generación de los contenidos didácticos por el propio alumno pasa a ser sustituido por los siguientes principios básicos:

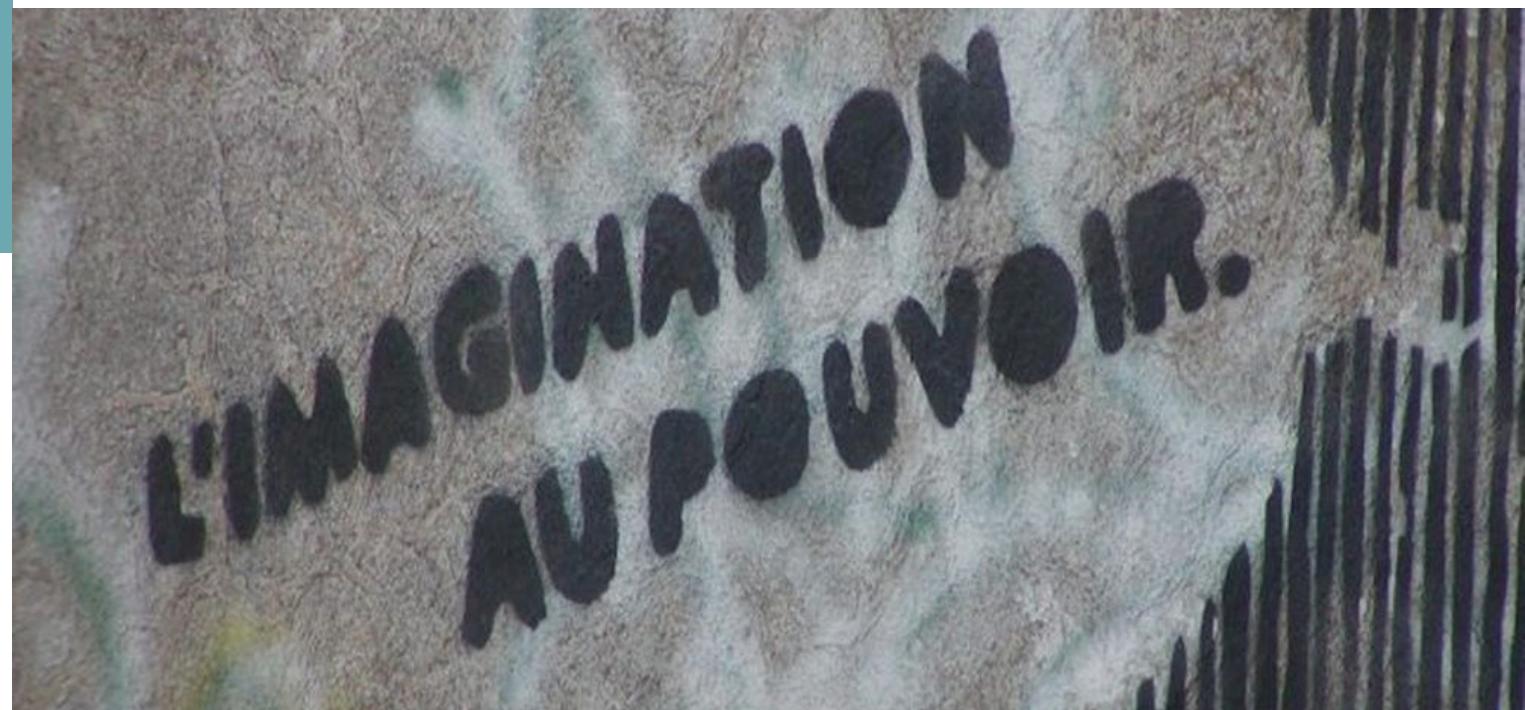
El saber no es, ni mucho menos, algo estático. Hoy en día, el volumen de información se multiplica de forma vertiginosa.

El saber no es solo aquello que imparte el profesorado. Los formatos y los medios por los que se aprende son, actualmente, muy diversos.

El saber supone una descodificación plural de la información en la que ha de incluirse la subjetividad que nos otorga nuestras propias vivencias y que han de incorporarse al aprendizaje.

En esta segunda parte se tratarán tres puntos principales que no funcionan por separado sino paralelamente:

- Concepto de trabajo: Contenidos Generados por el alumnado (GCA)
- Metodología: Metodologías Artísticas de Enseñanza (MAE)
- Soporte: el portafolios



**CONTENIDOS GENERADOS
POR EL ALUMNADO**

UNA REFLEXIÓN PREVIA

Gaspar Sánchez y M^aVictoria Valcárcel (2000) realizaron un interesante trabajo acerca de la forma en que el profesorado selecciona los contenidos a impartir en clase. Entre sus conclusiones, destaca la relevancia de la relación contenido disciplinar/tiempo, esto es, se listan los objetivos a lograr por el alumnado a final de curso y se le asigna un tiempo para que, de la mejor manera posible, pueda incluirse la mayor parte de lo programado. El margen del profesorado se limita a la atribución de este tiempo en función de su consideración acerca de lo que es *más o menos importante* pero, siempre, dentro de estos contenidos.

Otra de las conclusiones es la especial relevancia del libro de texto como referencia para seleccionar aquello que se ha de impartir en clase. Sobre ellos, contestan los encuestados, se modifican algunos contenidos en función del criterio del profesorado que, en la inmensa mayoría de los casos, consiste en una reducción de los mismos, precisamente, por falta de tiempo. Asimismo, Sánchez y Valcárcel destacan la escasa formación práctica que se imparte al alumnado ya que consideran que esta es posterior a la teoría a la que apenas llegan por falta, nuevamente, de tiempo.

Importante, también, resulta la conclusión acerca de que las ideas previas y la adecuación de los contenidos en función de las exigencias cognitivas concretas que requieren su comprensión no son referentes para el profesorado cuando consideran al alumnado; de hecho, solo el 11% de la muestra resalta que el nivel, conocimiento e intereses de este es importante a la hora de diseñar sus clases. Finalmente, se extrae de este estudio la importancia que otorga el profesorado a su propia experiencia como docente para, básicamente, adecuar lo impartido en años anteriores a un nuevo curso. Como corolario explican:

(...) se hace necesario prestar especial atención a las actividades de formación, que tienen por objeto el planteamiento de situaciones problemáticas y de conflicto para que los profesores reflexionen y cuestionen sus concepciones y prácticas actuales. (p. 429)

Se ha considerado interesante traer este estudio acerca de aquello que el profesorado suele tener en cuenta a la hora de diseñar sus clases —y que, opino, se acerca bastante a lo que he podido observar durante mis prácticas de este Máster— para definir cuál es el estado de la cuestión, la situación a partir de la cual se realiza la propuesta planteada en este trabajo. Si tenemos en cuenta los resultados del trabajo de Sánchez y Valcárcel, las soluciones que aparecen como más obvias, a priori, pasan por añadir más tiempo o restar contenidos.

Este Trabajo de Fin de Máster plantea una propuesta basada en la metodología de los Contenidos Generados por el Alumnado (CGA) que no precisa de ninguna de estas dos soluciones pero, tiene en su contra, que se basa en principios poco o nada relacionados con la situación existente en la actualidad.

Llegados a este punto se hace necesario plantear las características principales, en qué consiste esta metodología y todo lo que puede aportar al actor principal de este escenario, el alumnado que, tal y como se ha comentado en la primera parte de este trabajo, vive y desarrollará su vida adulta en un entorno en el que será partícipe de aquello que genere y consuma, se verá envuelto en un mundo plural donde las miradas unidireccionales ya no tienen demasiado sentido y en la que podría beneficiarse de una mirada crítica que no ha de alejarse de una experiencia estética y es por ello que tiene sentido su puesta en práctica, como veremos, mediante las Metodologías Artísticas de Enseñanza.

CONTENIDOS GENERADOS POR EL ALUMNADO (CGA)

Se trata de una metodología de trabajo en la que el alumnado resulta creador y colaborador en la producción de conocimiento. La capacidad del estudiantado como generador de contenidos se basa en las cualidades humanas de la creatividad y el deseo de saber para que puedan reconocerse en un mundo creado desde su propio diseño. Este concepto es una variante del *contenido generado por el usuario* —de ahí la justificación de que este concepto haya sido tratado en este trabajo— y éste produce el contenido dentro de un proceso de aprendizaje con el acompañamiento del profesorado.

Se ha de tener en cuenta, además, que las habilidades relacionadas con la información, entendimientos y propensiones no se aprenden de una vez y para siempre, sino que se perfeccionan, renuevan y aprenden a lo largo de la vida de la persona. Se trata de un proceso de aprendizaje continuo que, como hemos visto, nos exige nuestro modelo de sociedad y que se plasma, de forma cada vez más firme, en la práctica de las narrativas transmedia ya comentadas y que suponen, recordemos, el uso de diferentes formatos y medios de forma no excluyente sino paralela para obtener y difundir contenidos.

En este modo de aprendizaje, el profesorado no solo participa en la enseñanza del alumnado en referencia a unos contenidos sino que lo prepara, tal y como se comentó, para esta sociedad discente o aprendiente definida por Assmann, al tiempo, no lo olvidemos, que el profesorado aprende también, generando una amplia red de ecologías cognitivas. Así, uno de los aspectos esenciales de la metodología basada en los CGA es que el y la docente deja de ser la *persona que sabe* y que, por lo tanto, ha de ser escuchada, no discutida y única fuente de conocimiento, pasando a convertirse en una guía en un entorno complejo caracterizado, precisamente, por una multitud de fuentes que han de aprovecharse.

Por su parte, el papel del alumnado está determinado por las propias habilidades que desarrolla y trabaja; esto es, en la tarea de crear conocimiento, el alumnado debe tener habilidades de autogestión, disciplina, responsabilidad e independencia pasando de ser tener un rol pasivo a recibir información que ha de manejar, organizar y analizar para crear contenidos. En definitiva, docente y estudiante, conforman un equipo de investigación para promover un aprendizaje, básicamente, continuo y dedicado a adquirir competencias que les sirvan a lo largo de su vida.

Como no podía ser de otra manera, ha de tocarse el tema de la evaluación. ¿Cómo se evalúa cuando trabajamos mediante CGA? Es pertinente realizar una evaluación continua y utilizar diferentes sistemas como la autoevaluación y la coevaluación al tiempo que destacar sus cualidades esenciales: se trata de un proceso y se basa en la reflexión; por ello, se ha dedicado un apartado en este trabajo a la herramienta del portafolios como sistema de trabajo/evaluación.

No olvidemos que se pretenden llevar a la práctica los CGA **a partir de las Metodologías Artísticas de Enseñanza** en las que la expresión artística visual y audiovisual funcionan como eje de un sistema de signos articulados que, tal y como destaca Amalia Villena (2020), favorecen el:

-Ámbito emocional y afectivo: mediante la expresión libre de sentimientos, emociones, pensamientos e ideas se contribuye a la asimilación de los mismos.

-Ámbito Intelectual: nos sirve para comprender otros problemas que puedan surgir en los campos de expresión, de conocimiento y de la vida en general.

-Ámbito físico: las creaciones artísticas impulsa la coordinación visual y motriz, que requiere control del cuerpo para la elaboración de grafismos, *performances*, etc.

-Ámbito perceptivo: la práctica artística supone una creciente sensibilidad a las sensaciones táctiles, visuales, auditivas y espaciales.

-Ámbito social: el arte aporta conciencia social, la práctica artística es idónea para el desarrollo de actividades cooperativas, que incrementan la responsabilidad social.

-Ámbito estético: la estética está íntimamente ligada a la personalidad y al esquema de organización que se usa para expresar experiencias artísticas, por lo que el desarrollo de la estética puede repercutir de manera beneficiosa en el ámbito personal e individual.

-Ámbito creativo: toda práctica artística es una experiencia creativa en sí misma, por lo que la sucesión de estas puede favorecer el aumento de la creatividad y el ingenio. La vinculación directa que este tiene con el ámbito vital y por supuesto, con otros campos del conocimiento. (Del Prado, 2012, en Villena, 2020) (p. 30)

**EL ESCENARIO:
EL AULA DONDE EL ALUMNADO
HABLA, CREA, INDAGA, APRENDE,
TRASCIENDE, . . .**

Lo tratado hasta ahora en este trabajo aborda los conceptos básicos, el cuerpo teórico y de calado de una experiencia. Son asuntos que se consideran importantes y que deberían ser incluidos en nuestra forma de enseñar para transformar personas en personas formadas ancladas a la vida, con capacidad crítica, con curiosidad.

Se parte de un escenario concreto: el alumnado de la asignatura de Fotografía de 2º de Bachillerato de un Instituto de Enseñanza Secundaria de titularidad pública con el que trabajé durante mis prácticas en este mismo Máster.

El alumnado de esta asignatura lo componen tres grupos de unas 20 personas en cada uno; es una asignatura optativa que tiene buena acogida entre el alumnado. A lo largo del curso ya han recibido clases y realizado actividades relacionadas con los contenidos teóricos propios de la materia como los tipos de plano, el uso de la luz, el encuadre, etcétera.

Esta asignatura se incluye dentro de las llamadas “materias de libre configuración autonómica” y en el currículum de la misma puede leerse:

La metodología a seguir se fundamentará en la idea principal de que la Fotografía debe capacitar al alumnado para el conocimiento del lenguaje de la imagen, tanto en sus aspectos de lectura e interpretación como en el de expresión de ideas, sentimientos y emociones. Ha de favorecer la capacidad para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo, para aplicar los métodos de investigación apropiados y para transferir lo aprendido a la vida real.

A priori, resulta un enfoque más que interesante en cuanto que dota a la fotografía de un papel esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje en un mundo que es, hoy, predominantemente imagen especialmente para la generación a la que pertenece el alumnado al que nos referimos.

En el momento en que me incorporo a la docencia de la asignatura, el alumnado ha de realizar, como trabajo final de curso, un proyecto fotográfico personal. En el currículum de la asignatura puede leerse:

El Bloque de aprendizaje IV, «Proyectos fotográficos», tiene como objetivo principal que el alumnado movilice e interrelacione los aprendizajes adquiridos en los bloques anteriores y los utilice para elaborar, de forma individual y colectiva, las fases necesarias para la definición de proyectos relacionados con el mundo de la fotografía, aplicados a la sociedad actual y al mundo que les rodea, además de promover la participación en las actividades del centro educativo y en experiencias en concursos y exposiciones colectivas.

Se propone a la profesora responsable de la asignatura, como forma de trabajo y como elemento de evaluación, la elaboración de un portafolios, herramienta a la que se dedica espacio en este trabajo. Al respecto de la evaluación, el currículum de la asignatura explica:

Con respecto al proceso de evaluación, es importante fomentar la autoevaluación y la coevaluación de los productos generados por el alumnado a partir de los aprendizajes de la materia, así como el empleo de rúbricas que garanticen la evaluación objetiva del alumnado.



Se explicó al alumnado y a la propia docente, qué es un portafolios y la relevancia en su creación, no tanto la calidad de las fotografías presentadas, sino de escribir, dejar constancia, de las evidencias de su aprendizaje y del proceso llevado a cabo.

En este punto surge el RETO N°1: el escaso uso de la reflexión a la hora de trabajar. El alumnado tiende a abordar las tareas de forma inmediata, sin una reflexión previa. De hecho, en otras asignaturas del mismo departamento, como Dibujo Técnico o Dibujo Artístico, pude comprobar que la inmensa mayoría de errores se cometen por esta precipitación, este deseo de finalizar rápidamente sus trabajos.

El solo hecho de plantear herramientas reflexivas, lo considero interesante ya que les es difícil responder a preguntas relacionadas con sus propios gustos, intereses o preocupaciones. Puesto que muchos de estas personas han cumplido 18 años, resulta preocupante, por un lado, el hecho de que el sistema educativo, en el que han estado una media de 15 años, no ha sabido proporcionarles ese tipo de enfoque y, por otro, porque son las personas adultas que conforman nuestra sociedad pero no han desarrollado un tipo de pensamiento reflexivo y crítico.

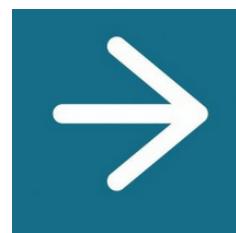
El primer punto que nos permite la forma de trabajar propuesta se relaciona con conocer qué asuntos y temáticas interesan al alumnado para, a partir de ahí, empezar a construir los CGA mediante Metodologías Artísticas de Enseñanza.

TRANSCOMPLEJIDAD
PROSUMIDOR
DEL ALUMNADO
MO OTROS SABERES
PLINAR ABIERTO
NARRATIVAS
EXPERIENCIA ESTÉTICA
APRENDIZAJE
TRASCENDENCIA
PLURAL
TRANSMEDIA
V O Z
REVISIONIS-
TRANSDISCI-
AUTONOMÍA



¿CÓMO SON LOS CONTENIDOS GENERADOS POR EL ALUMNADO?

- Parten de los intereses del alumnado: qué les interesa (que no ha de confundirse con qué les gusta), qué les preocupa. Se tira del hilo de este enfoque enlazado con la voz del alumnado.
- No se trata de un libro de texto entendido de forma tradicional, esto es, sus fuentes son múltiples y, también, las formas y formatos en los que se crea y difunde, trabajando en la línea de las narrativas transmedia.
- No es un trabajo acabado, siempre estará abierto a la mirada y revisión del alumnado de otros cursos que lo modificarán, ampliarán... El trabajo es propiedad de este y su contenido y su propio aprendizaje trasciende.
- Recogen los principios propios de la cultura del prosumidor, es decir, el alumnado crea a partir de fuentes diversas y genera contenidos que ellos mismos consumen y, en este proceso, aprenden.
- El tratamiento de los distintos temas se realiza de forma transcompleja, esto es, desde el reconocimiento de distintos saberes. En nuestros días, las fuentes empleadas como material didáctico siguen manteniendo, de forma predominante, el enfoque de un hombre, occidental, de raza blanca y heterosexual. Los temas seleccionados serán, ahora, trabajados por alumnado de diferentes culturas, razas, géneros y opciones sexuales por lo que la relación entre Arte/Vida solo puede mejorar.
- Esta propuesta solo se entiende dentro de un trabajo transdisciplinar. Si bien parte desde una asignatura, Fotografía, por su pretensión de cercanía al mundo real no puede abordarse como compartimentos estanco porque no es así como vivimos. Recordemos, no solo se enseñan contenidos, se enseñan formas de enfrentarse a la realidad y la resolución de problemas.



El resultado de la propuesta planteada en la página anterior —y que recoge las características principales que tendría el trabajo final al contener los conceptos detallados hasta aquí— enlaza directamente con lo expuesto por Fernando Hernández (2000) al referirse a los **proyectos de trabajo**.

Hernández destaca algo sumamente relevante: la idea de que, por primera vez en la Historia, el ciclo de renovación de conocimientos es más corto que la vida del individuo; esto supone que lo que aprendemos en un momento no nos servirá para siempre por lo que el proceso de formación ha de ser continuo.

Para el autor, los proyectos de trabajo no constituyen un método sino “*un lugar* entendido en su dimensión simbólica y como referencia de una concepción educativa y del conocimiento” (p. 194) esto permite que el alumnado se conozca a la vez que comprende el mundo en el que vive construyendo su subjetividad; evita la fragmentación del currículum cruzando y superando los límites del conocimiento; tiene en cuenta e incorpora al aula lo que ocurre fuera de la escuela y replantea la función del personal docente como facilitador que “ayuda a problematizar la relación de los estudiantes con el conocimiento, en un proceso en el que el profesor actúa como aprendiz” (p. 195).

Asimismo, Hernández distingue entre los *proyectos de trabajo* y el *método de proyectos* —que si bien comparten características como ir más allá de las propuestas curriculares, otorgar un lugar predominante a la investigación o la interrelación entre problemáticas— presenta algunas diferencias esenciales ya que los proyectos de trabajo supone que “el aprendizaje y la enseñanza se llevan a cabo mediante un recorrido que nunca es fijo pero que sirve de hilo conductor” (p. 201).

Finalmente, destacamos la insistencia de Hernández en descartar los proyectos de trabajo como un método o una estrategia didáctica:

Se está sugiriendo una manera, una mirada en torno a cómo reflexionar sobre la escuela y su función y que se abre un camino para replantear el saber escolar. Una mirada que supone una actitud ante el conocimiento que favorece la interpretación de la realidad y el antidogmatismo. (p. 203)

PROPUESTA DE MODOS DE TRABAJO

PLANTEAMIENTO. Las temáticas abordadas desde la fotografía por el alumnado fueron diversas: la amistad, la Naturaleza como lugar de evasión de un mundo estresante, la ansiedad generada por la situación de pandemia actual, la muerte como tabú, la pobreza, el baile, la contaminación derivada del tráfico en las ciudades, el mundo virtual, nuestros hábitos alimenticios y otros muchos. **Lo planteado a partir de aquí es un propuesta de trabajo** en la que utilizar los CGA contruidos a partir de las Metodologías Artísticas de Enseñanza ya que la duración de las prácticas fue insuficiente para poder llevarlo a cabo y solo pudieron ser abordados dos puntos relevantes de todo lo propuesto. Por un lado, indagar en los intereses del alumnado y, por otro, acercarles la herramienta del portafolios, básica en todo esto.

Cualquiera de las temáticas destacadas por los y las jóvenes es susceptible de ser el punto de partida para construir *nuestro material*. Se propone, como ejemplo para ilustrar la metodología a desarrollar, el tema de la violencia hacia las mujeres planteado por algunas alumnas y, desgraciadamente, asunto de actualidad. Se procedería de manera similar para los distintos temas abordados.

Se partiría de la creación de pequeños grupos, lo más heterogéneos posible, entre los que se distribuyen las tareas que son diseñadas desde el criterio de flexibilidad porque, no lo olvidemos, estamos ante una investigación, es decir, hay aspectos no considerados y que han de tener cabida a medida que aparezcan. El nivel de profundidad del análisis lo marca, de forma natural, el propio interés y conocimientos del alumnado con mediación del profesorado; esto es, cuando el asunto se vuelve demasiado complejo/abstracto/aburrido es señal de que, quizás, se ha llegado al límite deseable.

Proponemos una investigación desde distintos puntos de vista:

- antropológico, en distintas culturas. Estudios comparados
- histórico, en distintos ámbitos geográficos y en distintas épocas
- artístico, cómo es tratado este asunto por diferentes artistas desde diferentes soportes

Proponemos, también, considerar distintas dimensiones; por ejemplo:

- cuantitativa: datos en diferentes espacios geográficos: magnitud del problema
- cualitativa, por ejemplo, cómo es tratado este tema en los medios de comunicación, qué se dice en algunos foros en las redes sociales, propuestas desde distintos partidos políticos para erradicar esta situación...

Es esencial investigar las causas de los problemas por lo que se propone indagar acudiendo a fuentes directas, en este caso, por ejemplo, a asociaciones de mujeres, donde se pueden realizar entrevistas y obtener testimonios. Esto resulta relevante en todo el proceso ya que pone al alumnado en contacto directo con la Vida y, además, permite un *feedback* al poder relacionarse con esas personas, generar una vivencia: entenderán las consecuencias que tiene sobre las mujeres este tipo de violencia y desarrollar la empatía rechazando discursos que minimicen este asunto y/o podrán, quizás, ayudar a otras que sufran este mismo problema. Esto aporta otro punto esencial: repensar sobre nuestras propias creencias y actitudes hacia este (u otro) tema.

Lo expuesto por Hernández en el año 2000 se hace ya indispensable en 2021 puesto que la sociedad ha evolucionado rápidamente hacia una cada vez mayor diversidad, falta de límites claros entre problemáticas y hacia la necesidad de un aprendizaje continuo. La escuela ha de preparar al alumnado para desarrollarse en esta sociedad utilizando, además, los lenguajes que le son propios.

Así, los proyectos de trabajo son la base de la propuesta planteada en este documento incorporando conceptos que han surgido o tomado relevancia en las dos últimas décadas añadiendo aspectos como los ya tratados: la tran complejidad, los relatos transmedia,...

Otro punto fuerte de la propuesta planteada, lo aporta la mirada transcompleja, esto es, los grupos de trabajo están conformados por alumnado heterogéneo que mirará desde diferentes enfoques, desapareciendo *la voz*, entendida como aquella que predomina, que se auto erige como dominante, tal y como aún ocurre hoy. Se pretende escuchar diferentes saberes como, por ejemplo, tradiciones de diferentes culturas distintas a la hegemónica.

Es esencial destacar, también, que no se trata de un material que empieza y acaba, un producto cerrado. Supone el comienzo del abordamiento de una problemática que el alumnado del curso siguiente, de otros centros, desde otras asignaturas podrán proseguir. De esta manera, su trabajo trasciende.

Lo planteado sería enormemente limitado o desaprovechado si no se trabaja desde diferentes disciplinas por lo que sería necesario la imbricación de diferentes asignaturas para elaborar proyectos de interés. Parece obvio, en el caso que nos ocupa, el trabajo directo con Historia, Filosofía o Lengua y Literatura.

Las tareas se distribuyen según las habilidades y preferencias del propio alumnado, que suelen coincidir con sus habilidades; así, habrá grupos dedicados a la búsqueda de información, redacción, fotografía y otros soportes artísticos, *curador de la información* (usando palabras de Mesias, 2019) que trabaje sobre la mejor manera de salvaguardarla y disponerla, divulgación en diversos soportes...

Se trabaja de manera conjunta siendo coordinados por el profesorado a partir de un índice elaborado desde unas pautas iniciales pero siempre abierto a la incorporación de los nuevos hallazgos y reflexiones.

METODOLOGÍAS ARTÍSTICAS DE ENSEÑANZA

Si bien se explicitó al principio de este documento qué entendemos por Metodologías Artísticas de Enseñanza, ha llegado el momento de retomarlas y enlazarlas con nuestra propuesta de trabajo hasta aquí comentada.

Las formas de materializar estas metodologías son muchas e interesantes, con gran potencial reflexivo y visual sin olvidar las palabras, destacadas ya en la introducción de este trabajo, de John Dewey (2008) acerca de la necesidad del componente estético de las experiencias para que conformen un recuerdo perdurable. Las MAE permiten que, partiendo o no de preguntas artísticas, seguir un proceso —mediante el que se trata de encontrar las respuestas— que sí posee una estructura artística. Además, el resultado de esta indagación, que puede o no producir una obra de arte final, se expone y argumenta de manera que exige al interlocutor un tipo de comprensión parecida a la que se requiere ante una obra de arte. Cuando se trabaja mediante MAE se introduce el pensamiento creativo que nos lleva a enfocarnos en situaciones y elementos obviados por el ámbito académico al uso.

Se trata de una temática enormemente amplia y compleja por lo que hemos dedicado un breve espacio a la fotografía, la fotovoz y la *performance*.

FOTOGRAFÍA

Se trata de un recurso de enorme potencial para el trabajo propuesto. Es destacable lo planteado por Joaquín Roldán (2010) cuando distingue entre “lo visible” y “lo visual”. Lo visible es la realidad que se sitúa delante de la cámara “imperturbable a nuestros gritos y susurros, a nuestras lágrimas o infantiles intentos de seducción” (p. 17) mientras que la realidad visual es construida, humana y personal. Las imágenes permiten hacer visual lo visible. El lenguaje visual, que complementa al verbal, permite, además, acceder a recursos a los que solo se puede llegar de esta manera y revisar otros que han sido tratados con métodos no visuales.

Cada fotografía es una creación visual, no es meramente visible; ha sido creada y, por tanto, está dotada de cultura y así debemos aprender a tratar con ella si la queremos usar conscientemente. Esta consciencia es una de las características de las MAE.

La diversidad de las visiones de mundo y el encuentro de horizontes que constituyen la materia prima del diálogo pueden ser construidas a través de instrumentos como lo es el objetivo de una cámara fotográfica, por ejemplo. Enseñar a ver de nuevo el mundo en todas sus amplias posibilidades puede ser una de las misiones de la enseñanza artística y estética. Ver distinto nos puede llevar a pensar de una manera renovada. El mundo de hoy exige que asumamos estos retos en la educación. Exige que integremos la ética y la estética a partir de las infinitas posibilidades del arte. (Hernández, Mario, 2010, p. 35)

Dentro del ámbito educativo, el recurso fotográfico tiene una doble vertiente ya que supone el análisis de estas imágenes no solo como el estudio del contenido artístico que expresan las obras de los y las artistas estudiados, su técnica y procedimientos sino que, como destacan Marín Viadel y Roldán (2010):

(...) su utilidad se fundamenta principalmente en el uso que dichos contenidos artísticos pueden tener como modelos de aprendizaje para facilitar las perspectivas críticas, las actitudes reflexivas y los procesos de desarrollo de competencias necesarios en los procesos educativos contemporáneos. (p. 48)

Realizamos, a partir de Marín Viadel y Roldán (2012), un esueto acercamiento a algunos de los instrumentos metodológicos esenciales dentro del recurso fotográfico y que consideramos de interés para poder llevar a la práctica la propuesta de este trabajo habiendo escogido algunos ejemplos enfocados al tema elegido —recordemos, la violencia hacia las mujeres— para ilustrar uno de los muchos que podrían tratarse de esta manera.

LA FOTOGRAFÍA INDEPENDIENTE

Esto es, una fotografía única que incluye dentro de ella misma los elementos y las asociaciones que necesitamos para construir un discurso visual o apoyar un discurso verbal. Una sola fotografía, en este sentido, posee más fuerza que un conjunto de ellas.



Behind closed doors fue tomada en 1982 y publicada en 1991 por Donna Ferrato, premio Photospaña 2019 e incluida en la revista *Times* como una de las cien fotografías más influyentes de la Historia. Fotografía independiente

<https://bit.ly/3wVGO16>

SERIES FOTOGRAFICAS

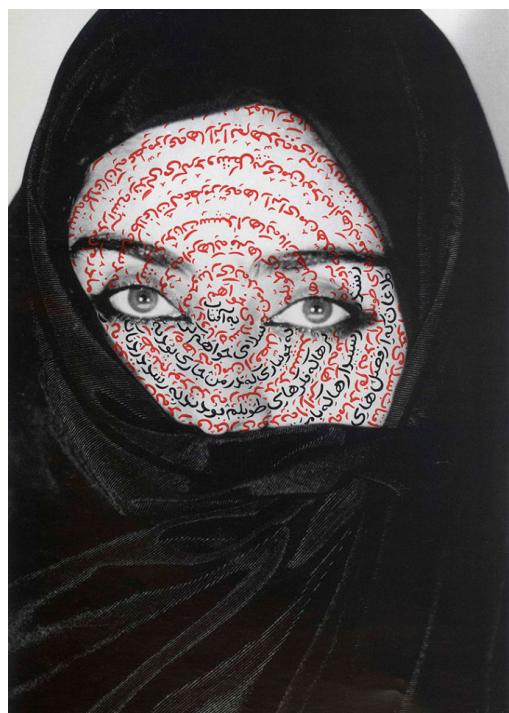
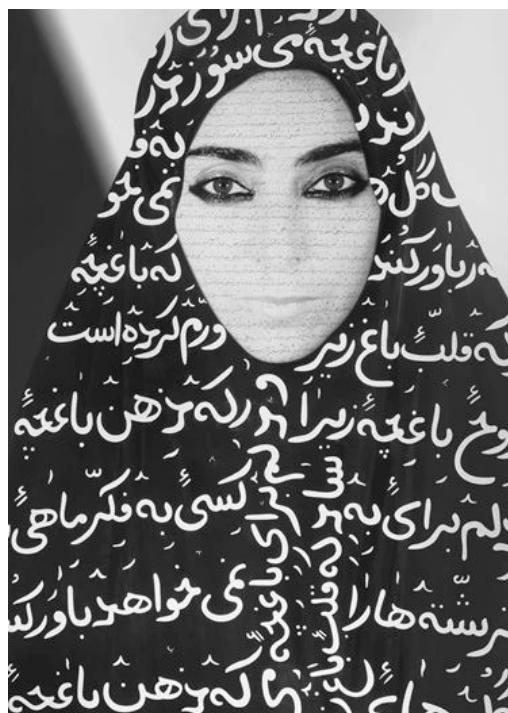
No suponen la unión de varias fotografías independientes sino que todas las fotografías de una serie corresponden a un mismo tema y siguen pautas formales semejantes. Una serie fotográfica expone y analiza cuáles son las características constantes y cuáles los elementos diferentes de una muestra o de un grupo. Existen diferentes tipos de series fotográficas entre las que destacamos algunos como **la serie muestra** de la que adjuntamos un ejemplo sobre la violencia hacia las mujeres en México (se adjunta el link a la cuenta de Instagram que tiene el artista y que nos sirve de ejemplo para incidir en lo tratado en este trabajo acerca de las narrativas transmedia).



Proyecto Sirenas, Pablo T. Álvarez (2020). Serie muestra

https://www.instagram.com/proyecto_sirenas/?hl=es

La **serie secuencia** presenta el desarrollo de un proceso, esto es, el cambio a través del tiempo mostrando el devenir de un acontecimiento, de ahí que el orden en que se muestran es muy relevante; generalmente se colocan desde el inicio hacia el final aunque el juego entre distintos momentos resulta un recurso interesante. La **serie fragmento** supone resaltar partes de un todo acto que, en sí mismo, recoge la esencia de la fotografía en el sentido en que se ha de decidir el encuadre, qué fotografiar. En la denominada **serie estilo** cada una de las fotografías responden a un criterio principal presentando una fuerte unidad y coherencia estilística.



Women of Allah, Shirin Neshat (1995). Serie estilo

FOTOENSAYO

El fotoensayo consiste en un conjunto de dos o más imágenes fotográficas que se presentan de forma coherente para argumentar ideas o conceptos. Cada una de las fotografías que lo configuran y, sobre todo, las interrelaciones que establecen unas imágenes con otras, van centrando las interpretaciones y significados posibles hasta conformar con suficiente claridad una idea o un razonamiento.

Marín Viadel y Roldán (2012) lo definen claramente “los fotoensayos sirven, principalmente, para exponer una argumentación visual porque explotan al máximo las posibilidades narrativas y demostrativas de las imágenes, y no solo sus funciones figurativas o representacionales”. (p. 78)

FOTODIÁLOGO

Un fotodiálogo es un diálogo que se produce a través de fotografías permitiendo desarrollar el pensamiento visual. Cada fotografía es una pregunta/respuesta, una afirmación/negación, etcétera. Las sucesivas fotografías que componen un fotodiálogo tienen las características que se esperan en una conversación oral.

Tanto el fotoensayo como el fotodiálogo son recursos interesantes para trabajar con el alumnado ya que la fotografía, en la actualidad, es enormemente popular y proponemos, tal y como apuntaba Roldán (2010), que sea utilizada como lenguaje para pasar de lo visible a lo visual.

FOTOVOZ

La fotovoz constituye una herramienta metodológica que toma recursos visuales y discursivos para el conocimiento de la realidad social. Posee rasgos de investigación participativa y comunitaria y se proyecta como una metodología orientada hacia el cambio social y el empoderamiento de los sujetos participantes. Se trata de un recurso que ha ido ampliando los campos de acción aunque en sus orígenes estuvo muy ligado al proyecto feminista.

El recurso de la fotovoz (según el caso, también llamado vídeovoz) supone pasar las cámaras fotográficas a las personas que tengan algo que decir sobre el mundo en que viven. Noguero et al. (2018) realizan un interesante análisis de esta herramienta poderosa para quienes, normalmente, no toman decisiones sobre sus propias vidas. La fotovoz permite a las personas documentar y discutir sus condiciones de vida tal como las ven. Este proceso de educación para el empoderamiento también permite a la comunidad con poco dinero, poder o estatus se comuniquen con los responsables de la formulación de políticas que sí posibiliten un cambio.



Fases de trabajo a partir de la fotovoz
En Noguerol et al. p. 51

Respecto al uso de la fotovoz dentro del aula, Doval et al. detallan algunas experiencias destacando que esta funciona en un entorno educativo que ha de estar en consonancia con los principios de la voz del alumnado —temática ya tratada en este trabajo— resultando interesante comprobar la necesaria existencia de una imbricación directa entre el cuerpo teórico y su puesta en práctica.

Como se comentó anteriormente, la fotovoz surgió ligada al discurso feminista por lo que existen numerosos ejemplos en los que ha sido utilizado en este sentido siendo útil para ilustrar, de nuevo, el tema escogido como ejemplificación de nuestra propuesta, la violencia contra las mujeres. Destacamos el proyecto de Silvia Chávez-Baray (2014) en el que la fotovoz se utilizó para lograr un empoderamiento y mejora de las condiciones de vida de mujeres mexicanas migrantes en Estados Unidos que sobrevivieron a distintos tipos de violencia doméstica.



Panel de características del proceso de la fotovoz
En Doval et al. p. 153

PERFORMANCE

Se trata una estrategia artística y sociopolítica que pone en escena las problemáticas que se decida abordar y se considera debería ser un recurso relevante en las escuelas fundamentalmente para presentar, por ejemplo, conclusiones de una investigación; observar y tomar como fuente de investigación la reacción de los espectadores; desarrollar actitudes empáticas hacia distintos colectivos al colocarse, aun temporalmente, en su piel; interactuar con el conjunto de la sociedad, sacando fuera de la escuela las temáticas tratadas y, de una manera muy especial, para la toma de conciencia del propio cuerpo potenciando, además, nuestros sentidos.

Mesías (2019) explica bien el interés educativo de la *performance* como recurso de las MAE cuando argumenta que “nuestro cuerpo y nuestro pensamiento nunca actúan por separado; sin embargo, ni en las escuelas y, mucho menos en la formación docente, se ha realizado un trabajo serio con el cuerpo desde los procesos artísticos”. (p. 181)

Ha de tenerse en cuenta que, durante su etapa escolar, una persona experimenta numerosos procesos en la construcción de su identidad. Por ello, es necesario insistir en lo apuntado por Erika Fischer-Lichte (2011) acerca de que “los actos corporales denominados aquí performativos no expresan una identidad preconcebida sino que más bien generan identidad, y ese es su significado más importante” (p. 54)

Eva Álvarez y Claudia Yllera (2017) realizaron un interesante trabajo analizando la *performance* como un recurso docente comunicativo-expresivo y resumen sus características de la siguiente manera:

De esta forma podríamos definir *performance* como una acción heterogénea en la que se entremezclan campos y elementos artísticos diversos; que posee carácter efímero; que se realiza en un momento concreto y en un lugar establecido; que intenta alejarse de lo rutinario a través de lo inesperado; que aspira, mediante la provocación, a remover la conciencia no solo del espectador, sino también del performer en un diálogo bidireccional y rehabilitador. En este sentido, relacionándolo con la educación, la performance nos ayudaría a establecer un vínculo entre todos los miembros del colegio. (p. 52)

Como ejemplo ilustrativo para la temática que estamos utilizando como referencia para este trabajo, la violencia contra las mujeres, podemos destacar el trabajo de la artista catalana Alicia Framis, de reconocido prestigio internacional por evidenciar esta problemática.



Anti_dog, Alicia Framis (2002-03). *Performance* realizada en Barcelona como denuncia de las agresiones a las mujeres transexuales por parte de grupos de ideología extremista.

**EL PORTAFOLIOS
COMO HERRAMIENTA DE TRABAJO**

Para concretar el trabajo propuesto a partir de los Contenidos Generados por el Alumnado y desarrollado mediante Metodologías Artísticas de Enseñanza se ha optado por trabajar con el portafolios como herramienta ya que, además, es coherente con la necesidad, recogida en el propio currículum de la asignatura, de fomentar la autoevaluación y coevaluación mediante un proceso de aprendizaje.

Ha de recordarse que este instrumento tiene su origen, precisamente, en el campo artístico pero amplía sus posibilidades al mundo educativo y la característica que lo trae a este documento es el hecho de materializar esa *reflexión natural y conversación informal que ocurre cuando se produce un aprendizaje práctico* de la que nos habla Gardner (1994).

Es mucha la literatura acerca de esta herramienta ya que su uso ha experimentado un fuerte crecimiento en todos los niveles educativos, principalmente por su carácter de proceso evitando un sistema evaluativo centrado solo en el momento del examen.

Se pueden destacar interesantes consideraciones acerca del portafolios a partir de algunas definiciones:

Los propósitos que guían el portafolios hacen referencia a la potencialidad de la herramienta para evidenciar cómo se van produciendo los procesos de enseñanza y aprendizaje desde dentro, es decir, desde el punto de vista -la voz- de los protagonistas. De este modo, es el propio sujeto el que organiza su trayectoria de reflexión en diferentes momentos a lo largo del proceso e «inventa» su propio camino; el portafolios es, en definitiva, un recurso para la vida que pone de manifiesto las señas de identidad de sus protagonistas. (Agra et al., 2013, p.104)

El portafolios se considera un instrumento formativo cuando su finalidad es tal, basada en el propio proceso reflexivo y de autoevaluación que tiene lugar durante la creación del portafolios. Su importancia radica en el proceso de desarrollo del portafolios en sí mismo y no tanto en su resultado final. (Naval et al., 2009, p. 64)

Podríamos definir al portafolio como un contenedor de diferentes clases de documentos (notas personales, experiencias de clase, trabajos puntuales, controles de aprendizaje, conexiones con otros temas fuera de la escuela, representaciones visuales...) que proporcionan evidencias del conocimiento que se ha ido construyendo, las estrategias utilizadas para aprender y la disposición para seguir aprendiendo de quien lo elabora. (Hernández, 2000, p. 176)





Imagen de Gunter Rambow

Es fácil confundir el portafolios con una carpeta en la que se coleccionan trabajos, apuntes pasados a limpio y, en general, otras evidencias de aprendizaje pero esta herramienta se caracteriza porque incluye reflexiones acerca de lo aprendido, las dificultades encontradas, las maneras en cómo nos hemos sentido respecto a nuestros hallazgos... Esto, como se ha apuntado, no es solo importante para el alumnado sino para el profesorado que puede/debe sacar conclusiones de interés sobre estas reflexiones.

Realizar el portafolios

Siguiendo a Hernández (2000) podemos establecer una serie de *ítems* importantes para llevar a cabo la tarea de realizar un portafolios.

- Es importante explicar al alumnado la finalidad del portafolios. Se han de recoger, no de forma descriptiva (apuntes y fotos finales) sino reflexiva los temas tratados en clase incluyendo sensaciones, dudas, aciertos, errores....
- Cada estudiante ha de establecer qué quiere plantear inicialmente en su proyecto para reflexionar si, al final, realmente, lo ha hecho y las causas que llevaron, a la disparidad/igualdad respecto al resultado último.
- Integrar evidencias y experiencias. Se centra en cómo el alumno aborda el proceso de aprendizaje. Cómo se plantea llegar al resultado deseado y todo lo que va aconteciendo en este camino.
- Seleccionar las fuentes que componen el portafolios. En definitiva, supone encontrar un hilo conductor, una selección de todo aquello que busca el alumno. Es importante resaltar que estas fuentes no siempre han de ser formales sino que existen otras que resultan igualmente interesantes y posibles como, por ejemplo, testimonios de personas que conozcan el tema a tratar. La reflexión sobre este proceso es importante porque, al fin y la cabo, se trata de una investigación.
- Ha de contener una selección del trabajo realizado por el alumno en distintos momentos y no centrarnos en una recopilación de los mejores trabajos. Esta selección ha de basarse en el criterio de los momentos importantes en el proceso reflexivo y no en productos finales.
- Cada portafolios es una creación única, y propiedad del estudiante, pero que al hacerse público, permite el aprendizaje colectivo.

Llegados a este punto aparece el RETO Nº 2: la defensa de que esta propuesta es ARTE (y no solo la forma en que aparece)

La dificultad surge porque son muy, muy escasos —por falta de conocimiento, sensibilidad o la propia trayectoria de la enseñanza artística en las escuelas— los foros y entornos que no relacionan de forma directa, *arte* y *obra de arte* entendida esta como un cuadro, una escultura o, como mucho, ampliada a alguna *performance* o video.

El 21 de abril de 2020 asistí a una conferencia *on line* del prestigioso profesor de estética, crítico de arte y comisario Fernando Castro Flores en el marco del “I Seminario on line. Arte. Creación, curaduría, coleccionismo y gestión”. organizado por la Universidad de La Laguna. Entre lo que destacué sobre su intervención, *Curando un mundo (in) curable*, escribí:

(...) me interesa, muy especialmente, su opinión acerca de que Arte es todo aquello que genera nuevos campos de conocimiento; no ha de limitarse a las artes plásticas. Este ha sido el enfoque de mi trabajo en la Facultad de Bellas Artes y tema base en mi TFG: hemos de repensar qué hemos dejado fuera del exclusivísimo mundo artístico. Ahí, opino, está su salvación.

Por su parte, José María Mesías (2019) destaca:

El arte contemporáneo ofrece mil maneras de mirar al mundo, de mirarnos a nosotros dentro del mismo, rompiendo con las jerarquías clasistas capaces de generar visiones divergentes. El arte contemporáneo se escapa de

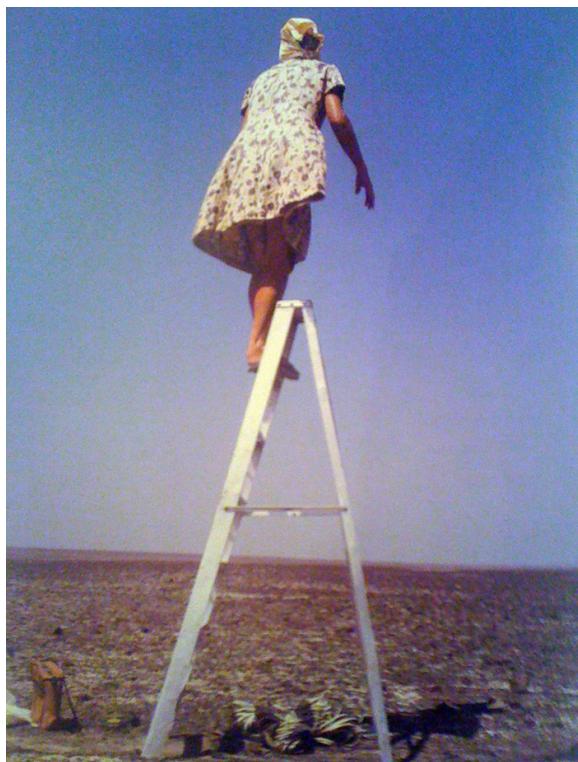
los estratos sociales que pretenden mantener su estatus de poder controlando a una ciudadanía callada, pasiva, resignada frente a todo lo que pasa a nuestro alrededor. (p. 73)

Recurrimos, de nuevo, a los planteamientos del reconocido artista chileno Alfredo Jaar (en Salamó, 2019):

Yo no trabajo con técnicas, yo trabajo con ideas. A mí me interesa el proceso de pensar. El 99% de lo que hago es pensar, pensar y pensar. Acumulo una cantidad enorme de información antes de crear. Mi disciplina quiere ser una disciplina responsable, es decir, tengo que llegar a acumular una cierta cantidad de información para sentirme responsable ante la situación a la cual me enfrento Y, solamente, cuando creo haber entendido el contexto...ahí, empiezo a crear. Mi filosofía siempre ha sido que para poder actuar en el mundo debo entender el mundo (...) El arte no tiene que ver con los materiales, tiene que ver con la idea.

Jaar destaca, también, la relevancia del arte como comunicación; por lo tanto, debe existir un lenguaje pero, sobre todo, una respuesta a este mensaje por parte del espectador si no, no hay arte. En este punto, sitúa este artista la amplia brecha, eje vertebrador de este trabajo, de la relación entre Arte y público porque, según Jaar, los y las artistas no hacen este esfuerzo por comunicar y se plantea cómo hacer arte hoy. Lo resume claramente diciendo que **cada obra de arte es un esfuerzo quijotesco por cambiar el mundo.**





Maria Reiche en el desierto de Nazca.
Bruce Chatwin, 1975.

CONCLUSIONES

A lo largo de estas páginas se han mostrado una serie de conceptos que se consideran esenciales en la educación del futuro y que se pueden llevar a la práctica a través de los Contenidos Generados por el Alumnado mediante el uso de las Metodologías Artísticas de Enseñanza.

Los problemas que enfrentamos para poder trabajar de esta manera no devienen del propio método sino de superar los retos planteados a lo largo del texto y que tienen que ver con una situación de partida poco o nada relacionada con los CGA empezando, sin duda, por el escaso uso de métodos reflexivos en la enseñanza actual y, sobre todo, si pretendemos llevarlo a la práctica mediante las MAE, hemos de superar la barrera de que el arte sea visto dentro de la escuela como una actividad estetizante pero sin valor intrínseco.

La principal reflexión a destacar se centra en el hecho de que la manera en la que se enseña/se aprende en la actualidad, ha evolucionado de forma mucho más lenta que nuestra sociedad, nuestra forma de vivir, de comunicarnos... Existe un desfase entre lo que ocurre en el aula y lo que ocurre fuera de ella apareciendo una inercia a la repetición de modelos que ya no nos representan y que, además, suponen la perpetuación de los errores.

Cierro este trabajo con la fotografía de María Reiche tomada por Bruce Chatwin en el desierto de Nazca en 1975 ya que me resulta enormemente inspiradora. Nos lleva a reflexionar sobre la necesidad, siempre, de tomar nuevos enfoques y puntos de vista. Opino que los modos y herramientas de trabajo presentados actúan a modo de escaleras.

ANEXO: SOBRE LA EVALUACIÓN

La evaluación es, sin duda, uno de los grandes temas de debate en Educación así que no podemos obviar cuestiones acerca de qué y cómo evaluar todo esto. Cuando el criterio de mimesis era el origen y el fin de la Educación Artística las respuestas a estas preguntas son obvias pero la corriente expresionista pone esto en cuestión.

Antes de adentrarnos en la evaluación de la Educación Artística se considera necesario tratar algunos aspectos generales sobre la evaluación. Para empezar: ¿qué se entiende por evaluación?

La realización de un conjunto de acciones encaminadas a recoger una serie de datos en torno a una persona, hecho, situación o fenómeno, con el fin de emitir un juicio sobre el mismo. Se suele considerar que este juicio se expresa en función de unos criterios previos, aunque no siempre sea necesariamente así, y que tiene como finalidad recoger información y valorarla para la posterior toma de decisiones. (Hernández y Sancho, 1993, p. 183)

Se considera esencial, destacar una reflexión realizada por Hernández (2000):

No habría que olvidar que no siempre son los estudiantes más inteligentes los que sacan mejores notas, sino aquellos que se adapta mejor al sistema ideado por el profesor. Suelen ser buenos reproductores que se plantean su aprendizaje como una adecuación a las normas más que como buscadores de alternativas a las situaciones planteadas. (p.162)

Por todo ello, si se pretende estimular la capacidad de investigación del estudiantado, se ha de promover una mayor apertura del profesorado desde varias dimensiones:

- conceptual, para dar cabida en la evaluación de resultados no previstos y acontecimientos imprevisibles.
- de enfoque, para dar lugar a la recogida de evidencias tanto del proceso como de los resultados.
- metodológica, para introducir procedimientos informales frente a la inflexible estrategia formal. Lo que supone pasar del monismo al pluralismo metodológico.
- ético-política, para recorrer el camino que va de la evaluación burocrática a la democrática. Esto supone reconocer que los implicados también forman parte del proceso evaluativo, no sólo como ejecutores sino como referentes del propio proceso seguido y como partícipes de las decisiones adoptadas.

En Fernando Hernández (2000), p. 162

Una vez se hemos indagado en el proceso evaluador, podemos incidir en la evaluación de la Educación Artística. Ya iniciamos esta reflexión haciendo referencia al hecho de que, tras la corriente expresionista, es difícil establecer qué evaluar y cómo hacerlo cuando se trata de arte ya que el desarrollo espontáneo de la creatividad de niños y niñas se vería alterado con el propio proceso evaluador. Eisner (1995) arroja algo de luz al cuestionarse dos aspectos: la creatividad y el aprendizaje artístico no son lo mismo y, por otro lado, los conocimientos y las habilidades no se desarrollan por sí solas sino que requieren un aprendizaje ligado a un proceso de enseñanza.

Actualmente, la Educación Artística se vuelve hacia la toma en consideración de los aspectos culturales, conceptuales y de relación entre disciplinas afines en la esfera del arte y que pueden resumirse de la siguiente manera:

- El conocimiento artístico está vinculado a la experiencia estética. Para ello se requiere una formación especial en la que se destaquen tanto los aspectos de atención, los perceptivos y los conceptuales (de lenguaje visual).
- Es una fuente de conocimiento.
- Es una forma de desarrollar la conciencia crítica.
- Es una forma de desarrollar un pensamiento flexible.
- Es un camino para la comprensión y la apreciación del arte.

En Fernando Hernández (2000), p. 167

- el conocimiento y la comprensión sobre los fenómenos y problemas relacionados con el Arte, las obras y los artistas.
- la capacidad de dar forma visual a las ideas.
- la argumentación que apoya temas y cuestiones relacionadas con el Arte.
- la descripción, análisis e interpretación de las obras artísticas y de sus significados.
- la curiosidad, la inventiva, la innovación, la reflexión y la apertura a nuevas ideas.
- la claridad a la hora de expresar ideas, de manera oral y escrita, sobre el Arte.
- el expresar y sintetizar ideas en las discusiones sobre Arte o sobre las producciones artísticas.
- la diferenciación de las cualidades visuales en la naturaleza o en el entorno humano.
- la participación activa en todas las actividades.
- la competencia en la utilización de las herramientas, los equipos, los procesos y las técnicas relacionadas con las diferentes manifestaciones de la cultura visual.
- las actitudes hacia las manifestaciones artísticas y su papel en la vida de las personas.

En Fernando Hernández (2000), p. 171

referencias bibliográficas

- Agra, M^a Jesús, Gewerc, Adriana y Montero, M^a Lourdes. (2003). El portafolios como herramienta de análisis de experiencias de formación on-line y presenciales. *Revista Enseñanza*, 21, 101-114. <https://bit.ly/3w06DFs>
- Álvarez, Eva e Yllera, Claudia. (2017). La *performace* como recurso comunicativo-expresivo en el aula de primaria. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 26, 47-61. Servicio de Publicaciones y Difusión Científica Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. <https://bit.ly/3qpV8Lf>
- Arte contra Violencia de género. <https://artecontraviolenciadegenero.org/?cat=4>
- Assmann, Hugo. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Narcea
- Berman, Marshall. (2000). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Siglo XXI
- Boal, Augusto. (1980). *El teatro del oprimido*. Nueva imagen
- Bourriaud, Nicholas. (2009). *Radicante*. Adriana Hidalgo
- Ceballos, Noelia y Susinos, Teresa. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la memoria educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44. <https://bit.ly/2RtlRo9>
- Chávez-Baray, Silvia M. (2014). Empoderamiento de mujeres mexicanas migrantes en Estados Unidos que sobrevivieron a la violencia doméstica. En Chávez-Baray, Silvia y Moya, Eva M. (Coords.), *Salud, género y empoderamiento*, 147-166. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. <https://bit.ly/35SoALz>
- Debord, Guy. (1995). *La sociedad del espectáculo*. Naufragio
- Dewey, John. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós
- Doval, M^a Isabel, Martínez-Figueira, M^a Esther y Raposo, Manuela. (2013). La voz de sus ojos: la participación de los escolares mediante Fotovoz. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 150-171 <https://bit.ly/3dep9na>
- Eisner, Elliot W. (1995). *Educar la visión artística*. Paidós Educador.
- Escobedo, Paula, Sales, Auxiliadora y Traver, Joan. (2017). La voz del alumnado: su silencio y la cultura profesionalista. *Educación XX1*, 20(2), 299-318. <https://bit.ly/3wUz74o>
- Fernández, Carolina. (2013). Prácticas transmedia en la era del prosumidor: hacia una definición del Contenido Generado por el Usuario (CGU). *Cuadernos de Información y Comunicación*, 2014, 19 53-67. Universidad Complutense de Madrid. <https://bit.ly/3fobGKP>
- Fischer-Lichte, Erika. (2011). *Estética de lo performativo*. Abada.
- Fonseca, M^a Esperanza. (2018). Complejidad, Transdisciplinariedad y Transcomplejidad. *Revista Científica*, 3 (9), 337-347. <https://bit.ly/2Rm5uKa>
- Gardner, Howard. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós
- Gobierno de Canarias. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Currículum asignatura de Fotografía. <https://bit.ly/2SHHEZS>
- González, Juan M. (2016). La Transcomplejidad una nueva forma de pensar la educación. *Revista Con-Ciencia*, 2 (4), 47-59. <https://bit.ly/3fv1GiQ>
- Hernández, Fernando. (2000). *Educación y cultura visual*. Octaedro.
- Hernández, Fernando y Sancho, Juana María. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Paidós
- Hernández, Mario. (2010). Enseñanza artística y enseñanza estética (reto para la educación de nuestro tiempo). En Roldán, Joaquín y Hernández, Mariano (Coords.), *El otro lado. Fotografía y pensamiento visual en las culturas universitarias*, 28-35. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Universidad de Granada.
- Islas, Octavio. (2010). Internet 2.0: el territorio digital de los prosumidores, *Revista Estudios Culturales*, 3. 43-63. <https://bit.ly/3fp0Vbo>
- La fotografía que puso la violencia de género en el mapa*. (12 de junio de 2019). Revista Mas+. <https://bit.ly/3wREwtu>
- López, César E. (2020). Transcomplejidad en la Educación Primaria: Investigación Transcompleja. *Revista Científica*, 5 (15), 305-319. <https://bit.ly/2QNRVTg>

- Lugo, Nohemi, Masanet, M^a José y Scolari, Carlos A. (2019). Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 116-132. <http://www.revistalatinacs.org/074paper/1324/RLCS-paper1324.pdf>
- Marín Viadel, Ricardo. (2005). La Investigación Educativa basada en las Artes Visuales o ArteInvestigación Educativa. En Marín Viadel, Ricardo (Ed.), *Investigación en educación artística*, 223-274. Universidad de Granada.
- Marín Viadel, Ricardo y Roldán, Joaquín. (2010). Investigación y enseñanza de las artes basada e la fotografía. En Roldán, Joaquín y Hernández, Mariano (Coords.), *El otro lado. Fotografía y pensamiento visual en las culturas universitarias*, 36-63. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Universidad de Granada.
- Marín Viadel, Ricardo y Roldán, Joaquín. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Aljibe.
- Méndez, Evaristo. (2015). Tendencias de investigación en ciencias sociales y en las artes: la transcomplejidad. *SituArte*, 10 (19), 7-14. <https://bit.ly/3x0V0zm>
- Mesías. José M^a. (2019). *Educación artística sensible*. Cartografía contemporánea para arteducadores. Grao.
- Moreno, Natalia. (2020). *Disciplinas difusas*. [Trabajo de Fin de Grado. Universidad de La Laguna] <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/668/discover>
- Naval, Concepción, Pérez, Carlota y Sobrino, Ángel. (2009). El uso formativo del portafolios docente en el ámbito universitario. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 14, 57-87
- Noguerol, Carmen; Noriega, Alba; Sanz, Carlos Miguel y Serra, Rubén. (2018). Manejo de la técnica de Fotovoz como herramienta comunitaria. *Revista Enfermería Comunitaria*, 6, 42-56. <https://bit.ly/3haw8yJ>
- O'Doherty, B. (2011). *Dentro del cubo blanco: la ideología del espacio expositivo*. Cendeac.
- Read, Herbert. (1986). *Educación por el arte*. Paidós
- Roldán, Joaquín. (2007). *Diálogos de imágenes*. Facultad de Ciencias de la Educación Granada.
- Roldán, Joaquín. (2010). Los dos (o más) lados de las imágenes fotográficas. En Roldán, Joaquín y Hernández, Mariano (Coords.), *El otro lado. Fotografía y pensamiento visual en las culturas universitarias* 14-21. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Universidad de Granada.
- Salamó, S. [Productor]. (2019). Alfredo Jaar en el programa Curadores. [Video]. De <https://cutt.ly/fymW9wi>
- Sánchez, Gaspar y Valcárcel, M^a Victoria. (2000). ¿Qué tienen en cuenta los profesores cuando seleccionan el contenido de enseñanza? Cambios y dificultades tras un programa de formación. *Enseñanza de las ciencias*, 18, 423-437. <https://bit.ly/2R5RkwL>
- Susinos, Teresa. (2012). Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 16-23. <https://bit.ly/2RtIRo9>
- Time designa 'personaje del año' a todos los usuarios de internet. (17 de diciembre de 2006). Cadena SER. <https://bit.ly/3ihX3e7>
- Toffler, Alvin.(2006) *La revolución de la riqueza*. Deusto
- Villena, Amalia (2020). *Un maestro del arte en la escuela. Aprendiendo desde la práctica artística y la experiencia estética. Una llamada de atención sobre la importancia que tiene la EPVA en la escuela del S. XXI*. [Trabajo de Fin de Máster]. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/63000>



Reconocimiento - NoComercial-CompartirIgual (by-nc-sa):

Los textos e imágenes de Natalia Moreno Martín se publican con una licencia libre Creative Commons de Reconocimiento NoComercial-CompartirIgual. Se permite la copia, distribución, préstamo y modificación de los mismos por cualquier medio, siempre y cuando sea sin ánimo de lucro, se acredite la autoría original y la obra resultante se distribuya bajo los términos de una licencia idéntica a esta. Para usos comerciales se requiere autorización de los autores. © Para el resto de imágenes, fotografías y textos, sus autores

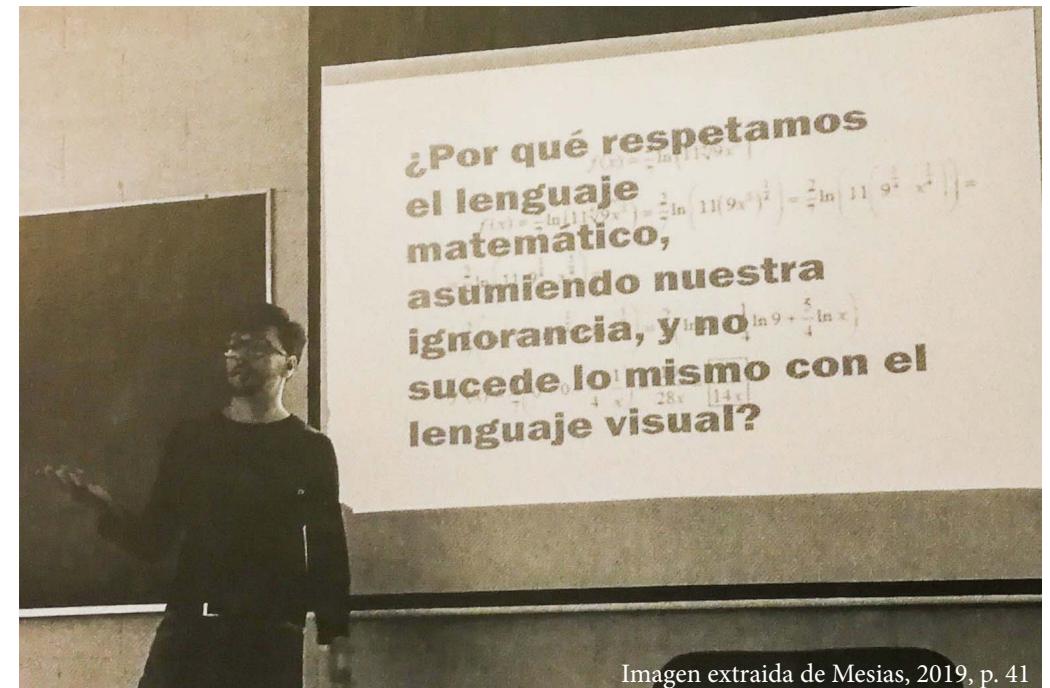


Imagen extraída de Mesias, 2019, p. 41

LA LAGUNA Julio 2021