

Educación artística en la era COVID

Dolores Álvarez-Rodríguez (UGR), Olaia Fontal Merillas (UVa),
Marián López Fernández-Cao (UCM) (editoras)

Semillero EdART de experiencias docentes

Coordinación:

Cinta **Báez García** (UGR)

Tania **Ballesteros-Colino** (UVa)

Noemí **Ávila Valdés** (UCM)

Pablo **de Castro Martín** (UVa)

GRABANDO

🗪 29 🗨️ 16:39



Educación artística en la era COVID

Semillero
EdART
de experiencias
docentes

Dolores Álvarez-Rodríguez (UGR)

Olaia Fontal Merillas (UVa)

Marián López Fernández-Cao (UCM)

(editoras)

Coordinan:

Cinta Báez García (UGR)

Tania Ballesteros-Colino (UVa)

Noemí Ávila Valdés (UCM)

Pablo de Castro Martín (UVa)

Maquetación: Pablo de Castro

Fotografías: © los autores, salvo en los casos especificados en el texto

ISBN: 978-84-338-7141-1



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

eug EDITORIAL
UNIVERSIDAD
DE GRANADA

índice

PRÓLOGO

- 005 EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LOS TIEMPOS DE COVID, UNA OPORTUNIDAD PARA REPENSAR LA DOCENCIA. Marián López Fernández-Cao, Dolores Álvarez-Rodríguez, Olaia Fontal Merillas

CAPÍTULO 1. Educación artística en entornos virtuales

- 009 La performance virtual como herramienta para implementar la metodología flipped classroom en la docencia online. **Lorena López-Méndez**
- 014 Experiencias artísticas para hacer más humana la docencia online. **Alicia Victoria Díaz Borrego**
- 018 Tiempos y Espacios para el encuentro en la experiencia artística. **María Dolores Callejón Chinchilla**
- 023 Prácticas cooperativas en la reflexión, producción y difusión artística. Planteamientos gráfico-plásticos alternativos, on line adaptados al profesorado de Educación Primaria. **Manuela Martínez Romero**
- 027 Nuevos retos educativos en la era COVID: una oportunidad de cambio para el área de Didáctica de la Expresión Plástica. **María Méndez Suárez**
- 035 Intimidación y sentidos en la educación online: Dificultades y oportunidades de la docencia en tu casa. **Noelia Antúnez del Cerro**

CAPÍTULO 2. Docencia artística y programación colaborativa

- 041 Regresar siendo Otros: reflexiones para una educación transformadora de las artes. **Javier Abad Molina**
- 048 Programa docente colaborativo para la didáctica de la educación visual y plástica en educación infantil. **Anna Mauri Luján**
- 053 Educación Visual y Plástica en Primaria, diseño colaborativo de un curso de emergencia. **Enric Font Company**
- 058 Pizza Didáctica para el aula de Primaria: Base + Ingredientes. **Juan Martínez Villegas**
- 064 Sofrito Teórico para el Menú Virtual, una reinterpretación de los referentes en formato audiovisual. **Rosalía Clemente Piélagos**

CAPÍTULO 3. Estrategias y contextos para el aprendizaje patrimonial

- 071 Imágenes de lo cotidiano. Experiencias artísticas colectivas desde cuartos propios confinados. **Carmen Vaquero Cañestro**
- 077 Aprendizaje situado fuera del aula mediante Smartphones. **David Mascarell Palau**
- 083 “Del natural” Espacios abiertos y naturaleza como recursos educativos para Educación Plástica en Primaria. **Raquel Ana Quesada García**
- 090 Integración del entorno cultural a la Historia del Arte utilizando herramientas de geolocalización. **Renata Ribeiro dos Santos**
- 096 Aulas sin cuerpos: la casa como espacio de creación. **Sara Torres Vega**
- 102 El uso de Instagram y los #hashtags (etiquetas) como repositorio de propuestas, trabajos y reflexiones. **Pablo de Castro Martín**

CAPÍTULO 4. Prácticas artísticas relacionales y de género

- 109 Imágenes y cuerpos. Instalación de imágenes en la Formación de profesorado en tiempos de COVID. **Carme Molet Chicot, Dànae Quiroz Llobet, Teresa Graus Ribes, Laura Salvatierra Monfort**
- 115 Lo que importa, no sólo, en la docencia: la escucha y los cuidados. **Idoia Marcellán Baraze**
- 121 Autorretratar la ausencia. **Inmaculada del Rosal Alonso**
- 126 Plumk! Implicación y educación artística superior. **Sata García Molinero**
- 133 Autorretrato experimental. La acción artística como espacio relacional. **Mª Lorena Cueva Ramírez**
- 138 Arte en soledad o en familia: propuestas para quien (se) educa artísticamente online. **Martín Caeiro Rodríguez**

CAPÍTULO 5. Emociones y vínculos en la Educación Artística a distancia

- 146 Desde mi ventana. Un proyecto de pensamiento y creación artística. **Pablo Coca Jiménez**
- 152 Ser juntos hoy: los vínculos y lo relacional en la era COVID. **Ana Maeso Broncano**
- 157 EncajArte: Propuesta artística en tiempos del Covid en el Grado de Primaria. **Mª Concepción Bobadilla Ruiz, Mª Soraya Tejada Sánchez**
- 163 Educación y creatividad: el confinamiento y la visión ingenua del principiante. **María Ángeles Alonso Garrido**

EPÍLOGO

- 168 Recolectando lo compartido. Aprendizajes artísticos desde la experiencia educativa. **Cinta Báez García, Tania Ballesteros-Colino, Noemí Ávila Valdés**
- 174 Semillero EdART. Acciones geolocalizadas

Prólogo

alvarezr@ugr.es

olaia.fontal@uva.es

mariaanl@ucm.es

EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LOS TIEMPOS DE COVID, UNA OPORTUNIDAD PARA REPENSAR LA DOCENCIA

Dolores Álvarez-Rodríguez (UGR)

Olaia Fontal Merillas (UVa)

Marián López Fernández-Cao (UCM)

Las primeras semanas de marzo de 2020 empezábamos el segundo semestre del curso escolar y todo ocurría de manera normal, excepto por una cierta amenaza de un virus que en aquel momento parecía muy lejano. Nada más lejos de la realidad que nos arrolló con su implacable presencia. De un día para otro, tuvimos que cambiar nuestra manera de dar clases, de recibirlas, de comunicarnos y de vernos, de trabajar... el mundo globalizado es lo que tiene.

El confinamiento permitió detener la expansión del virus, pero supuso sufrimiento para la gente de edad y para la infancia, produjo incluso deterioro físico por falta de ejercicio y aumentó la tasa de depresión. En aquel momento, atenuar el colapso de los sistemas sanitarios era prioritario y evitar los retrasos diagnósticos, no solo por la gran carga de enfermedad atribuible a virus en sí, sino por la pérdida de recursos humanos, materiales y económicos. Todo eso traducido al mundo de la educación supuso, de forma súbita y drástica, la pérdida de la presencialidad que, aunque inicialmente también se vivió como un gran deterioro y una dificultad casi infranqueable, posteriormente facilitó, como

reacción, el surgimiento de opciones y experiencias para intentar paliar con el uso de las tecnologías y, sobre todo, de la imaginación –algo que siempre ha estado muy unido a la actividad artística y a su docencia–, la situación de colapso docente inicial, dando paso a la resiliencia y la adaptación para conseguir sobrevivir a la pandemia global también en el mundo educativo.

En este contexto, y cuando ya habíamos conseguido resituar nuestra docencia y resituarnos nosotros mismos, diversos docentes de Educación Artística vimos la absoluta necesidad de compartir nuestras experiencias docentes. Necesitábamos hablar de lo que nos había pasado y de cómo lo habíamos solucionado desde nuestro confinamiento, pero también necesitábamos conocer cómo nuestros colegas se habían enfrentado a la misma situación.

Este volumen presenta un amplio abanico de experiencias que se han producido en este contexto y responde a la necesidad de compartir y co-aprender a ser docentes de educación artística en un momento en que, aparentemente, las actividades más experienciales que requieren una presencia física no son posibles. Paradójicamente hemos comprobado que en periodo de la pandemia las actividades artísticas han sido las más recurrentes, demandadas, e implementadas a través de los medios tecnológicos que hemos tenido a nuestro alcance, desde las programaciones

televisivas para estudiantes de primaria y secundaria, hasta las actividades propuestas por familias y colectivos, pasando por las que los propios centros educativos y el profesorado en particular, ha implementado durante el periodo de confinamiento extremo.

Las experiencias que presentamos están organizadas en capítulos que responden a diversos ámbitos de la docencia en educación artística. En un primer capítulo se recogen las más centradas en el uso de entornos virtuales, el segundo incide en el carácter colaborativo de estas experiencias, el tercero aborda la temática de la educación patrimonial, en el cuarto se describen las relacionadas con el género y la identidad y el quinto presenta aquellas que se centran en los vínculos y en lo más emocional. Todos estos aspectos han cobrado un protagonismo especial debido a las circunstancias sanitarias, sociales y emocionales que se han vivido en este periodo y a las que la educación artística no solo ha sido ajena, sino que en muchos casos ha actuado como agente vehicular que ha propiciado una salida a una situación compleja.

Hablamos de semillero porque consideramos que estas experiencias, que inicialmente han surgido con una cierta espontaneidad debido a la novedad de la situación y a la necesidad de responder de manera inmediata a una situación de crisis pero que son consecuencia palpable de

trayectorias profesionales consolidadas, constituyen un germen y una oportunidad para replantear muchas cosas, y en particular nuestras prácticas docentes.

La globalización y la nueva estructura social internacional que nos ha traído el virus, la pandemia y su diseminación sin fronteras ni aduanas, es también la misma globalización y desarrollo tecnológico que nos ha permitido, a la vez, desarrollar herramientas y estrategias para garantizar la educación artística en tiempos de pandemia. Y, como el mundo sigue girando, posiblemente sea una situación a la que nos tengamos que enfrentar en nuevos tiempos, con nuevos desafíos y nuevos retos por venir.

CAPÍTULO 1

Educación artística en
entornos virtuales

lorena.lopezm@uam.es

Palabras clave

Performance
Docencia online
E-learning
Flipped classroom

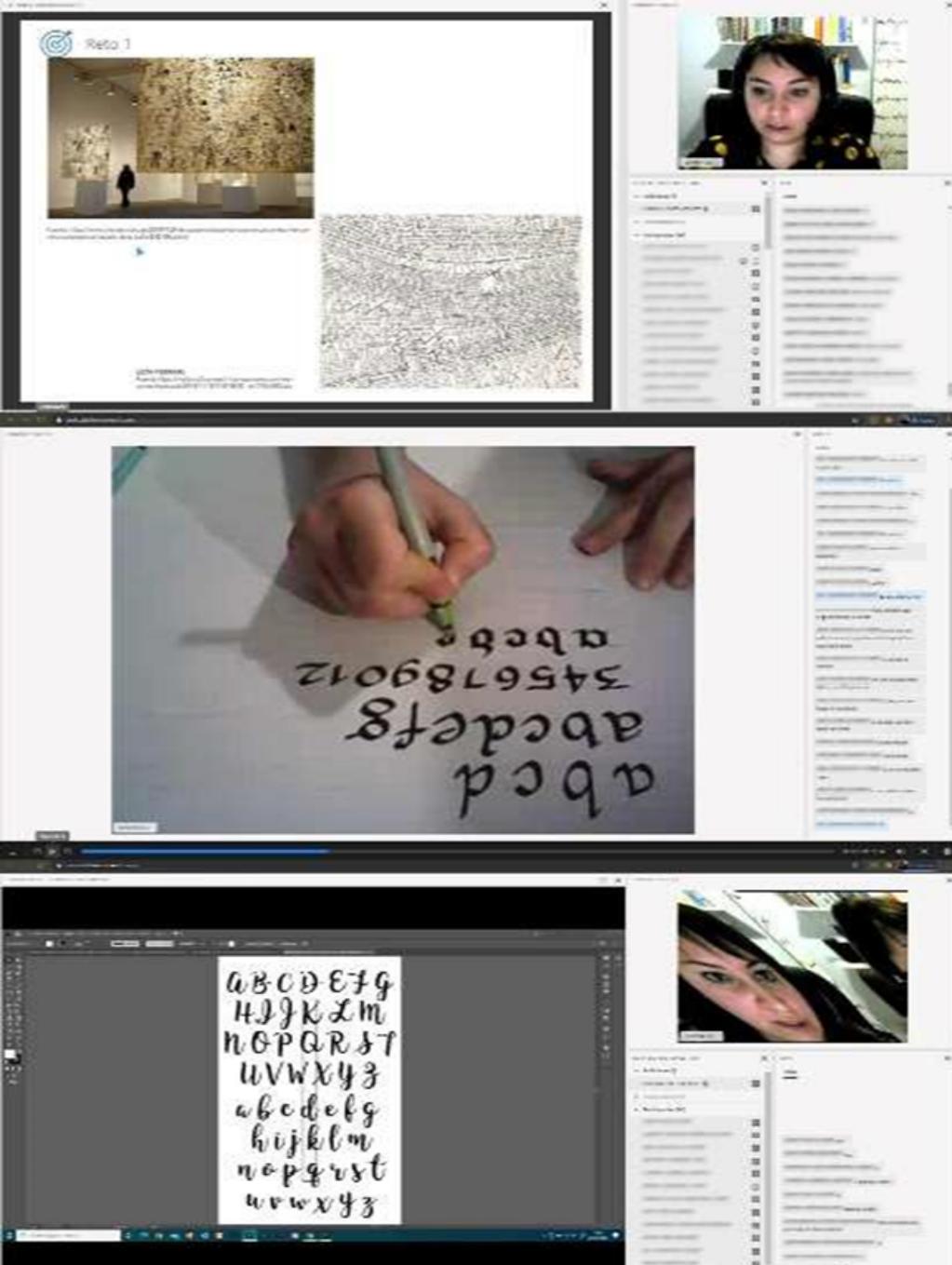
La performance virtual como herramienta para implementar la metodología flipped classroom en la docencia online

Lorena López-Méndez

Universidad Autónoma de Madrid
Departamento de Educación artística, Plástica y Visual

Resumen

La situación actual de pandemia mundial por el covid-19, ha provocado que Universidades como la española de carácter público, modifique su manera de enseñar, ya que Universidades privadas si tienen incorporado este sistema (UNIR, UOC, Isabel I...). Está serie de cambios ya habían sido experimentados por otras Universidades como las de EEUU, décadas atrás. La presencia digital del o la docente impartiendo clase en directo síncrona, enseñando en formato online, presenta una serie de ventajas pero también inconvenientes y para ello es fundamental repensar la estructura y organización de las clases, rompiendo con el formato de lección magistral de corte expositivo y apoyarnos no solo en herramientas tecnológicas, sino también en herramientas del arte contemporáneo, dónde el profesor actúa como performance, influencer y guía, invirtiendo los roles profesor y alumno/a. Con el objetivo de dar la vuelta a la clase y generar actividades más participativas donde el debate y el análisis de la cultura visual y el mundo que nos rodea, sean los ejes vertebradores del proceso enseñanza-aprendizaje.



Caligrafía, dibujo vectorial y movimiento.
Lorena López-Méndez, 2020.

Sensación de aislamiento/ Trabajo en grupo y tejido en red

La Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), en la que impartía clases online anteriormente, durante el periodo comprendido entre los años 2015 y 2020, hizo plantearme los mismos retos que asumo hoy en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Continuo impartiendo docencia, pero semipresencial debido a la pandemia covid-19 que nos invade, nos limita, pero a la vez es una oportunidad para la adaptación, cambio y migración a no solo plataformas en clave 4.0, sino a otras metodologías como puede ser el método flipped classroom.

Los retos a los que me enfrenté a la hora de impartir clase por primera vez online, en mi caso, del área de Diseño, son seguramente los mismos a los que los/las profesores/as se enfrentan hoy en día debido a la situación de pandemia por el covid-19.

El contacto con el alumnado, es por medio de un campus virtual (Sakai en UNIR y moodle en UAM) o bien si asisten a clase presencial virtual sincrona programada cada semana, a través de adobe connect en UNIR y de Teams en UAM.

Los/las profesores/as no tenemos la posibilidad de interactuar con los alumnos/as cara a cara, salvo en el caso de la UAM, debido a que la plataforma Teams, te permite activar cámara, pero no todos los/as alumnos/as lo desean. Este hecho provoca que la relación alumno-profesor sea distante y fría, no llegando a conocer a los/as alumnos/as y mucho menos intuir que les pasa a través de los gestos de sus rostros, a no ser que acudan a exámenes y les pongamos cara en el registro de entrada a la sede de esos exámenes.

Ahora con la situación provocada por el covid-19, los exámenes también en su mayoría son en línea, esto supone que la interacción persona a persona se establezca a través de nuestra presencia digital únicamente, la cual hay que trabajarla.

Esas mismas sensaciones e inquietudes las padecen los alumnos/as desde sus casas, no sienten la pertenencia a un grupo, para ello se plantean trabajos grupales empleando la metodología canva y el uso de herramientas como trello o incluso redes sociales para interactuar e intercambiar inquietudes y conocimientos.

Sensación de inmovilidad/ Experiencia estética significativa a nivel corporal. Aquí y ahora

Por otra parte, otra de las dificultades que nos planteábamos al inicio fue la posibilidad de trabajar el cuerpo, no podíamos estar en clase el tiempo que durase la misma, quietos e inmóviles delante de la pantalla. El cuerpo necesita expresarse, moverse y ser alta voz. De esta manera se transmiten y asimilan mejor los conceptos. Para tal fin, se invita al alumnado a interactuar y gesticular visualizando la clase a través del móvil o tablet y no el ordenador de mesa. Pudiendo llevar a cabo derivas por sus hogares, mientras en este caso la profesora emplea el movimiento de sus manos para transmitir un mensaje a través de la caligrafía y el texto tipográfico.

Perfomance virtual/Caligrafía como diseño tipográfico para la comunicación interpersonal en el aula invertida

“El Universo digital que hemos creado nos envuelve y nos atrapa” (Huerta, 2020, p.22). En nuestra mano se encuentra que ese universo sea más sensible y cercano. En la necesidad de humanizar la educación online o e-learning, se plantearon varias propuestas de dinamización en el aula síncrona online, incorporando estrategias innovadoras que motivasen al alumnado

para contribuir a que asimilaran los contenidos de carácter teórico y prácticos de cada materia a través de pequeños retos. Las herramientas que nos ayudaron a poder llevar a cabo nuestro planteamiento inicial fue Adobe connect, esta herramienta es un software desarrollado por Adobe Systems que, nos permite el desarrollo de trabajo individual y colaborativo por medio de videoconferencia tanto en streaming/síncrono como en diferido/asíncrono. La aplicación ofrece la posibilidad de crear salas virtuales para reuniones e intercambio de información en diferentes formatos, ya que puedes diseñar la sala gracias al empleo de una serie de pods para compartir contenido. Este contenido puede ser presentaciones en ppt, video, audios o inclusive compartir pantalla, encuestas, etc, lo que nos permite un amplio abanico de posibilidades para poder impartir una clase dinámica y lúdica. Además, ese reto se podía trasladar a través de las redes sociales para difundir resultados del mismo. De hecho, creamos el perfil –Observatorio de diseño en instagram, un archivo-repositorio para compartir no solo el lanzamiento del reto, sino también dar difusión a las propuestas de los alumnos/as actuales, como de otros alumnos/as de cursos más avanzados y

diseñadores senior, semijunior o junior de referencia en el campo del diseño.

Las clases en línea son una oportunidad para generar una performance y producto audiovisual de nuestra propia práctica, ya que en este caso nos servimos de herramientas propias del mundo de la comunicación publicitaria (oratoria, retórica, semiología) para traspasar la pantalla y llegar a nuestros alumnos y alumnas. Nos convertimos en influencers o youtubers del conocimiento académico para llegar a cada rincón de ubicación del alumnado.

Sustentamos el concepto performance y lo entendemos desde el punto de vista de la experiencia de enseñanza y de aprendizaje virtual basado en la teatralización de roles educativos, desarrollada a través de encuentros sincrónicos en línea entre estudiantes, moderados por el docente, lo que entienden Alejandro Ignacio Rodríguez Simón, & Susana Regina López, por performance virtual. (2017, p. 3).

Por lo tanto, intentamos abordar cuestiones propias de una modalidad de aprendizaje semipresencial o mixto, implementando estrategias propias no solo del mundo

virtual sino también del presencial tales como aprendizaje centrado en el alumno, que encarna un conjunto de teorías que incluyen el aprendizaje activo, el aprendizaje asistido por pares y el aprendizaje colaborativo. En definitiva, lo que conocemos hoy como aula invertida o Flipped classroom (Gökçe Akçayır & Murat Akçayır, 2018).

Uno de los planteamientos más significativos que llevamos a clase fue el reto de convertir nuestra propia caligrafía en una tipografía con identidad, con el objetivo de generar diseños más personales y cercanos. Asimismo, nos servimos de la obra de diferentes artistas y diseñadores que juegan con la caligrafía, tipografía y lettering, como por ejemplo Shirin Neshat, León Ferrari, o la obra caligráfica de la propia docente. Entendiendo la caligrafía como postula Ricard Huerta (2018), siendo el dibujo de letras escritas manualmente, que diseñadores tipográficos siempre prestaron atención a sus avances estilísticos, técnicos y científicos, pues supone un reto constante que produce avances y que finalmente afecta a la población en general (p. 113).

El resultado de dicho análisis y práctica nos permitía concluir el proceso empleando el programa illustrator de la suite de Adobe, para vectorizar nuestra propia caligrafía y poderla dar cuerpo e identidad digital construyendo un archivo de fuentes colectiva (véase la imagen). De esta manera cubríamos un amplio abanico de competencias recogidas en la guía docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Akçayır, G & Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges, *Computers & Education*, Volume 126, 334-345. Recuperado 20 de enero de 2021, de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131518302045>
- Huerta, R. (2020). *Arte, Género y diseño en Educación Digital*. Valencia: Tirant humanidades.
- Huerta, R. (2018). *Diseñar tipografías diversas para una educación inclusiva*. En Huerta, R. Alonso-Sanz, A y Ramon, R. (2018). *Investigar y educar en Diseño*. Valencia: Tirant humanidades.
- Pardo Iranzo, Virginia. (2014). La docencia online: ventajas, inconvenientes y forma de organizarla. *Iuris Tantum Revista Boliviana de Derecho*, (18), 622-635. Recuperado en 22 de enero de 2021, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2070-81572014000200037&lng=es&tlng=es
- Rodríguez Simon, A. I., & Regina López, S. (2017). Estrategias de enseñanza en los entornos mediados: resultados de la experiencia de la performance virtual educativa. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, 17(55). Recuperado el 1 de Enero de 2021, de <https://revistas.um.es/red/article/view/315371>

Experiencias artísticas para hacer más humana la docencia online

aliciavdz@unex.es

Palabras clave

Arte
Didáctica
Educación

Alicia Victoria Díaz Borrego

Universidad de Extremadura

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

Resumen

Para una educación de calidad es necesario el aporte de las Artes y la Cultura Visual. La Educación Artística no se reduce a manualidades, lo hemos visto en tiempos de pandemia.



Sombrero de Carnaval educativo (sostenible / inclusivo).

Fotografía realizada por Alicia V. Díaz, 28 de febrero de 2020. Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura.

Dificultad/ reto enfrentado

Nivel 2

Es muy necesario asumir retos. Las artes plásticas y la creatividad resultan útiles para encontrar soluciones alternativas a los retos y los problemas a los que nos enfrenta la pandemia. Con este panorama, siendo docente del área de educación artística el principal reto es la docencia on-line o semipresencial.

Nivel 3

La Teledocencia. Intercambiar dificultades entre docentes para enriquecer el área de enseñanza. Experiencias artísticas del alumnado para hacer más humana la docencia on-line.

Nivel 4

La docencia online requiere una formación digital del profesorado y del alumnado y es un gran reto para la Educación Artística en la era COVID, ya que los materiales no se pueden tocar y solo podemos verlos a través de las pantallas.

Nivel 5

La teledocencia se convierte en una interacción virtual con el alumnado a través de la creación de un campus

virtual donde la docencia es no presencial durante el decreto del Estado de Alarma por la COVID-19, por otro lado, el desarrollo de las tutorías se realiza también utilizando estos recursos.

Oportunidad artística creativa

Nivel 2

Desarrollando la enseñanza on-line y la interacción virtual del alumnado en el área de Educación Artística: la creación de un campus virtual de la asignatura, las propuestas de trabajo y actividades de forma individual y en equipo, el grado de participación en el campus del alumnado, la evaluación de la asignatura de manera virtual.

Nivel 3

Una vez creado el campus virtual obtenemos un aula virtual para poder trabajar con las alumnas y alumnos de forma no presencial, donde se incluyen los objetivos, contenidos y actividades del área a trabajar.

Nivel 4

El alumnado realiza las actividades propuestas de forma individual o en equipo, en sus casas y posteriormente las exponen en el campus virtual de la

asignatura, utilizando todos los recursos web y aplicaciones informáticas a su alcance.

Aplicaciones

Suites ofimáticas: Ms Office y Open Office.

PowerPoint Adobe DC

Fotografía: Photoshop y Snaapseed

Video: Camtasia Studio y YouTube

Recursos web

Wikipedia

Museos y Centros de Arte (Visitas virtuales)

Bibliografía del Aula Virtual

Nivel 5

La Evaluación de la asignatura se realiza de forma continua y la calificación final se obtiene con la media ponderada entre los trabajos entregados de forma presencial antes de la declaración del estado de alarma por la pandemia de la COVID-19 y las actividades y trabajos propuestos y presentados de forma on-line en el campus virtual.

Conclusiones de la experiencia docente

Ante la nueva situación generada por la COVID-19 se establece la nueva metodología de enseñanza.

En 2020 en la Facultad de Educación en Badajoz, impartí clases presenciales, semipresenciales y on-line en esta época de incertidumbre marcada por la pandemia.

El alumnado subía a la plataforma sus trabajos en confinamiento, ejercicios terapéuticos trabajando el dibujo. Se realizan visitas virtuales a museos e instituciones culturales, pensando el museo como recurso educativo. Los museos han digitalizado todo su conocimiento y lo ofrecen gratis por Internet.

Mi alumnado de manera colaborativa compartía información para los trabajos de grupo. En esta nueva normalidad los trabajos una vez realizados se expusieron de forma virtual.

Había que canalizar una situación emocional desconocida y derivarla a los trabajos artísticos para las clases virtuales.

La plataforma virtual es muy necesaria. El alumnado accede a los materiales de consulta mediante la conexión a Internet.

Sin esta conexión no se pueden subir las actividades realizadas en casa de forma individual ni se pueden descargar los contenidos de la Asignatura para su consulta.

La comunicación con el alumnado se realiza a través de la plataforma con debates y foros para la resolución de dudas y la retroalimentación.

Convencer al alumnado de que no están sol@s en su aprendizaje es una tarea de máxima prioridad para una profesora on-line.

BIBLIOGRAFÍA

- Acaso, M. & Megías, C. (2017). *Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. Ediciones Paidós.
- Acaso, María. (2009). *La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid. Editorial La Catarata (Asociación los libros de la Catarata).
- Cohen, Jonathan., (2003). *La inteligencia emocional en el aula: Proyectos, estrategias e ideas*. Buenos Aires, Argentina, Editorial Troquel.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2016). *Cuaderno 1: El aporte de las artes y la cultura, a una educación de calidad. Caja de herramientas para la Educación Artística (2º ed.)*. Santiago, Chile, Gobierno de Chile.
- López, M. & Martínez, N. (2006). *Arteterapia: Conocimiento interior a través de la expresión artística (1º ed.)*. Boadilla del Monte, Madrid, Ediciones Tutor.

Tiempos y Espacios para el encuentro en la experiencia artística

callejon@ujaen.es

Palabras clave

Arte
Educación
Experiencia de encuentro

María Dolores Callejón Chinchilla

Universidad de Jaén

Departamento de Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal

Resumen

Este momento de pandemia, es una nueva experiencia. Nos obliga a restringir los encuentros y deja, a flor de piel, emociones encontradas. Pone en extraña dicotomía el papel de las artes: nos ha servido para la comunicación y expresión emocional, pero, de nuevo, hemos visto, caer en los estereotipos. La educación artística debe aprovechar la ocasión y las múltiples posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y las comunicaciones, porque es el medio actual..., y no hay otra. Hay que abrirse al cambio, aprender de nuevo, reestructurar las prácticas, simplificar, sin perder la esencia, el flujo...; pero, sobre todo, en cierta medida, hemos de cuidar para que, todo esto, de nuevo, no solo quede en apariencia, en sensiblería, más o menos estética. Tenemos que seguir cuestionándonos por la veracidad de las imágenes, por lo que muestran y lo que callan, y seguir apostando para que la expresión artística sea personal, interiorizada, con sentido. Y, consideremos que, en el arte, no basta el emoticono; aunque las redes ofrecen muchas posibilidades, velocidad y amplitud en la conexión, incluso, a pesar de la fuerte carga emocional que pueden aportar, no siempre suponen una experiencia de encuentro, de mirada y escucha profunda, de acceso (al menos por ahora) al innegable y extraordinario afecto que da la piel, el tacto, el gusto, el olfato. Aprovechemos la tecnología, pero no perdamos humanidad.



Tecnología humanizada.
María Dolores Callejón Chinchilla, 2021, Fotografía del autor.

Un reto: oírnos, vernos..., sentirnos

Hace más de diez años, Remedios Zafra aludía a Virginia Woolf, para tratar de las posibilidades del espacio virtual para acceder e incluso comprender la recepción estética, desde la intimidad, a través de una pantalla conectada, “un cuarto con miles de cuartos [...], una ventana que [...] da a otras ventanas” (Zafra, 2008, p. 82). Más allá de la radio o la televisión, y, a pesar de la brecha digital, internet –y no especialmente, en tiempos de confinamiento–, se ha convertido en una ventana al mundo, un escaparate del que difícilmente uno escapa y por el que, sin querer, terminamos siendo dirigidos (aunque nos pasemos más tiempo intentando comprender si aceptamos o no las cookies, para acceder a una página web, que leyendo la información que haya en ella). Terminamos siendo dirigidos, cuando más libres nos creemos, habiendo soltado las amarras del círculo más cercano y conocido (la tribu, el pueblo...), nos dejamos embaucar por intereses económicos, e incluso, por corrientes dominantes de pensamiento. Ψ, entre tanta ventana, el aire corre, pero se va.

Siempre he considerado las artes como una posibilidad de experiencia sensible, reflexiva, de encuentro. Por ello, en su enseñanza, he tenido como objetivos de

partida ofrecer tiempos y espacios para pararse, para pensar; ofrecer múltiples alternativas para el encuentro (para ir más allá de lo que tenemos delante); dar posibilidades, que, implicando metáfora y emoción, generaran experiencias metacognitivas y metaemotivas y metaefectivas (que diría Caeiro Rodríguez, 2019). Pero, en este contexto en que nos vemos y oímos en la desubicación..., ¿Cómo compartimos lo que sentimos, más allá del emoticono?, ¿Tenemos tiempo de pararnos, tiempo de pensar, de mirarnos y comprendernos, de escucharnos, de sentirnos...? ¿Cómo inspiramos deseo e implicación a través de la pantalla, del icono?

Una oportunidad: lo virtual como lugar de encuentro

No desfallezcas, comprende, espera y sonríe. La enseñanza virtual es una realidad desde hace mucho tiempo. Aunque actualmente la red de internet sea el medio, es deudora de la enseñanza que previamente se había hecho a distancia. Sin embargo, hay materias que, en principio, podríamos pensar que se pueden adaptar a esta modalidad más fácilmente que otras; no es lo mismo enseñar lo teoría que la práctica, enseñar historia del arte que bellas artes (aunque realmente tienen más que ver con la manera de enseñarlas). Una

enseñanza más directiva, más tradicional en el sentido de impartirse más por medio de conferencia magistrales, que, con dinámicas de grupo, de manera colaborativa. Hace años tuve que enfrentarme a una modalidad semipresencial, en la que solo disponía de 5 sesiones presenciales. Y aprendí mucho: a reconocer entre lo fugaz y lo permanente, lo importante, lo necesario..., a distinguir entre lo que podía conocer el alumno por su cuenta y, aquello que yo podía aportarle. Y, aquello resultó bien. Pero, cuando, de pronto te encuentras con que una asignatura, que siempre has impartido de manera eminentemente práctica, basada en la experiencia personal y de grupo, ha de hacerse totalmente online, intentas reconfigurarla. No es tan fácil. Lo intentas. Te conectas. Y, de pronto, te encuentras frente a la pantalla con más de 100 alumnos, a los que tu no ves, ni oyes. Y en la pantalla, te ves a ti misma, mirando a distintas partes, pero no a la cámara... Y, de pronto, surge una voz que pregunta, a la vez que yo abres la presentación en una ventana, la plataforma docente en otra, preguntan por el chat..., y suena un mensaje por WhatsApp.

Intenta que no te domine la técnica, y, aprovecha los recursos; distribuye los tiempos y ocupa los nuevos

espacios; simplifica, destacando lo que es fundamental; e implica al otro. Utiliza tu mente divergente, abierta a los cambios y sigue buscando las maneras de fomentar la creatividad y generar experiencias de flujo, a partir del encuentro consciente y crítico, relacional y sensible con el mundo en el que vivimos; para ser capaces de reinterpretar la realidad y comprometerse en su transformación (González Lucini, 1996).

Conclusiones de la experiencia docente

Como todo, los escenarios virtuales tienen sus ventajas e inconvenientes. Hemos de aprovechar las posibilidades, pero también cuidar que “nos deslumbe el escaparate [...] sin realizar un estudio crítico de las formas de aprendizaje llevadas a cabo en su seno” (Osuna Acedo, 2009, p. 23). Para esto ha de servirnos este conocimiento compartido. Aunque esta modalidad de enseñanza aporta posibilidades metodológicas, materiales y recursos, no basta como sustitutivo. Especialmente en el ámbito de la enseñanza de las artes, hemos de tener en cuenta la necesidad de corporeidad, de la cercanía que implica el afecto, de la empatía que posibilita el encuentro, que da valor a la experiencia, que han de ser claves, en una educación artística sensible (Mesías Iema, 2019). ¿Cómo

experimentar alguna de las “arañas” de Louise Bourgeois (Maman Museo Guggenheim Bilbao, 1999) o el Campo de pararrayos de Walter de María (Nuevo México, 1977) sin la presencialidad? Podemos conocer, hablar y discutir sobre el interés de la obra de Doll face de Andy Huang (2011), o el proyecto Humanae de Angélica Dass (2012), quizás podamos implicarnos, de otra manera, en uno similar al Canal Accesible de Antoni Abad (Barcelona, 2005), hacer propia una experiencia como Panel Weeping de Tim Knowles (2006),... Pero, ¿es lo mismo experimentar presencialmente que virtualmente From here to ear de Céleste Boursier-Mougenot (2008) o Madre sal de Lucia Loren (2008)? No será igual, pero podrá ser otra cosa. Y, sea como sea, en la incertidumbre de este contexto, con estos medios, la educación artística ha de seguir preocupándose de buscar cómo crear relaciones y modos de encontrarse (Bourriaud, 2008, p. 31), más allá de la pantalla, más allá de la apariencia y lo evidente; ha de seguir preocupándose por movilizar el deseo de una verdadera vida en conexión, que es el fundamento de la experiencia artística. Y, en esto, como señala Remedios Zafra: “se nos hace imprescindible la indispensable mirada pausada, extrañamiento, no ya para describir un mundo sino para hacerlo pensativo [...] dar un tiempo»

para “perturbarnos de alguna forma, tocar conciencia, intranquilizar, zarandear” (Zafra, 2020, 34), para descubrir zonas nuevas y construir sentido (Sanz Merino y Amezcua Bravo, 2005); involucrados en procesos, de fascinación (estesis) y significación (semiosis) (Mandoky, 2008), ser transformación, desde la sensibilidad. Que la tecnología no pierda nuestra humanidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Bourriaud, N. (2008). Estética relacional. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Caeiro Rodríguez, M. (2019). Recreando la Taxonomía de Bloom para Niños Artistas. Hacia una educación artística metacognitiva, metaemotiva y metaafectiva. *ArtsEduca*, 24, 65-84. <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2019.24.6>
- González Lucini, F. (1995). Sueño, luego existo. Reflexiones para una pedagogía de la esperanza. Madrid: Editorial Anaya.
- Mesías Lema, J. M. (2019). Educación artística sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores. Barcelona: Graò.
- Mandoki, K. (2008). Prosaica uno. Estética cotidiana y juegos de la cultura. México: Siglo XXI.
- Osuna Acedo, S. (2009). Didáctica y espejismos de las plataformas virtuales. *Educação e Cultura Contemporânea*, 6 (13) Jul./ Dez, 23-34. <http://revistaadmde.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/7994>
- Sanz Merino, N., y Amezcua Bravo, J. (2005). Accionismo vienés: ¿Arte o violencia real? *Círculo Hermenéutico*, 4-5, 26-33. <http://www.circulohermeneutico.com/RevistaCH/N5/revista5-4.pdf>
- Zafra, R. (2008). Habitaciones para mirar. *Estudios visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, 5, 82-93. https://www.remudioszafra.net/articulo_rzafra_EstudiosVisuales.pdf
- Zafra, R. (2020). El arte después de Internet (Contradecirnos o erosionar los límites). *Revista de Occidente*, 465, 26-47. https://ortegaygasset.edu/wp-content/uploads/2020/02/Rev.Occidente_febrero2020_Remedios_Zafra.pdf

profesor.mmromero@uclm.es

Palabras clave

Cooperativa
Recursos
Creatividad

Prácticas cooperativas en la reflexión, producción y difusión artística. Planteamientos gráfico-plásticos alternativos, on line adaptados al profesorado de Educación Primaria

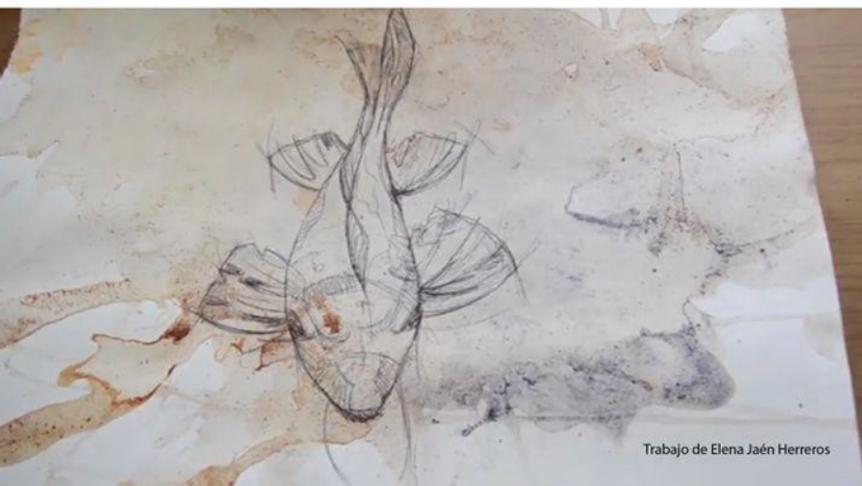
Manuela Martínez Romero

Universidad de Castilla-La Mancha
Departamento de Educación Plástica y Visual

Resumen

“Si alguien tiene mucho potencial creativo o de cualquier otro tipo, pero vive confinado en una cárcel, encerrado, no podrá desarrollar sus habilidades: se trata siempre de una interacción entre capacidades individuales y aprendizaje y factores externos”. Eduard Punset.

Adaptación, desarrollo y seguimiento de programas educativos vinculados con la formación artística, plástica y visual destinada a futuros profesores de Educación Primaria. El tema radica en proyectar recursos didácticos, versátiles e integrados en la realidad inmediata. Algunos de ellos fueron adaptados al momento de aislamiento social que compartimos por la Covid-19.



Trabajo de Elena Jaén Herreros

Dificultad / reto enfrentado

Nivel 2

Enseñar, aprender y crear en remoto

Programar y desarrollar contenidos on line a través de los cuales se trabaje la mirada creativa y el aumento del flujo referencial, relaciones arbitrarias, estereotipos, en el entorno disponible. A partir de una serie de actividades acordes a contenidos mínimos predeterminados, los resultados de las propuestas iniciales se irán definiendo, revisando y a partir de ellos, realizando mejoras gráficas.

Nivel 3

Concreción. Acotar generalidades. Análisis de posibilidades y límites

Búsqueda de disponibilidad material individualmente. Los recursos son limitados y las propuestas se deben ajustar a la realidad del entorno del alumnado. Se busca la interdisciplinariedad, de manera que los esfuerzos propios se vean reforzados al colaborar e intercambiar conocimientos. La distancia dificulta este proceso, que habitualmente era rutinario.

Práctica con materiales orgánicos.
Elena Jaén Herreros, 2020.

Nivel 4

Del concepto al objeto

Las propuestas se adaptan a las condiciones particulares del alumnado. En muchos casos los plazos de entrega se dilatan hasta que el resultado es más acertado. Se valora la actitud crítica, la investigación en el desarrollo proyectual y la idoneidad en la selección de materiales y su utilización.

Nivel 5

Visionado, aciertos y mejoras

El seguimiento exige un compromiso mutuo en el planteamiento de propuestas y entregas. Las miradas distintas aportan variedad y diversidad de soluciones. Se exige una revisión constante del material aportado. A pesar de la distancia física, el acercamiento digital aportó excelentes resultados a través de plataformas de almacenamiento, moodboards, redes sociales y aplicaciones móviles.

Oportunidad artística creativa

Nivel 2

Batería train your brain. ¿Nivel 2?

Prácticas para la expansión del campo de visión: garabatos, los objetos se hacen visibles, partir de lo

accidental y lo arbitrario, conexiones visuales, nuevos usos, storytelling, repensar el objeto y sus usos alternativos, contradicciones, visual puns, pareidolia: what do you see? random drawing, play and draw, mind mapping, visual doing y todo tipo de prácticas que deriven entre los campos verbales y visuales. Del caos a la inspiración y a la innovación.

Nivel 3

Los límites son posibilidades

Las restricciones, lejos de limitar, aportan multitud de sugerencias creativas en respuesta a planteamientos acotados. Cuanto más cerradas son las condiciones y mayores los obstáculos, más sorprendente puede ser el resultado. En este punto el bagaje cultural es importante, si bien la intuición creadora es fundamental.

Nivel 4

Materiales accesibles, atención al proceso y viabilidad

Las propuestas y entregas son ajustadas a las condiciones particulares del alumnado. El aprovechamiento es máximo de acuerdo con el entorno. La colaboración se estrecha entre docente y discente, así como en el grupo. El acercamiento permite una

adaptación más personalizada y las mejoras son notables. La disponibilidad de ciertos materiales o el aprovechamiento de algunos con otros usos fuera del campo artístico permite concretar.

Nivel 5

Propuestas desarrolladas con éxito

Entregas realizadas: safari tipográfico, esquemas de creatividad, carta de mezclas cromáticas con materiales no convencionales: mixing chart con materiales de uso no artístico, foto-ilustración: proyecto Vida interior, intervención gráfica sobre imágenes en una composición cromática y fotográfica: Panthome, Estudio de valores, luminosidad en el color. Análisis de composiciones cromáticas a partir de combinaciones propuestas por Itten, Chevreul, entre otros autores.

Conclusiones de la experiencia docente

El reto consiste en reorganizar el desarrollo del curso lectivo para profesores de Educación Primaria en remoto. Con todas las limitaciones materiales posibles, incluso tecnológicas. Por lo que la adaptación debía ser individualizada, singular y especialmente dirigida al desarrollo de la actividad docente de futuros profesores que debían integrar estos nuevos ítems en

sus futuros planteamientos didácticos. La experiencia resulta enriquecedora, si bien la mejora de soportes técnicos es obligada en el paso de la educación presencial a otros escenarios.

BIBLIOGRAFÍA

Escuelas creativas. (2016). Robinson, Ken. Debolsillo clave. Barcelona.

La mirada creativa (2012). Peter Jenny. Gustavo Gili. Barcelona.

Nuevos retos educativos en la era COVID: una oportunidad de cambio para el área de Didáctica de la Expresión Plástica

mariartex@unex.es

Palabras clave

Expresión Plástica
Pandemia
Oportunidad

María Méndez Suárez

Universidad de Extremadura

Facultad de Educación. Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

Resumen

Este trabajo se centra en mostrar la experiencia educativa que se ha llevado a cabo en la disciplina de La Expresión Plástica y su Didáctica en Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura durante la pandemia provocada por la COVID-19. El objetivo principal se centró en conseguir impartir todos los contenidos de la asignatura y en que el alumnado desarrollase todas las competencias reflejadas en el programa de dicha asignatura, sin mermar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, en este escenario tan complejo y difícil que nos ha tocado vivir.



Imagen 1. Resumen visual.

María Méndez Suárez, 2020. Portafolio de la asignatura Expresión Plástica y su Didáctica en Primaria con ilustración de la autora a partir del Templo de Diana de Mérida.

La imposibilidad de comprar material en tiempos de confinamiento

Todos hemos sufrido una situación que no ha tenido precedentes, al menos en la sociedad que nuestras generaciones han vivido. Este escenario, tan insólito e inesperado, nos ha colocado ante una realidad sumamente difícil a todos los niveles posibles (social, económico, político, educativo, físico, emocional, etc.). Durante los meses en los que estuvimos confinados nos vimos obligados a cambiar nuestra forma de actuar y de pensar, organizando nuestro mundo de otra manera adaptándonos y reclinándonos, con el objetivo, como mínimo, de no caer en el desánimo.

Los que nos dedicamos al campo de la educación hemos visto el caos que se generó al comienzo de esta etapa, teniendo que transformar nuestra metodología de enseñanza para conseguir que la calidad de la misma no se viera demasiado mermada. Ante este panorama, el alumnado no lo pasó mejor. Entraron en una especie de histeria colectiva y durante las primeras semanas sintieron un bloqueo emocional que les impidió tomar las riendas de su aprendizaje. Uno de los problemas o retos a los que se tuvo que enfrentar fue a la imposibilidad de salir a comprar para la realización de

las actividades relacionadas con la manipulación de materiales plásticos.

En este sentido, se podría trabajar con materiales reciclados encontrados en el hogar (tapones, cartones, revistas, envases o cualquier objeto susceptible de ser transformado), pero igualmente surgía el problema de, en la mayoría de los casos, no tener otros materiales que hicieran la función de adhesivos, como pegamento, cuerdas, cinta adhesiva, etc., que sirvieran para unir esos otros elementos para construir, por ejemplo, un collage, una pequeña escultura o cualquier artefacto artístico.

La imposibilidad de realizar trabajos en grupo en el aula

Sabemos que en el diseño de una programación pedagógica, es importante reflejar tanto actividades individuales como actividades grupales, ya que no se desarrollan las mismas competencias con unas que con otras. Además, atendiendo a la enseñanza más individualizada, teniendo en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje, es deber del docente, tratar de diversificar los tipos de actividades para dar la oportunidad, al alumnado que funciona mejor en equipo, de conseguir mejores calificaciones en este

tipo de actividades, y viceversa. Aquellos que rinden mejor solos, suelen conseguir mejores notas en las actividades en las que dependen únicamente de sus capacidades, destrezas y habilidades, ya sean procedimentales o cognitivas.

Por lo tanto, este ha sido un reto al que los docentes nos hemos tenido que enfrentar, tomando decisiones que, inevitablemente, han afectado al desarrollo de las actividades prácticas, tan necesarias e importantes en las disciplinas que impartimos. Esto nos ha obligado a reestructurar nuestra programación, intentando conseguir que el alumnado trabajase de tal manera, que no dejase de adquirir los conocimientos mínimos y, del mismo modo, pudiera trabajar técnicas y materiales.

El desánimo generalizado

A raíz de toda esta situación, tanto el alumnado como el profesorado, nos sentimos bastante abatidos y perdidos, especialmente en los dos meses del confinamiento. No obstante, tanto ellos como nosotros hemos demostrado estar a la altura y que el ser humano es capaz de reinventarse, de transformarse, cuando todo parece perdido y no hay visos de mejora. Todos hemos remado a una, hemos dado el Do de pecho y

hemos sacado lo mejor de cada uno para sobrevivir a este escenario tan desolador.

Material vs. virtual

Con respecto a la imposibilidad, por parte del alumnado, de comprar materiales para la realización de artefactos artísticos, surge una oportunidad: profundizar más en contenidos relacionados con la imagen y/o los mass media. Algunos de los contenidos, de la asignatura de Expresión Plástica y su Didáctica en Primaria, son: 'Materiales, recursos y procedimientos de las artes plásticas y visuales de la educación primaria'. 'Imagen y comunicación: conceptos, teorías y enfoques'. 'Fundamentos morfológicos del lenguaje plástico y visual'. 'La composición en lenguaje plástico y visual: espacios bidimensionales y tridimensionales'. 'Creatividad, imaginación, percepción visual y otras conductas artísticas en la Educación Primaria'. 'El arte como medio de interpretación de maduración artística y visual de los niños', entre otros. Todos estos contenidos se abordan trabajando el análisis y la creación de imagen. Ya que resultaba muy difícil realizar actividades que implican trabajar con materiales (especialmente comprados) se recurrió a realizar una actividad sobre poesía visual, en la que no

era necesario comprar nada, ya que se podía realizar con objetos encontrados en el hogar. Cualquier cosa vale para hacer poesía visual: un teléfono móvil, una taza, un peluche, unas gafas, un cuchillo, una cuerda...

Otra actividad que realizamos fue la creación de figuras retóricas visuales, de esta manera se abordó otro bloque de contenidos relacionados con el lenguaje visual, especialmente la retórica visual. Unos optaron por realizar sus figuras retóricas con materiales que tenían en casa y otros recurrieron a realizarlas con algún programa de edición de imagen como el photoshop. Desde el primer momento se les dio la posibilidad de recurrir a la técnica con la que se sintieran más cómodos o a aquellas que estuvieran a su alcance. De esta manera, los que no tenían materiales u objetos en casa inspiradores para sus creaciones, y manejasen bien la edición de imagen podían recurrir a estos programas, sin repercutir en ninguno de los casos, en su calificación, y lo que es mejor, dándoles la posibilidad de mantener una actitud de innovación y creatividad, siendo esta una de las competencias reflejadas en el programa de la asignatura. Igualmente, aquellos que no manejaban este tipo de programas podían construir sus creaciones recurriendo a objetos encontrados en el hogar.



Daños colaterales.
José Manuel Septiem, 2020. Fotografía independiente.

El portfolio digital para la evaluación, como proceso de aprendizaje y como herramienta de mediación

Tal y como apuntan Rodríguez, Galván y Martínez (2013) “los portafolios en general y los portafolios digitales de manera más específica, constituyen una categoría de herramientas mediadoras, de carácter simbólico que operan sobre la información casi como extensiones de las operaciones cognitivas” (p. 160), ya que los que los utilizan cambian simplemente por el hecho de usarlos y trabajar con ellos. Al mismo tiempo, esta herramienta se convierte en un instrumento perfecto para fusionar dos procesos aparentemente contrarios pero que en realidad van de la mano, como son el aprendizaje y la evaluación (De la Concepción, Serván y Soto, 2019; Balart y Cortés, 2015), así como estrategia pedagógica (Cox, 2018). Es cierto que su realización conlleva una mayor carga de trabajo pero que resulta idóneo para la adquisición de las competencias relacionadas con el mundo profesional y como método de investigación en educación (Sánchez, 2012).

Partiendo de esta base y ante la situación de no poder recoger trabajos físicos, tanto por la dificultad de comprar materiales como por estar sumergidos durante dos meses en un confinamiento, se optó por proponerle



Centrifugado del caos.
Rafael Fernández Pérez, 2020. Fotografía independiente.

al alumnado la creación de su propio portfolio personal donde volcar todas las actividades que iban realizando así como cualquier material adicional, como pequeños vídeos de procesos, enlaces web de páginas de artistas inspiradores, fotografías, pequeños textos explicativos o de reflexiones personales, que enriquecieran dicho espacio y demostrasen la implicación y la capacidad de investigación de los discentes. Además, se les instó a personalizarlo con fondos, colores, etc., a partir de sus conocimientos sobre el lenguaje visual, teoría de la composición y el color, siendo este instrumento una buena herramienta para evaluar la progresión y la implicación del alumnado.

Así mismo, como profesora de la asignatura, creé un portfolio de la asignatura donde se mostraban todas las actividades que íbamos a realizar, con numerosos enlaces, ejemplos, vídeos, fotografías y explicaciones relativas a dichas actividades. Y por supuesto con las presentaciones y materiales que forman la base teórica de la asignatura.

Como conclusión se determina que resultó muy motivante para el alumnado enfrentarse a la creación del portfolio digital, y aunque la mayoría de ellos no lo

había trabajado anteriormente en otras asignaturas (cosa que me sorprendió bastante), todos y cada uno de ellos se mostraron ilusionados y altamente motivados con este reto.

Una vez superado el confinamiento

Cuando volvimos a las aulas, de manera semipresencial, es decir, una semana la mitad del grupo asistía a clase y la otra mitad seguía la asignatura desde su casa de manera OnLine, y viceversa, se optó por realizar una actividad en grupo, a la que denominamos EducaThyssen. Dicha actividad estaba inspirada en varios proyectos educativos de museos, como el taller Los cuentos del camino del Museo Thyssen-Bornemisza de Madrid o el Taller de animales fantásticos del Museo Pedagógico de Arte Infantil (MUPAI) que propone el diseño de ilustraciones tomando como referentes las obras de Thomas Grunfeld y Joan Fontcuberta, mezclándola con la mitología grecorromana, Harry Potter y los Pokemon. Por otro lado, tomamos como referentes musicales la obra Sirenas, del compositor francés Claude Debussy, que reproduce musicalmente lo que podrían ser esos míticos cantos de sirenas que atrapaban a los marineros en sus viajes, y, la obra de piano y flauta inspirada en el

canto de la ballena jorobada Vox Balaenae, compuesta en 1971 por George Crumb, compositor estadounidense de música vanguardista. La actividad, esta vez en grupo, consistía en crear un pequeño cuento desde varias palabras elegidas al azar (Edward De Bono), partiendo de los referentes artísticos para crear los personajes fantásticos, del artista alemán Thomas Grunfeld y el diseñador francés Thomas Ollivier. La música sería creada usando diferentes utensilios caseros (bolsas de sopa, botes de cristal, sonidos con la voz, dando golpes en una mesa...), y grabando el audio con el móvil.

Conclusiones de la experiencia docente

Como conclusión más significativa, de la experiencia docente vivida en estos tiempos de confinamiento y pandemia, apuntaría a decir que ha sido una oportunidad magnífica para replantear el sistema de enseñanza-aprendizaje adaptándolo mejor a los tiempos que corren, más tecnológicos y centrados en lo digital. No cabe duda de que la manipulación de materiales y el aprendizaje de técnicas pictóricas, escultóricas, etc., es de vital importancia en las asignaturas que impartimos en nuestra área, y aunque siendo altamente complicado llevarlas a cabo en un

confinamiento estricto, fuera de esa situación excepcional tan restrictiva, es posible, por parte de los docentes y alumnado, porque lo hemos demostrado, desarrollar los contenidos de la asignatura y desarrollar las competencias del currículo sin mayor problema. Ciertamente es que requiere de un gran esfuerzo pero que no es imposible, y que incluso puede llegar a ser muy motivante y gratificante, poniendo a prueba nuestra capacidad de adaptación y flexibilidad, características principales de la creatividad.

BIBLIOGRAFÍA

- Balart Carmona, C., & Cortés Fuentealba, S. (2017). El uso del portafolio digital como estrategia para evaluar competencias de aprendizaje en el contexto de la Formación Inicial Docente. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, (34), 111-126. Recuperado a partir de <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/379>
- Cox Méndez, L. (2018). El portafolio digital como estrategia pedagógica: carrera Licenciatura en Educación con mención en Alemán y Pedagogía en Alemán. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, (41). Recuperado a partir de <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1394>
- Muñoz González, L. de la C., Serván Núñez, M. J., & Soto Gómez, E. (2019). Las Competencias Docentes y el Portafolio Digital: Crear Espacios de Aprendizaje y Evaluación en la Formación Inicial del Profesorado. Un Estudio de Casos. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 12(2), 111 - 131. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.006>
- Rodríguez, J.L.; Galván, C., y Martínez, F. (2013). El portafolios digital como herramienta para el desarrollo de competencias transversales. *TESI*, 14 (2), 157-177.
- Sánchez, J. (2012). El e-portafolio en la docencia universitaria: percepciones de los estudiantes y carga de trabajo. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (7), 31-55.

Intimidad y sentidos en la educación online: Dificultades y oportunidades de la docencia en tu casa

nantune@ucm.es

Palabras clave

Educación online
Intimidad
Sentidos

Noelia Antúnez del Cerro

Universidad Complutense de Madrid
Departamento de Escultura y Formación Artística

Resumen

Intentos de romper la pantalla en la docencia online a través de la reflexión sobre la intimidad y lo que conlleva la docencia en casa, en tu casa, y la potenciación de la corporeidad a través de los sentidos y la correspondencia postal.



Crece, soñar, volar...
Noelia Antúnez del Cerro, 2021.

Lo que implica conectarse desde casa

Mi experiencia docente en pandemia empezó, de forma completa al comienzo de este curso. En lo que quedaba de cuatrimestre el curso 2019/2020 ya casi no tenía docencia por dar, solo supervisar algunos proyectos finales, y con mi compañero Pedro Javier Albar Mansoa decidimos rebajar el número de trabajos y flexibilizar al máximo las tutorías, para no suponer un posible motivo de preocupación adicional a las estudiantes.

Al comenzar el curso 2020/2021 me he encontrado con dos sistemas diferentes de presencialidad: en una asignatura tenemos 1 de cada 4 clases presenciales y el resto online para todo el grupo; y en otra 1 de cada 3 sesiones online para todo el grupo y 2 presenciales para una mitad, y online sincrónica para la otra mitad. Ha sido en este curso, y con estas dos formas diferentes de organización, cuando han surgido los dos grandes retos a los que me he enfrentado y que tienen que ver con la pantalla como intermediario: el derecho a la intimidad y el prescindir de los sentidos.

El derecho (o la necesidad) a la privacidad

Una de las grandes dificultades de dar clase online es no poder ver las caras a los y las estudiantes, no saber si

hay alguien al otro lado mientras explicas (seguro que todas sabemos casos en los que la docente ha estado explicando sin conexión durante muchos minutos) y no poder notar si aquello que estás contando interesa, aburre... Este hecho podría solucionarse, en un primer nivel al menos, con la conexión de las cámaras web de los alumnos y alumnas que nos permitiera poder verles mientras impartimos la clase, pero esto no es siempre posible. En primer lugar, están las limitaciones técnicas de las plataformas que usamos para la docencia online (en la UCM Collaborate y Meet), que tienen restricciones en cuanto al número de cámaras de interlocutores que podemos ver de forma simultánea en nuestra pantalla o en relación al poder compartir pantalla y seguir viendo a quienes están conectados a la sesión.

En segundo lugar, está ese derecho o necesidad a la privacidad, ya que el hecho de poder asistir, como estudiante, a un aula para una clase a una hora determinada no implica que puedas seguirla con cámara y micrófono abiertos desde casa, puesto que muchos conviven con otras personas que pueden estar durmiendo, comiendo, trabajando... o en otras clases en el mismo lugar y el mismo espacio.

Prescindir de los sentidos

Una de mis mayores preocupaciones como docente es crear en el aula un ambiente en el que el alumnado se sienta seguro, ya que considero que esta seguridad, la complicidad que de ella puede derivar... son necesarias para atreverse a probar y fallar, y sólo así se puede aprender. El no estar en el mismo espacio o estarlo con las (necesarias) limitaciones que impone la pandemia hace que sentidos como el olfato, el gusto o el tacto (que estímulo con el olor peculiar de “mi” aula, con comida, abrazos, cercanía física...) no puedan participar en crear ese ambiente. Sin los sentidos, la educación se vuelve fría y se establece una barrera (física o no) entre docente y discente, que dificulta la creación de ese clima de seguridad y complicidad.

Usar todo lo que tenemos en casa

Si bien es cierto que el hecho de que cada persona esté en su casa hace que no estemos todas juntas en un mismo lugar, también hace que cada cual esté, efectivamente, en su casa. Por un lado, esto puede tener una carga simbólica que hace que se puedan sentir más en su zona de confort, pero, además, les/nos brinda un sinfín de posibilidades que sería imposible trasladar a un aula. Desde poder sugerir que las alumnas se metan en la

cama y se arropan para poder entender mejor la sensación que transmite a una de ellas “La cama” de Toulouse-Lautrec como parte de una actividad que realizamos online, en la que cada una tenía que conseguir, en 5 minutos, que nos enamoráramos de su obra de arte favorita; a que, como parte de un taller sobre la paradoja en la obra de Juan Muñoz, organicen una performance en la que algunas de ellas se meten en la ducha o la bañera, con un gorro de invierno, el abrigo y un plato de sopa.

Sustituir el correo electrónico por el correo postal

En la búsqueda de crear experiencias sensoriales comunes y sincrónicas, y con la intención de introducir sentidos más allá de la vista y el oído en las clases online, preparo una acción basada en el uso del correo postal. En primer lugar, y para una asignatura que imparto de educación y museos, pensé en mandarles las postales que he ido comprando en mis viajes y no he llegado a mandar, con recuerdos (volviendo al origen de la palabra con la que definimos esos objetos que compramos en los lugares a los que viajamos) de estos viajes.

Esto, y con el fin de introducir más sentidos, y partiendo de propuestas basadas en los procesos, los cuidados, el observar... (García Molinero, 2020; Antúnez del Cerro,

2020), se ha transformado en la acción de enviar una postal hecha con papel con semillas de plantas aromáticas, a las alumnas de cada una de las asignaturas que imparto en la actualidad y que han deseado. Luego, como parte de una sesión online conjunta, cada una ha escrito un deseo, ha cortado la postal y ha introducido los trozos en un recipiente en el que había recogido nieve de Filomena, para que esa nieve, al derretirse, empape el papel y haga las semillas germinar. Ahora sólo queda esperar a que den (y si quieren) compartan los frutos de sus semillas conmigo.

Conclusiones de la experiencia docente

La pandemia, el confinamiento y sus repercusiones en la enseñanza deberían hacer que nos diéramos cuenta, más si cabe, de lo importante de conectar con el alumnado y de recordar que tanto ellos y ellas como nosotras, las docentes, somos personas con nuestras preocupaciones, necesidades, anhelos, gustos, familias... Traer todo esto que nos une al aula (ya sea presencial o virtual) es algo primordial, al menos desde mi punto de vista, para crear este ambiente que propicie el aprendizaje y, en este caso, he querido mostrar el modo de hacerlo a través de dos herramientas: la intimidad y el hogar por un lado y la correspondencia postal y los sentidos por otro.

Por un lado, y en relación con la intimidad, esto se consigue mostrando todos ese espacio propio y esa privacidad de la que hablan Coello y Matesanz (2021). Estas autoras investigan como las nuevas tecnologías han cambiado nuestra forma de relacionarnos, y nuestra idea de privacidad, como debido a la hiperconexión han transformado espacios que antes eran privados (como el hogar, el dormitorio) en “el cuarto propio conectado”, un espacio que, según ellas, recoge perfectamente la modernidad líquida de Bauman. Ese espacio de pantallas que rompe los límites de lo privado es en el que ahora nos movemos y debemos conocer sus reglas para poder usarlas y sensibilidad y empatía para hacerlo de forma correcta.

Sobre el valor del correo y la correspondencia, Marín (2016) hace constar la importancia de la misma como trasmisora de conocimientos, ideas, descubrimientos... cuando no existían revistas académicas, correos electrónicos... ya que era el medio que utilizaban científicos, políticos o intelectuales para comunicarse y compartir los avances del saber. La intención de la propuesta es producir conocimiento, reflexión y/o vivencias comunes, aportando un punto de corporeidad a una docencia eminentemente virtual, haciéndonos, en cierto modo, presentes a todas en casa de

todas, ya que compartiremos un mismo objeto con una misma textura y un mismo olor. No en vano, Llanos (1996), al reflexionar sobre la importancia de los sentidos en la educación, hablaba de como los sentidos son los que propician el contacto del mundo exterior con el ser humano y con los que el ser humano sale de si mismo para conectarse con el mundo.

En conclusión, creo que toda limitación es una oportunidad para desarrollar nuevas estrategias y poner a trabajar la creatividad (como hacen Leth y Trier (2003) en “Cinco condiciones”) y aunque el tener una pantalla entre los alumnos y alumnas y una misma puede conllevar retos, también posibilita acciones que de otro modo no se podrían dar.

BIBLIOGRAFÍA

- Antúnez del Cerro, N. (2020). #sonrisadeldía cada día. En Libro de resúmenes CIVARTES I (p. 160). Universidad de Jaén. https://issuu.com/civartes/docs/libro_de_resu_menes_civartes_i
- Coello, Y. R., & Matesanz, C. (2021). La construcción sensible del espacio privado en la modernidad líquida: El cuarto propio conectado. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(1), 217-235. <https://doi.org/10.5209/aris.67954>
- García Molinero. (2020). PLUMKI o cómo introducir las prácticas artísticas feministas en la educación artística superior para una mayor implicación de las estudiantes. En Libro de resúmenes CIVARTES I (p. 52). https://issuu.com/civartes/docs/libro_de_resu_menes_civartes_i
- Leth, J., & Trier, L. von. (2003, noviembre 7). De fem benspænd [Documentary]. Almaz Film Productions S.A., Panic Productions, Wajnbrose Productions.
- Llanos, F. S. (1996). Estética: Educación de los Sentidos y Sentido de la Educación. *Aisthesis: Revista chilena de investigaciones estéticas*, 29, 25-30.
- Marín, J.-A. N. (2016). La carta como abstracción, conocimiento y desencuentro: El Caso de G.W. Leibniz. *Endoxa: Series Filosóficas*, 38, 255-270.

CAPÍTULO 2

Docencia artística y
programación
colaborativa

Regresar siendo Otros: reflexiones para una educación transformadora de las artes

j.abad@lasallecampus.es

Javier Abad Molina

Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle (adscrito a UAM)

Palabras clave

Alteridad
Transformación
Creación simbólica

Resumen

La acción docente tiene un carácter reflexivo que también exige ser compartido. La hipervirtualidad actual supone una oportunidad de intercambio de información y conectividad, pero no asegura la permanencia de una relación en comunidad.



Regresar siendo otros.
Javier Abad Molina, 2021. Imagen cedida por el autor.

Refundar la Educación Artística para la transformación simbólica del arte

El semillero de intercambio docente, comenzó con una reflexión tan interesante como honesta: el colectivo adolece y necesita más espacios y tiempos para concretar propuestas sobre prácticas profesionales compartidas con los estudiantes en el día a día que,

habitualmente, no tienen un lugar en los congresos y otros formatos académicos.

Intentaremos compartir reflexiones e inquietudes que parten de cuestiones de fondo y forma que la emergencia COVID propone ahora como oportunidad extraordinaria para repensar colectivamente lo que es esencial en la Educación Artística contemporánea, no solo ya para la búsqueda de “soluciones alternativas” a los retos de la docencia on-line o semipresencial, sino para revisar críticamente y refundar comunitariamente su sentido más profundo. Ojalá estas propuestas no sean más ámbitos de “meritaje académico” y tareas procedimentales o instrumentales que solicitan con urgencia una necesaria transformación que emerge desde una conciencia colectiva en el intercambio docente.

Es decir, no solo pensar colaborativamente y compartir el qué y el cómo se hace en la profesión sino también el por qué hacemos e incluso permitimos el no-hacer como posibilidad de creación comunitaria que se fundamenta en el sentido y formas de revelar el mundo, más que en producirlo. En esta nueva escena dialógica que ha irrumpido con la pandemia, partimos de un compromiso de investigación-reflexión

que se nutre del imaginario docente y de las biografías discentes como “materia prima” del ser-siendo en tránsito que tiene ahora la oportunidad de hacer visible y transferible el pensamiento a través de las pantallas. Estas revelaciones que nos atraviesan de lado a lado son testimonios para construir juntos la coherencia (y no solo la pertinencia) desde la reivindicación vigente y que implica descubrir las fallas del sistema y posiciones que no se representan en las plataformas. Quizás las dificultades actuales no se resuelven solo con el enfrentamiento al reto, sino con la identificación de las concesiones de poder que tiene cualquier patriarcado o matriarcado que lastra la emancipación de los estudiantes.

En definitiva, la pregunta quien-soy-yo-con-otros es una constante en nuestras vidas de relación que no se resuelve solo desde las visualidades de mi yo-identidad autónomo en el aislamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino más bien en el acompañamiento que implica realizar juntos trayectos (y no solo proyectos) pues “acompañar” no es entrenar la experiencia o potenciar el conocimiento, sino dejar llegar y dejar partir, acoger y despedir desde las corporalidades del nosotros-alteridad. Así, lo que

separa o toma distancia para comprender y ser comprendido no impregna la presentación encarnada de cada interrelación que se construye desde los afectos y no por los conceptos. Por todo ello, la transformación de las artes a través de la educación invita a reflexionar quienes somos yo desde un sentido holístico que no pretende una “objeción de conciencia académica”, sino el reconocimiento de las periferias que no nos dejan acomodarnos en la propia escucha y clamor de necesidades, sino en la visibilidad de la diferencia que nos une. Todo por comenzar y mucho todavía por (no)hacer.

Oportunidad artística creativa

Partimos de este pensamiento: la oportunidad creativa del docente debiera residir en el reconocimiento de la creatividad de otros y entender la educación como lugar de encuentro para la elaboración compartida del sentido de pertenencia y relación a través de diferentes lenguajes visuales, objetuales, espaciales y corporales. La Educación Artística no será ya una herramienta, sino una mediación vincular con valor de cuidado. Proponemos el enunciado de algunas reflexiones en el beneficio de tod@s:

El matiz de la instrumentalidad y la visualidad

La instrumentalidad de las artes no hace siempre referencia a la “troncalidad”. Que se promuevan las artes como un lenguaje instrumental más como las Matemáticas y Lengua, desvirtúa su esencia y singularidad. La alfabetización o competencia visual es solo una manera sesgada de acceder al conocimiento que no se rige por la neurociencia sino por la conciencia. Es decir, si la ciencia propone “prestar atención desde la instrumentalidad”, las artes proponen que sea desde la relacionalidad y significatividad.

Los riesgos de la gamificación en Educación Artística

La implantación progresiva de la gamificación como recurso en tiempos de pantallas, puede desvirtuar el sentido profundo de la Educación Artística pues se basa en el procedimiento de significantes, más que en el procesamiento de significados. Es decir, la expectativa de una recompensa basada en un incentivo externo de agrados o una respuesta ajustada a la simulación de comportamientos que no transforman pensamientos. Gamificar no es “ludificar”, entendiendo la vida lúdica como resistencia y toma de conciencia reflexiva que debe ser necesariamente crítica y no

productiva o rentable. Se corre el serio riesgo de que este sistema de estimulaciones exógenas se traslade después a los contextos educativos como una “provocación” que no es realmente la necesidad y el deseo de los discentes. Y la evaluación numérica es todavía un imperativo académico que simplifica en una cifra la “medición” de la cualidad que se intenta explicar como “desarrollo de las competencias” y por ello, la Educación Artística debería ser una buena alternativa y también una objeción a este sistema uniformador.

Las publicaciones como generadoras de metadatos

Los docentes aprovechamos el tiempo entre conexión y conectividad para realizar algún artículo solicitado. Si bien es cierto que la actividad de la escritura supone compartir con una comunidad de interpretación y enriquecer sus vínculos, la normatividad impone un número de citas que, aparte de una posible referencia, no dejan de ser “metadatos” que alimentan el monstruo invisible que habita las revistas de divulgación científica o educativa. Es como un mal menor que se asume sin mayor cuestionamiento como regla de juego tácita que perpetúa la necesidad del impacto en interés del posicionamiento. El capitalismo cognitivo encuentra así el terreno abonado para la verticalidad

en el ámbito universitario que decide, excluye y valida, obviando quizás sin darse cuenta, que es víctima de sí mismo pues no es neutral sino implicado en una misma trama impuesta en aras del rigor. Así, el juego consentido de citar y ser citado es solo la parte visible de un sistema de producción neoliberal basado en la correspondencia que pervierte lo que debería ser un ámbito de encuentro dialógico en la significatividad y en la afectividad.

La reivindicación y la reinención del especialista

La creación de una “especialidad en Educación Artística (artes plásticas, visuales y audiovisuales) en Educación Primaria” es una antigua e insistente reivindicación que debe revisarse con urgencia y ofrecer un cambio de estrategia. El argumento de que existe esa misma figura en la Educación Musical no tiene ya el suficiente peso para los legisladores casuales y la propuesta de un “generalista” (en vez de un “especialista”), ofrecería una visión más holística de las artes contemporáneas. Y faltaría, en justicia e igualdad, la figura del especialista en Educación Corporal y Movimiento. Es decir, se hace necesario no solo pedir para nuestra área, sino para todas. Así, ser solidarios en la concreción de la figura del artista comunitario, como ya existe en otros países

hispanos y nos llegó ya desde Reggio Emilia (Italia), pudiera ser un nuevo des(enfoque) y aunaría sinergias en un pensamiento expandido y compartido.

El sentido de ser educador y educadora a través de las artes

Estamos convocados tod@s al arte-vida y en este sentido, la crisis sanitaria supone una oportunidad para revisar juntos los imaginarios docentes y discentes pues implica reflexionar sobre las diversas maneras que nos representan y nos representamos en la acción educativa para situarnos en otras corporalidades y visualidades posibles “desde fuera”, pero no para crear mundos ficticios, sino para imaginarnos en el lugar del otro y de otros “desde dentro”. La aportación de esta experiencia de aprendiz ha sido un breve relato de reflexiones que a veces no es posible compartir y que no entiende al educador como activista beligerante que se autoconcede y unge con el don de la sensibilidad o la creatividad. Muy al contrario, pues no se pretende crear definiciones sino intersecciones que interroguen y revelen el intercambio en todo ámbito humano, no solo el enseñante.

Así, no somos identidad sino identificación en el fundirnos con otros y crear un mestizaje en el que no se sepa dónde termina el yo y dónde comienza el vosotros y el ello lejano que implica reconocer todos los vínculos posibles para la transformación simbólica de la realidad que es siempre transitoria y en continua construcción, pues su esencia somos las personas y cada suceso de la vida de relación que genera nuestra pertenencia y reconoce nuestra presencia. No nos ha sido posible ofrecer pues “recetas” o consejos desde la virtualidad sino compartir reflexiones que han surgido en la soledad impuesta por el confinamiento, pero también desde el agradecimiento al silencio que nos habla en voz alta sobre todo aquello que en la inercia de la acción docente permanece mudo.

E intentar así el reconocimiento de que existen tantas visiones o interpretaciones de la Educación Artística como cómo personas implicadas y aplicadas somos. Todo suma y es importante hacer comunicable y visible ahora esa conciencia colectiva a los políticos pues también se refiere a ell@s y no solo desde las experiencias de éxito mediático, sino desde todas aquellas oportunidades y posibilidades que tantas personas del Área han creado en todos estos años para

que los sin-voz y las personas en riesgo de exclusión puedan ser los testimonios más veraces y auténticos de esas reivindicaciones actuales. Y más aún, que la creación simbólica sea asunto emergente y urgente para todos esos colectivos vulnerables como si la vacuna contra la COVID-19 fuera y hubiera un turno atendido por criterios de justicia y solidaridad. Es decir, que la Educación Artística fuera un servicio a la comunidad y no una “asignatura” que no acepta su rendición, pero que tampoco acaba de explicarse bien o de manera comprensible a la sociedad en general.

Y una última reflexión: a menudo se expresa la función y sentido del arte para la transformación de la educación, pero quizás debería ser al contrario y estamos a tiempo. Es decir, que la educación transforme el arte y éste sea entonces las diferentes maneras de visibilizar y significar esa transformación. Y solo así podremos *regresar siendo otros*.

Programa docente colaborativo para la didáctica de la educación visual y plástica en educación infantil

amauri@ub.edu

Anna Mauri Luján

Universidad de Barcelona
Departamento de Didácticas Aplicadas

Palabras clave

Co-diseño
Didáctica creativa
Entorno virtual

Resumen

Diseño colaborativo del programa de la asignatura troncal “Didáctica de la Educación Visual y Plástica” en el grado de Educación Infantil, por parte del equipo docente del curso 2020-21.



Autorretrato con mascarilla.
Práctica de una estudiante de la asignatura, 2020.

Un reto: ¿quién nos lo iba a decir?

El 12 de Marzo de 2020, un jueves cualquiera, sin saberlo, se acababa una forma de dar clases en la Universidad. El viernes ya no podíamos volver...

Dicen que “cada maestrillo tiene su librillo”, y se trataba de compartirlos por primera vez. Aunque todos seguíamos el mismo plan docente y nos explicábamos entre nosotros algunas de nuestras propuestas y referentes de manera informal, nunca hasta entonces nos habíamos planteado hacer un programa común.

Llevábamos años en la sección pensando en cómo sería aprovechar los puntos fuertes de cada uno de nosotros en la impartición del mismo plan docente a todos los grupos de una misma asignatura, pero nos parecía físicamente imposible, y de hecho, físicamente lo era. No creíamos poder hacer encajar tantas franjas horarias, profesores, grupos, aulas,...Pero la pandemia y sus restricciones de contacto y de presencia física, junto con la intención de prever posibles bajas médicas, así como de aunar esfuerzos para crear recursos docentes on-line que había que preparar ante la perspectiva de un curso 2020-21 virtual, hicieron visible una posibilidad que nunca se nos había ocurrido:

renunciar a nuestros programas individuales y crear uno conjunto entre todos los compañeros del equipo docente de "Didáctica de la Educación Visual y Plástica" en la Educación Infantil (0-6), compartiendo nuestros "platos fuertes" y las propuestas didácticas derivadas de ellos, que habíamos de convertir en recursos docentes on-line para ponerlos a disposición de nuestros compañeros. Tanto el equipo docente de Educación Primaria como el de Educación Infantil decidimos hacerlo, animados por la oportunidad de aprender de nuestros compañeros y de repartirnos el ingente trabajo que se nos presentaba: transformar una asignatura anual presencial en virtual.

Una vez frente a la pantalla, otro gran reto ha sido la soledad de las cámaras apagadas, puesto que la plataforma digital institucional sólo permite ver a quien está hablando en ese momento, pero los estudiantes no conectan sus cámaras. Invito constantemente a su participación con preguntas o comentarios, via chat o micro, y lo van haciendo, pero mi sensación sigue siendo la misma al no poder verlos. La mayoría de sus intervenciones son para temas logísticos (fechas de entrega, dudas sobre las consignas de los trabajos a hacer) Creo que mi reacción es la "sobrexplicación", la

"sobreaclaración", para compensar esta falta de feedback, que me hace dudar de si mis explicaciones están siendo eficaces. Hecho de menos compartir un espacio físico, ver a los estudiantes, escuchar los cuchicheos, hacerlos callar, repasar las mesas de trabajo cuando se van, ver cómo repartimos los ejercicios plásticos hechos por todos los rincones del aula, para que se sequen, para ser expuestos por un tiempo... Respecto a la práctica graficoplástica, el reto es ponernos a hacerlo on-line juntos, y compartir los procesos y resultados en tiempo "real", puesto que el espacio ya no lo es. Estamos en ello...

¿Una oportunidad?

A través de muchas reuniones virtuales y el co-diseño de documentos digitales siguiendo una pauta común consensuada, llegamos a crear un programa conjunto temporizado que hemos compartido entre nosotros en la plataforma MOODLE de nuestro CAMPUS VIRTUAL con las mejores y más singulares aportaciones de cada uno.

En el primer semestre, sólo he dedicado las clases a presentar contenidos, a explicar propuestas para el trabajo dirigido en casa, a comentarlas posteriormente en grupo, y recientemente he

empezado a hacer pequeños grupos de 10-15 minutos para que compartan los resultados de sus trabajos y sus ideas al respecto, para aportarlas luego al grupo completo. La oportunidad, para mí, ha sido el compromiso de elaborar presentaciones exhaustivas en PowerPoint para compartir con mis colegas las ideas principales (ordenadas e ilustradas) sobre uno de los temas que más me interesan: el estudio del dibujo infantil como lenguaje.

Todos los miembros del equipo hemos creado materiales, no sólo pensando en nuestros estudiantes, sino también en nuestros compañeros de equipo docente, de manera que pudieran también compartirlo con sus estudiantes, con el previo estudio del material por su parte. La idea era que cada uno de nosotros creara todos los documentos relativos a nuestra aportación (propuesta detallada de tareas, guiones de trabajo, presentaciones, selección de materiales a estudiar (unos para nosotros y otros para los estudiantes).

Sola ante la lucecita verde del objetivo de mi cámara, mi respuesta también está siendo confiar más en la capacidad de estudio autónomo de los estudiantes,

facilitándoles estos materiales para su posterior estudio, así como otros powerpoints de feedback colectivo que les ayuden a ir más guiados, en sustitución de mi guía presencial en el aula.

Conclusiones de la experiencia docente

Acabado el primer semestre (la asignatura es anual) la valoración es positiva, aunque los materiales digitales preparados se van puliendo al ponerlos en rodaje a lo largo del curso, y cada docente los va incorporando a su propio quehacer gradualmente. No ha sido fácil “digitalizar” todo aquello que cada uno de nosotros desplegábamos en el aula día a día sin ser demasiado conscientes de la oportunidad que teníamos: estar frente a nuestros estudiantes, o alrededor de una mesa con ellos...pasar por las mesas intercambiando impresiones, empujándoles un poquito más hacia el vacío creativo a través de cada propuesta plástica...eso sí era una oportunidad, ahora mismo perdida.

Respecto a nuestra respuesta al desafío planteado por la pandemia, yo no la llamaría, en nuestro caso, una oportunidad artística, aunque sí creativa y pro-activa. Espero que, una vez transitemos este nuevo programa conjunto en formato on-line a lo largo de este curso

académico, y esté un poco más asentado, a la vez que vayamos aprendiendo unos de otros de ese ingenio que agudiza el hambre de contacto humano, estaremos más relajados y preparados para inspirarnos en las artes y encontrar en ellas respuestas docentes más coherentes con los procesos artísticos que pretendemos compartir con nuestros estudiantes.

Ha sido una muy buena oportunidad para compartir materiales, recursos, puntos de vista, así como frustraciones, miedos, etc, y acompañarnos en este reto difícil para todos.

Paradójicamente, esta situación nos ha traído la oportunidad de encontrarnos mucho más entre nosotros, aunque sea a través de la pantalla y de estrechar nuestras relaciones como compañeros de equipo, aunque últimamente ya lo estábamos haciendo, como si oliéramos, sin ser conscientes, la necesidad de unirnos. Cada uno hemos dado lo mejor que teníamos, aunque en un formato en el que no somos expertos, puesto que nuestra experiencia docente es básicamente presencial.

Ayer me encontré abriendo en pantalla la fotografía de cada estudiante, para verlas mientras evaluaba sus trabajos de fin de trimestre, en un intento de “ponerles cara”. Era un “autorretrato con mascarilla”, el primer ejercicio creativo de este curso, en el que tampoco veo sus caras, pero puedo conectarme a su presencia a través del enigma.

Creo que aún tenemos mucho por aprender, que hará falta más tiempo para integrar este cambio de paradigma y desarrollar las competencias necesarias para comunicarnos e interactuar mucho más eficazmente con los estudiantes. Mientras tanto, las restricciones de la pandemia no dan tregua y cada día es una oportunidad para seguir adaptando nuestra acción docente.

Educación Visual y Plástica en Primaria, diseño colaborativo de un curso de emergencia

enricfont2310@ub.edu

Palabras clave

EVP en Primaria
Curso colaborativo
Docencia virtual

Enric Font Company

Universidad de Barcelona
Departamento de Didácticas Aplicadas

Resumen

Durante el primer semestre del curso académico 2020-2021, en el Grado de Maestro en Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona, en vistas a una docencia virtual en su práctica totalidad debido a la pandemia, se plantea la asignatura Educación Visual y Plástica en Primaria en clave de “curso de emergencia”.

Para facilitar el desarrollo en modalidad virtual de unos contenidos habitualmente trabajados des de la práctica y de manera presencial, los docentes deciden compartir recursos y diseñar un curso colaborativo. Utilizando un símil culinario, cada uno —Rosalía Clemente, David Creus Julieta Dentone, Enric Font, Elena Gascón, Juan Martínez, Enric Mas y Eva Navarro, junto con la coordinadora de la asignatura, Emma Bosch— pone a disposición del equipo su mejor plato (su mejor actividad), creando un menú conjunto que se ofrecerá en cada uno de los 14 restaurantes (grupos) de la asignatura.



Didáctica creativa para un menú ideal.
Juan Martínez Villegas, 2020.

Optimizando recursos y esfuerzos: ¿un curso colaborativo...?

Educación Visual y Plástica en Primaria es una asignatura impartida por un equipo de 8 profesoras y profesores en 14 grupos. El plan docente, aprobado por el consejo del departamento y el consejo de estudios del grado, recoge toda la información de la asignatura. Es específico en los contenidos, la metodología y la tipología de actividades evaluativas, pero abierto en su formalización. Cada docente dispone de plena libertad para diseñar sus propias actividades. Así, aunque los objetivos de aprendizaje y los bloques temáticos de contenido son los mismos en todos los grupos, la experiencia de la asignatura es diferente a partir de las propuestas de cada docente.

De manera general, en las asignaturas de la sección departamental de Educación Visual y Plástica se relaciona la teoría con la práctica a través de actividades y diferentes proyectos que conducen al alumnado hacia un aprendizaje por descubrimiento. Los contenidos están previstos para ser trabajados en una modalidad presencial de taller teórico-práctico donde los estudiantes “aprenden haciendo” (Dewey, 1949). Hacer viable su desarrollo en un marco de docencia

virtual, con una interacción mediatizada por la pantalla requeriría de una profunda revisión y, probablemente, una transformación o adaptación. Una revisión que debería tener en cuenta que, a pesar de atravesar una fase de virtualidad transitoria, las asignaturas se desarrollan en un marco presencial. Intuimos que, independientemente de que se puedan desarrollar unos contenidos accesibles de manera remota, nuestras clases deben fundamentarse en actividades sincrónicas. Ello obligaba a diseñar unas sesiones que, sin perder de vista el carácter abierto de la clase presencial, deberían hacer una previsión de una diversidad de recursos y estrategias que facilitarían la interacción con los estudiantes.

Considerando la inversión necesaria de tiempo, energías y trabajo para revisar y adaptar un curso entero, se decidió optimizar el esfuerzo; la solución se planteó bajo la forma del diseño de un único curso para los catorce grupos: todos los docentes deberían trabajar de manera conjunta en el diseño de un curso unitario que sería impartido en todos los grupos de la asignatura. Para ello, debería fragmentarse en diferentes partes para ser trabajadas de manera independiente. Ello facilitaría una reducción del

contenido, convirtiendo el objetivo de cada docente (una parte del curso) en un objetivo mucho más asequible que la totalidad.

¡Un restaurante con un menú de delicatessen para nuestros comensales!

Para empezar el proceso, se decidió que cada docente eligiera entre su “catálogo” de actividades teórico-prácticas aquellas que, desde su experiencia, “funcionasen” mejor y que, a la vez, permitiesen una adaptación eficaz a la virtualidad. Se decidió inicialmente volcar en un documento de trabajo un mínimo de dos propuestas por docente. En dicho documento se detallaron los objetivos de aprendizaje y los bloques temáticos trabajados en cada actividad. Ello facilitó valorar diferentes posibilidades intercambiando actividades y comprobando que se trabajaran todos los objetivos y bloques temáticos.

Después de una primera selección, se consiguió reducir la propuesta a una única actividad por docente (8 actividades), más una propuesta de la coordinadora. En el recorrido propuesto para su realización se revisó que la selección cumpliera con los requisitos del plan docente. A partir de aquí se trabajó para adecuar las

propuestas al calendario, ajustando la temporización y el número de sesiones; se procedió a valorar las agrupaciones de trabajo (individual, en pareja, en grupo) y se revisó que las evidencias de evaluación fueran diversas, incluyendo trabajos de realización física, memorias visuales, trabajos digitales y reflexiones textuales. Finalmente, se cotejó que se pudieran desarrollar diferentes modalidades de evaluación, incluyendo en algunas actividades el diseño colectivo de los criterios y niveles. Todo ello se recogió en una tabla que acabó convirtiéndose en la auténtica hoja de ruta del curso.

Buscando añadir un atractivo a través del argumento conceptual de la propuesta, se decidió vehicularla a través de un símil gastronómico; así obtuvimos un delicioso menú para ser cocinado en las aulas de primaria. Los cocineros y cocineras (los y las docentes) nos repartimos los diferentes platos (actividades o cápsulas teórico-prácticas) para crear los materiales; así, ofrecimos nuestras mejores especialidades a los compañeros y compañeras (¡entre todos reunimos inicialmente 37 propuestas!) confeccionando un menú equilibrado y sano. Cada docente se encargó de preparar su plato más exquisito; completamos un menú

de degustación de 9 platos que respondía perfectamente a los objetivos de aprendizaje y a los contenidos descritos en el plan docente. ¡Todo a punto para recibir a nuestros comensales (estudiantes)!

Conclusiones de la experiencia docente

El curso ha resultado ser un menú ideal que hemos cocinado en nuestros 14 restaurantes (10 grupos en horario de mañana y 4 de tarde). Cada chef ha añadido su salsa o lo ha condimentado a su manera, pero los platos de la carta han sido los mismos. El curso ha finalizado hace muy poco y aún estamos en pleno proceso de valoración.

En líneas generales consideramos la experiencia muy satisfactoria. Los docentes han seguido el calendario previsto en un tanto por ciento muy elevado. Excepcionalmente, algún docente ha eliminado alguna actividad o la ha modificado sustancialmente para adaptarla a alguna casuística del grupo clase o a algún imprevisto del calendario. Habiendo planificado cada docente su aportación de una manera rigurosa y detallada, la sensación ha sido la de transitar por un curso trepidante, intenso, variado y rico en recursos. 8 actividades o proyectos en 30 sesiones han implicado

encontrar un equilibrio elevado entre las sesiones síncronas, las tutorías y los recursos en línea. En general, los estudiantes han seguido el curso con una intensidad similar a la que le hemos dedicado los docentes. Las condiciones extrañas de confinamiento no permiten hacer valoraciones comparables a los cursos “normales”, pero en general se ha percibido un nivel elevado de interés y trabajo en el desarrollo de las propuestas didácticas.

Como resultado tangencial estamos obligados a valorar también el enriquecimiento colectivo de los docentes. Creo que ninguno de ellos se molestaría si afirmo de manera colectiva que hemos tenido la sensación de aprender muchísimo. Hemos recurrido a nuestros compañeros y compañeras, les hemos preguntado, hemos contrastado y valorado metodologías, hemos visto, desde dentro, como plantea cada uno su actividad docente; y, probablemente —y aquí es donde está el mayor enriquecimiento— hemos incorporado a nuestra labor aquello que hemos visto que mejoraba nuestro trabajo. Y, sin lugar a dudas, hemos explorado juntos las enormes posibilidades de la virtualidad y las tecnologías digitales (Huerta y Domínguez, 2020, p. 11),

comprobando el enorme campo para recorrer desde las artes visuales.

Valoramos también el hecho de revertir una situación negativa convirtiéndola en el detonante de una mejora. Personalmente, el diseño de un curso compartido a partir de las experiencias de cada docente me remite a recopilaciones en la línea de “Grandes éxitos de...”, o en los seleccionados de un deporte para jugar una competición internacional. Todo va acompañado del calificativo “mejor”: las mejores canciones del verano, los mejores jugadores de cada país... La actitud positiva es una manera de acercarse a la construcción de un curso donde los y las estudiantes se encontrarán excepcionalmente, y de manera inesperada, con lo mejor que, generosamente, desde su práctica individual, ha podido aportar cada docente a un trabajo colectivo. Un verdadero lujo, ¿no?

BIBLIOGRAFÍA

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

Huerta, R. & Domínguez, R. (2020). Por una muerte digna para la educación artística, EARI Educación Artística Revista de Investigación, 11, 9-25. <https://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/19114>

juan.martinez@ub.edu

Palabras clave

Didáctica creativa
Tema + retos

Pizza Didáctica para el aula de Primaria: Base + Ingredientes

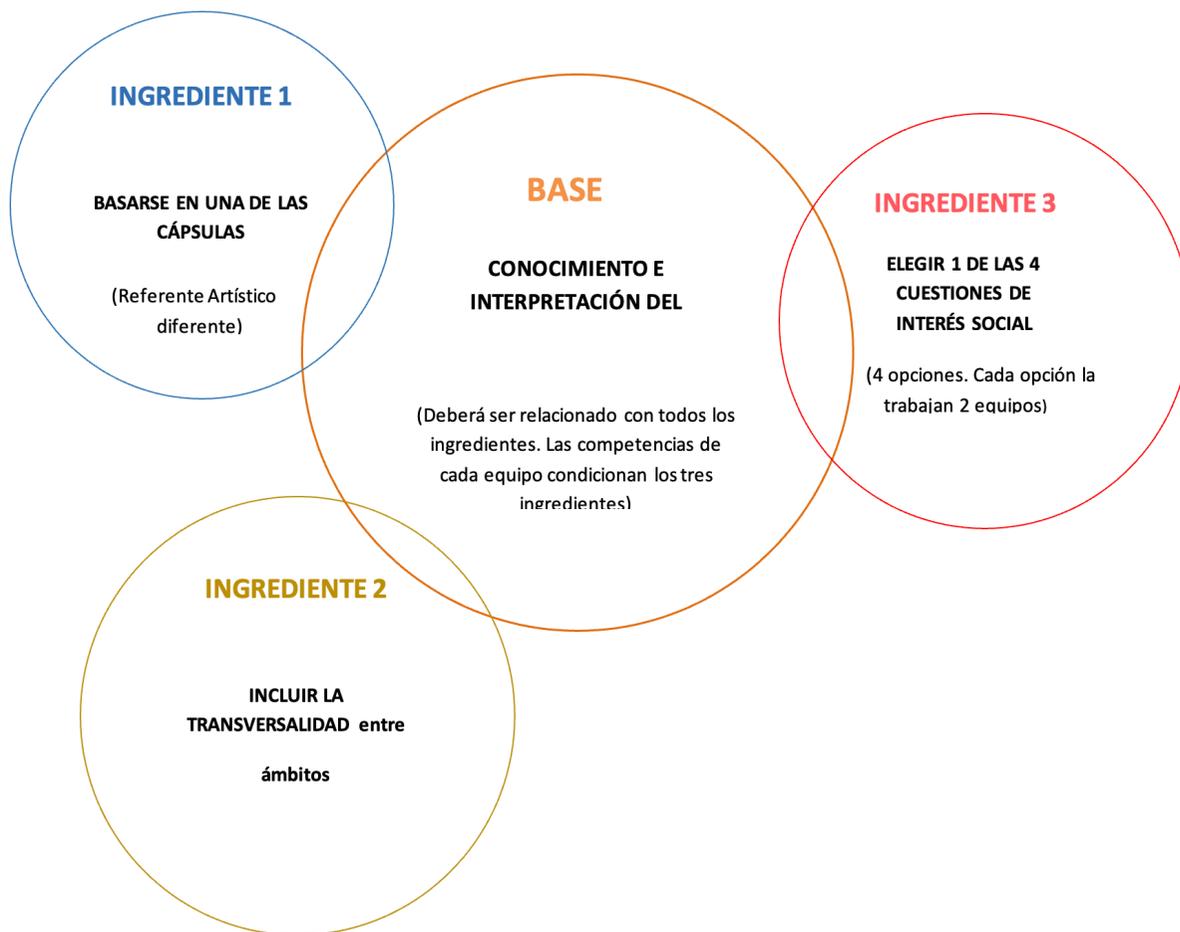
Juan Martínez Villegas

Universidad de Barcelona
Departamento de Didácticas Aplicadas

Resumen

Debido a la pandemia, durante el primer cuatrimestre del curso académico 2020-2021 en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona y dentro del Grado de Maestro en Educación Primaria, se ha planteado la asignatura Educación Visual y Plástica en Primaria con la clave de “cursos de emergencia”, con una docencia virtual en su práctica totalidad. La coordinación y el equipo de docentes nos sentamos a hablar en el mes de mayo sobre cómo podríamos ponernos de acuerdo escogiendo lo mejor de cada uno de nosotros, para crear el mejor menú posible para nuestros estudiantes-comensales.

Dentro del programa- menú acordado por los profesores-chefs de la asignatura, se encuentra la actividad dedicada a la creación de una propuesta didáctico-creativa por parte de los estudiantes, que hemos denominado: “Pizza Didáctica para el aula de primaria: Base + Ingredientes”. Igual que el resto de nuestro “menú ideal”, se ha creado desde un símil culinario. La receta Base + Ingredientes establece un paralelismo con la combinación “Tema + Retos” para cocinar una sabrosa pizza didáctica. Para ello necesitamos que la base esté compuesta por una buena materia prima y los ingredientes estén equilibrados y fundamentados. Con ello obtendremos un plato completo. Un puzzle en el que los estudiantes tendrán que obtener una unidad compacta, coherente y viable, tomando las diferentes piezas disponibles.



Esquema básico de la actividad.
Juan Martínez Villegas, 2020.

Dificultad / Reto enfrentado

“Como consecuencia de la disparidad de criterios que sigue subsistiendo en la formación de futuros docentes que deben educar a sus alumnos en el lenguaje plástico-visual, cohabitan todavía dos modelos: El que se deriva de la confusión conceptual y pedagógica y que se limita al uso de materiales y aprendizaje de técnicas y el que aplica procesos creativos a las actividades de sus alumnos. Pero este último, loable pero minoritario, adolece, también de un defecto, que es que estos procesos se aplican a la propia obra que realizan los alumnos universitarios, no se enseña a estos a servirse de esos procesos y a manejar activadores creativos para poder aplicar una educación creativa del lenguaje visual adaptada a las posibilidades madurativas y psicológicas así como a las limitaciones expresivas de sus futuros alumnos”. (Delgado, 2003).

Esta actividad contiene una idea principal: La de establecer un paralelismo con el proceso creativo. Para la creación artística hace falta libertad de creación, pero no hay libertad sin límites. Los límites son

necesarios para la creación y también para el juego enseñanza-aprendizaje, que no deja de ser un proceso creativo de dos direcciones.

El análisis del Currículum de Primaria con las competencias y dimensiones relacionadas con la educación artística conforman la Base de nuestra pizza. A esta Base añadiremos tres ingredientes más creativos, para que la receta sea completa y sabrosa.

¿Cuál es el tema principal que trabajamos en la Base?

La resolución de la Base consiste en el conocimiento e interpretación del Currículum de Primaria. Partimos de dos documentos: “Currículum de Educación Primaria-Área de Educación Artística” y “Competencias Básicas de Educación Artística en Educación Primaria”: Desde los que extraemos 3 ámbitos de Dimensiones y 9 Competencias con las que tenemos que trabajar.

El Currículum de Primaria, tanto la parte de educación artística en el Currículum general, como las competencias específicas del área en el otro, tendrá que ser relacionado con todos los ingredientes, de forma que su análisis y sus correspondencias conformarán el Tema o Base del trabajo. Para facilitar este trabajo se dan pistas de cómo localizar e incluir lo que se pide para

cada justificación de los ingredientes: Áreas, dimensiones, competencias generales y específicas, posibles cruces entre ellas (transversalidad) y temas relacionados con las diferentes opciones. También analizamos cómo aplicar la creatividad para interpretar el Currículum según nuestro enfoque. Con los equipos ya formados se sortean, mediante herramienta online, las Dimensiones y Competencias que trabajará cada equipo para que el reparto sea equitativo. A nuestra base añadiremos tres ingredientes más creativos, para que la receta sea completa y sabrosa.

Oportunidad artística/creativa

“En cualquier campo, el tipo de aprendizaje más importante es el que genera el deseo de seguir aprendiendo en ese campo sin ninguna obligación de hacerlo. En este sentido, los resultados realmente importantes de la educación no se encuentran dentro de la escuela, sino fuera de ella”. (Eisner, 2004).

En la resolución de los ingredientes se encuentra la oportunidad de transformar el conocimiento y análisis del currículum en planteamientos didácticos creativos,

que conecten los retos dados con los referentes artísticos propuestos.

El primer Ingrediente consiste en basarse en una de las cápsulas prácticas realizadas hasta el momento, eligiendo una de ellas para inspirarse en la realización de la nueva propuesta didáctica. Tendrán que partir de un referente artístico diferente al de la cápsula modelo. En el transcurso de la asignatura se han planteado hasta ese momento una serie de prácticas experimentales para su resolución. Ahora tendrán que diseñar una propia con condicionantes parecidos.

El segundo ingrediente consiste en trabajar e incluir la transversalidad entre ámbitos. Si tomamos la educación artística como posible eje de proyectos interdisciplinarios podríamos plantearnos varias preguntas: ¿A qué sería extensiva la Aplicación didáctica? ¿Qué otras áreas podría incluir aparte de la EVP?

Las herramientas artísticas pueden ser un motor de la creatividad, aplicable a cualquier conocimiento. La Aplicación Didáctica tiene que ser extensiva hacia otras áreas. Se ha de demostrar la capacidad de conectar diferentes ámbitos (Lenguas / Medio natural,

social y cultural / Desarrollo personal y ciudadanía / Educación física / Matemáticas).

Se les aporta una serie de referentes con los que pueden trabajar. Artistas transversales que trabajan los cruces entre el arte y otras áreas del conocimiento.

En el tercer ingrediente hay 4 opciones, cada opción la trabajan 2 equipos

1ª opción: ¿Es evitable la frustración con la expresión plástica durante la Primaria? Pensar en el papel que el profesorado juega en la inhibición de la creatividad asociada a la EVP. Localizar frecuentes enseñanzas tóxicas de las artes y proponer prácticas que favorezcan la creatividad, el arte como lenguaje.

2ª opción: ¿Cómo abordar en el aula temas de interés social con un enfoque creativo? Temas posibles a tratar: El género como estigma; Discriminación de la Diversidad; El origen de la persona y su entorno: Racismo, xenofobia; Personas en riesgo de exclusión social.

3ª opción: ¿Qué puede hacer el arte para mostrar la urgencia de la Sostenibilidad del planeta? Cambio climático: Respeto a la naturaleza. Hacia un cambio de modelo de vida.

Se ha de problematizar a través de la resolución de una actividad o reto concreto que incluya algo que despierte el interés por la sostenibilidad.

4ª opción: ¿Qué se está haciendo en Primaria con los Proyectos APS (Aprendizaje Servicio)? Ensayo de diseño de una mini-acción APS.

En colaboración con alguna entidad, asociación, colectivo, realizar una acción (real o hipotética) que pueda facilitar una mejora (actitud, espacio, colectivo, personal). Esta acción se ha de diseñar, tiene que estar planificada y secuenciada.

En cada una de las opciones se ofrecen posibles referentes a trabajar que cubren las diferentes temáticas.

Conclusiones de la experiencia docente

Este trabajo tiene un gran peso dentro de la evaluación (25%), se realiza en equipo y habitualmente se desarrolla en el aula, con una sesión final dedicada a su implementación entre los grupos. Trabajar virtualmente el diseño de esta actividad, vinculada estrechamente con la experimentación práctica ha entrañado no pocas

dificultades. Las sesiones previstas para las tutorías online de equipo han tenido que repensarse y ampliarse. La dificultad para dar cohesión a la resolución de todos los condicionantes de la actividad, ha requerido un seguimiento mayor del inicialmente previsto. En general la valoración de ese trabajo de composición de un complejo puzzle ha sido positiva.

Pero más allá de esta actividad concreta, el mayor reto con el que nos hemos enfrentado, ha sido primero el diseño colectivo de la asignatura y después la implementación de las propuestas acordadas por los profesores que trabajamos en ella. Ha supuesto un notable trabajo de equipo para llegar a los acuerdos que se necesitan para afrontar una asignatura desde un solo programa, y un esfuerzo por hacer propias las actividades de los otros, imprimiendo a la vez el sello personal en cada una de ellas. Un esfuerzo que sin duda se verá plenamente recompensado el próximo curso, en el que repetiremos y profundizaremos en nuestro “menú-ideal”.

Terminada ya la materia cuatrimestral, vemos como ese trabajo colectivo se ha traducido en una alta valoración entre los estudiantes en cuanto a la calidad de los

contenidos y la metodología. Esa evaluación positiva también se ha dado entre el equipo docente, por el interés de las propuestas y el crecimiento exponencial de la asignatura y del trabajo individual de cada uno de nosotros. Asimilar las actividades de los otros docentes ha implicado un esfuerzo añadido, pero a la vez ha supuesto un intenso aprendizaje pedagógico, ya que se ha de configurar como propios varios puntos de vista que a priori nunca te habías planteado. Hay que añadir a esto último que para que una actividad sea reproducible por el resto del equipo, ha de estar minuciosamente planteada, ampliando así la preparación de la propuesta, deviniendo en una notable mejora de los contenidos del programa.

BIBLIOGRAFÍA

- Eisner, E. W. (2004). El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Barcelona. Paidós Ibérica, P. 98.
- Delgado, J. (2003). La expresión plástica como producto creativo del lenguaje visual. Reflexiones acerca de su integración curricular. Revista Creatividad y Sociedad. Nº3. Monográfico creatividad y universidad. Pp. 49-53.

Sofrito Teórico para el Menú Virtual, una reinterpretación de los referentes en formato audiovisual

rclemente@ub.edu

Palabras clave

Referentes
Reinterpretación
Audiovisual

Rosalía Clemente Piélagos

Universidad de Barcelona
Departamento de Didácticas Aplicadas

Resumen

En la adaptación de la asignatura de Educación y Visual y Plástica a la modalidad virtual, se diseña y lleva a cabo una actividad para trabajar los referentes teóricos de manera creativa.



Un menú diverso para el aula de Primaria.
Juan Martínez Villegas, 2020.

Un Menú virtual colaborativo

Con el panorama pandémico del curso 2020-2021, en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, se preveía una docencia mixta: intercalar sesiones presenciales con otras virtuales generando subgrupos en el alumnado para reducir el número de personas por aula y poder mantener las distancias. Ante la incertidumbre y la excepcionalidad del plan, específicamente en la asignatura de Educación Visual y Plástica del Grado de Maestro/a de Educación Primaria, el equipo docente junto con la coordinadora de la asignatura decidimos diseñar una adaptación de la materia que se denominó “cursos de emergencia”. Esta revisión colectiva de contenidos y metodología nos ayudaría en un posible caso de docencia íntegramente virtual, tesitura en la que finalmente nos encontramos.

Diseñamos entonces, de manera colaborativa, un nuevo planteamiento del curso a través de una metáfora culinaria que nos facilitaba presentar un menú equilibrado de los objetivos de la asignatura. Cada docente generaba unas cápsulas según sus especialidades, según las actividades que mejor nos habían funcionado en cursos anteriores, y así

construimos una propuesta llena de exquisiteces. Los chefs (docentes) debíamos, además de elaborar nuestro plato, generar también un guion suficientemente entendible para nuestros compañeros y aportar el material adecuado o las referencias para el plato en cuestión. De esta manera todos los comensales (alumnos) podrían disfrutar de un menú óptimo en cada uno de los restaurantes (grupos).

La actividad sobre los referentes teóricos

Dentro de este menú tan elaborado, uno de los contenidos a abordar era los núcleos conceptuales de la asignatura. Esta cápsula nacía de la necesidad, comentada previamente entre los docentes, de tratar con el alumnado de una manera creativa las diferentes perspectivas teóricas que podemos encontrar para encarar la materia de educación visual y plástica en el aula. Queríamos huir de los típicos encargos de lectura autónoma de los referentes con su posterior presentación grupal más o menos reflexiva. Coincidíamos cuando comentábamos que en cursos anteriores no habíamos encontrado la fórmula con la que aprovechar realmente este apartado. Y además nos interesaba que el resultado de este plato pudiera ser bastante abierto para compensar el resto de las

propuestas del menú que, en general, estaban un poco más pautadas. Toda esta era nuestra intención con la dificultad añadida de poderse realizar a través de las pantallas.

Plato del día: Sofrito Teórico

Este plato del menú se tituló Sofrito Teórico para mantener la coherencia de la metáfora culinaria como se hizo con otras actividades como la Dieta Cromática, la Pizza Didáctica o los Animales Come-tópicos.

El objetivo final de esta degustación es generar una pieza audiovisual, por grupos, a partir de las reflexiones y la reinterpretación de referentes teóricos dados. Su tiempo de preparación alcanza las tres sesiones sincrónicas y un par de tutorías a fuego lento en pequeños grupos.

- Primera sesión. Se ofrecen 4 referentes teóricos, basados en los que normalmente los chefs por separado solíamos trabajar en cursos anteriores. Se forman los grupos de 4 alumnos que se mantendrán hasta el final. Se encarga la creación de eslóganes para cada referente tras la lectura y el visionado de la teoría, así se genera el picadillo de los mismos.

- Segunda sesión. Se comparten y debaten los eslóganes creados el tiempo justo para que los conceptos se ablanden y doren. Se presenta el término performance para acentuar la búsqueda del docente performer y como excusa para una mayor implicación en el proyecto. Se ofrecen las 4 maneras de abordar la pieza audiovisual: humor, poesía, descontextualización o pastiche postmoderno (con un par de ejemplos de cada caso). Se decide qué referente y qué manera de abordar aplicará cada grupo, teniendo en cuenta que no pueden coincidir dos grupos con los mismos ingredientes.
- Tutorías. Resultan fundamentales para guiar los distintos procesos de los grupos. Se revisan ideas, guiones, borradores, material de consulta y referentes extras. Además, el docente a partir de estas observaciones puede generar unas rúbricas de evaluación más idóneas.
- Tercera sesión. Para rematar el acto performático se presentan los resultados hacia el final de la asignatura a modo de festival virtual de cine

independiente, nuestro Festival del Sofrito. La consigna es presentar sincrónicamente las piezas, grupo por grupo, como en una gala siendo el alumnado director de sus proyectos. Cuidar el contexto y el vestuario que se muestra en consonancia con la pieza creada. Finalmente, el público puntúa a sus favoritos.

En definitiva, el Sofrito Teórico pretende la creación audiovisual colectiva como medio y proyecto extenso para provocar una manera diferente de reflexionar. Un proceso que nos ayude a enlazar los contenidos de las experiencias previas con los referentes dados para crear nuevas relaciones, para situarnos críticamente en el contexto actual como agentes activos y creativos, concedores de las relaciones entre el arte y la educación artística de hoy.

Conclusiones de la experiencia docente

Uno de los aspectos clave a la hora de compartir esta experiencia ha sido la evaluación. Nuestras herramientas han sido las tutorías, a través del seguimiento detallado del proceso y el reajuste de una rúbrica comentada con el alumnado antes de la presentación final. Compartir con los comensales los

criterios de evaluación resulta muy provechoso cuando ya han experimentado paso a paso el proyecto. El debate de las prioridades y los porcentajes puede resultar muy enriquecedor.

La actividad equivalía a un 25% de la nota de la asignatura. Así un 10% lo incluimos en el proceso (el seguimiento de las tutorías, la implicación performática tanto en la creación como en la presentación). El otro 10% corresponde al resultado final (que los conceptos teóricos no se ofrezcan de manera literal, que haya una reinterpretación por parte del alumnado de lo leído o visionado anteriormente, cumplimiento de los ingredientes, factores formales, etc.). Y por último un 5% a las puntuaciones del público, entre iguales decidieron sus favoritos y estos eran premiados con puntuaciones más altas.

Finalmente, la actividad ha sido un éxito dentro de las dificultades y la novedad. Las piezas finales han resultado en gran parte sorprendentes y muy variadas gracias a las pautas de no repetir mismo autor con misma manera de abordar. Las tutorías más personalizadas, el compartir el proceso y las dudas de

creación junto con la insistencia en la implicación performática también han sido primordiales.

Aunque no podemos obviar que también ha habido complicaciones en los procesos de algunos grupos que no se veían seguros afrontando un encargo tan diferente a lo que se les había pedido hasta ahora. Estos pidieron más tutorías de las previstas, se sentían perdidos e incluso denominaron la actividad como anárquica y a ellos mismos como poco creativos.

Culpaban al sistema educativo tradicional por su rigidez y a ellos como resultado de este. Creemos que la variedad entre actividades muy pautadas y otras mucho menos, además de generar un desconcierto, ayuda a provocar flexibilidad creativa en el alumnado. Tras la experiencia, hemos podido poner en común entre los chefs los distintos Sofritos y, aunque predomina el entusiasmo por parte de los comensales, ahora tendremos en cuenta cómo abordar mejor el proceso para evitar esas frustraciones. Percibimos que el paso de los eslóganes a la creación audiovisual y la implicación performática son demasiado alejados.

Hemos ideado un paso intermedio basado en compartir algunas de las tutorías con todo el grupo y poder

mostrar, ahora sí, ejemplos de este Sofrito en futuros restaurantes. A riesgo de que no sean del todo variadas las piezas finales, pero queriendo evitar frustraciones graves y mejorar el entendimiento. Aun así, hubo otros grupos que en seguida cogieron las riendas de su proyecto, lo mezclaron con sus bagajes e incluso se nombraron directoras de videoarte incluyendo a colaboradores externos, actores, dobladores, etc. Esto evidenció gratamente el éxito de proyectos reflexivos desde la interdisciplinariedad artística. Apunte que subrayaremos también para aderezar las próximas entregas.

BIBLIOGRAFÍA

- Acaso, M. (2 de enero de 2019) The teacher is present [Entrada de Blog] María Acaso arte + educación Recuperado de <https://mariaacaso.es/art-thinking/the-teacher-is-present/>
- Dondis, D. (1995). La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual. Barcelona: Gustavo Gili. Pag 205-208
- Marín, Ricardo (coord.) (2003) Didáctica de la Educación Artística para Primaria. Madrid: Pearson. Capítulo 5. Punt 3.1 pag 189-195
- Munari, B. (2018) Fantasia: invención, creatividad e imaginación en las comunicaciones visuales. Barcelona: Gustavo Gili pag. 19-30

CAPÍTULO 3

Estrategias y contextos
para el aprendizaje
patrimonial

Imágenes de lo cotidiano. Experiencias artísticas colectivas desde cuartos propios confinados

cvaquero@uma.es

Palabras clave

Experiencia artística
Formación inicial
Identidad colectiva

Carmen Vaquero Cañestro

Universidad de Málaga
Didáctica de la Lengua, las Artes y el Deporte

Resumen

Generando experiencias artísticas colectivas desde cuartos propios conectados en la formación de maestros y maestras. La mirada artística compartida como oportunidad formativa identitaria y relacional.



Han florecido mis desiertos.
Lucía Martínez González, 2020. Asignatura EAPV, actividad Antiselfie.

Tiempo confinado y expectativas truncadas: la Educación Artística como oportunidad relacional en la formación inicial desde otros lugares

Otro tiempo para nosotras y para la Educación Artística

La experiencia que se presenta se desarrolla en el marco del Grado de Maestro/a en Educación Primaria en la asignatura Educación en Artes Plásticas y Visuales de primer curso y cuatrimestre y, aunque alude a un contexto particular, se trata de una vivencia expandida al espacio del aula creado en cada salón, en cada casa, en cada dormitorio propio confinado y conectado (Zafra, 2010).

La ubicación de esta asignatura en el plan de estudios permite cada curso acoger al alumnado, recibir al grupo a su llegada a la facultad lo que, sin duda, supone una oportunidad única de compartir y vivenciar un tránsito muy importante: la llegada al mundo universitario, al mundo adulto. Un tránsito que siempre viene acompañado de mucha ilusión y de grandes expectativas. Sin embargo, a veces la vida nos para y, en esta ocasión, la vivencia de un nuevo tiempo, un tiempo confinado, nos ha llevado no sólo a repensar quiénes somos o quiénes queremos ser, sino también a

repensar nuestras propias expectativas, a demolerlas y a construir unas nuevas capaces de devolvernos la ilusión. Y, con su visita inesperada, este tiempo difícil nos ha invitado a cuestionar todo lo aprendido, buscando alternativas creativas que nos ayuden a participar del grupo y del espacio del aula desde casa.

Desde estas premisas, la práctica docente demanda una revisión profunda que, además de incorporar procesos reflexivos, artísticos y críticos, facilite la creación de una red de soporte, de acompañamiento mutuo en la que sentir que podemos ser de otra forma, que podemos estar de otra manera y en la que experimentar que formamos parte de un nuevo grupo que nos acoge y nos reconoce, en el que nos re-conocemos.

En este contexto, la Educación Artística se convierte en un lugar experimental, simbólico y especialmente seguro (López Fernández-Cao, 2013) desde el que activar procesos de introspección que favorezcan la deconstrucción de nuestros esquemas y la generación de un nuevo imaginario en relación al arte y a la educación (Vaquero y Gómez, 2018). Pero también en un lugar en el que desvestirnos y un espejo en el que mirarnos, iniciando así un proceso de reconstrucción

identitaria personal y profesional, individual y colectiva que pasa, necesariamente, por cuestionar nuestras creencias y nuestros hábitos relacionales desde el seno de lo virtual, desde la imposibilidad del encuentro físico.

Generando experiencias artísticas colectivas desde cuartos propios confinados en la formación de maestros y maestras

Generando oportunidades en un espacio mediático y metafórico

El cuarto propio se ha metamorfoseado y, como espacio metafórico, se ha trasladado al espacio mediático donde las redes sociales marcan las relaciones de la juventud a través de autorrepresentaciones estereotipadas. De este modo, “el juego entre unos y otros, lo que nos define y condiciona nuestras relaciones con los demás (lo que sería, en último término, nuestra identidad), está cada vez más condicionado por estas prácticas representacionales” (Martín-Prada, 2018). Así, es ahora un espacio que, posibilitando nuevas prácticas relacionales, resulta a la vez convulso y adictivo, convirtiéndose en un entorno del que es difícil salir ilesa.

Por su parte, la Educación Artística, como espacio permeable y esencialmente sensible (Mesías, 2019) es en sí misma una oportunidad desde la que “atender la efervescencia de lo digital, un universo repleto de imágenes” (Huerta, 2020) para generar nuevas miradas: miradas no hegemónicas, miradas empáticas, miradas reflexivas y también emancipadoras. Es decir, se ofrece como cuarto propio conectado, compartido y capaz de albergar otras miradas. Así lo hemos experimentado, como una posibilidad de encuentro alternativo mediado, en esta ocasión, por batas, tazas, móviles y otros enseres de nuestra cotidianeidad.

Desarrollar propuestas artísticas líquidas (Bauman, 2015) y virtuales capaces de colarse por los entresijos de la pantalla, de Instagram o de Tik Tok desde un entorno formal y desde una perspectiva crítica, artística y necesariamente feminista, ha pasado por la creación de una red de confianza que seguir tejiendo y seguir reforzando en cada sesión y por la reformulación de nuestras concepciones del grupo, del tiempo y de la propia práctica docente. Solo desde este lugar, desde un espacio íntimo y cuidado, hemos experimentado procesos artísticos muy diversos como: Espacio no figurativo, Desde otro punto de vista, Un trocito de mi o

Imágenes de lo cotidiano que nos han permitido ver(nos) y proyectar(nos) desde otro lugar. Estas propuestas fotográficas se han desarrollado de forma simultánea al análisis de la cultura mediática y, de este modo, junto al recorrido por cada una de ideas que sustentan nuestro concepto de arte-educación, hemos analizado videoclips a partir del Método para detectar la caverna global y construir ágoras glocales (Triviño y Vaquero, 2019), hemos cuestionado nuestra “presencia” en las redes sociales, generando producciones alternativas críticas y también, hemos participado de nuevos entornos virtuales verdaderamente conectados en la propuesta de microclases.

Y de este modo, a través de estas acciones y de nuestro tránsito por las cuestiones sociales emergentes que nos muestra el arte contemporáneo, nos hemos sentido parte de un grupo que experimenta, que a veces divaga, pero que comparte sus inquietudes en cada propuesta, en cada fotografía, generando así una contramirada más reflexiva, crítica y esencialmente artística.

La mirada artística compartida como oportunidad

La vivencia de la asignatura desde casa nos ha permitido conocernos como grupo desde otro lugar. Para ello, ha sido necesario autogestionar la incertidumbre y los momentos de frustración por los que todas y todos hemos pasado mediante la escucha, la puesta en marcha de actividades dinámicas -o de cierto extrañamiento-, y mediante las situaciones empáticas que siempre propician los procesos artísticos.

De ese modo, a los propósitos iniciales en torno a la necesaria revisión de la propia Educación Artística, al acercamiento al arte contemporáneo como espacio de mediación social o al análisis crítico de la cultura mediática y la creación de relatos visuales alternativos, se han sumado otros hallazgos vitales.

Así lo evidencian algunas aportaciones al cuestionario anónimo y optativo final de la asignatura que es fundamental rescatar y compartir, dando voz al grupo:

- La percepción que tiene la sociedad sobre el grado en educación primaria, así como de la asignatura está completamente alejada de la realidad, y estos meses que la hemos cursado nos ha servido para

comprobarlo. La supuesta continua realización de manualidades, ha sido sustituida por el intento de crear una perspectiva crítica en nosotros y nosotras. Este aprendizaje lo llevaré siempre conmigo no solo para mi futura docencia en primaria, sino para el resto de la vida.

- Ahora tengo un pensamiento y una mirada más artística. Además, me considero una persona más segura.
- Lo que más me ha gustado ha sido descubrir el campo tan abierto de la Educación en Artes Plásticas, que desconocía por completo. Los diferentes artistas, todo lo que te puede sugerir e influenciar una imagen y haber aprendido a realizarlas.
- Considero que sin el arte no es posible llevar a cabo la completa educación de un alumno.
- Además de lo anteriormente mencionado, otra de las cosas más relevantes que me llevo de la asignatura es que me ha producido un abrir de ojos en muchas situaciones que antes no tenía consciencia de ello. Por ejemplo, la discriminación de

la mujer en el arte o la discriminación en general, la manera en que los anuncios están manipulados para cambiar nuestra personalidad y hacer que seamos como nos dictaminen, etc. en definitiva, me ha servido para ser más consciente sobre las injusticias que existen en la actualidad y que el arte puede ser una gran herramienta a modo de protesta.

- Me gustaría haber podido disfrutar de la asignatura de forma presencial, pero debido a circunstancias ajenas a nosotros, no ha sido posible. De todos modos, me llevo muchos aprendizajes y experiencias muy bonitas.

BIBLIOGRAFÍA

Bauman, Z. (2015). *Arte, ¿líquido?* Ediciones Sequitur.

Huerta, R. (2020). Por una muerte digna para la educación artística. *EARI, Educación Artística Revista de Investigación*, 11, 9-24.

López Fernández-Cao, M. (2015). Para qué el arte. Reflexiones en torno al arte y su educación en tiempos de crisis. *Fundamentos*.

Martín-Prada, J. (2028). *El ver y las imágenes en el tiempo de internet*. Akal.

Mesías-Lema, J. M. (2019). *Educación Artística Sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Triviño, L. y Vaquero, C. (2019). Didáctica de la eutopía o cómo enseñar y aprender pensamiento crítico-creativo a través del artivismo. En Jivkova Semova, D., Aladro Vico, E., y Popelka Sosa Sánchez, R. (Eds.). (2019). *Entender el artivismo*. Peter Lang UK.

Vaquero, C. y Gómez del Águila, L.M. (2018). Educación artística, desconsideración social y falta de expectativas. Consecuencias de la reproducción como paradigma no-educativo. *EARI, Educación Artística, Revista de Investigación*, 9, 220-236.

Zafra, R. (2010). Un cuarto propio conectado. (Ciber)espacio y (auto) gestión del yo. *Fórcola*

Aprendizaje situado fuera del aula mediante Smartphones

david.mascarell.palau@uv.es

David Mascarell Palau

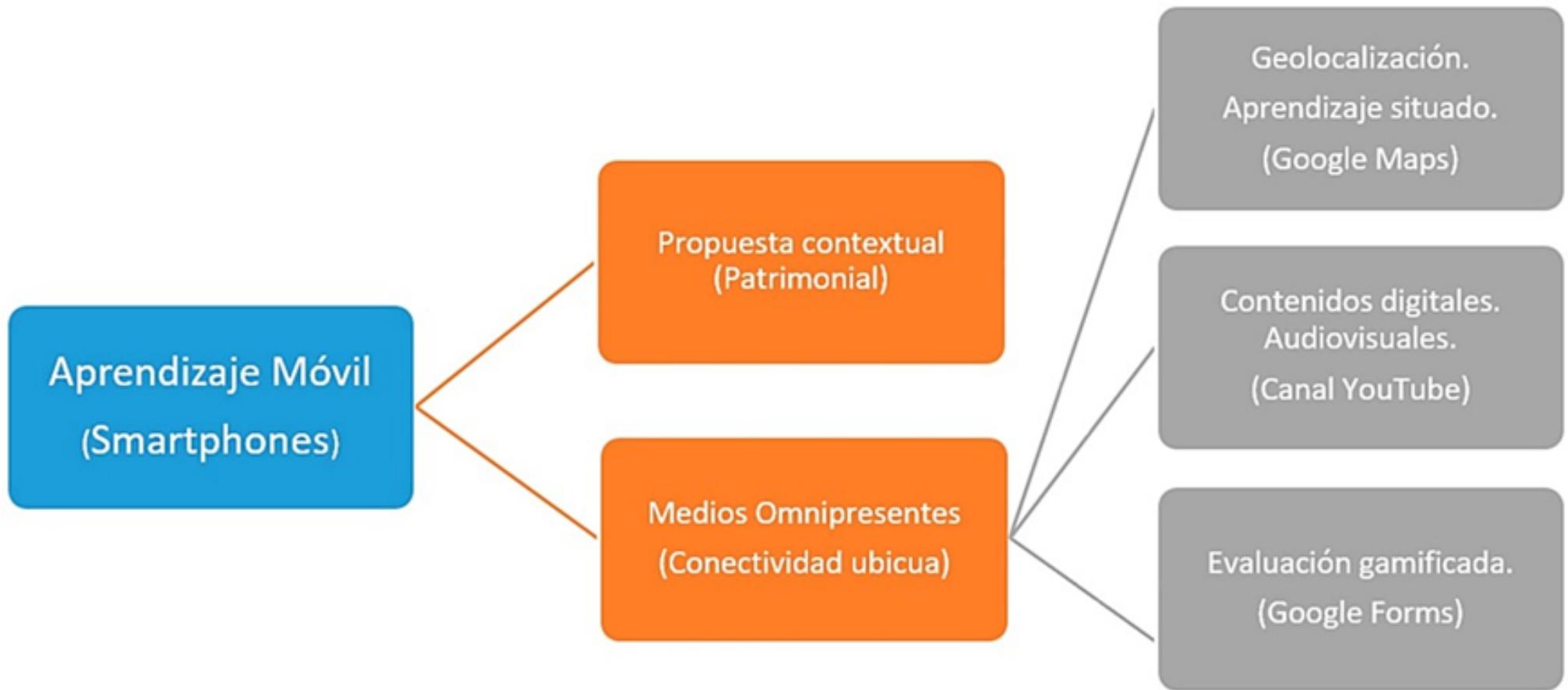
Universidad de Valencia

Palabras clave

Aprendizaje situado
Educación patrimonial
Smartphone

Resumen

Se propone una actividad educativa con Smartphones sobre la cultura visual y/o patrimonial. Aprovechamos la geolocalización, los códigos QR, los podcast y los audiovisuales, generados explícitamente para el aprendizaje.



Síntesis de la propuesta educativa mediante el Aprendizaje Móvil.
David Mascarell Palau, 2020.

Dificultad/ reto enfrentado

La actualidad pandémica viene marcada por limitaciones y restricciones en los aularios de aprendizaje. Dentro del vigente contexto sanitario, las autoridades recomiendan hacer uso de los espacios exteriores para aprender, con el fin de minimizar el riesgo de contagio por el SARS-CoV-2. Esta propuesta aborda la alternativa de la ciudad como espacio de

aprendizaje (Huerta, 2015). Aprovechamos la cultura visual, y el patrimonio artístico en este caso, como escenario idóneo y sugerente, con el objeto de contextualizar nuevos entornos de aprendizaje para las artes y la cultura (Mascarell, 2017). La localización de puntos de interés pertenecientes al patrimonio artístico de un distrito urbano será el punto de partida en la articulación del diseño de la propuesta mediante dispositivos móviles. Aludimos a estos artefactos tecnológicos como aliados de nuestros jóvenes, pertenecientes a la generación millennial, o generación Y, incluso la generación Z. En este medio, contemporáneo y multiusos, el Smarthon, nos ayudará en el proceso de encuentro con el mensaje (McLuhan & Fiore, 1987).

Apostamos, por tanto, por las que se consideran como las cuartas pantallas, a través de los medios omnipresentes, medios ubicuos, de los que podemos hacer uso formativo en cualquier momento y cualquier lugar. Esta característica aporta precisamente la libertad de poder llevar a cabo la experiencia de aprendizaje a nuestro ritmo, incluso de manera asincrónica, si se desea.

Esta manera de aprendizaje que recurre a los dispositivos móviles como recurso en el proceso de enseñanza, es conocida como Aprendizaje Móvil o Mobile Learning (Koole, 2009). Somos conscientes que nuestra actual sociedad vive en un ambiente hipertecnológico e hipervisual indiscutible, del cual se hace eco la cultura visual. Por tanto, los ambientes de aprendizaje digital son, a día de hoy, y más aún a causa de los efectos académicos producidos por la COVID-19, una oportunidad para implementar pedagogías propias de entornos tecnológicos emergentes, donde las imágenes y la interactividad se erigen como protagonistas.

Una vez expuesto el texto teórico justificativo sobre el ideario de la propuesta, aportaremos una experiencia educativa de promoción patrimonial llevada a cabo en el marco del I Congreso Internacional Humanidades Digitales y Pedagogías Culturales, celebrado en la Nau de la Universitat de València en 2019.

Experiencia de acercamiento patrimonial digital

El objetivo de la propuesta fue dar a conocer a los congresistas la oportunidad de conocer los puntos de interés artísticos-patrimoniales cercanos al lugar de

celebración del Congreso, a través de un itinerario guiado tecnológicamente, plasmado en un folleto que incluía códigos QR enumerados según el orden de visita. A tal efecto se planificó como inicio, mediante el software Google Maps, la localización e itinerario desde el edificio del Congreso hasta el primer punto de interés, la fuente de la Plaza del Colegio del Patriarca. Los participantes caminaron unos minutos hasta la llegada al monumento artístico. Una vez allí otro código QR, ubicado temporalmente en la pared de la fuente expresamente para la actividad, ofrecía al ser escaneado con cualquier lector de códigos QR, la narración de la historia de las estatuas a través de un Podcast, también creado ex profeso para la propuesta mediante la App “Grabadora de mp3”.

El siguiente código QR nos dirigía, nuevamente a través de la geolocalización de Google Maps, al segundo punto de interés, la Iglesia de San Juan de la Cruz. Se repitió el proceso por el que los visitantes obtuvieron la información histórica sobre el monumento a través de un código QR. Este enlazaba a un audiovisual alojado en YouTube, editado para la ocasión. Para que el audiovisual resulte atractivo y mantenga la atención del usuario, debe tener una duración corta, inferior a

dos minutos. De esta manera aseguramos que no se abandona la propuesta educativa y mantiene el interés hasta la evaluación final. Como observamos, tanto los itinerarios como los posdcast son cortos. Posteriormente veremos que la evaluación también lo será, breve y sencilla, con el mismo propósito. La modernidad líquida a la que se refiere Bauman (2007) nos lleva a esta postura pedagógica a propósito de las circunstancias digitales.

Un tercer código QR nos dirigió, mediante Google Maps, al último punto de interés patrimonial. En este caso se trataba de la fachada barroca del Museo Nacional de Cerámica y Artes Suntuarias, González Martí, ubicado en el Palacio Marqués de Dos Aguas. El último audiovisual, al que accedemos a través de otro código QR, nos ofrece información, a modo de audio guía, sobre la iconografía del monumento, alegórica a los ríos de la capital del Turia.

Se concluyó proporcionando un código QR de acceso a un test digital de carácter evaluativo, generado con la plataforma Google Forms, en el que se plantearon preguntas alusivas a la información presentada en cada visita. Esta prueba de evaluación fue diseñada

con preguntas tipo test, donde había que elegir una opción entre cuatro opciones. Para facilitar las respuestas los usuarios recibían directamente asociado a cada pregunta, el mismo audiovisual visto anteriormente, con la opción de activarlo o no en función de sus necesidades.

Conclusiones de la experiencia docente

La presente propuesta pretende contribuir al proceso de enseñanza y aprendizaje mediante metodologías más acordes con la realidad social tecnológica vinculada a los dispositivos móviles. Siendo estos protagonistas de nuestro ocio contemporáneo y, por tanto, elocuentes maneras de abordar el aprendizaje digital. La conectividad (Siemens, 2004) ha situado el protagonismo en los Medios Omnipresentes, medios ubicuos, al que se unen las múltiples oportunidades que genera el trabajo mediante las imágenes y las interacciones que suscitan, consecuencia de la cultura visual en la que nos encontramos. Debemos aprovechar las oportunidades que nos ofrece la evolución exponencial de la tecnología con la finalidad de implementar pedagogías en las que las imágenes sean protagonistas mediante propuestas educativas que promocionen el patrimonio artístico y la cultura visual

que nos rodea (Gros & Forés, 2013; Santacana & Coma, 2014). Los emergentes métodos de enseñanza y aprendizaje con TIC son proclives a empatizar y a estimular la atención de nuestros estudiantes, dirigiéndose hacia un aprendizaje más significativo, gracias al uso de medios y enfoques paralelos a la contemporaneidad de los usuarios.

Somos conocedores de la ardua labor que supone la preparación docente de esta tipología de actividades tecnológicas y la ampliación o adquisición de nuestras propias competencias con TIC. Pero debemos valorar el estímulo que supone el uso de estos cada vez más frecuentes recursos educativos, en nuestros discentes, y por supuesto, del efecto positivo en la actitud hacia el aprendizaje, motivo que compensa el esfuerzo (Mascarell, 2020). La integración tecnológica en la educación es lenta, pero va implementándose paulatinamente. Es necesario apostar por nuevos modelos pedagógicos, imaginativos y creativos, entre los que ya están disponibles interesantes recursos visuales tecnológicos, más acordes con nuestros tiempos. En este momento, la actual situación sanitaria promueve el uso de un aprendizaje de carácter virtual (Cabero & Valencia, 2020), circunstancia que no

podemos obviar y que nos invita a lanzarnos hacia nuevos e innovadores retos en las aulas.

La propuesta aportada ha formado parte de un curso impartido en 2020 por el autor del presente trabajo en el Servicio de Formación Permanente e Innovación Educativa (SFPIE), dirigido al personal docente de las distintas facultades de la Universidad de Valencia. El foco fue el abordaje del aprendizaje en movilidad, una aproximación hacia el concepto de aula infinita, a través de propuestas de acción mediante Smartphones. El objetivo, implementarlo en la innovación docente de disciplinas tan variadas como la medicina, el derecho, la ingeniería, la economía, etc.

BIBLIOGRAFÍA

- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Cabero, J. & Valencia, R. (2021). Y el COVID-19 transformó al sistema educativo: reflexiones y experiencias por aprender. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 15, 217-227. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5246>
- Gros, B. & Forés, A. (2013). Uso de la geolocalización en la educación secundaria para la mejora del aprendizaje situado: Análisis de dos estudios de caso. *Relatec*, 12 (2), 41-53. <https://relatec.unex.es/article/view/1193/797>
- Huerta, R. (2015). *La ciudad y sus docentes: miradas desde el arte y la educación*. Barcelona: Editorial UOC.
- Koole, M. (2009). A Model for Framing Mobile Learning. En Ally, Mohamed (ed.) *Mobile Learning Transforming the Delivery of Education and Training*, (pp. 25-50). Canada: Au Press. https://www.aupress.ca/app/uploads/120155_99Z_Mohamed_Ally_2009-MobileLearning.pdf
- Mascarell, D. (2017). Dispositius mòbils com a nous entorns d'aprenentatge. Contextos emergents en les arts visuals. En Huerta i Alonso-Sanz (eds.), *Nous entorns d'aprenentatge per a les arts i la cultura*, (pp. 147-158). Valencia: Tirant Humanidades.
- Mascarell, D. (2020). Percepción de los estudiantes universitarios ante una actividad audiovisual con dispositivos móviles: un estudio de caso. *TextoLivre: Linguagem e Tecnologia*, 12(2), 1-20. <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16457/1125613417>
- McLuhan, M. & Fiore, Q. (1987). *El medio es el mensaje*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Santacana, J., & Coma, L. (coords.) (2014). *El mLearning y la educación patrimonial*. Asturias: Trea.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: A Learning Theory for the Digital Age*. Elearnspace, everything elearning. <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

“Del natural” Espacios abiertos y naturaleza como recursos educativos para Educación Plástica en Primaria

raquesada@educa.jcyl.es

Raquel Ana Quesada García

C.E.I.P. Nuestra señora del Villar Laguna de Duero (Valladolid)

Palabras clave

Creatividad
Naturaleza
Plástica

Resumen

Un proyecto de innovación, basado en la utilización de los espacios abiertos y los materiales naturales y del entorno, como fuente de aprendizaje, favorece la creatividad y autonomía del alumnado de primer curso de educación Primaria.



Ejemplo de estereotipo gráfico a evitar.
Raquel Ana Quesada García, 2020.

El comienzo del alumnado en la Educación Primaria

Durante este curso soy tutora de un grupo de 18 alumnos en el nivel 1º de Educación Primaria. Prácticamente, soy su única profesora para todas las áreas, incluidas aquellas que se imparten en bilingüe (inglés). Mis pequeños alumnos se han incorporado por primera vez, al comienzo de este curso, en septiembre, a la Educación Primaria de modo presencial, tras un largo periodo sin pisar las aulas. No pudieron completar presencialmente su periodo en la etapa de Educación infantil, por lo que el reto es intentar compensar las posibles carencias derivadas de ello.



Utilización de modelos del natural.
Raquel Ana Quesada García, 2020.

Limitaciones por motivos de salud y seguridad

Con las normas y protocolos COVID actuales se reducen drásticamente las posibilidades de aprendizaje del alumnado; por la prohibición de compartir materiales, manipular, tocar, utilizar los sentidos, trabajar en equipo... En las aulas no puede haber material común, ni en los patios balones o juguetes. Nadie puede tocar el material, mobiliario, pizarra, paredes, murales... En algunas áreas es más factible el trabajo individual; sin embargo, el área de Educación Artística debe adaptarse drásticamente. Para mis alumnos y para mí, supone un gran reto que

está poniendo a prueba nuestra capacidad de imaginar soluciones.

Oportunidad artística creativa

El proyecto

He impulsado un proyecto de innovación: el Plan de Mejora de Centro “Del natural” se basa en la utilización de los espacios abiertos y los materiales naturales como fuente de aprendizaje, articulando el área de Educación Plástica como elemento conductor.

Objetivos

Valorar diferentes espacios del centro y su entorno, para servir de Atelier o Aula de Artes.

Ampliar y diversificar el uso del espacio y generar una mayor autonomía en el trabajo, respetando las normas higiénico-sanitarias.

Crear un ambiente de laboratorio de aprendizaje donde los niños experimenten con los estímulos del entorno, favoreciendo la creación de conceptos nuevos, desarrollando su creatividad y permitiendo la creación de productos visibles.

Actividades

- Selección y dotación de espacios y materiales adecuados.
- Estudio de ejemplos prácticos de aulas basadas en metodologías que fomentan la creatividad.
- Uso de espacios abiertos para el área de Educación Plástica con el alumnado de 1er curso de Primaria.
- Concienciación del alumnado de sus tiempos y espacios de aprendizaje, generando responsabilidad sobre ellos.
- Adaptación progresiva del aprendizaje a las necesidades y capacidades del alumnado.
- Generación de los recursos necesarios para el desarrollo del currículo del área desde un punto de vista creativo.

Metodología

Utilizamos los modelos del natural y referentes artísticos de calidad para despertar la creatividad, primando el proceso sobre el producto y fomentando el pensamiento divergente.

A estas edades, las niñas y los niños, comienzan a incorporar en su dibujo estereotipos gráficos: repetición “mecánica” de imágenes para representar

objetos familiares de forma sencilla (montañas, árboles, pájaros, casas...) Se saben de memoria cómo se dibujan y los hacen todos iguales entre sí. En muchos casos se mantienen hasta edades muy avanzadas, incluso en adultos. Somos nosotros quienes imponemos esos esquemas al mostrar la forma de hacer una flor, un árbol... No estimulamos su creatividad, “enseñándoles a dibujar” ya que se limitarán a repetir un esquema aprendido y no utilizarán su imaginación.

La copia de modelos y reproducción de estereotipos carece de valor expresivo, limita el pleno desarrollo de la personalidad e individualidad, reproduce expresiones ajenas y somete el pensamiento de niños y niñas al de la persona que le da el modelo, privándoles de expresar sus propias interpretaciones de la realidad.

“La infancia tiene su propia manera de ver, pensar, y sentir, y nada hay más insensato que intentar sustituirlas por las nuestras”.
(Rousseau).

Algunas estrategias que utilizo para fomentar la creatividad y expresividad de los niños a través de sus creaciones:

- No imponer esquemas: es preferible un dibujo personal “imperfecto” que uno “perfecto” copiado de un modelo. Evitar que un niño copie expresiones ajenas, haciéndose inseguro y limitándose en su capacidad de crear.
- Animar y motivar a que hagan sus propias representaciones y valoro de forma positiva sus resultados. Nunca pongo de ejemplo el dibujo de otro niño, pues cada uno tiene su experiencia personal y su forma de expresarla.
- Enseñar diferentes técnicas plásticas para que aprendan a utilizarlas correctamente y puedan aplicarlas libremente en sus expresiones plásticas.
- Sugerir temas que tengan que ver con la experiencia directa de niños y niñas, y con sus vivencias, que reflejen situaciones vividas. No es lo mismo “dibuja un árbol” que “salimos al patio, elegimos un árbol y lo dibujamos”.

- Aprender a valorar y respetar las creaciones de cada uno, a formar un criterio estético y a seguir los pasos de grandes artistas. Por eso es tan importante cuidar el entorno visual, que sea rico y variado, seleccionando imágenes estimulantes para su creatividad:
 - Referencias visuales de calidad estética y artística.
 - Imagen real.
 - Dibujo del natural.

Ejemplo de desarrollo de una propuesta. “Los árboles de otoño y Pollock”

Es otoño. La observación de los cambios en la naturaleza y en el entorno, a lo largo del tiempo, es uno de los recursos más sencillos y eficaces para la adquisición de conceptos por parte de los más pequeños.

Hemos aprendido a respetar los árboles de nuestro patio poniéndoles nombres. En primer lugar, distinguimos las especies según sus características, y después, unos de otros.

Los hemos tomado como modelo: escogimos un árbol para dibujarlo, distinguiendo sus partes, y

posteriormente pintarlo, reproduciendo la variedad de colorido de sus hojas.

Hemos observado cómo los árboles “pintan” el suelo con hojas de colores. Hemos salido y recopilado muchas de esas hojas caídas. Las hojas, que eran amarillas, verdes... se han secado y se han tornado marrones.

Es nuestro turno de pintar el suelo con hojas de colores.

Observamos la obra de Jackson Pollock “Ritmo de otoño (número 30)” en la PDI.

Utilizamos rutinas de pensamiento para la puesta en común.

Basándonos en Jackson Pollock, aprendemos las técnicas “dripping” (líneas de color directamente sobre un lienzo sin tensar extendido sobre el suelo, usando palos o agitadores de pintura y esmalte industrial, a veces vertiéndolo directamente de la lata) y “action painting”.

Emulamos esas técnicas y recordamos la acción de caer de las hojas, vertiendo pintura sobre papel continuo en el que hemos extendido nuestras hojas secas. Con un bote tipo biberón, dejamos caer témpera



Los árboles de Pollock.
Raquel Ana Quesada García, 2020

amarilla, naranja, roja...

Logramos así una realización plástica colectiva, respetando las normas higiénico sanitarias, sin necesidad de tocar ni compartir, pero logrando que cada niño y niña se sientan partícipes del proceso creativo.

Conclusiones de la experiencia docente

Comenzamos el curso actual de forma presencial con alumnado recién incorporado a la escolarización obligatoria, tras un largo periodo sin contacto con niños y niñas de su edad ni con procesos de enseñanza-aprendizaje normalizados. Nos enfrentamos a un reto que exigió un esfuerzo de programación y planificación, teniendo en cuenta todos los escenarios posibles. Tras los primeros meses de aplicación práctica, el desarrollo del proyecto va dando sus frutos.

Tomando el área de Educación Plástica como hilo conductor y motivación, interrelacionamos las áreas de Ciencias Naturales y Sociales, Inglés, Lengua... con un enfoque globalizado.

Los alumnos construyen sus aprendizajes relacionando los cambios en la naturaleza observables en nuestro

entorno más cercano, con la Historia del Arte y las técnicas artísticas a su alcance.

Fomentamos en el alumnado la toma de conciencia de la importancia del respeto por el entorno, reducimos la utilización de materiales fungibles y reutilizamos de forma creativa aquellos materiales de los que disponemos. Por un lado, reutilizamos papel, pintura, tela... sobrante de otras actividades y por otro buscamos piedras, palos, hojas, arena... buscando soluciones basadas en la naturaleza y fomentando una conciencia de sostenibilidad.

Evitamos la producción de manualidades adocenadas o dibujos estereotipados para atender a la diversidad del alumnado y fomentar su pensamiento divergente. Las realizaciones del alumnado son tanto individuales como colectivas, algunas son efímeras, otras tienen forma de "land art" y otras se incorporan a su portfolio. Estamos consiguiendo que valoren las producciones propias y las de los otros, sin depender únicamente de la aprobación del adulto, además de ayudándoles a conocer, apreciar y tener una opinión personal sobre obras de arte de diferentes tipos, épocas y autores.

Ofrecemos modelos naturales y referentes estéticos de calidad, principalmente fotografía o imagen real, así como obras de grandes artistas a lo largo de toda la Historia del Arte, en cuya selección tenemos en cuenta, además, incluir suficiente representación de mujeres artistas.

Aprovechamos los recursos a nuestro alcance como fuentes de aprendizaje y buscamos soluciones creativas para superar los obstáculos que la situación actual nos impone: distancia interpersonal, zonificación de espacios, prohibición de compartir utensilios o materiales...

La valoración del desarrollo de esta experiencia, es positiva, por lo que continuaremos con ella el resto del presente curso académico, valorando su continuidad de cara al próximo curso.

BIBLIOGRAFÍA

Repetición, estereotipo y dibujo infantil ORTEGA CUBERO, Inés Universidad de Valladolid Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social Vol. 9 (2014) 125-144 ISSN: 1886-6190

La imaginación y el arte en la infancia. Vigosky, L. S. Akal 1996.

Del dibujo infantil a la semiología de la expresión. Arno Stern, Carena. 2008.

Integración del entorno cultural a la Historia del Arte utilizando herramientas de geolocalización

ribeirorenata@uniovi.es

Palabras clave

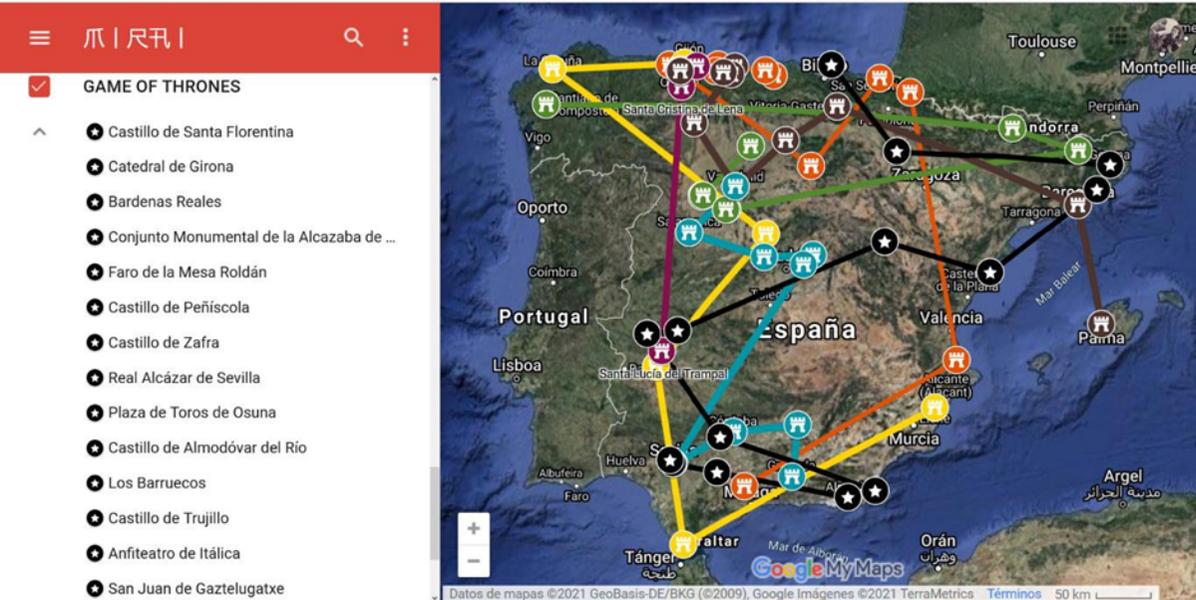
Historia del Arte
Geolocalización
Mapa colaborativo

Renata Ribeiro dos Santos

Universidad de Oviedo
Departamento de Historia del Arte y Musicología

Resumen

En este escrito se realiza una breve reseña de algunas actividades docentes elaboradas con herramientas de geolocalización, elaboradas con el objetivo de acercar el entorno artístico y cultural a lxs estudiantes de forma creativa y colaborativa.



Ejemplo de mapa personal creado por lxs estudiantes.
 Captura de Pantalla de uno de los mapas creados en la asignatura Historia del Arte. 2020.
 Recuperado de <https://www.google.com/maps/d/u/0/edit?mid=1ycH645HMAEeTLYgjoBcnrMP0l1rqRguj&usp=sharing>

¿Cómo relacionar el entorno geográfico a los bienes culturales si estamos confinados?

El desafío: acercar el estudiantado al entorno cultural sin salir de sus casas

Al iniciarse el curso 2020-2021 se decidió que todos los grados impartidos por la Facultad de Formación de Profesorado de la Universidad de Oviedo se harían de manera no presencial, en consonancia con las medidas sanitarias que se estaban tomando en todo el país debido a la pandemia ocasionada por la Covid-19. Esta nueva realidad de no presencialidad e intangibilidad ha ocasionado un sinnúmero de retos que generaron, de forma apresurada e improvisada, la necesidad de repensar el modelo educativo y buscar alternativas viables, creativas y dinámicas, que fueran capaces de promover la construcción del conocimiento y alentar la participación y el interés del alumnado.

En el caso específico de las dos asignaturas que imparto en el Grado de Maestro de Educación Primaria en la institución citada anteriormente –Patrimonio Artístico Musical en el Aula e Historia del Arte–, entre las muchas dificultades generadas por esta situación, había una que me preocupaba especialmente: la imposibilidad de realizar visitas a monumentos,

instituciones u otras tipologías que forman parte del patrimonio cultural de la ciudad. En los cursos anteriores, así como en distintas investigaciones que sistematizan esta temática (Wass, 1990; Villarrasa Cunillé, 2002; Villarrasa Cunillé, 2003; Asensio y Pol, 2003), he evidenciado que la relación que el estudiantado establece con los contenidos de la asignatura y, su consiguiente interés y participación, aumentaba de manera exponencial cuando realizábamos visitas mediadas a instituciones como el Museo de Bellas Artes o el Museo Arqueológico de Asturias, al Conjunto de Monumentos Prerrománicos del Monte Naranco o, a las visitas a las diferentes calles de la ciudad de Oviedo, analizando su desarrollo arquitectónico y urbano.

Más allá de incrementar el interés y el aprendizaje de los alumnos y alumnas, estas “salidas de campo” resultan una importante herramienta pedagógica que nuestros estudiantes, futuros maestros y maestras, pueden utilizar como modelo y replicarlas en su futura actividad laboral, acercando a través de la educación patrimonial la ciudadanía al patrimonio cultural (García Vecillo, 2009). Este acercamiento estimula el conocimiento y consolida el sentimiento de valoración

y preservación de esos bienes culturales. Además, y no menos importante, el contacto y conocimiento ampliado de los elementos culturales que cotidianamente encontramos a nuestro alrededor, auxilian en la consolidación del sentido de pertenencia social, que legitima nuestra participación y nos da posibilidad de alzar la voz en una sociedad determinada (García Canclini, 1987).

Frente a la imposibilidad de realizar las salidas, he buscado una estrategia alternativa que ceñida a la no presencialidad, posibilite la activación de los valores históricos, artísticos y patrimoniales citados anteriormente; al mismo tiempo que pudiese ser replicado por el estudiantado futuramente en su práctica docente.

La geolocalización y los mapas como estrategia de aprendizaje activo colaborativo

Propuesta Artística Creativa: la creación de mapas colaborativos

Después de un momento inicial de reflexión sobre la problemática y de barajar posibles alternativas, me he decantado por la utilización de la herramienta de geolocalización My Maps –aplicación para creación de

contenido colaborativo, conectada a Google Maps– como estrategia pedagógica en los grupos de las dos asignaturas mencionadas anteriormente. En líneas generales “la geolocalización es una tecnología que utiliza datos de un dispositivo móvil (ordenador, radar, teléfono, etc.) para identificar o situar su ubicación en tiempo real” (Ribeiro dos Santos, 2020, p.73). Entre otras ventajas, el uso de las herramientas de geolocalización online potencia el aprendizaje móvil (m-learning) y permite la creación de mapas digitales colaborativos donde es posible asociar la ubicación geográfica física a diversos contenidos audiovisuales como fotos, videos y audios. La posibilidad de realizar estas asociaciones, abre la puerta a un enorme abanico de posibilidades creativas para el estudiantado: desde la búsqueda de los contenidos audiovisuales en repositorios online, hasta la creación de sus propios contenidos.

Con el desarrollo de esta propuesta, he asociado las actividades de estos dos grupos al Proyecto de Innovación Docente Herramientas de Geolocalización como recurso didáctico en la Historia del Arte (PI11-19-A-194) que, aunque poseía una metodología diseñada para otras disciplinas y grados, se ha

mostrado totalmente capaz a adaptarse a nuevos entornos y necesidades, como se podrá apreciar en algunas de las actividades implementadas que describiré brevemente a continuación.

En la asignatura Patrimonio Artístico y Musical en el Aula –asignatura de 3º curso, obligatoria en la Mención en Educación Musical– hemos desarrollado juntamente con los 17 estudiantes matriculadxs, un mapa colaborativo donde cada alumno o alumna ha trazado una ruta patrimonial temática y posteriormente confeccionó un video explicando el recorrido. La actividad consistía en la formulación individual de una ruta que constase de 5 elementos patrimoniales (bienes materiales o inmateriales), relacionados a través de un eje temático específico y de elección libre. Posteriormente, estas rutas fueron marcadas en un mapa creado en My Maps para este fin, donde cada estudiante diseñaba su ruta, como si se tratara de un “visita real” que pudiese ser realizada por un grupo de estudiantes caminando por la ciudad. La última parte de la tarea consistió en la creación de un contenido en video, donde cada alumno y alumna explicaba el tema de su ruta y reseñaba sus elementos patrimoniales. Con los materiales hemos creado una canal de YouTube¹, que se ha vinculado al

Proyecto de Innovación Docente DidacTicTac TV, un proyecto de TV online colaborativo para la creación de material didáctico.

Para Historia del Arte, disciplina optativa también del 3º curso del Grado de Maestro de Primaria, fue posible desarrollar una serie de proposiciones a lo largo de todo el semestre con el uso de la geolocalización y de My Maps. Una de las actividades desarrolladas sirvió para cohesionar el amplísimo temario que se maneja en la asignatura, desde las manifestaciones del arte en época prehistórica hasta la contemporaneidad. La propuesta consistió en que cada estudiante creara un mapa personal y en él, a lo largo de toda la asignatura, fuese situando elementos culturales que se relacionasen con los temas compartidos en el curso. En cada punto añadido al mapa, los alumnos y alumnas realizaban una breve descripción donde explicaban el porqué de su elección y la importancia del elemento dentro de la(s) historia(s) del arte, ilustrándolo con imágenes y videos, en muchos de los casos creaciones propias o de sus acervos personales.

Conclusiones de la experiencia docente

El mapa seleccionado para ilustrar este escrito fue titulado Mirai por lx estudiante que lo elaboró y explicaba

la selección debido al significado del vocablo –futuro– y por su interés hacia el idioma japonés. Para plantear las reflexiones finales sobre esta experiencia docente partiré de esta elección en lo que respecta a su significado. La vorágine de acontecimientos ocurridos a lo largo del último año nos ha llevado a encontrarnos más rápidamente con y en el futuro. Un futuro que, debido a la pandemia, ha obligado a operar diversas modificaciones en nuestra forma de vida, alterando una supuesta normalidad. De forma precipitada, sin anticipados planeamientos o planes, hemos tenido que –desde el ámbito de la enseñanza en general y de la Historia del Arte y de la Educación Artística, particularmente–, replantearnos un escenario sin el contacto y las posibilidades de comunicación indispensables en nuestros procesos educativos. Esta emergencia nos ha hecho revisar métodos, contenidos y prioridades, con la intención de lograr mantener las conexiones y los aspectos relacionales que guían muchas de nuestras prácticas docentes.

En lo que atañe al ámbito relacional, es fundamental rescatar el concepto relacional, habitual en determinadas prácticas artísticas de los 90, bautizadas de arte relacional por el teórico francés Nicolas Bourriaud (2006).

En aquel momento, los y las artistas intentando huir de un sistema que privilegiaba lo representacional, empiezan a acercarse a la vida real, a las relaciones cotidianas, incorporando a sus obras los espectadores y sus vivencias. De acuerdo con Bourriaud, el arte relacional se convierte así en “un terreno rico en experimentaciones sociales, como un espacio parcialmente preservado de la uniformidad de los comportamientos. Las obras [...] dibujan, cada una, una utopía de proximidad” (Bourriaud, 2006: 8). La utopía de la proximidad que identifica el teórico francés fue la plasmación de la voluntad de lxs artistas de acortar las distancias que diagnosticaron en una sociedad cada vez más individualizada y que recortaba sus posibilidades de comunicación.

Al repasar estas dos vertientes, el apresurado futuro y el aspecto relacional, considero que hemos logrado, conjuntamente con los alumnos y alumnas de los cursos y asignaturas que he reseñado en párrafos anteriores, construir y sistematizar procesos de aprendizaje donde se ha alcanzado ambos objetivos. Por un lado, pese a la dificultad y falta de preparación previa, se ha adaptado la enseñanza al formato remoto, ahondado en los procesos creativos, colaborativos y participativos con el uso de las herramientas de geolocalización.

Por otra parte, la confección de los mapas, sea de manera conjunta o individual, ha posibilitado la construcción de esta “utopía de proximidad” en tiempos donde el contacto real se ha visto difuminado. Con la elaboración y el uso de los mapas lxs estudiantes han logrado relacionarse (en remoto) con el entorno geográfico y con los bienes culturales; y, además, al visualizar e interactuar con las creaciones de sus colegas, se han acortado las distancias entre ellxs.

NOTAS

¹ El canal de Youtube se titula HistoriArte DidacTicTac UNIOVI y se encuentra disponible en <https://www.youtube.com/channel/UCe0rB3Lz5zQabcRZ-KAdsw>

BIBLIOGRAFÍA

- Asensio, M. y Pol, E. (2003). Aprender en el museo. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* (36) 62-77.
- Bourriaud, N. (2006). *Estética Relacional*. Adriana Hidalgo Editora.
- García Canciani, N. (1987). ¿Quiénes usan el patrimonio? Políticas culturales y participación social. *Antropología. Boletín oficial del INAH, México* (15-16), 11-24.
- García Vecillo, Z. (2009). ¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación Patrimonial, un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural. *PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural* (7) 2, pp.271-280. <https://doi.org/10.25145/j.pasos.2009.07.019>
- Ribeiro dos Santos, R. (2020). Herramientas de geolocalización como estrategia didáctica y relacional: una experiencia con el arte latinoamericano en tiempos de pandemia. *Magister* (32) 1, 72-77.
- Vilarasa Cunillé, A. (2002). Las salidas escolares. Una estrategia para la integración curricular del estudio del medio local. En M. Casas y C. Tomás i Martorell (Eds.), *Educación Primaria. Orientaciones y recursos* (6-12 años) (pp. 48-68). Praxis.
- Vilarasa Cunillé, A. (2003). Salir del aula. Reapropiarse del contexto. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* (36), 13-25.
- Wass, S. (1990). *Salidas de Trabajo y Educación de Campo en la Educación Primaria*. Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Morata.

Aulas sin cuerpos: la casa como espacio de creación

storres@ucm.es

Palabras clave

Casa
Consumo
Espacio de creación

Sara Torres Vega

Universidad Complutense de Madrid
Departamento de Escultura y Formación Artística

Resumen

Este texto recoge el desafío de ver la casa como espacio de creación a la vez que se reivindica el arte en la vida diaria a través de la experiencia educativa de los alumnos de Fundamentos de Escultura de Grado de Bellas Artes durante el confinamiento domiciliario de la primavera de 2020.



Home Scene.
Marguerite Zorach, 1924, cortesía de Zorach Collection, LLC.

Un aula que son muchas casas

Ketchup, chucherías, helado, croquetas, pizza, sushi y arte son, para muchas personas, cosas que no merece la pena hacer en casa: porque conllevan procesos largos de elaboración, a menudo producen olor y el resultado puede ser decepcionante con respecto a las expectativas. En la lista de alimentos, hay un elemento que no tiene mucho en común con el resto y que, sin embargo, es consumido con la misma voracidad que el resto: el arte.

Hablar del consumo de sushi al mismo nivel que el consumo de arte puede resultar chocante, pero a través de la obra de Raúl Valverde Cultural Portrait (US museums by admission price) expuesta en el Studio & Curatorial Program de Primavera de 2018 en Nueva York, se hace palpable la identificación. En una pared de grandes dimensiones se despliega una tabla de precios de acceso a las instituciones culturales estadounidenses en un formato que recuerda al menú en un restaurante de comida rápida. El consumo es inevitable en la mayoría de los aspectos de la vida y el arte no escapa a este fenómeno. Hasta cierto punto, el modelo educativo en el que el estudiante elabora piezas artísticas a cambio de una calificación para la

consecución de un título (Grado en Bellas Artes), implica al arte en un proceso de consumo. El arte se convierte en moneda de cambio para conseguir un título. Esta transacción que se produce en las Facultades de Bellas Artes, durante la primavera de 2020 dejó de producirse en los centros educativos y pasó a ocupar un terreno para muchos alumnos inaudito: la casa.

El contexto de la pandemia produjo, por un lado, la imagen desoladora de las aulas sin cuerpos. Pero por otro lado, surgió la oportunidad de reivindicar la casa como espacio de creación. La casa como espacio de creación supone un cambio práctico (de tener materiales y espacios diseñados al servicio de la creación en un marco de calificación a no disponer de los materiales ni los espacios para hacer ejercicios estandarizados) a la vez que promueve un cambio conceptual: mientras que en el aula manda el consumo (del tiempo, el currículum, las calificaciones, el programa y la asistencia), en la casa manda la vida.

Al llevar el aula a la casa, las normas que imperan son las de la cotidianeidad y el transcurrir de la vida. El tiempo de clase a través de herramientas online es una

intrusión en esa cotidianeidad, muchas veces compartida con otros habitantes. En este caso, además, hablamos de una vida llena de nuevos interrogantes y preguntas marcada por la situación de pandemia. El desafío, consecuencia del confinamiento domiciliario es: ¿qué debe cambiar en el acto educativo para hacer honor a las normas de la casa? De esta pregunta surge la oportunidad creativa.

Una casa de arte y vida

Dahlov Zorach Ipcar recordaba la importancia de la casa en la que se crió para su posterior desarrollo como artista. “Su manera de vestir” recordaba la artista al hablar de sus padres “la manera en que vestían, todo era como una obra de arte en sí misma, la casa al completo y supongo que todo lo que hacían” (Zorach, 1979, p. 3). Su madre, Marguerite Zorach, inmortalizó la atmósfera de inconventionalidad absoluta que a su vez rezuma una cotidianeidad identificable con cualquier hogar en su *Home Scene*.

Malevich (1927) consideraba que “el arte siempre y en todas las circunstancias juega un papel decisivo en la vida creativa y que los valores del arte por sí solos son absolutos y perdurables para siempre” (p. 97). Hale

Woodruff (1959) entendió que “puede que no siempre veamos la vida como arte, pero ciertamente podemos ver la vida a través del arte. Tampoco se puede negar que el arte brota de la vida, de lo que somos, lo que hacemos, lo que amamos y apreciamos, lo que esperamos ser y lo que soñamos” (p. 50). Kandinsky (1913), por su parte, sintió que la mayor revelación es darse cuenta de que todos los ámbitos de la vida nunca han estado “tan fuertemente unidos y a la vez tan divididos” (p. 38). El espacio donde “las interrelaciones de estos reinos individuales se iluminan como por un destello de luz” (p. 38) es uno de los lugares donde el arte puede integrarse plenamente en la vida cotidiana: la casa.

La oportunidad, dentro de la situación terrible como el confinamiento domiciliario, consistió en redescubrir la casa como espacio de creación. La agenda docente, en este caso los ejercicios de la asignatura de Fundamentos de Escultura del Grado de Bellas Artes, extendió su enfoque de maneras tan diversas como los hogares en los que la acción creativa ocurrió. Ese acto de elasticidad curricular tomó forma a través de las siguientes acciones:

Acción 1 ¿Quién vive ahí?

En ninguna otra situación había mostrado mi casa a mis alumnos. En un tour a través de videoconferencia por mi casa mostré lo que para mí constituyen las claves para que mi casa sea catalizador de actos creativos. Esta acción tenía por objetivo el reconocimiento de las muchas cosas que ocurren en la casa y que son oportunidades para entender el arte en los actos cotidianos de la vida diaria: el perro ladra, se oyen pájaros a lo lejos, un portazo de hermana frustrada con la docencia online, un padre roncando. Esta visita fue un reconocimiento de que todo lo que nos rodea es lo que hace que tengamos una producción creativa única. Se animó a cada estudiante a que hiciera un viaje personal por esos espacios que eran su cotidianidad (y casi único espacio) en tiempos de confinamiento.

Acción 2 Materia diaria

Lo urgente:

No tengo barro en casa. No quiero recibir pedidos. El economato de la facultad es inaccesible. Mi supermercado no tiene material de bellas artes. No queda harina. El “no” de la situación marcada por la pandemia dejaba a los alumnos aparentemente sin posibilidad de realizar los proyectos de la asignatura.

La demanda de entrega de proyectos a cambio de calificación era inviable al reconocer que la desigualdad del acceso a materiales era mucho más evidente que nunca.

La propuesta consistió en mirar lo que había en cada casa que pudiera ser utilizado para la creación. En cada casa había miles de opciones. En la mía: un aglutinante (cera de velas), una carga (tierra o harina), un material que fluidifique (crema hidratante), un soporte (un posavasos recuerdo de Tenerife). El resultado fue una pasta de modelado con olores cotidianos, hecha con materia diaria.

Acción 3 Mi mano, mi casa

De vuelta a los ejercicios:

Se trata de la asignatura de Fundamentos de Escultura y el ejercicio que marcaba el programa era el modelado de una mano a tamaño natural. Se hizo necesaria una estructura interna, una pasta de modelar y un modelo. El modelo fuimos nosotros y los materiales partieron de la materia diaria. Para cada estudiante la materia diaria era diferente: una percha de alambre a desmontar, una pasta de harina, de cera, de crema hidratante, de tierra... Nunca el ejercicio de modelado de una mano ha sido tan propio

y una expresión tan sincera de los individuos que conforman la clase y sus circunstancias.

Pensar y habitar es una cuestión que encuentra soluciones tan diversas como artistas existen.

Conclusiones de la experiencia docente

Lo que comenzó con la obligación de permanecer en el domicilio fue también una oportunidad de confrontar directamente preguntas fundamentales con implicaciones para el aprendizaje en el aula: ¿cómo puede la enseñanza de las artes hacer honor a la interrelación entre el arte y la vida? O en otras palabras: ¿puede el aula ser más casa?

La experiencia de la pandemia puso en evidencia dos maneras de entender la docencia en arte: por un lado, como consumo en el que las preguntas se centraban en cómo evaluar y por otro, como mecanismo de pensamiento para promover el poder del arte para afrontar algo tan inexplicable como lo que estaba ocurriendo. Ambos modos coexistieron por ser intrínsecos a la academia y al arte, pero, sin embargo, en la casa, uno de ellos prevaleció sobre el otro: el arte como mecanismo para comprender lo doloroso,

apasionante y emocionante de la experiencia humana encontró una razón urgente de ser. La propuesta que aquí se recoge trata de hacer honor a este aspecto fundamental del arte.

La necesidad de un espacio propio, la presencia de la naturaleza como catalizador de los actos creativos, la posibilidad de experimentación sin trabas y la interrelación del arte y la vida están presentes en casas y escuelas que han jugado un papel en el crecimiento creativo de sus inquilinos.

Cabe preguntarse cuáles de estos elementos están presentes en las escuelas y facultades de arte y si una apuesta por ellos podría mejorar el rendimiento creativo. La aspiración de la educación plástica para que los alumnos lleguen a “pensar como artistas” promulgada por el Studio Thinking requieren, efectivamente, repensar los estudios, talleres y aulas de arte para que se puedan “habitar” en torno a parámetros propios de los artistas.

Los espacios son sólo una parte de la conversación, pero lo que en ellos acontece merece especial atención: la fagotización de la experiencia de creación

por parte del consumo y su pedagogía parecen debilitarse cuando el entorno educativo es la casa. Cuando las aulas sean más casa, habitaremos la experiencia educativa de manera que arte y vida sean lo que siempre han sido: inseparables.

BIBLIOGRAFÍA

- Kandinsky, W. (1913) *Reminiscences*. En Robert, H. (1964) *Modern Artists on Art*. Prentice-Hall, Inc.
- Malevich, K. (1927). *The Constructive Idea in Art*. in Robert, H. (1964) *Modern Artists on Art*. Prentice-Hall, Inc.
- Woodruff, H. (1959). *Committee on art education The Art in Art Education*, 17th Annual Conference of the National Committee on Art Education.
- Zorach, D. (1979). *Oral History Interview with Dahlov Ipcar*. Smithsonian Archives of American Art.

El uso de Instagram y los #hashtags (etiquetas) como repositorio de propuestas, trabajos y reflexiones

pabloluis.castro@uva.es

Palabras clave

Hashtag
RRSS (redes sociales)
Instagram

Pablo de Castro Martín

Universidad de Valladolid

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

Resumen

Las RRSS y apps para dispositivos móviles nos ayudan a transitar desde las sesiones en el aula hacia el aprendizaje ubicuo y a compartir reflexiones visuales/textuales en un entorno virtual, (casi)siempre disponible, usando los #hashtags como almacén y escaparate de trabajos y experiencias.

SIN IMAGINACIÓN NO HAY RECURSOS

Gina Giménez
IREMOS AL SOL
MPH



Las imágenes que ilustran esta experiencia son capturas de pantalla de los perfiles de Instagram correspondientes al profesor Pablo de Castro y a las alumnas Lucía Valle y Lydia Luis (Mención en Expresión y Comunicación Artística y Motricidad, Grado en Educación Infantil, UVa). Todas ellas contienen citas visuales a la obra de Gina Giménez.

Sin imaginación no hay recursos

Las redes sociales, además de conectar virtualmente a las personas, están permitiendo extender la docencia a contextos no presenciales, apoyándose en el continuo avance de los medios tecnológicos tanto como en el diseño de aplicaciones cada vez más versátiles. Esta educomunicación (Narváez-Montoya, 2019) está favoreciendo que las sesiones lectivas o el desarrollo de actividades puntuales puedan apoyarse en entornos virtuales o mixtos y multiplicar su alcance. De este modo, el trabajo colaborativo se proyecta hacia un ambiente ubicuo, capaz de dar lugar a la construcción colectiva del conocimiento y de servirse de la elasticidad del ciberespacio como contenedor infinito de recursos, contenidos, propuestas...

En este sentido, también instituciones que nos son afines –como sucede con los museos, las galerías de arte, las fundaciones con colección de arte...–, si bien ya apoyaban parte de su labor en el entorno web o las redes sociales (Enhuber, 2015; Osuna & López, 2015) antes del COVID-19, han potenciado esta actividad desde la generalización de la pandemia hasta convertir sus perfiles en Instagram, Twitter o Youtube en auténticas ventanas desde las que mantener su actividad en tiempos tan difíciles.

Y es que la situación de confinamiento ha obligado a replantear muchos principios y a renovar también la manera en que habría de producirse la conexión con la obra de arte, bajo estas tan inesperadas como restrictivas perspectivas.

Así las cosas, la posibilidad de desarrollar cualquier actividad en el museo estuvo primero prohibida y luego restringida a unos números muy escasos de visitantes, lo que hacía difícilmente viable cualquier proyecto educativo en el marco museal, salvo que se empleasen dispositivos portátiles y aplicaciones informáticas para hacerlo posible. No olvidemos que las apps tienen la versatilidad de servir como contexto, pero también como contenido, escenario y contenedor expositivo (Koya & Chowdhury, 2019), propiciando no solo un cambio de soporte –el papel por la pantalla– sino también nuevas funcionalidades (Apaydin, 2017).

Instagram como experiencia educativa

Ante este panorama, Instagram se presentaba en el horizonte con posibilidades reales de convertirse en el canal que extendiera la conexión de las alumnas con la obra pero, por qué no, también entre ellas y la propia artista. La ventaja es que la propuesta caminaba ya por

terreno fértil en este sentido, pues llevaba varios años utilizando los #hashtags (etiquetas) para que mis estudiantes del Colegio Safa-Grial presentasen y compartiesen los productos finales de los proyectos desarrollados en la asignatura de Historia del Arte y, por lo tanto, no supondría un problema implementar protocolos previos para utilizar como recurso educativo la magnífica exposición de Gina Giménez que, con el título *Iremos al sol*, se exhibía en el Museo Patio Herreriano de Arte Contemporáneo Español de Valladolid, en aquellas fechas.

Por una conversación con el director del museo, sabía que el aforo de la sala había quedado reducido a diez personas, lo que dificultaba sobremanera la posibilidad de trabajar con el grupo de veintiocho alumnas, en especial teniendo en cuenta que ellas –antes y después de nuestra sesión– tenían clase en línea de otra asignatura del grado y que, por lo tanto, no podríamos plantear visitas consecutivas a la sala, ni abordar así el proyecto en una sola jornada. La propia imposibilidad de asistir con regularidad a la facultad impidió también esa relación directa con los colegas docentes, responsables de aquellas, y anuló la posibilidad de implicarlos en una acción conjunta o, simplemente, para la posibilidad de un cambio de hora de clase.

Así las cosas, el proyecto se construyó en Instagram bajo las premisas plantadas al alumnado en una sesión de clase, las cuales se presentaban también en un post del perfil privado del profesor en la red social:

“Sin imaginación no hay recursos” es un proyecto educativo diseñado para la disección in situ de diferentes entornos y recursos educativos, a cargo del alumnado de la asignatura RECURSOS DIDÁCTICOS DEL ÁREA DE EXPRESIÓN PLÁSTICA EN EDUCACION INFANTIL.

En esta ocasión, las alumnas de 4º del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Valladolid abordan la exposición *Iremos al Sol*, de la artista Gina Giménez –Museo Patio Herreriano de Arte Contemporáneo Español (Valladolid)–, como punto de partida para convertir la muestra en un recurso educativo que permita trabajar contenidos de expresión artística, ya en la propia sala, ya como una proyección de la exposición en el aula.

Su difusión a través de Instagram convierten “Sin imaginación no hay recursos” en un muestrario de ideas frescas y directas que ayudan a demostrar la versatilidad del uso de las artes como una estrategia fundamental la formación integral del individuo.

En su trabajo, todas las estudiantes planificaron sus actividades como propuestas hipotéticas para ser desarrolladas en la escuela pero, comprendiendo las limitaciones de movilidad y el temor ciudadano a los espacios compartidos, acabaron por convertirse también una propuesta de educación artística para ser desarrollada en el ámbito familiar y, al mismo tiempo, en un regalo para la propia artista, cuya propuesta creativa fascinó a las estudiantes y se entendió como una bocanada de aire puro en medio de tanto virus flotante.

Conclusiones

El uso de #hashtags permite almacenar en la nube el material generado por los estudiantes y tenerlo accesible de manera ubicua, pudiendo ser consultado en todo momento por los propios autores, sus compañeros, el cuerpo docente o incluso las terceras personas que pudieran localizar el contenido mediante búsquedas específicas o, sencillamente, aprovechando las sugerencias del algoritmo de la aplicación. Funciona pues como un hilo que favorece la relación obra/artista-estudiante, pero también la establecida entre conocimiento/asignatura-estudiante-profesor, sin olvidar que ambas cadenas pueden concluirse en el usuario anónimo de la app.



luciuvale · Seguir

luciuvale 🌿🌻🌻 PAISAJES GEOMÉTRICOS 🌻🌿🌿

La exposición de Gina Giménez me inspiró para realizar una actividad que tiene que ver con el tema relacionado de mi proyecto de esta asignatura.
Para ello necesitaremos:
- Un lienzo por persona
- Lápicos
- Temperas
- Pinceles
- Plantillas naranjas, material con que trabajó la artista en su exposición "¡remos al sol!"
Explicaremos a los/as niños/as que con estos materiales, cada uno deberá representar en su lienzo un espacio natural. Ya puede ser un pinar, un pantano, un bosque, un campo, etc. Lo que quieran, tienen total libertad para expresar y representar lo que deseen.

#RecursosExPlasticaFeysUva20
@ginagimenez
#iremosalsol
@museo_patio_herreriano
#EducaciónNoSinArtes
@pablo_decastro
#educaciónartísticaenespaciosnoformales

57 sem

ginagimenez Hola Lucia! Me encanta la actividad 🌻! ❤️

56 sem 2 Me gusta Responder

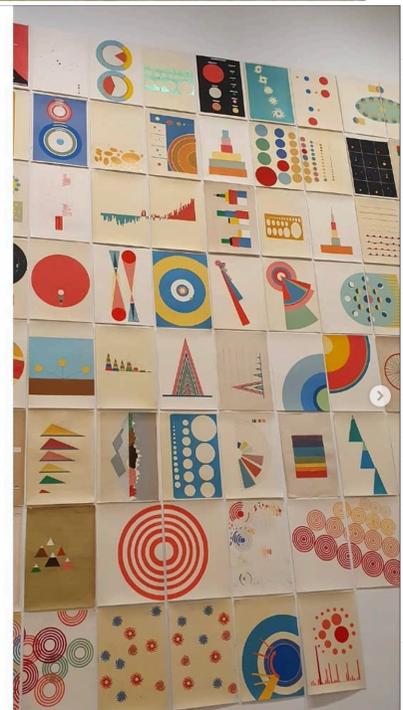
— Ver respuestas (1)

Les gusta a ginagimenez y 4 personas más

15 DE ENERO DE 2021



CUANDO TENGAMOS EN EL AULA LAS CAMISETAS REALIZAREMOS PLANTILLAS EN DISTINTAS CARTULINAS CON LAS FORMAS QUE APARECÍAN EN LOS CUADRO QUE MÁS LES HABÍAN GUSTADO DE LA EXPOSICIÓN (TRIÁNGULOS, CÍRCULOS, RAYAS, ETC.) Y CON LA AYUDA DE LA MAESTRA LOS NIÑOS COLOCARAN ESAS PLANTILLAS EN LAS CAMISETAS PARA PINTAR CON TEMPERAS Y PINCELES. DE MANERA QUE COMO LAS CARTULINAS TIENEN FORMAS DISTINTAS CADA NIÑO FORMARÁ UN CUADRO PARECIDO O COMPLETAMENTE DIFERENTE A LOS QUE HAN VISTO EN LA EXPOSICIÓN PERO CON LAS MISMAS FORMAS QUE APARECÍAN.



lydia.uva · Seguir

lydia.uva Soy Lydia Luis Camazon y este es mi recurso para la exposición de cuadros de Regina Giménez y Sonia Delaunay
#RecursosExPlasticaFeysUva20
@ginagimenez
#iremosalsol
@museo_patio_herreriano
#EducaciónNoSinArtes
@pablo_decastro
#educaciónartísticaenespaciosnoformales

57 sem

ginagimenez Me encantaría ver esas camisetas! 🌻! ❤️

56 sem 1 Me gusta Responder

4 Me gusta

Del mismo modo Instagram –ampliése a Twitter, YouTube o cualquier red que emplee etiquetas (#) en su proceso de funcionamiento– se convierte en un repositorio de propuestas o trabajos que carece de esos límites de capacidad que enrarecen nuestra relación con los campus virtuales universitarios y los hacen poco funcionales para unas disciplinas como las nuestras, donde el tamaño y la calidad de la imagen fija o audiovisual se integran, naturalizadamente, en el resultado de los productos finales del proceso artístico como archivos de tamaño considerable.

En nuestro caso, además, se planteó el trabajo sobre las obras de la exposición bajo las premisas del uso normativo de la red social, es decir, para fomentar la conexión activa entre las estudiantes del grado, abriendo la posibilidad a que pudieran conocer y comentar las propuestas diseñadas por el resto de compañeras. Nuestra sorpresa fue mayúscula cuando pudimos comprobar que la propia Gina Giménez interactuaba con ellas activando “me gusta” o escribiendo breves valoraciones sobre las propuestas que habían concebido.

Para terminar, en un mundo que se replantea su viabilidad y que se ha fijado la sostenibilidad como objetivo prioritario, este sistema de trabajo basado en la filosofía BYOD (Bring Your Own Device / Usa tu propio dispositivo), se sirve de los propios aparatos de que dispone el alumnado (Cózar Gutiérrez, et al., 2018; Mascarell Palau & Blasco Magraner, 2021), tanto por esa posibilidad de no precisar inversión para la compra o mantenimiento de otros nuevos –por parte de la Universidad–, como por la inmediatez en el manejo que proporciona un artilugio que, pese a no precisar de adoctrinamiento en su utilización, aparece comúnmente denostado como recurso educativo para la enseñanza formal, aun siendo el que articula buena parte de los vínculos de nuestros estudiantes con el mundo que les rodea.

BIBLIOGRAFÍA

- Apaydin, V. (2017). Heritage Values and Communities. Examining Heritage Perceptions and Public Engagements. *Journal of Eastern Mediterranean Archaeology and Heritage Studies*, 5, 349-364.
- Cózar Gutiérrez, R. González-Calero Somoza J. A. & Zamorano García, D. (coords.) (2018). *Tendencias y tecnologías emergentes en investigación e innovación educativa*. Graó.
- Enhuber, M. (2015). Art, space and technology: how the digitisation and digitalisation of art space affect the consumption of art—a critical approach. *Digital Creativity*, 26(2), 121-137.
- Hughes, K. & Moscardo, G. (2017). Connecting with New Audiences: Exploring the Impact of Mobile Communication Devices on the Experiences of Young Adults in Museums. *Visitor Studies*, 20(1,1), 33-55.
- Koya, K. & Chowdhury, G. (2021). Cultural Heritage Information Practices and iSchools Education for Achieving Sustainable Development. *JASIST*, 71(6), 696-710. <https://doi.org/10.1002/asi.24283>
- Mascarell Palau, D. & Blasco Magraner, J. S. (2021). Escenarios tecnológicos con dispositivos móviles para la acción educativa. *Tendencias y vínculos con la imagen*. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 19, 289-310.
- Narváez-Montoya, A. (2019). Comunicación educativa, educomunicación y educación mediática: una propuesta de investigación y formación desde un enfoque culturalista. *Palabra clave*, 22(3), 1-30.
- Osuna, S. & López, J. (2015). Educommunicative evaluation model in virtual education. *Opción*, 31(2), 832-853.

CAPÍTULO 4

Prácticas artísticas
relacionales y de
género

Imágenes y cuerpos. Instalación de imágenes en la Formación de profesorado en tiempos de COVID

carme.molet@udl.cat
danae.quiroz@udl.cat
teresa.graus@udl.cat
laura.salvatierra@udl.cat

Carme Molet Chicot

Dànae Quiroz Llobet

Teresa Graus Ribes

Laura Salvatierra Monfort

Universitat de Lleida (UdL)

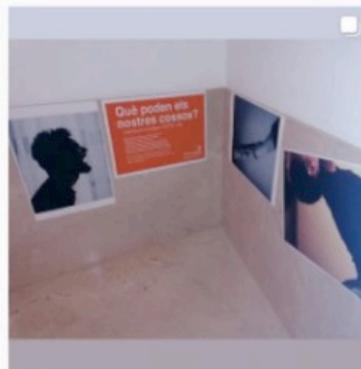
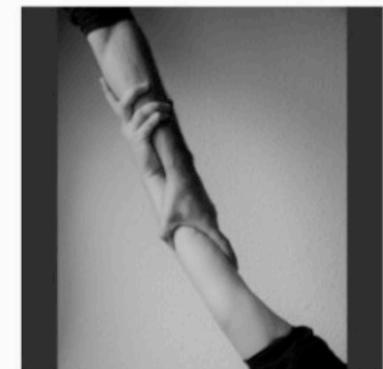
Departament de Didàctiques Específiques. Facultat
d'Educació Psicologia i Treball Social (FEPTS)

Palabras clave

Cuerpos
Imágenes
Formación del profesorado

Resumen

Planteamos la realización de una instalación de imágenes, partiendo de una pregunta generadora: ¿Qué pueden nuestros cuerpos en esta situación difícil y de qué manera las imágenes pueden dar cuenta de ello?



Dificultad/ reto enfrentado

Somos un grupo de profesoras de Artes Visuales de la Facultad de Educación de Lleida (FEPTS), que formamos parte de "espaiperformatiu" un proyecto y una plataforma virtual cuya finalidad es explorar la utilización de imágenes y de tecnologías virtuales en educación para atender algunos temas y problemáticas emergentes desde perspectivas artísticas, críticas y feministas (Molet et al., 2018). Las aportaciones de nuestras investigaciones giran en torno a las oportunidades y dificultades de la educación artística, para abordar temáticas complejas de interés educativo a través de la creación visual y del uso de mediaciones artísticas y tecnológicas (Revilla et al., 2020).

La idea de trabajar los cuerpos surgió del confinamiento del curso anterior (2019-2020), el virus irrumpió cuando estábamos llevando a cabo el proyecto Vida SOSTenible. En aquel momento elegimos como punto de enfoque los espacios, un trabajo que tenía que ver con los contextos y con nuestras experiencias vividas, politizando la separación cultural entre espacios domésticos y espacios públicos. Al tiempo que realizábamos estos trabajos "académicos", nuestro alumnado experimentaba con sus cuerpos,

Carme Molet, 2020.

Fuente propia (captura de Instagram de espaiperformatiu).

subiendo selfies y vídeos a Instagram. Moverse, actuar, hacer deporte y sobretodo bailar les daba mucha energía, decían. Todo parecía llevarnos hacia los cuerpos y fue por esta razón que este curso (2020-2021) pensamos que era una buena oportunidad para repensarlos.

Nos planteamos el proyecto “cuerpos” partiendo de nuestros propios cuerpos físicos, pero abordando los cuerpos en relación, la interdependencia, y los procesos disciplinarios y de subjetivación, desde una mirada política. El proyecto tomó como punto de partida el concepto de cuerpo de Rosi Braidotti (2004), que engloba aspectos físicos, simbólicos y sociales; y de un texto de Judith Butler. De acuerdo con Butler (2017), un cuerpo es un campo de relaciones siempre dependiente e interdependiente, además, como afirma esta autora, no todos los cuerpos consiguen tener una vida vivible, la normatividad binaria de sexos, géneros y sexualidades, así como otros efectos de exclusión social, tienen como consecuencia la precarización de muchas vidas.

Debatimos en clase (virtual) algunas de estas cuestiones y nos planteamos un reto creativo que fuera más allá de la autoexpresión, no buscábamos una

expresión “libre” de nuestros cuerpos como válvula de escape al malestar compartido, sino que nos preguntábamos cómo la creatividad y las imágenes podían ayudar a pensar los cuerpos en esta situación, y a dar forma a nuestro pensamiento. Ciertamente representar nuestros propios cuerpos en relación, dentro de unas coordenadas de injusticias globales y de deterioro del medioambiente y en un contexto de pandemia, requiere de mucha imaginación política y bastantes destrezas artísticas. Ahora bien, si tal como explica Ingrid Guardiola (2020), uno de los males actuales es “la incapacidad de imaginar una situación distinta a la que el presente proyecta, como en un bucle de retroalimentación patética” (p. 165), asumimos este reto con la convicción que a través de las artes visuales nos sería posible abordar la complejidad del mismo.

Oportunidad artística creativa

El reto era doble, y estrechamente interrelacionado con la imaginación, por una parte, surgían aspectos referidos al pensamiento y por otra, los de imaginar y representar. Pensar, imaginar y crear. En cuanto al pensamiento, debíamos pensar en unos cuerpos físicos

y relacionales, cuerpos que sienten y piensan, cuerpos políticos.

Para ello, en primer lugar, nos planteamos una pregunta generadora: ¿Qué pueden nuestros cuerpos en esta situación? Esta pregunta parte de la conocida frase de Baruch Spinoza “Nadie sabe lo que puede un cuerpo”. De acuerdo con Fefa Vila (2020), a veces un cuerpo puede, pero un cuerpo solo, muchas veces apenas puede. Así pues, a la idea de Spinoza de potenciación y diferencia de los cuerpos, nosotras nos planteamos qué pueden nuestros cuerpos unidos en un relato educativo y visual común, sin perder la singularidad que los potencia. En unos tiempos de pandemia y también de contaminación y necropolítica, este giro del yo al nosotras, nos animó a desafiar las dificultades reales y a ampliar límites. Todas estas cuestiones nos llevaban a una implicación política de la educación de las artes visuales, ya que las artes, tal como explica Ricard Huerta (2020), favorecen una mayor apertura hacia posicionamientos implicados y, por lo tanto, pueden ser utilizadas como motor de derechos humanos y de cambio social.

Por lo que respecta a la representación, nos preguntamos con Remedios Zafra (2015) cómo la creación de imágenes puede retroalimentar el

pensamiento en una política de los cuerpos. Y en concreto: ¿De qué manera la creación de imágenes puede conducirnos a un buen aprendizaje sobre los cuerpos y las propias imágenes?

Para responder a este reto, se ha llevado a cabo una instalación de imágenes realizadas por nuestro alumnado, que se ubica en las escaleras de nuestra facultad. Participan los Grados de Primaria y Dobles Grados de las Asignaturas de Artes Visuales y Didáctica de la Educación Artística y Didáctica de las Artes Visuales. Las imágenes han sido elaboradas en pequeños grupos, mediante un collage digital que incluye fotografías de propio alumnado. Han sido impresas en formato A2 (594 x 420 mm), con plotter, en papel de 140 de gramaje. Quedarán colgadas hasta final de curso, esto permitirá que todos los cursos del primer y segundo cuatrimestre puedan participar. También se han editado en las redes de *espaiperformatiu*.

Pueden verse con mayor claridad en Instagram: <https://www.instagram.com/espaiperformatiu/>

La actividad vino precedida y acompañada de algunas lecturas y del comentario de algunos vídeos. Mediante visionados, lecturas, puestas en común y debates se pensó sobre los cuerpos, sobre la representación

artística de los mismos y posteriormente sobre nuestras propias representaciones, unas representaciones del cuerpo en relación a diferentes problemáticas y a la pregunta generadora. Para configurar las imágenes el alumnado utilizó fotografías de sus propios cuerpos, y se emplearon dos programas de edición de imágenes: Gimp y Photoshop.

Conclusiones de la experiencia docente

Sobre la pregunta generadora (Paulo Freire, 2012), funcionó bien en el sentido de dinamizar la actividad, pero resultó poco concreta en el momento de elegir algunas ideas guía para elaborar las imágenes. Esto se observó sobretodo en algunos grupos de horario reducido. En otros, el hecho de poner en relación los cuerpos, con temáticas feministas, ecológicas y decoloniales, ayudó a concretar y a profundizar.

Algunas publicaciones recientes reflexionan sobre la pregunta de Spinoza. Marina Garcés, (2020) propone realizar un cambio en la pregunta, más que preguntar por el poder de los cuerpos lo que sugiere es preguntarnos qué debemos hacer con nuestros cuerpos. La instalación ha sido nuestra respuesta. Según Enric Puig Punyet (2020), gracias a la ayuda de las tecnologías digitales, la reclusión no ha sido un

límite infranqueable para los cuerpos. El cuerpo puede ejercitarse y autoestimularse en todos los sentidos desde una posición de confinamiento y de docencia virtual. La pregunta, para este autor es: ¿Qué nos ofrece el contacto físico de los cuerpos? Y ante ella nos preguntamos ¿por qué este contacto es tan necesario en educación?

Esta es una pregunta muy oportuna en un momento donde las tendencias educativas neoliberales apuestan con fuerza por la virtualidad. De ahí nuestro empeño por realizar la instalación en el espacio de nuestra Facultad, a pesar de la ausencia del alumnado. Se trata pues de reforzar la importancia de las clases presenciales, de unos afectos y aprendizajes que comparten la proximidad de los cuerpos, frente a unas clases virtuales de saberes congelados. Las imágenes nos permiten hacerlo de manera simbólica, para que no olvidemos la importancia educativa del encuentro físico de nuestros cuerpos. La propuesta de Fefa Vila (2020), como agenda política postcovid, es de una gran relevancia pedagógica, ella propone que comencemos a tocar(nos) como ruta de acercamiento y contacto, como un acto fundamentalmente político.

“Pensar, crear ideas y formas, es como caminar en un paisaje rocoso para llegar al mar”, escribe Marta

Segarra (2020, p. 212). No ha sido fácil para nuestro alumnado entender la proyección política y simbólica de las artes visuales, no obstante, se ha conseguido de diversas maneras. Y ciertamente, siempre las imágenes tienen muchas lecturas.

En la instalación quedan plasmadas muchas de las cosas que podemos representar y significar por medio de las imágenes, como forma de movilizar el pensamiento.

Problematizar, crear otras imágenes posibles, que se suman a las habituales de Instagram de belleza, felicidad, afectos, y de reproducción identitaria y acrítica de los géneros y sexualidades. Hemos explorado otras maneras de representar y de representarnos. Nos podemos representar de tantas maneras... De muchas, de hecho, de tantas como las problemáticas que exploramos nos interpelen.

Todas estas reflexiones nos servirán para introducir cambios en los cursos que empiezan las asignaturas el segundo cuatrimestre. El reto sigue pues abierto... Esperamos que esta experiencia inicial pueda ser de utilidad también en otros contextos, y sobretodo que haya podido ayudar en la valoración de la importancia de la educación artística (plástica y visual) en la enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

- Braidotti, R. (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Gedisa.
- Barcelona Cultura. (17 de octubre de 2020). 5 Futurs [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=x7q8nYLACnQ&feature=emb_title
- Butler, J. (2017). *Cossos que encara importen. / Bodies that still matter*. Centre de Cultura Contemporània de Barcelona.
- CCCB. (13 de octubre de 2020). "Afirmació", Rosi Braidotti i Laida Lertxundi. Un vocabulari per al futur [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.biennialciutatoberta.barcelona/es/espacios/hall-cccb>
- Estrella Damm. (11 de julio de 2020). Acto III. Compromiso. Estrella Damm 2020 [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=3SsbRoyJLH0>
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Garcés, M. (2020). *Escola d'aprenents*. Galaxia Gutenberg.
- Huerta, R. (2020). Educación artística para formar docentes en derechos humanos y diversidad sexual. *Pulso Revista de educación*, (43), 119-136.
- Masdearte.com (16 de julio de 2019). Wall: cerca del documento, a distancia prudencial. White Cube exhibe su obra reciente. Masdearte.com. <https://masdearte.com/jeff-wall-white-cube/>
- Metrópolis. (18 de noviembre de 2019). *Coreografías del género* [Archivo de Vídeo]. Rtv e a la carta. <https://www.rtve.es/television/20191112/coreografias-del-genero/1990144.shtml>
- Molet, C., Quiroz, D. y Revilla, A. (2018). In-diferencias: mediaciones artísticas y virtuales en la formación inicial del profesorado. *Observar. Revista electrónica de didáctica de las artes*, (12), 53-70. <https://www.observar.eu/ojs/index.php/Observar/article/view/96>
- Para todos la 2. (25 de marzo de 2017). *Filosofía para profanos - Baruch Spinoza* [Archivo de Vídeo]. Rtv e a la carta. <https://www.rtve.es/alacarta/videos/para-todos-la-2/para-todos-2-filosofia-para-profanos-baruch-spinoza/3954759/>
- Puig Punyet, E. (2020). *Los cuerpos rotos: la digitalización de la vida tras la covid-19*. Clave Intelectual.
- Segarra, M. y Guardiola, I. (2020). *Fils. Cartes sobre el confinament, la vigilància i l'anormalitat*. Arcadia.
- Soy Cámara CCCB. (26 de octubre de 2018). *Pensar amb Judith Butler | Soy Cámara* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=jKn9nFYLM4g>
- TED. (22 de diciembre de 2015). *An Art Made of Trust, Vulnerability and Connection | Marina Abramović | TED Talks* [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://www.ted.com/talks/marina_abramovic_an_art_made_of_trust_vulnerability_and_connection?utm_campaign=tedsread&utm_medium=referral&utm_source=tedcomshare
- Vila Núñez, F. (22 de diciembre de 2020). *Políticas de la piel, políticas corporales, políticas del con-tacto para una nueva anomalía*. El Salto. <https://www.elsaltodiario.com/el-rumor-de-las-multitudes/recuerdas-cuerpo-encuentro>
- Zafra, R. (2015). *Ojos y capital*. Consonni.

Lo que importa, no sólo, en la docencia: la escucha y los cuidados

idoia.marcellan@ehu.eus

Palabras clave

Cultura visual
Desacelerar
Sostener

Idoia Marcellán Baraze

Universidad del País Vasco UPV/EHU
Didáctica de la expresión Musical, Plástica y Corporal

Resumen

Un virus que empieza a viajar: sale de China, coge fuerzas en Italia y llega hasta Vitoria-Gasteiz, a unos 70 km del campus. '¿Qué pasa...?', 'No sé'. 'Bueno hasta el lunes y acordaros de traer lo requerido' (...) '¿Holaaa me oís?'



La cultura visual desde mi balcón.
Alumnas UPV/EHU 3º Educación y Cultura Visual, 2020. Fuente propia.

De dónde veníamos y a dónde nos tuvimos que ir

El miércoles 11 de marzo nos despedimos con las indicaciones para el próximo lunes: ‘traer tal material y nos olvidéis aquello que os dije. Para entonces ya nos llegaban noticias de que en Vitoria-Gasteiz, a unos 70 km, estaban dándose bastantes casos de personas afectadas por un virus denominado ‘Coronavirus’, pero nos resultaba algo lejano. Lunes y miércoles, el grupo de 3º de la asignatura de ‘Educación y Cultura Visual’, nos veníamos juntando en el aula, compartíamos una fruta, un pedacito de bizcocho casero que alguna se animaba a elaborarnos...etc. Creando así un espacio de encuentro, en el que poder conversar de modo distendido.

Este año el grupo lo componíamos 16 mujeres. Este hecho, inevitablemente, estaba dando una mirada muy marcada a casi todos los contenidos que veníamos trabajando; recién había sido un nuevo 8 de marzo y las alumnas del grado de Creación y Diseño y yo estábamos, si cabe, aún más sensibles, alerta, concienciadas etc. ante ciertas cuestiones de la cultura visual dominante y circundante. En eso estábamos desde hacía un mes: observando críticamente la cultura visual. El objetivo principal es enriquecer su comprensión crítica tanto en calidad

de usuarias, pero también con miras a que repercuta en su labor profesional como productoras culturales. ¿Cómo? Compartiendo con las compañeras nuestras miradas, hallazgos y reflexiones respecto a los artefactos visuales que nos rodean, entresacando sus significados sociales. Muy juntas, en grupos de 2 o de 3 o todas a la vez.

¿Cómo dialogar, aprender y sostenernos desde la distancia?

El miércoles nos despedimos y, de repente, el jueves cierran el colegio de mis hijas. “¡¿Cómo?!! ¿Yo el lunes tengo clase a las 9,30 qué hago con ellas? Bueno si son 15 días seguro que me apaño”. El viernes nos llega el aviso de que las universidades también cierran, no podemos ir ni a recoger material ni ordenadores...nada. Todo clausurado. Recomiendan usar Blac Board Collaborate BBC (¿qué es?!) a través de la plataforma de la universidad.

Una compañera docente nos envía 4 tutoriales. “¡Buen fin de semana!” les había deseado a las alumnas y el mío fue inolvidable...!

Lunes 9:30 a.m.: “¡Hola egunon! A ver veo que hay unos nombres que aparecen...no entiendo muy bien qué veis y oís, pero ... Ah sí creo que esto es una especie de chat, probamos, abrir micro...a mira creo que puedo mostraros la presentación power-point. ¡Por fin han diseñado algo que parece bastante manejable porque encima con este ordenador viejo que tenemos por casa! ... Mesedez neskak ixilik klasea dudala!” (Por favor chicas callaros que tengo clase! Me dirijo a mis hijas).

Esta era mi situación. La de mis alumnas la desconocía. Y sin embargo allí estábamos todas puntuales como si no pasara nada. Aparentemente, la tecnología nos lo había permitido y facilitado. Seguimos, eso sí, esta vez sin compartir desayuno.

Las alumnas son partícipes del proceso de aprendizaje

En principio la nueva dinámica duraría unos 15 días. Sin embargo, conforme íbamos avanzando nuestro reencuentro presencial se iba alejando y me hice consciente del shock en el que estaba al tener que pasar de unas dinámicas sustentadas en el compartir, la observación, reflexión y análisis de la cultura visual en la universidad, las calles...etc. al modo virtual, pero,

sobre todo, al contexto de encierro y aislamiento. Y así se lo planteé: “No tengo ni idea de cómo hacerlo así que todas las sugerencias para reinventar los ejercicios serán bienvenidas”. Y así surgió una primera estrategia u oportunidad artística creativa: hacerles copartícipes del ‘recoloque’ de la asignatura, a reinventar su propio proceso de aprendizaje en esta nueva situación.

Justo en este momento teníamos recién planteado un ejercicio en el que se les había invitado a investigar la cultura visual presente en su camino diario a la Universidad. Se les proponía hacerse cargo de lo que ven a diario y pararse, observarlo, buscar constantes, diferencias... Así que la propuesta de investigar la cultura visual de su propio recorrido hasta la universidad la transformamos en ‘¿Qué tengo ante mi ventana o balcón?’ Ejercicio que fue relativamente fácil de amoldar. Incluso algunas utilizaron mapas virtuales y recrearon su recorrido a la universidad con todo detalle. Pero, paradójicamente, no estábamos siendo capaces de pararnos y reflexionar sobre lo que nos estaba pasando en nuestros propios cuerpos, sobre aquello que nos estaba atravesando.

Frenar y sostenernos

Continuamos de este peculiar modo que, al ser con un grupo pequeño, podíamos desarrollar bastante bien. Sin embargo, al compartir el ejercicio de ‘¿Qué tengo ante mi ventana o balcón?’ Nos reconocimos en esta nueva situación y conocimos los diferentes contextos tan dispares y, en algunos casos, duros, en los que estábamos compartiendo este espacio de aprendizaje. No sólo conocimos a nivel físico cómo estábamos, sino que también, de algún modo, lo que cada una vivía en esos momentos, las visiones y vivencias que tenían cada una de las alumnas. En nuestros encuentros en el aula virtual surgían ‘interferencias’ causadas por el resto de personas con las que convivíamos y así, de ser nuestra aula, pasó a ser una en la que también estaban nuestras familias y/o compañeros de piso.

Por mucho que la tecnología nos hubiera permitido, aparentemente, continuar como si no pasara nada sí estaba pasando y mucho. Conocer los contextos de cada una de nosotras ahondó en la empatía y generó cierta complicidad entre nosotras. Inevitablemente había que frenar el ritmo habitual y hacernos cargo de que en esos encuentros de aprendizaje teníamos

que sostenernos de algún modo. Y esa fue la segunda estrategia: poner la vida en el centro y cuidarnos al menos en esas horas compartidas.

Conclusiones de la experiencia docente

Las semanas fueron pasando y con ellas nuestra esperanza de volver a juntarnos en la Universidad. Esto no dejó de ser una anécdota entre todos los otros proyectos, planes, ilusiones y demás cuestiones más personales que también se fueron desvaneciendo con el paso del tiempo. Los 15 días se convirtieron en 2 meses de encierro total y la despedida de la asignatura se hizo tras un desconcertante ‘Salir de la sesión’. Eso sí, nuestras herramientas (ordenadores, conexiones...etc.) y nuestras habilidades tecnológicas fueron mejorando durante ese tiempo y el paso a lo digital lo resolvimos digamos ‘más que dignamente’.

En mi caso, la participación en este semillero me ha permitido reflexionar, desde el sosiego, lo vivido y experimentado en esos días y meses tan intensos. Mientras estaba inmersa en la vorágine de conciliar la vida laboral y familiar no era consciente de las decisiones tomadas o de las estrategias adoptadas. Fue

bastante duro y para mis alumnas también. Así como creo que para casi la totalidad de la sociedad. En algunos ámbitos, como en el educativo, la respuesta inmediata fue continuar como si no pasara nada: videoreuniones, videoconferencias, videoclases... Pero pasaba y mucho. Desde un principio, en nuestro caso, respondimos sin parar: teníamos clase a las 9:30 el lunes y allí estuvimos. Continuamos con las sesiones a través de una pantalla y más o menos se podía participar y discutir, pero había nombres, ‘participantes’ que desaparecían a causa del fallo de la conexión a internet. La tecnología está muy bien cuando no falla. Si falla no hay gran alternativa. Desapareces de la clase. Así es que hubo otras cuestiones que nos ayudaron mucho más en la construcción de un nuevo espacio educativo.

Desacelerar y constatar que lo que nos estaba ocurriendo no podíamos solucionarlo únicamente con herramientas tecnológicas. Como docente me costó llegar a ello porque la inercia me llevó a seguir, a continuar y responder a lo requerido en un sistema en el que no se permite parar, en el que no hay minutos que perder. Hasta pasado más de un mes no pude volver a la universidad a recoger materiales y

un ordenador con mejores capacidades. Pero seguí, como muchos otros docentes de todos los niveles educativos, desde esa fría aula virtual. En nuestro caso, los diversos ejercicios, que según las sugerencias de las alumnas fuimos adaptando y reconstruyendo, fueron dando cierta calidez y fueron mostrando a las personas y las situaciones que había tras ellos.

Independientemente de los contenidos de la asignatura lo fundamental fue el dotar de humanidad, a algo que la tecnología sola no podía solucionar, y cuidarnos un poco. En una situación que nadie habíamos vivido previamente intentamos actuar como si nada y la conclusión es que no es posible, o cuando menos deseable por mi como docente. Dejé de cierto lado los contenidos, el temario y entre todas abrimos más espacios para el encuentro, el compartir y sostenernos de algún modo.

Si algo bueno nos ha traído esta pandemia ha sido iluminar qué es lo realmente importante y yo se lo debo a este grupo de alumnas. ¡Eskerririk asko chicas!

Autorretratar la ausencia

inmaculada.delrosal@uam.es

Palabras clave

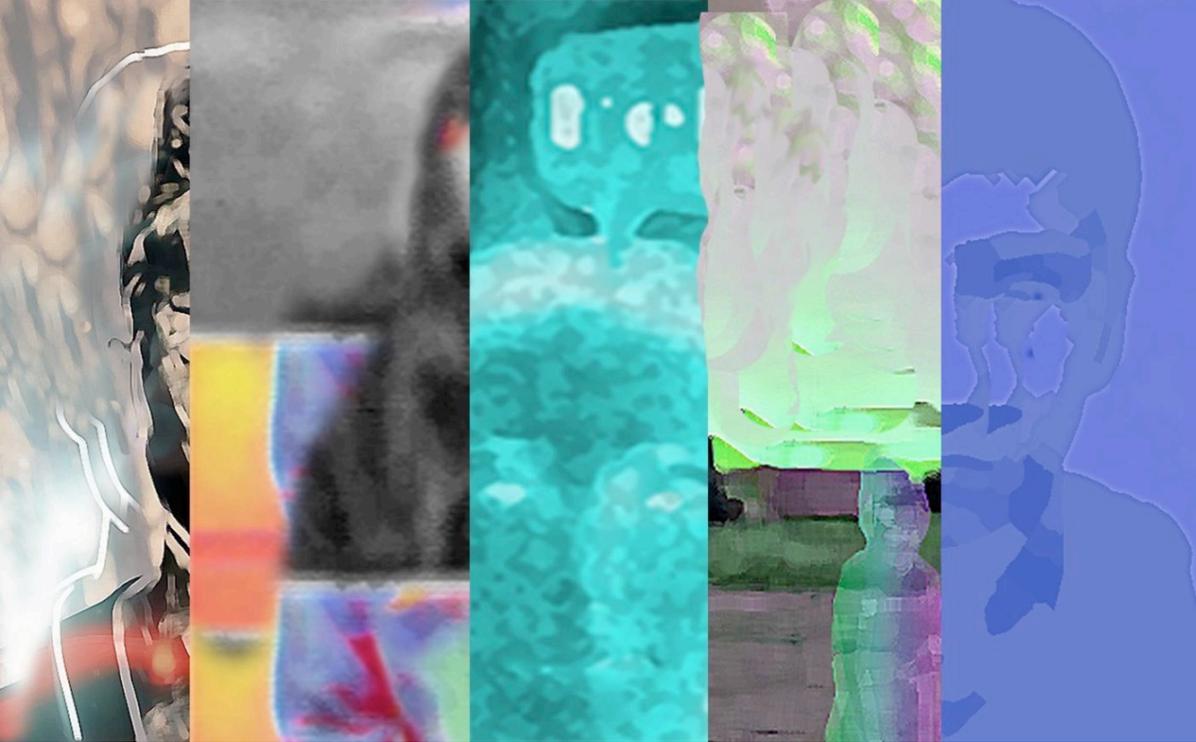
Ausencia
Encuentro
Autorretrato

Inmaculada del Rosal Alonso

Universidad Autónoma de Madrid
Departamento de Educación Artística, Plástica y Visual

Resumen

Sobra hablar de la situación que estamos viviendo y que no debemos olvidar ni olvidaremos. El rostro oculto: la mirada desconectada, la sonrisa ausente. Las y los alumnos están teniendo que enfrentarse constantemente a cámaras, que ellos no manejan para poder tener contacto social. Tal vez, sea ese el único espacio en el que últimamente podemos descubrirnos el rostro y mostrarnos a los demás tal como somos. Pero, ¿cómo seremos cuando esto acabe? ¿Tendremos los mismos gestos? ¿Nos reconocerán cómo nos recordaban? El tiempo está pasando para todos y en todos, y tal vez sea ese retrato que nos mandamos para esquivar el vértigo del momento, lo que nos devuelve cada día a una realidad extraña, diferente y cuajada de ausencias. Desarrollar propuestas que nos hagan identificarnos y reconocernos en situaciones personales anómalas, que nos guíen en el viaje interior de encuentro y reconocimiento al que las circunstancias nos están sometiendo contribuyen a identificar y proporcionan un reencuentro con nosotras y nosotros mismos.



Me conozco, me reconozco.
Inmaculada del Rosal, 2021

El autor de esta propuesta es el único responsable del empleo y procedencia de las imágenes contenidas en esta publicación.

Me desconozco

Ante una situación nueva y desconcertante en la que la comunicación personal ha sido legislada e interrumpida a través de aislamientos forzados, distanciamientos obligados, ocultación parcial de los rasgos identificativos del rostro, acompañada de la incertidumbre y el miedo, es obvio que nuestra interacción social se ha visto obligada a cambiar.

Esta mutación y mutilación de los hábitos cotidianos ha supuesto una metamorfosis forzada de nuestros gestos, actitudes y sentimientos. El aislamiento personal y social nos ha llevado a una transformación tanto exterior como interior desembocando en el extrañamiento de nosotras y nosotros mismos.

Las y los estudiantes han tenido que hacer un rápido recorrido interior en busca de una nueva identidad que durante un largo periodo de tiempo, dilatado hasta la actualidad en muchos casos, solo ha acontecido en el terreno de lo virtual. ¿Es posible reconocerse en una nueva identidad forzada por las circunstancias?

¿Me reconozco?

¿En qué nos ha convertido, por tanto, una comunicación virtual impuesta? La mayoría estábamos ya acostumbrados a relacionarnos a través de instrumentos tecnológicos y conocíamos las posibilidades de comunicación que la red nos ofrecía. Pero el vernos avocados a este ineludible modo de comunicación de forma imperativa, ha condicionado, en cierto modo, nuestro comportamiento ante la cámara y las pantallas. La imagen que presentamos y más con los parámetros marcados por la actualidad, está condicionada en la mayoría de las ocasiones por el medio, más allá del mensaje que esta quiera transmitir. En el caso de las que difundimos a través de las redes sociales queda determinada por la que optes elegir, la edad del usuario y la tecnología complementaria que utilices. Las y los usuarios que conforman el grupo de las y los estudiantes utilizan mayoritariamente redes en las que la interacción social está muy marcada por la retroalimentación de los espectadores de la misma. De ese modo, la manera de presentarse en las mismas está altamente condicionada por la apariencia. ¿Cómo se muestra a los demás tu comportamiento social y emocional es determinante para que

obtengas el reconocimiento del grupo virtual? El súbito empleo de plataformas de comunicación nuevas en el ámbito académico, forzó a una transformación en el modo de interacción estudiante- docente. Las circunstancias que rodean el hecho académico imponen una actitud diferente de la que la se lleva a cabo en otros tipos de comunicaciones virtuales.

¿Dónde nos hallamos?

Nos vimos inmersos en un entorno docente nuevo en el que se ponían en escena nuevos modos de actuación, todos ellos virtuales. Hubimos de adoptar modos de interacción con los usuarios que desconocíamos. Muchos de los parámetros de comunicación eran nuevos y se alejaban del carrusel de ilusiones personales y ficción de realidad que las redes nos muestran a diario. Esta situación supuso la adopción de nuevos comportamientos ante la cámara, destacando la elección masiva por parte de las y los estudiantes del modo ausente. No quiero ser visto fue la consigna adoptada mayoritariamente.

¿Me buscan?

El tener que enfrentarse de manera ineludible a un marco referencial diferente, provocó que la mayoría optara por difuminar al máximo su presencia en los espacios virtuales académicos, reduciéndolos a una presencia autista en la que la acción y la interacción debía ser asumida casi en exclusiva por el docente. Contrasta esta huida de lo virtual con los datos que nos proporcionan los estudios de participación en redes sociales de determinada franja de usuarios. Siendo el medio y el instrumento de comunicación similar, el entorno no es coincidente. Como consecuencia, en las aulas virtuales, se establecieron ausencias pactadas a nivel individual amparadas y validadas por el conjunto del grupo. La situación del docente queda recogida en la sensación de enfrentarse a un abismo desde el que sabes que alguien te contempla, pero desconoces quien es.

¿Me encuentran?

Conseguir deshacer la barrera de comunicación que las circunstancias habían provocado fue uno de los principales objetivos, pero, ¿cómo si el entorno es diferente y las herramientas son las mismas? Como primer reto me marqué que mis estudiantes usaran

los mismos medios que usaban para llevar a cabo su interacción social. ¿Cómo les busco sin despertar sospechas ni querer asaltar su intimidad? Recurrir al uso de sus mismas herramientas de comunicación y transformación constituyó un primer paso del buscado acercamiento. El sentirse identificados a través de las actividades propuestas con su mundo virtual facilitó una mejor adaptación al entorno académico. La primera actividad consistió en realizar un autorretrato usando tecnología inforgráfica que debían exponer con posterioridad en una plataforma compartida. Todas y todos los estudiantes podían verse en formato digital a través de sus propias creaciones. El ejercicio exigía transformar la apariencia, acercándola a una representación ficticia de ellas y ellos mismos, que por un lado ponía de manifiesto la transformación interior experimentada y por el otro contribuía a mantener el deseado anonimato ante la pantalla inevitable. No era necesario con ello mostrar su rostro real.

Durante todo el tiempo que duraron las sesiones esta imagen fue la que utilizaron para presentarse ante las pantallas.

Conclusiones de la experiencia docente

En la sociedad tecnológica del siglo XXI la representación de la imagen personal es determinante para configurar la identidad. En un momento personal para las y los estudiantes en el que la ausencia física se convierte en su experiencia cotidiana, considero que el haber podido presentarse ante los demás adoptando una apariencia más cercana a su mundo virtual ha podido contribuir a poder asimilar de manera más positiva la enseñanza no presencial. El haber podido ocultar su apariencia real tras una máscara personal, elegida y creada por ellas y ellos contribuyó a mejorar y facilitar la comunicación.

La autoimagen es importante para consolidar su personalidad y reforzar sus cualidades, más en un momento de incertidumbre como al que nos vemos enfrentados. El autorretrato, como herramienta de conocimiento propio, consigue hacerles visibles y presentes en el mundo confuso. De ese modo conseguimos reforzar la historia personal y acercar mundos en muchas ocasiones distantes.

El poder presentarse con una apariencia diferente, ocultándose de ese modo de una realidad con la que

no se está conforme, ha contribuido a generar una aproximación manteniéndola la vez una distancia personal legítima.

Por otro lado, el escapar del entorno académico a través del uso de plataformas externas ha podido contribuir a mejorar la empatía hacia el medio. Las y los estudiantes están familiarizados con plataformas en las que se comparten contenidos en modo abierto.

El generar espacios virtuales, que emulen el comportamiento que llevan habitualmente a cabo en las redes sociales (distribución indiscriminada y pública de contenidos) pero circunscritos al grupo-clase contribuyó además a generar expectativas de colaboración en las dinámicas de la asignatura aumentando significativamente la participación de las y los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Paidós Iberica.

Gimeno Sacristan, J Pérez Gómez, A.I. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.

García-Peñalvo, F.J. (2019). *La transformación digital en la docencia*. Recuperado de <http://bit.ly/2MQUube>

Plumk! Implicación y educación artística superior

lidiagar@ucm.es

Palabras clave

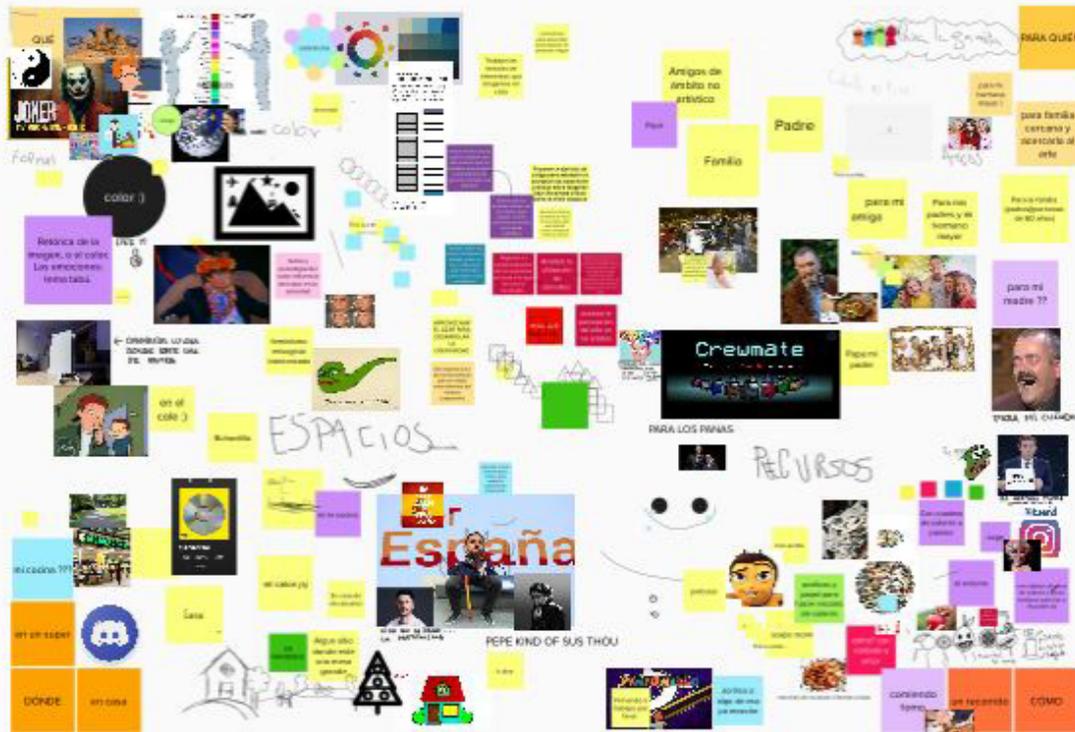
Educación artística
Feminismo
Arte-educación

Sata García Molinero (Lidia García Molinero)

Universidad Complutense de Madrid
Departamento de Escultura y Formación Artística

Resumen

Entre octubre de 2020 y enero de 2021, se puso en práctica Plumk! o cómo introducir las prácticas artísticas feministas en la educación artística superior para lograr una mayor implicación de las estudiantes. Esta metodología, inscrita en el proyecto de investigación predoctoral de la autora, se llevó a cabo en un total de cuatro grupos de tercero de Grado de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid en la asignatura Bases Didácticas para la Educación Artística, en un marco absolutamente novedoso tanto para las docentes como para las estudiantes debido al cambio de paradigma sobrevenido por el COVID-19. Durante la puesta en práctica de la metodología se prestó especial atención a la participación, el acompañamiento y la búsqueda de fortalezas de las participantes a través de dinámicas planteadas desde el intercambio horizontal, el conocimiento transversal y las prácticas artísticas, con el fin de mejorar la implicación y motivación de las estudiantes y paliar tanto la brecha digital como la incertidumbre imperante en la educación superior.



Mural digital participativo grupo 4 realizado para resolver dudas acerca de una actividad.
Sata García, 2020. Captura de pantalla realizada por la autora.

Remontar el vuelo

En octubre de 2020 comenzó en la Facultad de bellas Artes de la UCM uno de los años más excepcionales que he vivido en mi vida académica. Todas las participes de esta institución nos vimos obligadas a hacer una adaptación integral de nuestros modos de hacer, reduciendo el rango de acción a un contexto online que en principio lucía frío, despersonalizado y distante.

De esta forma los retos se presentaban claros ¿Cómo podíamos sortear la brecha digital? ¿Cómo se habita un espacio intangible? ¿Cómo se mantiene la implicación en una situación como esta?

Mantenerse a flote

Tras un breve periodo de mentalbreakdown alimentado por una segunda ola que amenazaba con arrasar a su paso, tocaba enfrentar tres parámetros cruciales para la implicación “y a la conveniencia de avanzar hacia una visión multidimensional de constructo implicación” (González, 2010, p. 12): incertidumbre, ausencia y participación.

En un contexto como la Facultad de Bellas Artes, uno de los grados universitarios con menos salidas

laborales, donde impera un criterio subjetivo de evaluación y un proceso de aprendizaje autónomo, la incertidumbre se surfea constantemente en precario equilibrio. Por lo tanto, no es difícil imaginar la embestida que ha supuesto una circunstancia como la actual donde las certezas se hunden en el fondo del mar y las pocas bocanadas de aire que podíamos tomar se dispersan en un mar de noticias, reglas y nuevas normalidades.

Por otro lado, paradójicamente la ausencia ha sido uno de los elementos que más se ha hecho notar. En un grado donde la gran mayoría del aprendizaje se adquiere desde la práctica y el intercambio, nos vemos obligadas a virtualizar y desmaterializar nuestra manera de generar conocimiento. Dejar de oler, tocar, escuchar y ver a docentes y compañeras en el gran laboratorio que es la facultad, hace que tengamos que remar de manera individual en un barco con capacidad para tantas personas como caben en una promoción.

Por último, la participación, entendiendo esta como el intercambio activo y comprometido de todas las componentes del aula, se ve claramente truncada por la falta de intercambio físico, miradas, voces y en general

expresión corporal que contribuye a que personas desconocidas, pero con inquietudes similares inicien un trueque de ideas fundamental en el ámbito universitario.

Tanteando estos tres grandes retos se elaboró una propuesta práctica que ha mutado tanto o más que el virus que forzó su creación.

Para la incertidumbre, transparencia

Una de las primeras necesidades que percibí en las estudiantes fue la de un agarre a lo que iban a tener que realizar a lo largo del cuatrimestre, una necesidad que aparece con normalidad, aunque ahora incrementada dada la falta de certezas tanto a nivel personal como académico-institucional. Por lo tanto, las primeras sesiones consistieron en compartir pormenorizadamente cada una de las actividades que íbamos a tener que desarrollar deteniéndonos en qué, cómo y para qué todo lo que fuese necesario. De esta manera en caso de no poder asistir, participar o realizar la clase cualquiera podría seguir en mayor o menor medida los contenidos y actividades que íbamos desarrollando.

Finalmente, todas las propuestas desarrolladas en la asignatura deberían ser recopiladas en un dossier donde además de los resultados finales de las propuestas obligatorias se podrían recoger todas aquellas anotaciones o aportaciones que considerásemos relevantes a lo largo del cuatrimestre. Este dossier cuyo guion se facilitó desde el primer día de curso funcionaría como recolector de nuestro proceso de aprendizaje desde la práctica artística, dejando abierta la posibilidad a cualquier tipo de formato, extensión y estética, facilitando de esta manera la inclusión de intereses personales, flexibilizando los tiempos de entrega y dejando abierta la opción de mejora de las actividades durante todo el cuatrimestre al establecer una fecha límite muy posterior al enunciado de las tareas.

Para la ausencia, acompañamiento

La ausencia de los cuerpos, es decir, la baja presencialidad que se planteaba desde el decanato, sobre todo en aquellas asignaturas más cercanas al ámbito teórico supuso otro de los grandes retos. Esta barrera se palió a través de un acompañamiento quizás un poco más exagerado en comparación con otros cursos académicos, un vínculo que se fue

retroalimentando en relación a intereses, demandas y necesidades tanto por parte de la docente como de las estudiantes. Algunas de las propuestas que se llevaron a cabo a lo largo de parte del cuatrimestre fueron la oferta de tutorías con horarios y modalidades flexibles, se abría la posibilidad de realizar las tutorías tanto presenciales como virtuales ofreciendo tantas franjas horarias como fuesen posibles, además de reservar un espacio al final de las sesiones.

En segundo lugar, otra de las iniciativas llevadas a cabo consistió en enviar una vez finalizadas las sesiones un mail donde se recopilaban todos los contenidos dados en clase y los ejercicios a realizar. En estos mails, además se añadían aquellas aportaciones relevantes realizadas por parte de las estudiantes. De esta forma todas aquellas estudiantes que no podían asistir o debían abandonar las sesiones antes de tiempo, podían seguir los contenidos al mismo ritmo que el resto de la clase. Destacar que, aunque la intención inicial era la de acercar los contenidos a todas aquellas personas que no podían asistir a las sesiones, estos mails acabaron transformando en un diario de a bordo del cuatrimestre, donde podíamos remitirnos en caso de necesitar cualquier contenido tratado con anterioridad.

Por último, como medida transversal y más informal, se realizaban constantes intercambios de información acerca de salidas profesionales, convocatorias y exposiciones relacionadas con el perfil de las estudiantes, incluso llegando a realizar salidas extraescolares a espacios de creación.

“Estuvimos de acuerdo en que un lugar más seguro requería altos niveles de confianza y compromiso personal con los individuos en la clase, adquiridos en parte por medio de interacciones sociales fuera de ella: comidas casuales, viajes de campo, participación en protestas y otras reuniones”.
(Ellsworth, 1999, p. 79)

De esta forma, aunque no son contenidos relacionados directamente con la asignatura, se acercaba una mirada más profesionalizante, vinculada a su realidad laboral, aportando un matiz de utilidad a las competencias que desarrollábamos en las sesiones.

Para la participación, magia¹

La participación ha sido sin duda el parámetro más difícil de obtener. El marco físico, conceptual y procedimental que ha supuesto la enseñanza online

supuso un obstáculo muy complejo de salvar. A través de un desgaste más elevado de lo normal de energía (magia) y un replanteamiento de las dinámicas de comunicación, pudimos llegar a generar un espacio donde todas, o al menos gran parte de las asistentes, participaron de manera activa gracias a una serie de dinámicas iniciales y de cierre donde compartíamos diversos aspectos que versaban desde lo personal hasta lo académico.

“El espacio seguro se configura cuando la confluencia de relaciones en las esferas personal, interpersonal, colectiva y estatal, permiten la garantía de derechos, la posibilidad de que los seres humanos se desarrollen libremente, el establecimiento de vínculos de confianza y la apropiación de los lugares en los que se expresan cada una de las esferas”. (Carolina Sánchez Henao, et al., 2019, p. 63)

En estas dinámicas, además, repasábamos los retos propuestos en las sesiones anteriores y analizábamos y compartíamos los pros y los contras que habían surgido a la hora de abordar los ejercicios. De esta forma encontramos respuestas colectivas a problemáticas

que habían surgido durante la semana, ayudando a través de la experiencia y fortalezas de las compañeras a aquellas que se habían encontrado con alguna problemática a la hora de realizar la actividad.

Además de estas dinámicas, se abrieron espacios digitales donde poder compartir información en relación, sobre todo, a nuestros referentes. De este modo todos los grupos contaban con una carpeta de drive donde podían encontrar un documento con un listado muy extenso de bibliografía en el que podían añadir lo que considerasen y una carpeta llamada “recursos” donde volcábamos aquellos contenidos que creyésemos útiles para nuestras compañeras.

Finalmente destacar la clara intención de considerar los errores como oportunidades y no desde un prisma punitivo, lo que ayudó en gran medida a que todas las participantes pudieran aportar sus puntos de vista sin la responsabilidad de hacer aportaciones magistrales, convirtiendo las sesiones a un concepto más cercano a un laboratorio donde todas las intervenciones podían llevarnos a descubrir nuevos puntos de vista.

Conclusiones de la experiencia docente

Estos tres últimos meses han sido sin lugar a dudas todo un reto. Agarrada a la esperanza de la mejora paulatina de la situación y como consecuencia de los cambios repentinos que han ido sucediendo estos últimos meses (cambios de horarios, repartición de la presencialidad, clausura de clases por casos positivos, cierres perimetrales...), no se planteó una remodelación o adaptación completa de la praxis docente, lo que supuso el diseño de las sesiones casi de forma semanal. Esta afirmación lejos de ser un punto negativo, supuso una mayor implicación por parte de la docente que diseñaba y adaptaba desde la escucha activa y constante los procesos y contenidos que se volcaban en el aula. Si bien es cierto, esto imposibilitaba una profundización de los contenidos a un mayor nivel, como así lo expusieron algunas de las estudiantes, favoreció el bienestar de las mismas, quizás uno de los propósitos más importantes en unas circunstancias como las actuales.

Y es que si por algo ha destacado la experiencia docente durante estos meses es por poner el foco en los cuidados, humanizando el aula (virtual), dando importancia a nuestras experiencias y transformando los

espacios que habitamos en la academia en lugares de intercambio seguros, libres de juicios y de pensar colectivo, facilitando el aprendizaje en unas circunstancias donde lo impersonal, la distancia y la obligación suele ser la norma. Finalmente destacar que todas las prácticas expuestas no podrían haberse llevado a cabo sin el análisis previo de las prácticas artísticas feministas implantadas en la educación artística superior y su puesta en práctica a través de un planteamiento metodológico. Gracias a la revisión de la praxis docente bajo estos parámetros, el interés, la permeabilidad al cambio y la escucha activa, entre otras, se conformaron como premisas, facilitando en gran medida el trabajo desarrollado durante los últimos meses sin obviar la importancia que tiene la academia en la vida de las estudiantes que participan de la misma.

“La pedagogía crítica (...) Está basada en un conjunto de reglas que cuestiona a la praxis, que es la teoría y la práctica, que conlleva a un sistema de interacción que involucra lo social, lo cultural, lo histórico, haciendo al individuo más humano a partir de la misma”. (López López, 2019, p. 91).

Por lo tanto podemos concluir que aunque estas propuestas hayan puesto el foco en el bienestar y los cuidados de las estudiantes, relegando en parte la profundización en contenidos teóricos, han incentivado la implicación de las estudiantes en un contexto verdaderamente complejo, consiguiendo que la gran mayoría de las participantes se comprometiesen con la asignatura y encontrasen en el aula un espacio donde compartir senti-pensares² en un momento donde la incertidumbre y la distancia impera.

NOTAS

¹ Cuando hablamos de magia no nos referimos a un espectáculo donde se adivinan cartas, se sacan conejos de chisteras o se parten mujeres a la mitad. Este es un término que solemos emplear en Impro Legos, la compañía de improvisación a la que pertenezco, cuando queremos hacer referencia a la implicación emocional y energética que volcamos en algunas acciones. Lo llamamos “gastar magia”.

² Término empleado por las compañeras del Laboratorio Pedagógico Feminista de la Otra Escena en la presentación del libro ¿Alguna vez te has preguntado si...? para referirse a la suma de sentimientos, opiniones y experiencias que conforman su mirada.

BIBLIOGRAFÍA

Sánchez Henao, C., Cardona Berrio, N., Hernández, Chaverra, B.A., Quinto Mosquera, O. & Y Angarita Cañas, P.E. (2019). Espacios seguros en Medellín. Reflexiones con jóvenes y mujeres desde la coproducción de conocimiento. *Vínculos. espacios seguros para mujeres y jóvenes en américa latina y el caribe*, 8 (4), 51-87.

González, M. T. G. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista iberoamericana sobre Calidad, Eficacia, y Cambio en educación*, 8 (4), 22.

López López, M. M. (2019). La pedagogía crítica como propuesta innovadora para el aprendizaje significativo en la educación básica. *Revista de ciencias humanísticas y sociales*, 4(1), 87. e-issn 2550- 6587. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v4i1.1684>

Teppa, S. (2008). Desarrollo del aprendizaje creativo y el pensamiento crítico a través de la investigación-acción participativa y el “contacto con la comunidad”. *Varios-Géneros-Prófugos.-Feminismo-y-educación.pdf*.

Autorretrato experimental. La acción artística como espacio relacional

mcueva@ujaen.es

M^a Lorena Cueva Ramírez

Universidad de Jaén

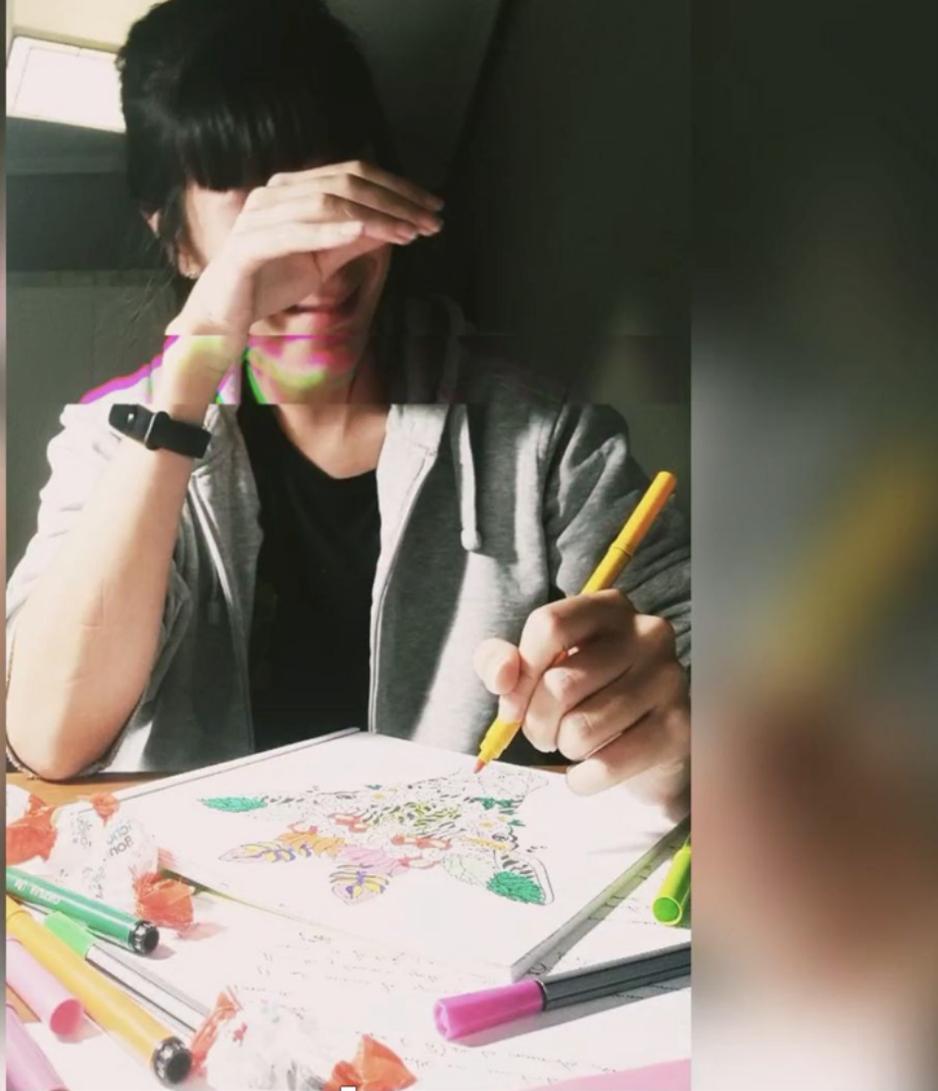
Palabras clave

Autorretrato
Relacionalidad
Clases virtuales

Resumen

Con esta propuesta quiero dar cuenta del principal reto que, tanto mi alumnado como yo, hemos tenido que afrontar durante el curso académico 2020/2021, la no presencialidad. Alumnado de primer curso de carrera que aún no conoce la dinámica universitaria, que no conoce a sus compañeros y compañeras, ni tampoco al profesorado, se tienen que enfrentar al reto de la virtualidad en una etapa de enormes cambios.

Para sobrellevar este proceso en circunstancias tan complejas, tanto para el alumnado, como para el profesorado, hemos desarrollado una dinámica, cuyo centro vertebral parte de la concepción de la acción artística como espacio relacional.



*Mural digital participativo grupo 4 realizado para resolver dudas acerca de una actividad.
Sata García, 2020. Captura de pantalla realizada por la autora.*

Dificultad/ reto enfrentado

Como profesora del Área de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universidad de Jaén, quiero hablaros de mi experiencia en este COVID-curso. En el curso académico (2020/2021), además de en otras titulaciones, he tenido la oportunidad de darle clase al alumnado del Grado de Educación Infantil, concretamente al alumnado de primer curso. Este grupo de chicas y chicos se están enfrentado a un cambio académico y vital, que a mi parecer y desde mi propia experiencia personal, marca un punto y aparte en tu forma de entenderte como persona, entender el mundo y tu relación con este. Un cambio que está siendo completamente condicionado por la situación que estamos viviendo con respecto al COVID-19.

Todos sabemos que en los primeros días de universidad empiezan a forjarse las primeras relaciones de compañerismo e incluso amistad entre nuestro alumnado. Relaciones que, en muchos casos, resultan un gran apoyo en el proceso de desarrollo y aprendizaje que estos chicos y chicas van a vivenciar durante su etapa universitaria.

Debido al estado de alarma y las medidas de seguridad sanitaria tomadas por la universidad, esas relaciones están empezando a sucederse, pero con mucha dificultad. Las personas, al inicio de curso se sentían perdidas y aisladas al estar limitadas al espacio virtual, pues el espacio físico ha pasado a ser algo casi excepcional en el entorno universitario. Esa sensación de aislamiento y desubicación, se reflejaba en su manera de encarar esta nueva etapa de aprendizaje y, por supuesto, en su posición con respecto a la asignatura.

El sentimiento de ansiedad e incertidumbre se palpaba, incluso a través de la pantalla. Lo que me animó a poner todo mi afán por fomentar un espacio virtual de comunicación fluida, con una metodología proactiva, invitando al alumnado a intervenir durante toda la clase. Pero era muy difícil, las clases no fluían las intervenciones por parte de las chicas y chicos eran mínimas. De hecho, la gran mayoría ni siquiera encendían la cámara.

Después de las primeras sesiones, la sensación de ansiedad e incertidumbre empezó a embargarme también a mí y fue lo que me hizo reaccionar. No conocía a mi alumnado, no sabía nada de sus gustos o intereses, lo cual me hacía pensar que los canales y

códigos de comunicación, que estaba utilizando con ellos y ellas, no eran los adecuados. Así que empecé a indagar, buscando otro camino que me acercase a mis discentes y que, al mismo tiempo, pudiera funcionar para promover la relación entre ellas y ellos mismos/as.

Oportunidad artística creativa

En base a la dificultad que he explicado anteriormente, surgió la necesidad de buscar una solución a la situación que estaba vivenciando el alumnado, pues estaba afectando al desarrollo de la asignatura y a la forma en la que, mis alumnas y alumnos, se están enfrentando a esta nueva etapa académica y vital en la que se encuentran.

Entiendo las artes como acciones que generan relación, es decir, como una práctica relacional que busca crear espacios de encuentro. Como define Borriaud “Las obras exponen los modos e intercambio social, lo interactivo a través de la experiencia estética propuesta a la mirada, y el proceso de comunicación, en su dimensión concreta de herramienta que permite unir individuos y grupos humanos” (Bourriaud, 2006, p. 51). Esta percepción parte, también, de mi propia experiencia personal y esto me animó a pensar la asignatura desde esa mirada.

Ahora no contamos de manera tan continua con el espacio físico de clase, el cual tomaba la función de taller. En el aula se creaba un espacio de trabajo en el que, durante el desarrollo de las diferentes prácticas, podían acercarse a los y las demás, conocer sus procesos, los caminos que seguían durante ellos, qué dificultades se encontraban y les era posible compartir y poner en común inquietudes y puntos de vista. Se creaba por lo tanto un espacio de aprendizaje a través de la relación con el otro, que considero fundamental en el desarrollo de cualquier enseñanza, pero sobre todo en estos niveles educativos que buscan preparar al alumnado para el mundo laboral, en el cual deberán convivir y compartir espacios, decisiones y situaciones con otras personas de su alrededor. Por desgracia, dentro de la universidad debido al estado de alarma, esos momentos de encuentro durante el desarrollo de la clase/taller, solo han podido vivenciar cada alumno y alumna una semana en todo el curso, pero ni por asomo se parecían a los que se vivían en años anteriores, pues debían permanecer en su espacio asignado y guardar la distancia de seguridad con sus compañeros y compañeras, una distancia física que desembocaba en una distancia relacional.

La situación era realmente desmotivadora, no solo para ellos, sinceramente también lo era para mí. No quería que el alumnado perdiera esa posibilidad de encontrarse, conocer y acercarse a los demás compañeros, al contrario, quería que mi asignatura creara ese puente. Así que había que buscar la manera de propiciar ese espacio de encuentro, pero entendiendo que el lugar en el que se iba a desarrollar, iba a ser un lugar virtual.

Por lo tanto, lo primero que planteé a este grupo de discentes fue una práctica artística, la cual nos ayudaba a dar ese primer paso que nos impulsaba a entender la acción artística como una acción que nos acerca a los demás. La práctica artística consistía en crear un autorretrato, para ello íbamos a utilizar como medio el vídeo experimental.

Esta técnica nos acerca, como su propio nombre indica, a experimentar con este medio audiovisual, a jugar con los aspectos y recursos que lo conforman, para de esta manera generar una experiencia en el espectador a partir de lo que puede visualizar, escuchar y sentir al estar delante de la obra. Una vez creados sus “autorretratos experimentales”, estos iban a compartirse en una carpeta (de Drive) común para todo el alumnado del grupo. Una especie de sala de

exposiciones virtual, a través de la cual podíamos acercarnos a las y los componentes del grupo gracias al vídeo experimental que crearon bajo la idea del autorretrato. De esta manera, el alumnado podía conocer a sus compañeras y compañeros desde una perspectiva diferente.

Conclusiones de la experiencia docente

La idea era aprovechar este nuevo espacio virtual de relación, que la pandemia tanto nos ha obligado a explotar, para relacionarnos con los demás de una manera distinta. Con otra mirada. Al mismo tiempo, poder mirar sus video-creaciones, conocer la percepción que de ellos/as mismos/as plasmaban a través de sus autorretratos, me permitió conocer más acerca de sus códigos de comunicación, de sus intereses y de su personalidad. Lo cual facilitó bastante mi labor docente y me dio la posibilidad de acercarme a mi alumnado desde una nueva perspectiva.

Es cierto que continuamos sin tener la oportunidad de estar, al menos físicamente en clase. Hemos perdido el contacto físico como herramienta para conectarnos entre nosotros, también se nos ha coartado el ambiente y la relación de cercanía, que se puede generar cuando estamos todas y todos presentes en un aula, pero:

“La esencia de la práctica artística residiría así en la invención de relaciones entre sujetos; cada obra de arte encarnaría la proposición de habitar un mundo en común, y el trabajo de cada artista, un haz de relaciones con el mundo que a su vez generaría otras relaciones, y así hasta el infinito”. (Bourriaud, 2006, p. 23).

A partir de esta primera práctica artística el ambiente en clase cambió, empezaron a entenderse como grupo a pesar de la distancia física. Comenzaron a compartir otros espacios virtuales ajenos a los que se le facilitaban en el aula y, aquellos a los que la situación se lo permitía, pudieron quedar y conocerse en espacios físicos.

Concluyendo, creo que la idea de arte como espacio relacional, está favoreciendo a que la experiencia académica y vital del alumnado sea más personal, a que este grupo de personas pueda sentirse más arropado y apoyado. Algo que considero fundamental siempre, pero aún más si analizamos el entorno universitario al que nos enfrentamos debido a la situación provocada por el COVID-19.

BIBLIOGRAFÍA

Bourriaud, Nicolas. (2006). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

Arte en soledad o en familia: propuestas para quien (se) educa artísticamente online

mcaeiro@unizar.es

Palabras clave

Peripateo
Arte en familia
Arte en soledad
Pantallización educativa

Martín Caeiro Rodríguez

Universidad de Zaragoza
Departamento de Expresión musical, plástica y corporal

Resumen

Cuando la educación artística se genera en un entorno 100% online, con el docente inmerso en la matriz digital y los discentes dispersos en sus habitáculos geográficamente se hace necesario pensar un espacio que permita relacionar poéticamente los cuerpos, socializar las experiencias artísticas, personalizar la comprensión de lo que significa aprender y enseñar con el arte. Y un modo de provocarlo es a través de vivencias creadoras que incorporen la soledad y la familia como elementos curriculares artísticos. Estas dos propuestas que se describen, conllevan pensar el aprendizaje artístico y su enseñanza como una experiencia personal y social que debe ocurrir en más dimensiones que las que posibilita y articula la pantallización educativa.



Fotoensayo Escuchando con Picasso el Museo Pablo Gargallo de Zaragoza.
Ejemplo de experiencia para alumnado que se forma artísticamente 100% en internet.
Fuente: Caeiro (2020a).



Dificultad digerida

Educación artísticamente desde la matriz digital

Después de ocho años trabajando en una universidad en internet el reto al que me he enfrentado, tanto como docente como en calidad de director del Departamento de Didáctica de las Artes Plásticas y Visuales ha sido el de lograr la mejor enseñanza y aprendizaje artísticos generados desde un entorno 100% digital. Un reto para el que actualmente nadie se forma al no existir ninguna titulación académica relacionada con la Educación Artística Online. La mayoría de los docentes habitan un espacio físico y analógico y desde ahí incorporan a su docencia recursos y experiencias en digital. A nadie se le ocurriría, habitando un aula real con alumnos presenciales trabajar una educación artística solo digitalmente obviando lo multisensorial, multidimensional, corporal... que caracteriza un aula viva conformada por seres vivos que respiran, interaccionan y se afectan tanto cognitiva como emotiva o patológicamente.

El modelo que surge al incorporar lo digital y las pantallas digitales a la docencia o es el del aprendizaje híbrido o móvil o ubicuo (Caeiro, 2018; Bajardi, 2015; Estrada, 2014; Giráldez, 2013; Aiello y Willenl, 2004), pero siempre partiendo de la presencialidad como

parámetro irrenunciable de las experiencias y los aprendizajes artísticos. Más aún cuando se trata de formar a futuros maestros y profesores para trabajar en entornos reales con seres reales. ¿Cómo podemos concebir un aula con 25 niños y niñas que permanecen umbilicados a tabletas digitales haciendo actividades solo digitales, pasando niveles de pantalla en pantalla, tactilizando solo con dos dedos de solo una mano, cumpliendo retos a través de ludificar y gamificar como si fuesen solo cerebros con ojos que intercambiasen solo información digital y generasen solo conocimiento digital? El alumnado también tiene pies y un culo y una lengua y capacidad de transitar entre las cosas y utilizar sus articulaciones y extremidades para algo más que tocar y pasar pantalla.

No deberíamos pensar el aula artística desde la Universidad sólo en la pantallización digital, al menos cuando se trata del arte y de comprender las características de lo poético y estético, de si deseamos que nuestro alumnado aprenda cómo enseñar a crear, percibir, pensar o sentir el arte (Mesías, 2019) también offline y más allá de los dispositivos digitales. ¿Qué ocurre cuando se va la electricidad en el aula? El alumnado de los Grados de Infantil y Primaria o del

Máster de Formación del Profesorado de Secundaria ¿sabe pensar lo artístico y el aprendizaje al margen de la electricidad y de dispositivos digitales? ¿Es peor docente el que con un simple lápiz o con piedras o palos o caminando es capaz de trabajar de forma contemporánea con su alumnado el arte? Si lo contemporáneo es “ser del propio tiempo” (Agamben, 2008), ¿qué acciones implica lo contemporáneo del arte y su educación? ¿Qué deberán diseñar curricularmente y llevar a cabo los futuros maestros y maestras de infantil o primaria, profesores y profesoras de secundaria cuando estén en aulas reales con alumnos reales? Lo que pensemos es lo que hay que hacer también desde una docencia artística 100% en internet.

Es aquí donde se sitúa esta reflexión y la oportunidad de incorporar al alumno como persona y a su familia a las prácticas de una educación artística 100% online.

Oportunidad artística

Contemplar a quiénes aprenden digitalmente como seres sensibles y transitadores

Mi hipótesis de trabajo cada día ha sido que “La educación artística online de calidad no es posible”. Pero se ha hecho, se está haciendo, se deberá hacer. Una de las soluciones encontradas fue la elaboración

de asignaturas con contenidos y actividades que enfrentasen el reto de contradecir mi hipótesis. Si adaptamos la docencia online al entorno online, aceptando la comodidad de articular en la enseñanza solo recursos, plataformas, aplicaciones, dinámicas digitales... la educación artística va transformándose en otra cosa: en educación de lo digital, en net.art o en artes solo digitales o experiencias solo digitales.

Así surgió la Mención en Educación Artística para maestros y maestras de Primaria, en la que se diseñaron y se elaboraron con el equipo docente del Departamento y áreas afines asignaturas como: “Arte contemporáneo: experiencias formativas dentro y fuera del aula” (con actividades en las que el alumnado online debía crear instalaciones, intervenciones, land art... como cualquier alumno presencial y usando las complejidades de lo real propio de su entorno offline); “Talleres y Proyectos de Creación Artística” (con proyectos de ilustración, pintura, fotografía, escultura, escenografía, multiculturales, transversales); “Educación Estética en la Infancia. Aprendiendo a Vivir en la Ciudad de las Estrellas” (con experiencias estéticas en soledad aprovechando el entorno próximo

afectivo de cada alumno que está “conectado” digitalmente, pero disperso geográficamente).

Algo importante que a veces se olvida por confundir el contenido a aprender y el continente con el que se aprende es la necesaria diferenciación de tres factores pedagógicos que activa la educación artística online: Lo que necesitamos como docentes al actuar online (recursos, plataformas, etcétera).

- Lo que necesitan los alumnos para aprender lo que queremos enseñarles y que experimenten (evidentemente, no pasa solo por recursos digitales).
- Lo que necesitarán hacer cuando tengan alumnado real en entornos reales (pensar, sentir, emocionar, avanzar como seres humanos y vivir no solo pantallizados).

En este sentido, ¿las soluciones que encontramos nosotros para actuar eficazmente al enseñarles online, sirven y conectan con las otras dos necesidades? Es evidente que no, que lo necesario a la docencia online no significa acertar en lo necesario a un aprendizaje de naturaleza artística que va a ocurrir mayormente al margen de la pantallización educativa.

Entre la experiencia estética solitaria y el paseo artístico en familia

En este caso, y dada la situación generada por trabajar en una Universidad en internet, se propone a cada alumno “aprender arte en familia” y “percibir en soledad”. En el caso del arte en familia, se desencadena un aprendizaje intergeneracional que ocurrirá en el círculo conocido de cada discente, imposibilitado para articularse físicamente con el grupo-aula al formarse en un entorno online, incapaz de cohabitar con los otros e interactuar intersubjetivamente, incapaz de experimentar la plasticidad cognitiva característica de los procesos artísticos grupales y de las “puestas en común” para ir valorando colectivamente lo que cada uno hace o ha realizado. Con el arte en familia se desplaza el aula homogénea organizada por edad y etapa educativa a favor de un “grupo” social único, irreproducible en tanto que cada miembro familiar responderá a unas características cognitivas, afectivas, expresivas, comunicativas distintas. Con su grupo familiar el discente da respuesta a la acción planteada (Figura 1). El resultado son fotografías que configuran un fotoensayo visual desde el modelo artográfico (Irwin, 2017; Viadel y Roldán, 2019) o las metodologías walking (De Miguel, 2020; Ortin, 2019; Springgay et al., 2018; Careri, 2013).

Igualmente, se propone aprovechar la condición de aislamiento generada por el confinamiento o por el modelo de formación 100% online desde la acción individual y solitaria proponiéndole experimentar estéticamente algo. Con ello se favorece que su particular modo de percibir el mundo, la naturaleza, las cosas, las personas... se incorpore y transmita. En este caso, se pide al alumnado que relate algo que le causa belleza argumentando por qué le sucede esa experiencia. Algunos escogen a una persona, otros un paisaje, otros una obra de arte... y expresan, comunican, describen verbal, visual, audiovisualmente lo que les hace padecer, sentir, pensar, decir. En este caso, el resultado es un vídeo de unos 5 minutos de duración que suben al aula virtual. En el registro la voz es tan importante como la imagen. Así lo describe una alumna del Grado de Maestro en Educación Primaria: “El sitio elegido es el campo de mi abuelo, concretamente el lugar donde hacemos fuego en la tierra, cerca del nogal donde descansan las cenizas de dos familiares”.

Conclusiones de la experiencia docente

De la pantallización educativa a la personalización artística offline

Si la educación artística online de calidad no es posible pero sí inevitable, ¿qué responsabilidad

tenemos los docentes de arte con lo que le está ocurriendo y le va a ocurrir al arte y a su educación en su tránsito al entorno digital? El modelo más implementado cuando surgió Internet fue el aprendizaje híbrido, articulando las posibilidades del entorno físico con las posibilidades del entorno digital. En este modelo, ¿qué momentos generamos para la experiencia personal protodigital?

El alumnado de los Grados de Infantil y Primaria y del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria que cursa formación artística online, debe asimilar y asumir que las experiencias de su futuro alumnado se deberán acometer (mayormente) desde la intersubjetividad y presencialidad, desde el tránsito y el diálogo corporal con lo que les rodea y asumir que resultará negligente atarlo a la pantallización digital educativa. La educación artística trabaja con las personas y su humanidad atendiéndolas individual y socialmente, y en menor medida, familiarmente. Si la materia prima del educador de arte es lo humano y todo lo que le define, a cualquier edad, ¿cómo vamos a considerar lo referente a la educación del arte desde el único parámetro de lo digital y reducir lo humano a la pantallización de la existencia? Tener experiencias digitales que articulen diversos recursos

digitales y actos en digital no significa que se obtenga conocimiento. Uno puede estar sintiendo o aprendiendo con la misma complejidad que percibe un percibe la vida (Caeiro, 2020b).

No obstante, numerosos docentes buscan su zona de confort en el control de un número determinado de recursos tecnológicos digitales, parapetándose en las tecnologías digitales en la idea de que utilizando un espectro diverso que incluya espacios “informales” de aprendizaje, por ejemplo, las redes sociales, sus “clases online” serán contemporáneas para su alumnado. Como si conectar el espacio íntimo, articular los hábitos cotidianos, utilizar el tiempo personal propio y del alumnado transformándolo en espacio educativo público y social a través de lo digital fuese lo necesario a una educación artística contemporánea.

La soledad es siempre singular y propia; igual que la familia, que es única e irreproducible. Si se desea como docente experiencias que conecten con las motivaciones, intereses, deseos y necesidades de cada discente y generar una educación personalizada y humana, estas dos propuestas lo expresan. Y es válido para una educación contemporánea 100% presencial y para una educación artística 100% online.



Fotograma del trabajo “Mi experiencia estética” en torno al fuego, cenizas y un nogal.
Ejemplo de experiencia para alumnado que se forma artísticamente 100% en internet.
Fuente: Cortesía de Ruth Marañón Martínez De la Puente (2021).

BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G. (2008). ¿Qué es lo contemporáneo? <https://19bienal.fundacionpaiz.org.gt/wp-content/uploads/2014/02/agamben-que-es-lo-contemporaneo.pdf>
- Aiello, M., Willem, C. (2004). El Blended Learning como práctica transformadora. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 23, 21-26. <http://hdl.handle.net/11441/45580>
- Bajardi, A. (2016). B-learning y arte contemporáneo en educación artística: Construyendo identidades personales y profesionales. [Tesis doctoral] Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/41757>
- Caeiro Rodríguez, M. (2020a). Aprendiendo arte en familia. En Ricardo Marín Viadel, Joaquín Roldán y Martín Caeiro Rodríguez (Edts.). Aprendiendo a enseñar artes visuales. Un enfoque a/r/tográfico. Editorial Tirant Humanidades.
- Caeiro Rodríguez, M. (2020b). Introducción a la estética como experiencia. Conceptos clave. En Caeiro, M. (coord.). La educación estética en la infancia. Aprendiendo a vivir en la Ciudad de las Estrellas. Guía para docentes y familias. Unir Editorial. <https://www.amazon.es/Educación-estética-infancia-Mart%C3%ADn-Rodr%C3%ADguez-ebook/dp/B08MQVJPCQ>
- Caeiro Rodríguez, M. (2018) (Coord.). Arte, Educación y Pensamiento digital: Educar, crear y habitar en la quinta pared. Egregius Ediciones. https://drive.google.com/file/d/1AjuSwoAUDwKbxj2lc0rM_Xo3k3kLZFR/view
- Careñí, F. (2013). Walkscapes. El andar como práctica estética. Gustavo Gili.
- De Miguel, L. (2020). Caminar descalza y ampliación cognitiva de lugares: un proyecto de a/r/tografía walking [andar] con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. En Ricardo Marín Viadel, Joaquín Roldán y Martín Caeiro Rodríguez (Edts.). Aprendiendo a enseñar artes visuales. Un enfoque a/r/tográfico. Editorial Tirant Humanidades.
- Estrada Lizárraga, R. (2014). Blended-Learning afectivo y las herramientas interactivas de la Web 3.0: Una revisión sistemática de la literatura. Etic@net Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento, 14(1) 1-21. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/eticanet/article/view/11982/9871>
- Giráldez, A. (2013). Enseñar artes en un mundo digital: diez propuestas para la formación del profesorado. Belo Horizonte, 3(5), 85-104. <https://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/download/86/73>
- Irwin, R. (2017). A/r/tografía como metodología para la investigación visual. En Marín Viadel, R., Roldán J., (coord.), Ideas visuales. Investigación basada en artes e investigación artística. (pp.134-163). Universidad de Granada.
- Ortín, P. (2019). El arte de caminar. Nuestro nuevo 360° llega a pie. Altair. <https://www.altairmagazine.com/voce/el-arte-de-caminar>
- Marín-Viadel, R.; Roldán, J. (2019). A/r/to- grafía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. Arte, Individuo y Sociedad, 31(4), 881-895. <https://doi.org/10.5209/aris.63409>
- Mesías-Lema, J. M. (2019). Educación Artística Sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores. Editorial GRAÓ.
- Springgay, S.; Truman, S.E. (2018). Walking Methodologies in a More-than-Human World: WalkingLab. Routledge.

CAPÍTULO 5

Emociones y vínculos
en la Educación
Artística a distancia

Desde mi ventana. Un proyecto de pensamiento y creación artística

pablo.coca@uva.es

Palabras clave

Educación artística
Formación del profesorado
COVID-19

Pablo Coca Jiménez

Universidad de Valladolid
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

Resumen

Desde mi ventana es un proyecto de reflexión realizado con estudiantes del grado de Educación Primaria en abril de 2020, que supuso una mirada introspectiva sobre los estados de ánimo experimentados durante el confinamiento, fundamentada en la imagen y la palabra.



Tras el cristal 1.
Laura C., 2020.

Educación artística en tiempos de confinamiento

La pandemia del COVID-19 ha supuesto una profunda transformación en la vida de las personas, especialmente durante el periodo de confinamiento entre los meses de marzo y junio de 2020. Las certezas que hasta ese momento sustentaban nuestra sociedad y que parecían inamovibles se vinieron abajo como si de un castillo de naipes se tratara. Actividades cotidianas como la movilidad, las relaciones humanas, las prácticas laborales o educativas, entre otras, se vieron drásticamente afectadas, provocando un sentimiento de incertidumbre difícil de describir. Aún es pronto para evaluar cuáles de las transformaciones producidas durante la pandemia permanecerán cuando esta finalice, pero parece incuestionable que la aparición del virus ha supuesto un antes y un después.

La educación se ha visto especialmente afectada, principalmente cuando durante el confinamiento la totalidad de las prácticas formativas tuvieron que pasar precipitadamente a modo virtual, sin tiempo suficiente para una adaptación adecuada a la nueva coyuntura. La comunidad educativa tuvo que enfrentarse a numerosos problemas en materia de conexión, recursos y formación, afectando a todos sus

miembros, desde los estudiantes -quienes tuvieron que cambiar sus modos de aprendizaje-, pasando por sus familias -que debieron dotarse de los recursos necesarios para que sus hijos e hijas pudieran seguir las clases adecuadamente-, o el profesorado -quienes tuvieron que adaptar sus prácticas docentes a este nuevo escenario-.

Esta situación sobrevenida mostró las costuras del propio sistema educativo en materia tecnológica, tanto en lo referente a la formación de sus actores principales, como respecto a la conectividad y a las infraestructuras de los centros escolares. Por el contrario, el confinamiento y el obligado adiestramiento virtual aceleró el proceso de adaptación de la enseñanza a las oportunidades que ofrece la tecnología educativa, cambios que, de no haber sido por la excepcionalidad del momento, habrían tardado aún años en llegar.

La adaptación de las materias a un contexto de no presencialidad, principalmente en aquellas que requieren de una formación práctica más activa, supuso un reto para toda la comunidad educativa, tanto por la

falta de experiencias previas como de la inmediatez del momento.

El caso de la educación artística en la formación superior de maestros y maestras no fue una excepción, dado que las asignaturas que conforman los planes de estudio en estas disciplinas requieren de una actividad práctica importante. El desafío al que algunos docentes tuvimos que enfrentarnos se concretó, principalmente, en la adaptación de una formación fundamentada en la praxis en otra más reflexiva que pudiera realizarse virtualmente, superando, de este modo, la vinculación tradicional de las actividades propias de estas materias artísticas con el uso de técnicas manipulativas.

Desde mi ventana. Un proyecto de reflexión en torno a la mirada

La situación de excepcionalidad de aquel momento condicionó drásticamente las prácticas de aula de gran parte de las disciplinas. En este sentido, las materias artísticas no fueron una excepción. Las tareas y proyectos que en otros momentos se elaboraban presencialmente, bajo la supervisión y apoyo del docente, tuvieron que trasladarse al espacio privado

del estudiante donde, además, raramente cuenta con los recursos necesarios para su ejercicio.

El confinamiento obligó a muchos docentes a buscar actividades que, en el marco de la educación artística, favorecieran la reflexión en torno a la situación que en aquel momento se estaba viviendo. Además, los cambios producidos en las últimas décadas en el seno de las artes visuales, incorporando al repertorio de obras cualquier tipo de artefacto o acontecimiento visual independientemente de si estos procedían del ámbito de las Bellas Artes o de la cultura popular, favoreció el empleo de medios visuales como el vídeo, la fotografía o el diseño, entre otros (Duncum, 2015). La ampliación de las propuestas artísticas en el campo de las artes visuales en el contexto de la posmodernidad, ayudó a que la educación artística incorporara a su campo de estudio a aquellas imágenes capaces de generar una experiencia estética (Aguirre, 2005), independientemente de su naturaleza.

En un contexto hipervisualizado como el actual, favorecido en los últimos años, a su vez, por el crecimiento exponencial de las tecnologías de la visión (Cope y Kalantzis, 2000), no es de extrañar que los

estudiantes se hayan convertido en productores de contenidos audiovisuales cuyas creaciones comparten después con otros pares a través de Redes Sociales o de aplicaciones de mensajería instantánea. Estos medios se presentan como una suerte de ecosistema donde estos jóvenes aprenden, y que poco o nada tienen que ver con la educación formal (Anguita y Ruiz, 2018).

En el contexto del proyecto Desde mi ventana, la fotografía parecía ser el medio más idóneo para que los estudiantes pudieran elaborar sus propias creaciones. Estas representaciones debían ser producto de su mirada, impregnada a su vez de sus propias “huellas culturales y biográficas” (Hernández, 2015, p. 76). Precisamente, ese era el objetivo de la actividad, conocer y comprender las vivencias experimentadas por los estudiantes durante el confinamiento y cómo eran capaces de registrarlo en una imagen.

El proyecto se realizó durante el mes de abril del año 2020 en el marco de la asignatura de Fundamentos de la Educación Plástica y Visual del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación de Palencia -Universidad de Valladolid-. La actividad consistió en la elaboración de una fotografía que registrara la visión

que tenían los estudiantes del exterior de su vivienda vista a través de la ventana. La imagen se postulaba como el testimonio de un relato visual sobre los estados de ánimo, miedos y deseos experimentados por el alumnado durante el confinamiento. Además, la fotografía debía estar acompañada de una breve reflexión personal que ofreciera una explicación de los significados de la imagen y de las motivaciones que condujeron a su realización.

Conclusiones de la experiencia docente

El confinamiento no solo supuso un periodo de encierro para la mayor parte de la población, sino que nos hizo conscientes a todos de la fragilidad de los principales aspectos que asentaban nuestra sociedad. Las certezas con las que contábamos se desmoronaron sin tiempo si quiera de comprender el alcance de la situación que se sobrevenía.

El COVID-19 ha sido una tragedia absoluta de dimensiones mundiales, tanto por el número de víctimas, como por el sufrimiento que a todos los niveles ha generado en la sociedad. El miedo y la incertidumbre se ha apoderado de muchas personas, condicionando definitivamente sus vidas cotidianas.

La pandemia ha descubierto también las fisuras que el sistema educativo escondía, principalmente en lo que respecta a la formación tecnológica, la conectividad y la ausencia de recursos adecuados. Siendo así, ha supuesto también una oportunidad para implementar las transformaciones que, de otra manera, se hubieran prolongado en el tiempo. Es pronto aún para conocer las consecuencias de esta trágica situación para la educación y sus actores principales, pero, probablemente, se tardará mucho tiempo en volver a una situación de absoluta normalidad.

En este contexto, todas las materias, pero especialmente las de mayor practicidad como las artísticas, tuvieron que sortear los problemas de sustituir repentinamente la docencia presencial por otra de carácter virtual. En este contexto, la educación artística tuvo que repensar sus prácticas habituales sustituyéndolas por otras que permitiera su realización en los propios hogares de los estudiantes, carentes, en muchos casos, del material necesario para la realización de las actividades.

Lo visual y lo tecnológico se ha constatado como una salida a esta situación, tanto para la práctica docente

como para la elaboración de contenidos audiovisuales. Si bien los jóvenes ya utilizaban asiduamente la imagen como medio para representar sus propias experiencias cotidianas, este tipo de materias artísticas podría ayudarles a reflexionar críticamente sobre la capacidad que tienen las imágenes para conformar sus percepciones sobre la realidad.

Desde ese punto de vista, el proyecto Desde mi ventana trató de ofrecer a los futuros maestros de Educación Primaria, un medio para relatar visualmente sus propias experiencias autobiográficas en torno a la pandemia. Las imágenes resultantes son, ante todo, un recurso para que el alumnado sea consciente del poder que ostenta la imagen en el relato del presente, en este caso, de su propio relato.

NOTAS

¹ La imagen elaborada por Laura C. desde el interior de su habitación, representa un paisaje rural con una carretera en curva que cierra la imagen. En ese punto se observa un control de la Guardia Civil, justo a la entrada del cementerio. Compositivamente, en el centro de la ventana confluyen dos ejes de coordenadas que recuerdan los barrotes de una celda, a través de la que Laura mira al exterior con anhelo de libertad, ofreciendo, de esta forma, una apropiada metáfora del contexto de aislamiento, vigilancia y muerte que se vivía en aquel momento.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, I. (2005). Teorías y prácticas en educación artística. Ensayo para una revisión pragmatista de la experiencia estética en educación (2ª Ed.). Octaedro-UPNA.
- Anguita, R., y Ruiz, I. (2018). Identidades mediáticas en la sociedad aumentada: las tecnobiografías como estrategia de investigación etnográfica. En J. B. Martínez y E. Fernández (Eds.), *Ecologías del aprendizaje. educación expandida en contextos múltiples* (pp. 33-52). Morata.
- Cope, B., y Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Routledge.
- Duncum, P. (2015). Transforming art education into visual culture education through rhizomatic structures. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5(3), 47-64. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/17610>
- Hernández, F. (2015). La cultura visual como invitación a la deslocalización de la mirada y reposicionamiento del sujeto. En R. Martins, F. Miranda, M. Oliveira, I. Tourinho y G. Vicci (Orgs.), *Educación de la Cultura Visual: conceptos y contextos* (pp. 75-92). IENBA.

Ser juntos hoy: los vínculos y lo relacional en la era COVID

anamaeso@ual.es

Ana Maeso Broncano

Universidad de Almería
Departamento de Educación

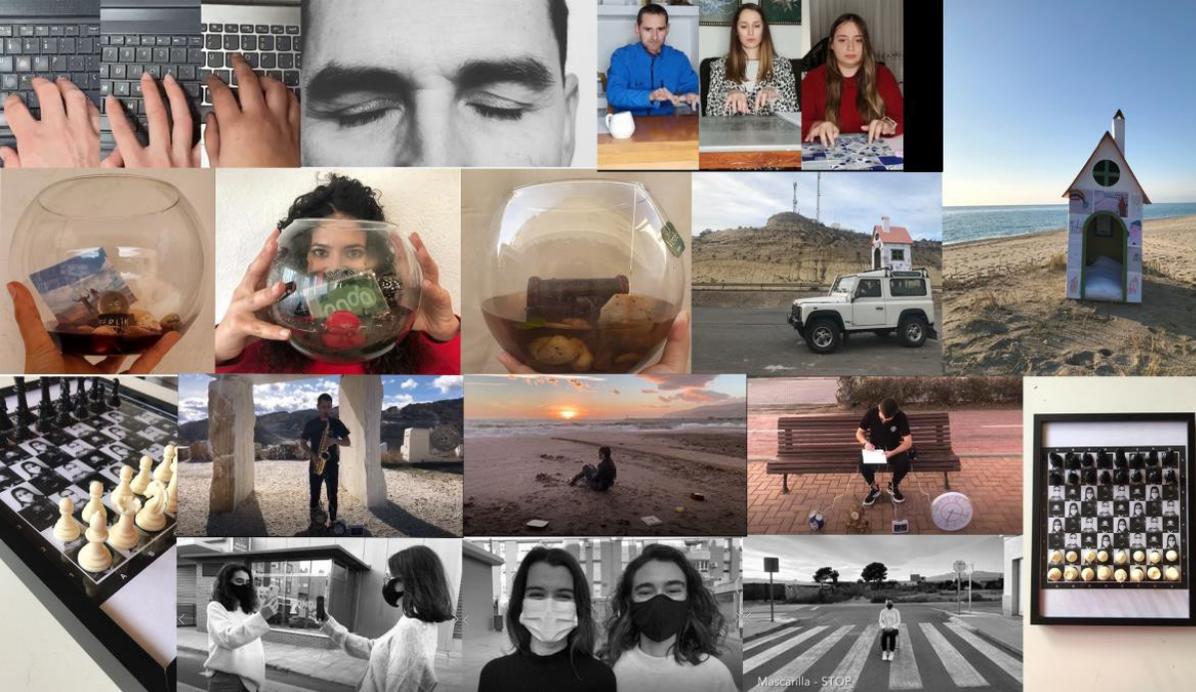
Palabras clave

Arte colectivo
Proyecto artístico
Proceso artístico

Resumen

“Ser juntos hoy: los vínculos y lo relacional en la era COVID” se establece como un proyecto artístico colectivo dentro del marco de la asignatura “Educación artística y su didáctica” del Grado de Educación Primaria en la Universidad de Almería. Este proyecto tiene por objetivo principal potenciar la coimplicación de todos los miembros del grupo docente en un recorrido que trate de aunar la mayor parte de los contenidos de la asignatura y pueda trabajarse de forma virtual. Un proyecto contextualizado en la situación actual, que parte desde la experiencia sensible del alumnado y que trata de provocar el aprendizaje significativo.

El proceso aúna tanto aspectos creativos o simbólicos, generando dinámicas para guiar el proyecto artístico, como contenidos sobre cultura visual, al debatir sobre la difusión de imágenes y su intención comunicativa en la actualidad. Se abordan aspectos que relacionan el arte con lo social mediante la búsqueda de referentes artísticos contemporáneos y estudiando sus estrategias de creación, así como la relación del arte con lo emocional al entender el proceso creativo como un proceso en que ordenar emociones y materializar ideas. Nos acercamos de este modo a los procesos de creación colectiva, entendiendo el arte como un medio para trabajar la resolución de conflictos o fortalecer los vínculos sociales.



Autorretrato con mascarilla.
Composición creada por la combinación de distintos trabajos del alumnado.

Dificultad/ reto enfrentado

Desde hace prácticamente un año desde la fecha actual, nos encontramos en una situación de pandemia global. Durante este tiempo, las medidas tomadas principalmente han sido: confinamiento, distancia social y uso de medios de prevención del contagio como mascarillas y geles hidroalcohólicos. La suspensión de la docencia presencial ha trasladado los procesos de enseñanza-aprendizaje a los hogares, mediados ahora, más si cabe, por las nuevas tecnologías. La docencia ha dejado de lado la interacción presencial, la posibilidad de compartir un mismo espacio o el contacto con el material, por la comunicación mediada por una pantalla.

Uno de los retos en las circunstancias actuales, por tanto, se configura en torno a las formas de comunicación. Debido al carácter virtual de la docencia y a la alta ratio, resulta complicado establecer una conexión entre docente y alumnado, así como entre el propio alumnado. La falta de espacios para conversar y compartir (entre clases, en descansos), unido a que gran parte del alumnado no cuenta con medios para facilitar la comunicación virtual (micrófono o cámara), tiene dificultades con su conexión a internet o siente

rechazo hacia compartir su imagen por miedo a su difusión, dificultan enormemente crear un clima de aprendizaje amable y facilitador. Es fácil que la docencia se convierta de nuevo en aquellas largas clases magistrales en las que la participación se ceñía a ciertos momentos en los que otorgar la palabra. Del mismo modo, los trabajos grupales se complican debido a la imposibilidad de trabajar en un espacio común, así como de establecer un diálogo fluido. Se suceden numerosos cortes en las videoconferencias y continúan produciéndose las problemáticas antes citadas. Todas estas circunstancias pueden desembocar en una falta de implicación e interés muchas veces inconsciente por parte de los implicados e implicadas y en un aumento de la distancia hacia la situación pedagógica.

Por otro lado, una perspectiva educativa que entienda las situaciones pedagógicas como contextualizadas y significativas, no podía obviar las circunstancias en las que todos los agentes se veían inmersos: las medidas restrictivas (obviamente necesarias), el miedo al contagio y la preocupación por las personas vulnerables han afectado y afectan a la salud mental de la población.

Oportunidad artística creativa

La experiencia de auto-formarse dentro de un ambiente intersticial propiciado por la amenaza de la muerte, misteriosamente ha generado una resistencia vital y el renacimiento de una educación ligada a las necesidades presentes de las personas; así renació lo creativo, lo sensible, lo onírico y lo imaginario más allá de una realidad opresora. (Falcón y Torregrosa en Falcón, Torregrosa y Durán, 2020)

El primer paso consistiría en recordar y repensar las imágenes vividas respecto a las actuales circunstancias. Desde este punto se abordan tanto experiencias personales como cómo se establece la discursividad en la imagen: qué se muestra, qué no, cómo y con qué intención. A continuación, se establece un diálogo guiado desde una batería de preguntas propuestas en las que se trata de ahondar en la experiencia vivida y los conceptos a tratar. La idea es comenzar a construir ese vínculo y recuperar las experiencias sensibles que nos puedan servir como ideas o impulsos para crear. Seguidamente, se propone un juego creativo para activar el pensamiento

simbólico: Elegir un objeto cotidiano (en casa) que pueda ser metáfora de “lo relacional”. Este ejercicio, ligado con la idea de “objeto encontrado”, nos sirve para hablar de lo cotidiano, de los imaginarios compartidos. Los objetos más elegidos son continentes: tazas, vasos... que nos hablan del ritual de compartir alimento: algo que nos nutre nos comunicamos. Se eligen también libros (símbolos de la cultura compartida) u objetos que albergan recuerdos (dispositivos activadores de memoria).

Se trata de propiciar formas artísticas donde el proceso sea esencial, con el objetivo de potenciar la función catártica del proyecto. Se ofrece al alumnado una lista con más de cien artistas donde buscar referentes en los que apoyarse. Son elegidos, entre otros: Lygia Clarck, Mario Merz, Lucía Loren, Yoko Ono, Esther Ferrer o Bill Viola. Se propone en este punto generar una cartografía de los conceptos y referencias en común hasta el momento, facilitando como recurso de apoyo un documento que expone dinámicas creativas como: brainstorming o lluvia de ideas, escritura automática, cadáver exquisito, técnica de los seis sombreros (De Bono, 1985), etc. Una vez cerrada la idea, se continuaría con la fase de realización, elaborando los bocetos,

pruebas de materiales, story-boards, etc. necesarios para la realización del proyecto. Para ello se usarían medios tanto digitales como analógicos.

Vemos entre los resultados videoperformances en los que establecer formas de comunicación en el espacio público, acciones basadas en la rutina o reflexiones sobre lo corporal en el confinamiento; la construcción de una casa como refugio infantil (uno de los colectivos más perjudicados en estos tiempos) nómada, recorriendo paisajes; un juego de ajedrez (arte relacional) en la que las casillas son los propios rostros del alumnado; una pieza multipantalla en la que confluyen los testimonios de familiares y amigos sobre lo vivido y una serie de peceras-continentes de memoria, entre otros muchos. Trabajos que configuran la huella del proceso vivido, y en los que se materializan las experiencias personales y compartidas.

Conclusiones de la experiencia docente

Aunque complejo en ocasiones, el proceso se revela satisfactorio para la mayoría del alumnado. Se manifiesta en ocasiones dificultad de la toma de decisiones colectiva, pero, no obstante, disfrute del proceso en la mayoría de casos. Se percibe, respecto a

las prácticas previas, la elaboración de mensajes mayor complejidad en los trabajos presentados; mayor conciencia sobre la estética y una más profunda comprensión del hecho artístico en la contemporaneidad. Se presentan trabajos elaborados, complejos a nivel simbólico y formal, a los que precede un proceso significativo y de diálogo con los otros.

BIBLIOGRAFÍA

De Bono, E. (1985). Six Thinking Hats. London: Penguin Books.

De Juan, S. (2018) Formas de acción. Apuntes situados sobre la formación artística del profesorado, 2018-2019. Fundación Daniel y Nina Carasso. Recuperado de: https://plataformaindomitaeducacion.files.wordpress.com/2019/11/formas-de-accion_sofia-de-juan-end.pdf

Falcón, R., Torregrosa, A. & Duran, N. (2020). Reflexiones Xly XII: reflexiones desde la educación y las artes en la era COVID-19. Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social, 4, 29-34

EncajArte: Propuesta artística en tiempos del Covid en el Grado de Primaria

m-concepcion.bobadilla@unirioja.es

soraya.tejada@unirioja.es

Palabras clave

Educación artístico-emocional

Confinamiento

Formación on line

M^a Concepción Bobadilla Ruiz

M^a Soraya Tejada Sánchez

Universidad de La Rioja

Departamento de Ciencias de la Educación

Resumen

Ante la situación social de confinamiento por Covid-19, la propuesta EncajArte, nace como respuesta artístico emocional en la formación on line en Educación Artística del Grado de Primaria de la Universidad de La Rioja.



Propuesta artística EncajArte.

Montaje elaborado a partir de los trabajos realizados por los estudiantes J.F., E.B., R.N., N.O., y A.M. del Taller de Expresión Plástica para Primaria en relación con la propuesta artística EncajArte 2020.

Fuente: Elaboración propia.

Origen de la propuesta artística

La pandemia del Covid-19 nos enfrentó a todos a una situación social y emocional nunca vivida hasta el momento; el aislamiento social nos provocó una larga lista de emociones surgidas desde la incapacidad para poder seguir con las rutinas del día a día y relacionarnos afectivamente con nuestros seres queridos, desde la incertidumbre de una situación socioeconómica desalentadora o, en el peor de los casos, desde el miedo a una enfermedad desconocida y a la muerte.

Por su parte, son muchos los estudios que avalan que el arte, o la actividad artística puede producir efectos terapéuticos ante diversas situaciones emocionales. Así, y en nuestro entorno más cercano, pudimos observar cómo durante el confinamiento y a través de los dibujos de los balcones, de acciones artísticas y de la música, se buscaron espacios desde los cuales transmitir emociones positivas y lanzar mensajes de optimismo.

La propuesta artística EncajArte, nace como respuesta a la necesidad preferente de acompañar y ayudar a los estudiantes a canalizar las emociones y sentimientos surgidos durante el confinamiento, y hacer cuenta de

otra serie de condicionantes que detallaron el conjunto de la propuesta artística; una metodología de enseñanza on line y el estado de alarma.

Metodología de enseñanza on line

El Taller de Expresión Plástica para Primaria, como tal, es una asignatura eminentemente práctica, y su necesidad de presencialidad se justifica en el contacto directo y seguimiento del proceso, la retroalimentación entre los estudiantes y en un espacio común donde exponer y compartir opiniones que de pie a la reflexión personal y a la creatividad.

Así, y tal y como menciona Estitxu Aberasturi, profesora de la Universidad del País Vasco, ante esta situación de crisis;

No contar con lo presencial ha provocado que se perdiese una parte importante del proceso de aprendizaje, ya que el encuentro en el taller permite observar y compartir el trabajo de los otros, trabajar en compañía pudiendo comentar o formular preguntas y dudas, escuchar, buscar estrategias expositivas grupales, que no se han podido dar. (...) La relación entre las personas y

los grupos mediada por la tecnología hace inviable una formación relevante y con sentido. (Huerta, 2020, p. 208)

Estado de alarma

El cierre total de instituciones y comercios conllevó la dificultad para comprar los materiales necesarios para realizar las actividades, y la imposibilidad de llevar a cabo uno de objetivos del taller; realizar talleres y/o visitas didácticas en centros culturales o museos del entorno con la finalidad de poder participar y conocer la labor educativa de los mismos, ya que se considera, en la línea de autores como Antúnez, (2008) y Alonso-Sanz (2011) que:

“En los programas de las asignaturas de educación en las artes visuales de Magisterio se deberían introducir estrategias para que los maestros y maestras elaborasen materiales didácticos de exposiciones, conociesen las diferencias entre las metodologías escolares y las museísticas, se iniciasen en la comunicación con los educadores de museos y entrasen en contacto con escolares que visitaran talleres y exposiciones en el museo”. (Alonso-Sanz 2011, p. 58)

Oportunidad artística creativa

Todo lo anterior nos dio la oportunidad para plantear una propuesta artística que utilizase el arte como canalizador de emociones y el lenguaje plástico como la herramienta para expresarlos.

En su desarrollo se usaron dos referentes principales; el libro titulado *Emocionario; Di lo que sientes* (2013) y la puesta en conocimiento del proyecto educativo realizado por el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza; Big Valise. con la finalidad de ofrecer herramientas visuales y teóricas que ayudasen al estudiante a responder a la demanda emocional de la propuesta y a su vez, a las demandas metodológicas de la asignatura, todo ello mediado a través de una formación on line.

El libro ilustrado *Emocionario; Di lo que sientes*, (2013) de Cristina Núñez Pereira y Rafael R. Valcárcel, es un diccionario de emociones donde se da cuenta de distintos estados afectivos ejemplificados en imágenes, que se pretendía fuesen de utilidad a la hora de identificarlos.

El segundo referente se trata del proyecto educativo propuesto por el grupo de investigación Musaraña del Museo Thyssen-, llamado Big Valise, el cual comenzó en noviembre del 2018.

Este proyecto busca, en líneas generales, hacer partícipes al alumnado de los diversos centros educativos que lo forman, de una intervención artística en el interior de una caja de madera, a través de la distribución y composición plástica de una serie de elementos que les identifican como grupo social, y que tiene como referentes, la obra plástica de los artistas; Joseph Cornell y Kurt Schwitters. Esta caja forma parte, a su vez, de una gran maleta que se va completando con la incorporación de las distintas cajas trabajadas y aportadas por los demás centros.

Además de una relación visual con nuestra propuesta, dentro de este proyecto existe a su vez un recurso denominado La Brújula, y en especial un capítulo llamado, Hacemos juntos, que pretendía servir a los estudiantes como guía del proceso creativo, para reflejar y canalizar a través del lenguaje plástico las emociones surgidas durante el estado de confinamiento.

De esta forma, los estudiantes debían ser conscientes de aquellos elementos tanto físicos como emocionales que les rodeaban, anotando y estando atentos a aquellos detalles que les hacían sobrellevar la situación de aislamiento; la música, los olores, las palabras, los

objetos, las imágenes, etc., respondiéndose a preguntas como ¿Qué emoción o vivencia quiero representar? ¿Qué imágenes, elementos plásticos -color, tipo de trazo, textura...- me sugiere ese momento, o esa emoción? ¿Qué objetos o materiales podrías incluir? Si hubiera imágenes, ¿Qué tipo de imágenes serían? ¿Qué tipo de aspectos simbólicos y comunicativos tienen esos materiales? ¿Qué quieres transmitir con ellos?...

Finalmente, y como se puede observar en la imagen, EncajArte se configuró como un pequeño espacio compositivo en base a una intervención artística e intrapersonal, dentro de la caja de zapatos, que recogía y simbolizaba algunas de esas experiencias y emociones surgidas dentro del estado de confinamiento, y que, a modo de relato visual, narraba el estado emocional de los estudiantes a través de los objetos, materiales, imágenes, olores u otros elementos que los acompañaron durante el mismo.

Conclusiones de la experiencia docente

La pandemia por Covid-19, supuso en sus inicios un verdadero caos en todo lo que afecta a nuestra vida, y por tanto también en el cómo hacer con nuestras

clases, o con nuestros estudiantes, por lo que al inicio intentamos buscar soluciones que afectaran lo menos posible al desarrollo del taller, y pasado algún tiempo, buscamos otras que valoraran lo realmente importante, que era el sentir común de estar bien, de sentirnos bien, y en esto, como en muchas otras facetas de nuestra vida, el arte también ocupó una gran parte.

El pasar por una pandemia tal y como la vivimos a final del curso pasado, nos dio la oportunidad de trasladar la experiencia personal de nuestros estudiantes al campo artístico, y con ello hacerlos conscientes del potencial del arte y la educación artística para trabajar distintos estados anímicos y comprender el mundo que nos rodea.

Así y según Tamminem, (2006) citado por Lidón (2007), valorar la educación artística como una materia que desarrolla la autoexpresión, la sensibilidad, la empatía, entendida esta como la habilidad para reconocer los sentimientos y controlar las emociones y de actuar en consecuencia con autonomía y desarrollando la comprensión de las propias emociones y la “maduración emocional” (p. 63).

Como parte menos positiva de la experiencia decir que la formación on line, en nuestra opinión, distanció la

relación docente-estudiante-grupo, ya que, si bien es cierto que tiene algunas ventajas, el contacto visual, no es un contacto real, y por tanto la metodología utilizada necesita de mecanismos concretos que requieren formación en educación digital. En relación con esto, Carlos Escaño, profesor de la Universidad de Sevilla, menciona que:

“El contexto digital nos condiciona como sujetos en relación (...). La educación digital y la educación artística necesitan del carácter crítico, emocional, colaborativo y creativo, porque ambas son, precisamente, educación, y la educación debe ser crítica, emocional, colaborativa y creativa. Insisto, el foco en la educación digital es la educación, no lo digital.” (Huerta, 2020, p.213)

Por último, decir que la propuesta artística EncajArte obtuvo una valoración muy positiva por parte de los estudiantes y de la docente, ya que por un lado se dio a conocer parte de los recursos educativos del museo de arte, pero sobre todo se dio respuesta, a través del arte y de su implicación emocional, a un momento difícil de la vida de cada estudiante, dando lugar a

respuestas individuales y muy enriquecedoras en campos como el autoconocimiento y el lenguaje simbólico y la didáctica de los objetos.

Debemos de sacar lo positivo y lo negativo de todo para aprender lo que hemos pasado, a veces las situaciones nos hacen ver lo que somos. Y qué mejor situación que esta, el confinamiento, algo que no habíamos experimentado nunca. La caja puede representar ese encerramiento y todo lo que hay dentro de nosotros, esos objetos que hemos elegido por su significado.¹

NOTAS

¹ Aportación extraída de las valoraciones del estudiante J.L., del Taller de Expresión Plástica para Primaria con relación con su trabajo para la propuesta EncajArte del curso 2019-2020.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso-Sanz, A. (2011). La visita al museo como parte de la formación inicial del profesorado en Educación Artística. *Arte y políticas de identidad* 5, 43-60. Recuperado de <https://revistas.um.es/reapi/article/view/146211>

Huerta, R. (2020). Educación artística más allá del coronavirus: diálogo con Estitxu Aberasturi, Carlos Escaño y Carmen María Belmonte. *Educación artística: revista de investigación*, 0(11), 207-222. doi:<http://dx.doi.org/10.7203/eari.11.17868>

Lidón, C. (2007). ¿Pueden los museos de arte ofrecer ocasiones educativas en la cultura contemporánea? En R. Calaf, O. Fontal, y R.E. Valle. (Coords.), *Museos de Arte y Educación. Construir patrimonios desde la diversidad* (pp.53-74). Gijón, España: Trea.

Educación y creatividad: el confinamiento y la visión ingenua del principiante

maagarrido@ucm.es

Palabras clave

Confinamiento
Creatividad
Arteterapia

María Ángeles Alonso Garrido

Universidad Complutense de Madrid
Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física

Resumen

El presente texto narra la experiencia de docencia en la asignatura “Creatividad y educación”, del grado “Maestro en Educación infantil”, durante el confinamiento obligatorio causado por la pandemia del coronavirus. Se comentan algunas de las propuestas realizadas en la enseñanza online que trataron de tener en cuenta tanto los problemas y dificultades que planteaban los alumnos y alumnas como la situación emocional que estábamos atravesando, sin olvidar, por supuesto, la propia programación de la asignatura.



Leo el cielo entre líneas.
Noelia López Quevedo, fotografía personal.

Lo personal se pone por delante de lo académico. ¿Cómo conseguir atender lo personal y, a la vez, conseguir la motivación suficiente en el alumnado para implicarse en lo académico en una situación de pandemia mundial?

Impartir clase durante el confinamiento vivido el curso pasado a causa de la Covid'19 supuso un gran reto para mí. Acabábamos de empezar el segundo cuatrimestre y habíamos tenido unas pocas clases “normales” cuando nos dijeron que teníamos que quedarnos todos en casa hasta nuevo aviso, que resultó ser el total del cuatrimestre: no volví a ver en persona a los alumnos que acababa de conocer.

¿Qué podía hacer? La asignatura de Creatividad y educación para estudiantes del grado “Maestro en Educación infantil”, tal como la tenía planteada, se basaba mucho en el contacto directo y en el trabajo en equipo, y ninguna de esas dos posibilidades tenía cabida en la nueva situación. La primera semana continuamos con las propuestas que habíamos empezado en la última clase presencial y abordamos alguna nueva. Inmediatamente comencé a recibir correos electrónicos de algunos alumnos en los que me hablaban de los problemas que afrontaban, sus dificultades, su situación

personal, sus dudas, sus miedos, su desánimo... Lo personal se entremezclaba con lo académico. No podía obviar que esto era así. Y había una forma de adquirir los conocimientos necesarios para superar la asignatura y además atender la parte personal -que en el escenario que nos estaba tocando vivir, incluso se ponía por delante-: trabajar utilizando las herramientas que proporciona la arteterapia.

Existen muchos ejemplos de cómo el proceso creativo ha ayudado a niños, niñas y personas adultas a superar momentos difíciles. En realidad, sabemos que esto es así desde siempre. Ya en el clásico texto: “Terapia a través del arte en una comunidad infantil”, por ejemplo, Edith Kramer (1982) nos muestra los beneficios de la creación artística en un hogar terapéutico estadounidense para niños con problemas en los años 50 del siglo pasado. En la actualidad podríamos citar muchos más. Utilizar la expresión plástica para expresar lo que nos preocupa, o nos ilusiona, o no comprendemos, nos ayuda a abordarlo mejor. Y como futuros/as maestros/as de niños y niñas en la etapa de Educación infantil, experimentar las propiedades de la creación artística en la propia piel es fundamental para poder ser buenos docentes en el futuro.

Oportunidad artística/creativa

Siguiendo las premisas que acabamos de mencionar, se incluyeron en la programación propuestas a los/as estudiantes que permitieran un acercamiento desde las circunstancias personales que estuvieran viviendo cada uno/a. Así, por ejemplo, si las noticias informaban de que se estaba produciendo una auténtica “fiebre” por cocinar en los hogares, y debíamos tratar el tema de los materiales apropiados para niños/as de corta edad, una de las actividades consistía en proporcionarles recetas de pintura y masa caseras y comestibles (Mary Ann Kohl, Priscila Vela), pidiéndoles que representaran su miedo o miedos como una escultura comestible. Esta escultura debían acompañarla de un texto explicativo.

Explicando los ejercicios y técnicas de creatividad desarrolladas por Corita Kent (Kent y Steward, 2019) en el Immaculate Heart College de Los Ángeles, decidimos poner en práctica la del “descubridor”. Este puede ser un rectángulo de cartulina con un agujero recortado por dentro, al estilo de un marquito de diapositiva (aunque no tiene por qué tener una forma rectangular). Ya que teníamos que pasar tanto tiempo en el interior de nuestros hogares, se trataba de observar el espacio

interior de la casa a través de él, tomándose el tiempo necesario, tratando de encontrar detalles interesantes, enmarcándolos con el descubridor. Porque a veces pasamos mucho tiempo en un lugar, pero no lo miramos con completa atención. De la misma forma, pedíamos también hacerlo con el exterior: saliendo al balcón, o mirando por la ventana, hallar también algunas viñetas que nos llamaran la atención y ponerles un título a todas ellas. Me parece remarcable que unos pocos hicieron del mismo marco su “descubrimiento”: el hecho de colocar en el mismo rango lo que miramos y a través de dónde miramos.

Después de comprender la teoría de las piezas sueltas (Vela y Herrán, 2020) y el juego simbólico no estructurado, una de las propuestas que realizamos consistió en fabricar un mini mundo propio. Como no podíamos viajar a otros lugares, el mini mundo reflejaría su lugar ideal, en el que les gustaría estar, o su refugio secreto ideal para el confinamiento.

Sin tener formación plástica, el resultado de algunos trabajos evoca mundos ideales que trascienden su escala, en tanto que presentan paraísos idílicos que desde la ingenuidad hacen alusión a proyectos

artísticos de gran calado que abordan esta temática (como “Empty Dream”, de Mariko Mori).

Por último, expondremos un último ejemplo de actividad planteada a la clase. Puesto que durante el confinamiento no podíamos visitar a otras personas y, en algunos casos, esto se unía a que algunos seres queridos enfermaron/fallecieron, pedimos construir una caja dedicada a alguien con quien les gustaría estar, o que ya no estuviera aquí y echaran de menos. Antes de realizar este trabajo conocimos las “boîtes surrealistas” o la obra de artistas como Joseph Cornell o Miguel Ángel Blanco. En la caja (también podía elegirse otro contenedor que no fuera una caja) era posible introducir objetos, decorarla, escribir, modificar el exterior o el interior, abrir ventanas, etc.

Conclusiones de la experiencia docente

Hacemos nuestras las palabras de María Antonia Casanova en la presentación del libro *Arteterapia y educación*, coordinado por Noemí Martínez y Marián López (2004): “el arte es una forma de bucear en el interior de nosotros mismos, de sacar al exterior nuestros conflictos y miedos, así como una forma de abordarlos de un modo indirecto y poder

transformarlos de manera creativa. Por ello, las diferentes prácticas artísticas, convenientemente utilizadas, pueden convertirse en un modo novedoso de reconciliar problemas emocionales, despertar la autoconciencia, desarrollar habilidades sociales, manejar conductas, resolver problemas, reducir la ansiedad, ayudar a orientarse hacia la realidad o incrementar la autoestima”. La frontera entre la educación artística y la arteterapia es extremadamente tenue, ya lo decían Barbosa y Ciornai (2000) y quienes conocemos ambas prácticas lo sabemos bien.

No me atrevo a reproducir la intimidad de las reflexiones de mis alumnos y alumnas, ni hay lugar en este texto, pero la implicación y catarsis de algunos trabajos, su sincera entrega a las actividades, trajeron a la asignatura una visión y aceptación de la dificultad y el duelo que superó mis expectativas.

A lo largo del cuatrimestre, y gracias a los ejercicios planteados, el confinamiento se convirtió en una herramienta de profundización en los contenidos propuestos, ofreciendo los resultados, desde ese mayor compromiso y dificultad, una exposición tanto personal como en los propios trabajos físicos que otros años, con

las facilidades de la presencia, no pudo ser cultivada ni expresada de la misma manera. Gracias a ellos el confinamiento se hizo más consciente y llevadero.

Los alumnos y alumnas respondieron a todas las propuestas de forma fabulosa. En los comentarios finales de su cuaderno de bitácora agradecieron el planteamiento y expresaron que las actividades les habían ayudado a sobrellevar los meses de confinamiento. A través de ellas habían podido conocerse mejor a sí mismos, a la vez que aprendían, habían podido sacar el mayor partido posible a un espacio -interior y exterior- que a priori parecía insignificante por verlo cada día y habían aprendido de los pequeños detalles.

BIBLIOGRAFÍA

- Barbosa, A. y Ciornai, S. (2000). Imágenes de creatividad. *Diálogo Ana Mae Barbosa y Selma Ciornai*, X-1 (3), 9-18.
- Kent, C. y Steward, J. (2019). *Observar, conectar, celebrar: las enseñanzas sobre creatividad de Sister Corita*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Kohl, M. A. (2004). *Arte infantil: actividades de expresión plástica para 3-6 años*. Madrid: Narcea.
- Kramer, E. (1982). *Terapia a través del arte en una comunidad infantil*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Martínez, N. y López, M. (2004). *Arteterapia y educación*. Madrid: Consejería de educación.
- Vela, P. y Herrán, M. (2020). *Piezas sueltas: el juego infinito de crear*. Valencia: Llitera.

Epílogo

cbaez@ugr.es

tania.ballesteros@uva.es

navila@ucm.es

Recolectando lo compartido. Aprendizajes artísticos desde la experiencia educativa

Cinta Báez García (UGR)

Tania Ballesteros-Colino (UVa)

Noemí Ávila Valdés (UCM)

Esta publicación nace de la idea de recoger la experiencias y enfoques que se estaban desplegando en formato virtual en el marco de la Educación Artística en todo el panorama nacional debido a la situación formativa que nos trajo la acuciante crisis sociosanitaria. Parte de una propuesta interuniversitaria por parte de las editoras, Lola, Marián y Olaia: “realizar un semillero de experiencias en el campo de la docencia artística”, que para entonces estaba tratando de sobreponerse reinventándose y valiéndose de la capacidad de resiliencia que de por sí la caracteriza.

Como coordinadoras acogimos la iniciativa con gran entusiasmo y comenzamos a hacernos cargo del proceso de selección para este **Semillero EdArt de experiencias docentes**. Los varios encuentros forjaron una relación de equipo, pero también de aprendizaje mutuo que fue creciendo conforme se fue aproximando el desarrollo del encuentro. De estos textos de reflexión e intercambio surgieron unas actas geolocalizadas con los núcleos de docencia

artística en diferentes puntos del mapa nacional, y también esta publicación. Esta contribución nos ha permitido recoger algunas de las propuestas y experiencias docentes en Educación Artística en el ámbito de la formación superior.

De las mismas han emergido cinco líneas principales en formato de capítulos que agrupan cada una de las experiencias compartidas entrecruzando diversas miradas, relaciones y prácticas artísticas.

Dentro de la línea de ***Docencia artística y programación*** colaborativa se han abordado cinco propuestas que aportan algunas claves sobre cómo se han establecido diversos cauces de elaboración, planificación, y diseño colaborativo de la programación docente a nivel departamental o de área. Ha quedado patente aquella vieja idea de que “la unión hace la fuerza”, y que en situaciones de incerteza es preciso buscar soluciones que nos sirvan para asegurar el aprendizaje que no pasa solo por el alumnado sino también como forma de flexibilizar nuestras prácticas generando procesos de colaboración didáctica.

La ***Educación Artística en entornos virtuales*** que articula otro de los grandes núcleos, ha generado

seis contribuciones que ha tenido como máxima humanizar la educación online desde la práctica artística siendo este un espacio convertido en una plataforma compartida donde generar experiencias formativas artísticas como visitas virtuales a museos, desplegar prácticas estético-conceptuales como performances virtuales o impulsar formas de conexión humana sensible como el planteamiento de experiencias de correspondencia postal.

El contexto educativo de emergencia también ha dado lugar a la línea de ***Estrategias y contextos para el aprendizaje patrimonial*** que ha contado con seis propuestas que giran en torno al abordaje de educación patrimonial partiendo del espacio cotidiano situado, al cual estábamos inminentemente unidos, y la aplicación de diversos recursos virtuales como la aproximación a la cultura visual en redes sociales o diversas estrategias de geolocalización didáctica.

Otro de los centros de reflexión y acción de este Semillero de experiencias docentes ha sido sin duda la línea vinculada a las ***Prácticas artísticas relacionales y género*** haciéndose eco de la dimensión identitaria en torno al cuerpo, las imágenes o la cultura visual que se ha reconstruido junto con el alumnado mediante estrategias de

observación crítica o de prácticas artísticas feministas. Al tiempo se han compartido prácticas centradas en las relaciones intergeneracionales o entre grupos sociales que se ha apoyado en la disponibilidad de acompañar y de poner la vida en el centro de la educación artística. En esta misma línea se han puesto en marcha instrumentos de aprendizaje artístico como el fotoensayo, el autorretrato mediante vídeo o las video-creaciones reforzando de ese modo la amplia gama de elementos curriculares artísticos.

Desde la experiencia sensible centrada en los afectos se articula el capítulo dedicado a ***Emociones y vínculos en la Educación Artística a distancia*** con cuatro experiencias de docencia artística fundamentadas en el arte colectivo y prácticas enfocadas en la arteterapia tomando los procesos artísticos como catalizadores de vías de autoconocimiento o del procesamiento basado en el duelo. Algo de especial relevancia en un contexto en el que las emociones difíciles estaban a la orden del día desde diversas fuentes de información mediática o desde la complejidad de las formas de contacto relacional. Este mismo abordaje también se veía influido por nuevas corrientes artísticas contemporáneas que aportaban estrategias

alternativas de creación colectiva referente a los imaginarios compartidos que estaban emergiendo a nivel social y educativo.

La diversidad de propuestas que surgen de forma colaborativa entre el profesorado del área da buena cuenta de cómo es posible tejer una red de experiencias de docencia artística en la que la educación sea una simiente de pensamiento, acción y reflexión social y humana que ponga en el centro la vida en proximidad más allá de adivinar la presencia o mirar la educación a través de una pequeña lente. En este sentido, a modo de conclusión a continuación nos permitimos un pequeño fragmento de las reflexiones y sensaciones en voz alta que estas Jornadas han suscitado en cada una de las tres coordinadoras desde el inicio hasta ahora con la presentación de esta publicación.

Uno, mil e infinitos modos de hacer emerger la Educación Artística

(por Cinta Báez García)

Tras la elaboración de este Semillero de experiencias docentes podemos ver efectivamente nuestro mapa geográfico y docente del área como una tierra fértil donde hacer emerger heterogéneas relaciones y acciones humanas que se afanan por poner la vida en el centro de la educación e investigación artística. Y es que al principio sentíamos como la tierra nos engullía por una situación nunca antes vivida. Sin embargo, uniendo fortalezas individuales y aproximándonos a la experiencia real y cotidiana, entre alumnado-profesorado, fuimos capaces de generar procesos de aprendizaje y crecimiento conjunto, dotando de entidad y movilizándolo una vez más nuestra área conocimiento de Educación Artística. Si algo nos queda a los que estuvimos imbuidos en este encuentro es el hecho de concebir la experiencia educativa como una semilla que hemos depositado y que se ha nutrido del compromiso, la sensibilidad y el aprendizaje en constante crecimiento y relación social con todos los cambios y fenómenos hasta el momento inesperados.

A nivel individual este campo de conocimiento y el encuentro con profesionales de una gran diversidad de perfiles, me ha facilitado entender como la educación y arte son inseparables y extensibles a cualquier proceso de vida. Sea en relación a lo íntimo o con una dimensión pública, procesos artísticos caracterizados por lo extraordinario o el valor estético de lo ínfimo y personal, los afectos como vínculo y pulso del aprendizaje, todo ello me ha permitido ver como la educación artística se ha contagiado a todos los niveles educativos y sectores de nuestra sociedad, siendo no solo necesaria sino elemental para la continuidad de nuestra evolución como seres humanos sensibles.

Acompañarnos en la virtualidad real...

(por Noemí Ávila)

Hace casi veinte años, mi primer artículo publicado en una revista científica fue sobre realidad virtual y arte (Ávila Valdés (2003). En este primer manuscrito me preguntaba si las tecnologías que nos empezaban a hablar de interactividad y relaciones virtuales no serían en realidad un espejismo, o si, realmente, existía una acción-reacción entre arte y público cuando mediaba un software o lenguaje tecnológico. Hablábamos de realidad virtual, de espacios *immersivos*, y por supuesto de nuevas formas de relación que fusionaban la vida y la tecnología. En estos espacios ya reivindicábamos una tecnología sentida físicamente, frente a una tecnología separada del cuerpo.

Casi dos décadas después, en la era COVID, estas preguntas y reflexiones sobre lo virtual y sus potencialidades en la esfera de lo artístico se han transformado en hechos reales, quizá de una forma abrupta y compleja, pero sin duda, hechos que han transformado nuestra vida, invadiendo lo personal, lo social y lo político. Y tanto si hemos querido como si no, la realidad virtual de nuestra cotidianeidad se ha transformado en virtualidad real, tal y como ya proyectaba Castells (1997). Nos hemos vuelto

usuarios y usuarias de relaciones virtuales (emocionales, laborales, políticas, económicas...). Pero sobre todo nos ha tocado ser docentes en esta virtualidad real, y desplegar todo nuestro imaginario y potencial creativo y artístico para sostener estos espacios de enseñanza y aprendizaje.

Las experiencias recogidas en este semillero son sin duda un catálogo de relaciones, emociones y acompañamientos en la virtualidad real. Nos hemos conocido más en lo virtual que en lo real, ha sido una oportunidad para intimar sobre nuestros saberes, temores y experimentos creativos como docentes, pero, sobre todo, ha sido una oportunidad para acompañarnos y sostener juntos y juntas nuestras incertidumbres y seguir creciendo como área.

¡Gracias!

BIBLIOGRAFÍA

Ávila Valdés, N. (2003). Interactividad y arte interactivo. *La Realidad Virtual Inmersiva. Arte, Individuo y Sociedad*, 15, 163 - 168. Recuperado 28 de febrero de 2022, de <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0303110163A>

Castells, M. (1997). *La era de la información. Vol. 1. La sociedad red*. Madrid. Alianza editorial.

El camino hacia la resiliencia (por Tania Ballesteros-Colino)

Relación, unión, virtualidad. Palabras que me trasladan a aquella lejana primavera de 2020. Por aquel entonces, mi principal ocupación era preguntarme cómo derribar el muro de la distancia. Una barrera transparente y excesiva nos urgía a eliminar todo indicio de ser-juntos. Verbos como tocar, oler, sentir, mirar, escuchar, compartir, comunicar... se vaciaban. Se hicieron pequeños de repente, porque el covid nos limitó la capacidad de explorar lejos de las paredes de nuestras casas.

—¿Cómo huele un paseo de abril? ¿Cómo se siente la calle abarrotada? —me preguntaba.

Y cuando todo indicaba que viviríamos una etapa hacia dentro, la cultura digital entró en eclosión saturando los cimientos de las relaciones humanas.

Recuerdo esta etapa como un curso acelerado en todos los ámbitos de la vida. Ante esta circunstancia, la virtualidad se convirtió en una vía de resistencia. Sus recursos no eran nuevos, pero, esta vez, la situación aportaba un matiz —si me permiten— radical. Las posibilidades se desbordaban por

momentos sembrando una suerte de dificultades y dudas, que nos empujaron inexorablemente a confirmar su potencial.

Y es así como el ciberespacio cristalizó en la única herramienta capaz de conectarnos con el grupo. Nos preguntamos sobre cómo aprender en comunidad, pese a la distancia. La creatividad se hizo eco del evento y acudió a la llamada para cargarnos de esperanza, toda vez que sus estrategias perfilaban el camino de la posibilidad. Gracias a ella, transformamos distancia en unión, imaginación en realidad..., y las dificultades se transformaron en oportunidades plausibles.

A mi modo de ver, el semillero edART nace en este contexto como una práctica de resistencia colectiva y multivocal, cuyo objetivo pasó por superar la distancia propiciando un espacio de encuentro virtual en el que compartir aprendizajes y crear comunidad. Este semillero recorre el trayecto que iniciamos hace algo más de dos años. Un extenso catálogo de resiliencias capaz de refractar la educación en el arte, porque está construido a base de personas y de verdad.

Semillero EdART Acciones geolocalizadas

En tiempos de emergencia COVID, las artes, la educación artística y la creatividad fueron más necesarias que nunca para buscar soluciones alternativas a los retos y los problemas derivados de la pandemia.

En este escenario, los docentes del Área de Educación Artística nos enfrentamos al reto de la docencia on-line o semipresencial en un área eminentemente práctica.

La posibilidad de intercambiar dificultades, pero también soluciones, se hizo especialmente urgente en estos tiempos, pero también constituyó una oportunidad enriquecedora para el Área.



Semillero EDART

EDART 2020 - "Educación Artística en la era covid"

#Educacionnosinartes

-  Presentación EDART 2020
-  UCM
-  UCM
-  UCM
-  UCM
-  UNIZAR
-  UVa
-  UVa
-  UAM
-  UAM
-  UdL
-  UNEX
-  UNEX
-  UV
-  UB
-  UB
-  UB
-  UB
-  UNIOVI
-  UPV / EHU
-  UNIROJA
-  UJa
-  UJa
-  UAL
-  UCLM
-  UMA
-  CSEU
-  CEIP jcyL 47001158



~ <https://bit.ly/3viwCro>

Dolores Álvarez-Rodríguez (UGR), Olaia Fontal Merillas (UVa), Marián López Fernández-Cao (UCM)

Coordinan: Cinta Báez García (UGR), Tania Ballesteros-Colino (UVa), Noemí Ávila Valdés (UCM), Pablo de Castro Martín (UVa)





UNIVERSIDAD
DE GRANADA

eug EDITORIAL
UNIVERSIDAD
DE GRANADA

