



# Educación artística y alfabetización audiovisual: del collar de macarrones al desarrollo del pensamiento crítico a partir de *Malamente*<sup>1</sup>

Recepción: 31/03/2019 | Revisión: 20/05/2019 | Aceptación: 16/08/2019 | Preprint: 22/12/2019 | Publicación: 01/10/2021



**Carmen VAQUERO**

Universidad de Málaga

[cvaquero@uma.es](mailto:cvaquero@uma.es)

<https://orcid.org/0000-0003-2302-2600>

**Resumen:** El artículo que se presenta propone la necesidad de invertir la visión estereotipada y obsoleta sobre la Educación Artística con la que el alumnado accede al Grado en Educación Primaria a través de la inclusión en el aula de la cultura audiovisual en general y de textos audiovisuales concretos para su deconstrucción y la experimentación activa, crítica y colectiva mediante la producción de alternativas artísticas. Para ello, tras la fundamentación teórica, la investigación plantea el análisis de la experiencia formativa desarrollada en la asignatura *Educación en Artes Plásticas y Visuales* del grado en Educación Primaria en el seno del *Proyecto Malamente* que, usando como detonante dicho videoclip, ahonda en las concepciones importadas por nuestro alumnado sobre cuestiones de repercusión social que demandan un proceso de análisis y de posicionamiento consciente en la formación de maestros y maestras. De este modo, el proceso de alfabetización audiovisual se favorece desde la práctica performativa y culmina con la generación de un contradiscurso artístico y, por lo tanto, consciente y crítico, que propicia la propia alfabetización artística. La investigación opta por una metodología cualitativa y artística que aborda de forma experimental la metodología de investigación narrativo-artística.

**Palabras clave:** educación artística; alfabetización audiovisual; formación de formadores; investigación narrativo-artística.

## **ARTISTIC EDUCATION AND AUDIOVISUAL LITERACY: FROM THE PASTA NECKLACE TO THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING THROUGH 'MALAMENTE'**

**Abstract:** This paper proposes the need to overturn the stereotyped and obsolete vision of Artistic Education held by students embarking on a Primary Education Teaching degree. They do so through the incorporation of audiovisual culture into the classroom, both on a general level and through specific audiovisual texts, for their deconstruction and active, critical and collective experimentation through the production of artistic alternatives. To this end, after setting out the theoretical framework, this research proposes the analysis of the training experience developed within the subject of Education in the Plastic and Visual Arts taught in the Primary Education Teaching degree as part of the *Malamente Project*. Through the music video for the song 'Malamente', it examines the conceptions imported by our students regarding matters of social repercussion that demand a process of analysis and conscious positioning in the training of teachers. Hence, the process of audiovisual literacy is strengthened

<sup>1</sup> Este artículo se enmarca en el Proyecto de Investigación titulado *Un aula propia conectada. El portafolio docente como recurso narrativo-artístico de investigación y aprendizaje en la formación de maestros y maestras de Educación Primaria (2019-2020)*. I Plan Propio de Investigación y Transferencia. Universidad de Málaga.



*through performative practice and culminates with the generation of an artistic and, therefore, conscious and critical counter-discourse that propitiates artistic literacy itself. The research opts for a qualitative and artistic methodology bordering the narrative-artistic type of research.*

**Keywords:** *artistic education; audiovisual literacy; training the trainers; narrative-artistic; research methodology.*

### **EDUCACIÓ ARTÍSTICA I ALFABETITZACIÓ AUDIOVISUAL: DEL COLLARET DE MACARRONS AL DESENVOLUPAMENT DEL PENSAMENT CRÍTIC A PARTIR DE “MALAMENTE”**

**Resum:** *L'article que es presenta proposa la necessitat d'invertir la visió estereotipada i obsoleta sobre l'Educació Artística amb la que l'alumnat accedeix al grau en Educació Primària, a través de la inclusió a l'aula de la cultura audiovisual en general i de textos audiovisuals concrets per a la seva deconstrucció i l'experimentació activa, crítica i col·lectiva mitjançant la producció d'alternatives artístiques. Després de la fonamentació teòrica, aquesta investigació planteja l'anàlisi de l'experiència formativa desenvolupada a l'assignatura Educació en Arts Plàstiques i Visuals del grau en Educació Primària en el si del Projecte Malamente que, utilitzant el videoclip com punt de partida, aprofundeix en les concepcions importades pel nostre alumnat sobre qüestions de repercussió social que requereixen anàlisi i posicionament conscient en la formació de mestres. D'aquesta manera, el procés d'alfabetització audiovisual es veu afavorit des de la pràctica performativa i culmina amb la generació d'un contra discurs artístic i, per tant, conscient i crític que propicia la mateixa alfabetització artística. La investigació opta per una metodologia qualitativa i artística que aborda de forma experimental la metodologia d'investigació narrativo-artística.*

**Paraules clau:** *educació artística; alfabetització audiovisual; formació de formadors; investigació narrativo-artística.*

### **Introducció. Del collar de macarrones a la alfabetització audiovisual i artística**

La docència continuada en la assignatura *Educación en Artes Plásticas y Visuales*, de primer curso y primer cuatrimestre, del Grado en Educación Primaria en la Universidad de Málaga, evidencia la necesidad de superar la visión estereotipada de la Educación Artística con la que el alumnado accede al grado cada año (Vaquero y Gómez del Águila, 2018). Sin embargo, este proceso de modificación de esquemas resulta especialmente complejo debido a la falta de una mención específica en Educación Artística (Caeiro et al., 2018), ya que solo se ofertan dos asignaturas en el itinerario de la titulación para modificar esta visión y consolidar el desarrollo de una concepción propia coherente con la acción educativa en el ámbito de la Educación Plástica, Visual y Audiovisual para el siglo XXI.

El cambio de paradigma implica la deconstrucción de los esquemas mentales en diversos aspectos y pasa por que el grupo modifique su imaginario conceptual e icónico sobre el arte y sus artefactos, sobre los y las artistas y sobre su historia; pasa por la experimentación del aula como un espacio discursivo ético, político y de construcción e interacción social; pasa por la vivencia del arte, del arte contemporáneo, del arte no hegemónico, del arte hecho por mujeres y del arte que no parece arte (Gómez del Águila y Vaquero, 2014); pasa por la experiencia del proceso creativo y del artístico y pasa, además, por el análisis, la reflexión y la investigación de la cultura audiovisual, permitiendo una mirada crítica y un posicionamiento activo con el entorno propio y ajeno y con la otredad.



Abordar con coherencia la enumeración de objetivos o mejor dicho, de metas enumeradas (Acaso, 2009), supone desarrollar principios de acción sustentados en la investigación constante que, desde el seno de la propia docencia, favorezcan el cambio de concepción de forma holística minimizando el marco temporal para que suceda. En este sentido, resulta fundamental partir de proyectos formativos que, teniendo como base la imagen, optan por la construcción de una identidad crítica individual y colectiva fundamentada en el análisis de la *hiperrealidad* (Acaso, 2006; Baudrillard, 2016) mediante la alfabetización audiovisual.

Convertir la imagen en oportunidad para la reflexión crítica comporta capacidad para tomar distancias respecto a los propios sentimientos, saber identificar los motivos de su magia, comprender el sentido explícito e implícito de las informaciones y de las historias... y, sobre todo, ser capaces de establecer relaciones coherentes y críticas entre lo que aparece en la pantalla y la realidad del mundo fuera de ella. (Aguaded, 2012, p. 8)

El estudio que se presenta a partir del Proyecto Malamente parte de una investigación desarrollada de forma conjunta con el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales y, desde la práctica performativa, apuesta por la inclusión en el aula de artefactos culturales diversos para su deconstrucción en un intento de conectar tiempo de ocio y tiempo escolar e intereses del grupo y metas docentes. Por otra parte, de forma ineludible y de acuerdo con Maeso y Marfil (2011), incorpora procesos artísticos de producción audiovisual como práctica emancipadora.

Este trabajo, desde el convencimiento de la necesidad de poner en marcha estrategias para la alfabetización audiovisual y la *alfabetización artística*, propone estructurar la propuesta desarrollada en torno a metas de aprendizaje para su extrapolación a otros contextos y, por otra parte, evaluar el impacto del proyecto en el grupo mediante el acceso al relato que el mismo realiza de todo el proceso, de su vivencia. Para ello, opta por procesos narrativo-artísticos como fuente de indagación personal, de aprendizaje grupal y como método de investigación.

## 1. El camino hacia la legitimación de la Educación Artística desde el aula

Una publicación reciente ha visibilizado los esquemas mentales del alumnado que accede al grado en relación con sus propias expectativas respecto a la Educación en Artes Plásticas y Visuales (Vaquero y Gómez del Águila, 2018). Si consideramos los resultados y los contrastamos con los que emanan del cuestionario inicial del presente curso de la asignatura que nos ocupa, podemos comprobar que, año tras año, esta visión se mantiene intacta. De este modo, entre las expectativas de los estudiantes de este grupo en particular, y de otros grupos en general, proliferan las relacionadas con colorear, recortar o hacer manualidades.

El análisis de este fenómeno es fundamental para iniciar la revisión de concepciones importadas basadas en el recorrido por el sistema educativo, así como para iniciar nuestro cuestionamiento como docentes en el área ya que, solo desde una auto-evaluación consciente y sistematizada, logremos impulsar un proceso de aprendizaje eficaz, coherente con las demandas actuales y adaptado al grupo y sus intereses.



Sin embargo, la desconsideración social de la Educación Artística dentro y fuera del sistema es un hecho que, además de estar condicionado por una situación marginal en el diseño curricular en los diferentes niveles (Barragán, 2005), se "legitima", valga la paradoja, desde los propios contextos formativos a partir de prácticas "basadas en concepciones que surgieron en otras circunstancias históricas" (Hernández, 2003, p. 41) y, por lo tanto, en prácticas asépticas, descontextualizadas y carentes de sentido. Tal como afirma Álvarez (2005):

las aulas de Educación Artística se han cerrado a la innovación bajo pretexto del cumplimiento de programas institucionales. Y la consecuencia es que, tras sus muros, se siguen reproduciendo viejos programas -aunque se presenten incluso con sofisticadas tecnologías- desconectados de los intereses de los alumnos, ajenos a lo que pasa en el mundo y lejos de los problemas de la educación artística. (p. 355)

Esas prácticas docentes se convierten en una barrera difícil de eliminar en la formación universitaria, más aún cuando el itinerario formativo perpetúa los condicionantes de niveles educativos previos al establecer un espacio curricular limitado (12 créditos de los 240 de la titulación) en consonancia con la anecdótica franja horaria experimentada en Primaria y Secundaria (Gutiérrez y Fernández, 2018) que además, en gran medida, queda relegada a espacios temporales especialmente complejos como la última hora (Bamford, 2009).

A esta situación, debemos sumar otras dificultades como la limitación de los procesos de enseñanza-aprendizaje a experiencias de ocio y diversión (Acaso, 2009; Gutiérrez, 2012) y otras que, además de vaciar de contenido y de interés a la materia, la abocan a la desconsideración social. Tal como afirman Gutiérrez y Fernández (2018), "los docentes, que le dedican un número de horas bastante reducido, no suelen ser especialistas y tienden a considerar las actividades artísticas como trabajos manuales destinados al desarrollo de destrezas y al perfeccionamiento de la psicomotricidad" (p. 362).

Y de este modo, la materia que debería afrontar el análisis de los fenómenos mediáticos que imperan en nuestra realidad social desde la deconstrucción de los textos visuales y audiovisuales, se limita a procesos reproductivos que inciden en su deslegitimación social y la perpetúan.

Lo que me preocupa es que como profesionales de la Educación Artística no intentemos adecuar nuestras capacidades a las cadencias con las que se rige una sociedad muy imbricada en los procesos mediáticos. Es más, reivindico el arte como uno de los medios de comunicación de masas que mejor ha amoldado sus registros a cada época de la historia. Si esto es así, ¿Por qué motivo los profesionales de la Educación Artística habríamos de descuidar la enseñanza y la investigación de los media? (Huerta, 2003, p. 213)



## 2. El cuerpo como trípode<sup>2</sup>. La necesidad de los procesos de alfabetización audiovisual y artística

Nuestro alumnado habita en una realidad paralela ajena a la escuela (Aparici, Escaño y García, 2018) que, además de ocupar su espacio de ocio, determina sus actitudes, sus concepciones (Osuna, 2018), su mirada y sus relaciones sociales. Para Martín Prada (2015), en esta realidad virtual las redes sociales van más allá dejando “de ser una opción para convertirse en un estado necesario, en una condición para la no exclusión” (p. 31). Esta situación, además de materializarse en comportamientos a veces adictivos, enajenados y en actitudes acrílicas, termina condicionando la construcción de la identidad individual (Bauman, 2013) y, en consecuencia, la de la identidad colectiva. Por todo ello, tal como expone Maeso (2008),

los gobiernos tienen la responsabilidad de dotar a la población de una formación que les permita construir su propia identidad, que les configure como ciudadanos y ciudadanas cultos, capaces de posicionarse críticamente ante los productos mediáticos y les otorgue la capacidad de expresarse y comunicarse, creativa y libremente, contribuyendo así a la educación en valores de la ciudadanía. (p. 421)

Desde la docencia de la Educación en Artes Plásticas, Visuales y Audiovisuales, debemos asumir la responsabilidad del análisis crítico de los medios que configuran la sociedad contemporánea (Belmonte, 2014) ya que, “ante esta presencia masiva de los medios, los ciudadanos han contado con pocas experiencias formativas de desarrollo para el conocimiento de estos lenguajes audiovisuales y mediáticos, para el fomento de sus competencias mediáticas audiovisuales” (Aguaded, 2012, p. 7). Asumir esta meta implica partir de un paradigma que rete a una educación artística esencialmente formalista (Efland et al., 2003) y opte por una educación para la transformación social.

Esa transformación a la que apunto tiene que ver con el desmontaje de estructuras de conocimiento y poder, y con la gestación de nuevas y más flexibles formas que faciliten la autonomía, el autoaprendizaje, la conciencia crítica, el compromiso con la igualdad de las personas, la mirada creativa ante un mundo no estático, la imaginación como recurso imprescindible para la subjetividad. (Zafra, 2015, p. 13)

Para ello, es fundamental partir de un paradigma que además, consciente de la urgencia por incorporar el análisis crítico de los medios, visibilice la falta de neutralidad de las tecnologías digitales contemporáneas (McLaren et al., 2018) frente a su interés esencialmente mercantil (Martín, 2015) y su potencialidad para influir en la configuración de las identidades individuales y sociales como medios de producción masiva de significados (Belmonte, 2014).

Es fácil pensar que el contexto visual y digital contemporáneo es distinto, y que las condiciones de relación dibujan un escenario de oportunidad e imaginación sin precedentes, sin embargo, pareciera que nunca la reiteración simbólica ha sido tan gris como en la actualidad, subordinada al capital y a la seducción placentera de la identificación homogeneizadora. (Zafra, 2010, p. 108)

<sup>2</sup> E El título del epígrafe alude a la metáfora establecida por Martín Prada (2018) y que enfatiza nuestra entrega absoluta a la captura de la imagen.



Pero eso no es todo, puesto que "sólo con la experiencia de la creación se completará la actitud crítica" (Escaño, 2018, p. 59) y "el pensamiento crítico viene aparejado a la acción creativa" (Maeso y Marfil, 2011, p. 3), la propuesta incluye, de forma paralela al desarrollo del proyecto docente e investigador e incluso de forma previa al mismo, la producción artística individual y colectiva canalizada en la fotografía -y finalmente en el audiovisual- como eje transversal y catalizador de relatos, de retóricas o de procesos deconstructivos e introspectivos:

Pensar y hacer son dos conceptos que pueden desarrollarse de forma paralela, ya que uso y consumo de los medios audiovisuales y digitales por parte de niños y niñas es una realidad en los hábitos de su día a día. Por este motivo, proponemos un sistema de trabajo que integre el análisis de textos audiovisuales y la expresión artística. Ya se han realizado experiencias de expresión a través del dibujo, pero se trata de avanzar en una metodología integradora que puede y debe también manifestarse en la creación audiovisual. (Maeso y Marfil, 2011, p. 3)

En esta situación y en el convencimiento del potencial del pensamiento y la acción artística para la transformación social, se basa la necesidad de la alfabetización audiovisual pero, también, de la alfabetización artística:

A través del arte, del sentir, pensar y hacer, exploramos espacios de conocimiento privados y públicos. Los procesos artísticos son procesos de descubrir, indagar y reflexionar sobre el yo y el otro. Se trabajan realidades íntimas, sensoriales y se exploran emociones y vivencias de modos no lineales. Se explora nuestra relación con las cosas y con los otros de un modo diferente de las otras disciplinas. (Torres de Eça, 2016, p. 7)

De esta forma, se establece un paralelismo con las diferentes concepciones de alfabetización que asociamos a la que denominamos audiovisual. Del mismo modo que es preciso superar el carácter instrumental asociado al manejo de los medios y de las redes sociales para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico y la acción social (Gutiérrez, 2003), es necesario trascender el carácter esencialmente formalista, instrumental o procedimental que prolifera en las aulas de primaria y secundaria para experimentar la Educación Artística como medio de indagación individual y colectivo, como medio de análisis y de comprensión de los fenómenos sociales y como alternativa para la transformación social.

### 3. Metodología. *Augurio*

Esta investigación opta por una metodología cualitativa y artística (Marín, 2005) que aborda de forma experimental la metodología de investigación (educativa) narrativo-artística. El carácter experimental deviene de la falta de experiencia de la investigadora y ésta, a su vez, de esos esquemas mentales que como docentes también acarreamos y que se han construido en torno a la heredada contraposición entre el rigor científico y todo lo relacionado con el arte. Sin embargo, es fundamental incorporar métodos que, desde la práctica educativa y en su propio seno, analicen, narren y proyecten cada uno de los procesos que emergen en el desarrollo de asignaturas en las que la producción artística se alza como medio de indagación y de experimentación (Hernández, 2008),



superando la concepción comúnmente establecida de medio de expresión (Gutiérrez y Fernández, 2018). Más aún cuando uno de los focos fundamentales de la docencia se sitúa en la creación de narrativas artísticas individuales y colectivas.

Por tanto, de forma coherente con la recuperación de la dimensión propiamente artística que plantea este trabajo, se propone el enfoque narrativo-artístico como método idóneo para la investigación y para la construcción del *yo docente* del alumnado, y rompiendo con lo que Bolívar (2002) considera “una concepción de racionalidad instrumental o tecnológica de la educación, en la cual la enseñanza es un medio para conseguir determinados resultados” (p. 7), opta por la narratividad por dirigirse a “la naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos, importando el juicio del profesor en este proceso, que siempre incluye, además de los aspectos técnicos, dimensiones morales, emotivas y políticas” (p. 7). Tal como expone Borda (2015):

Pensar en alternativas y en otras posibilidades, inventar algo nuevo a partir de lo conocido y ello gracias a la reformulación del pensamiento con distintos lenguajes plásticos, corporales, sonoros y literarios ayudará qué duda cabe a reconstruir el propio pensamiento alentando al sujeto a pensar por sí mismo más allá de las elaboraciones culturales y las impresiones culturales. (p. 250)

Así, se prioriza un *yo dialógico* e intersubjetivo que se convierte en una forma idónea de construir conocimiento (Bolívar, 2002).

La propuesta contempla instrumentos propios del paradigma cualitativo como el cuestionario y su complementariedad con estrategias propias de los procesos artísticos como el portafolio docente-artístico por lo que transita entre el modelo cualitativo y el propiamente artístico (Marín, 2015). Esta combinación permite el acceso al relato del propio grupo al que difícilmente se podría acceder por otras vías y, por otra parte, resulta coherente con el énfasis que, en el contexto de la investigación, se pone en los lenguajes propiamente artísticos para la evaluación y mejora de la propia práctica docente y para el aprendizaje del alumnado. Tal como afirma Agra Pardiñas (2005), “para la formación del profesorado, narrar la experiencia supone una buena estrategia para reflexionar sobre la identidad profesional y sobre aquello que se desea hacer o ser” (p. 139).

Este empeño en propiciar una nueva mirada en el alumnado no contempla la producción artística -en este caso fotográfica y audiovisual- sólo como producción final, sino que parte de un presupuesto basado en la procesualidad del aprendizaje. Así, “la enseñanza deja de ser una técnica, un saber aplicar la teoría, para constituirse en un proceso reflexivo sobre la propia experiencia” (Agra Pardiñas, 2005, p. 135).

Este proceso contempla una secuenciación de fases de investigación y de aprendizaje que articulan un recorrido progresivo y necesariamente confluyente:

1. Acceso a la expectativas del alumnado. Inicio de procesos artísticos individuales
2. Reconstrucción del imaginario en relación al arte actual y la cultura audiovisual
3. Presentación del proyecto: *Malamente* como detonante
4. Diseño, desarrollo y evaluación de propuestas didácticas
5. Desarrollo de procesos grupales que inciden en la alfabetización audiovisual y artística



Así, fases del proceso de aprendizaje se dotan de un valor propio en la medida en que narran un relato, visibilizan la crisis, el cuestionamiento y lo hacen desde una educación de la mirada simbólica, poética y artística. También desde una mirada duplicada: la de la docente y la del grupo clase.

#### 4. Contextualización. *Malamente*

De este modo, en el seno de la asignatura *Educación en Artes Plásticas y Visuales*, con 78 estudiantes, se desarrolla la acción docente a partir de premisas que contribuyen al cuestionamiento de lo "aprendido" en relación a la Educación Artística y que favorecen el repensar la imagen, la docencia, el arte y la sociedad y nuestro lugar en ella a través de prácticas artísticas emancipadoras.

Una pieza clave en el desarrollo de la materia lo constituye el videoclip *Malamente* de la cantante Rosalía (2018) que, situado como foco de atención y eje de un proyecto con el mismo nombre, actúa como detonante de la acción docente (Acaso y Megías, 2017) tras un proceso inicial de deconstrucción de esquemas, como narrativa audiovisual de una gran carga simbólica y estética y, a fin de cuentas, como artefacto cultural para su deconstrucción. El caso de *Malamente* resulta especialmente paradigmático si consideramos el número de visualizaciones (63.071.403 el 24/03/2019), su repercusión mediática y la especificación que expone Triviño (2017):

ante el descenso de ventas de discos, la "visualidad de la música" es el medidor del éxito y de la influencia de los y las artistas pop. Hasta tal punto es influyente el videoclip que las letras de las canciones quedan en un segundo plano. Por tanto, en mayor medida, una determinada canción dependerá de su proyección audiovisual para llegar a ser un "hit". (p. 563)

De este modo, el *Proyecto Malamente* actúa como estrategia para dar respuesta a la necesidad de conectar la realidad del aula con la realidad externa que propone Gutiérrez (2003) y el videoclip como un artefacto audiovisual más de la caverna mediática, entendida ésta como esos espacios o producciones virtuales que constituyen hoy en día verdaderas plataformas del aprendizaje de lo superfluo y lo frívolo, del consumo y la anestesia crítica (Triviño y Vaquero, 2019). La confluencia de ambas realidades se realiza a partir de la creación del audiovisual como alternativa crítica y artística. Para García Roldán (2014), "el audiovisual contemporáneo y sus formas específicas dentro del Arte, conforman un ámbito del conocimiento y del pensamiento humano que expone, explica y construye los valores culturales y sociales de nuestro mundo" (p. 81).

#### 5. Resultados. *Trá trá*

La investigación contempla dos niveles de resultados: los derivados de la estructuración del planteamiento docente y su secuenciación por fases y metas y los propios de la metodología de investigación artístico-narrativa.

A continuación, se incluye una tabla que esquematiza la propuesta integrando las metas, los principios de acción y su concreción en la asignatura. Aunque se incluye una organización por fases, es difícil secuenciar procesos que transitan a lo largo de la asignatura como ejes de acción funda-



mentales. En este sentido destaca el uso de la fotografía desde la mirada narrativa- artística. Por otra parte, esta secuenciación se organiza a partir de las cuestiones que van tomando protagonismo a pesar de la simultaneidad temporal del análisis crítico de nuestro entorno y la producción artística.

Metas	Fases	Principios de acción	Concreción en la asignatura
<i>Deconstrucción de esquemas mentales en torno al arte, la educación artística y el imaginario icónico artístico</i>	1ª. Acceso a las expectativas del alumnado y caída del grupo al abismo, al desconcierto. Inicio de procesos artísticos individuales	Visibilidad de las expectativas y conciencia sobre la “relevancia” del aprendizaje importado. Revisión y cuestionamiento de los procesos educativos experimentados  Deconstrucción de los esquemas mentales en torno a: la figura del artista-genio, obras reiteradas y no vivenciadas, la asociación entre calidad del arte y la destreza manual y el desconocimiento del arte actual	Debates, cuestionario y procesos introspectivos individuales o grupales a partir de propuestas artísticas para el cambio de mirada  Recorrido visual por las claves que configuran nuestro imaginario conceptual e icónico-artístico en relación a la Educación Artística
	2ª. Se inicia la reconstrucción del imaginario en relación al arte actual y la cultura audiovisual	Vivencia del arte actual y ampliación del imaginario artístico del grupo	Visita al Centro de Arte Contemporáneo (visita libre, intervención artística y encuentro íntimo con la obra) y acercamiento a artistas coetáneos y de proximidad con alta representación de artistas mujeres a partir de reproducciones proyectadas y analizadas en clase
<i>Deconstrucción de artefactos de la cultura audiovisual</i>	3ª. Presentación del proyecto: <i>Malamente</i> como detonante	El texto-audiovisual <i>Malamente</i> como pretexto para el desarrollo competencial audiovisual	Visionado en clase del videoclip, debate grupal y detección de temáticas
<i>Construcción del yo docente</i>	4ª. Inmersión en procesos de diseño, desarrollo y evaluación de propuestas didácticas	Visibilización del potencial del grupo en el diseño de propuestas didácticas creativas. Participación activa en procesos de evaluación. Visualización de creaciones artísticas del alumnado y reconocimiento de su valor	Diseño e implementación de sesiones organizadas por los pequeños grupos de trabajo para el grupo-clase. Continúa el desarrollo de propuestas artísticas individuales y grupales
<i>Desarrollo de la autonomía. Desarrollo de alternativas críticas y artísticas</i>	5ª. Protagonismo de procesos grupales que inciden en la alfabetización audiovisual y artística.	Desarrollo del pensamiento crítico desde el propio proceso artístico. Cuestionamiento grupal de hallazgos y consenso de alternativa crítica	Análisis del videoclip a partir del modelo propuesto organizado por categorías. Creación y visualización de producciones audiovisuales grupales

Tabla 1. Planteamiento docente y secuenciación por fases.

En la elaboración del informe resultan determinantes las aportaciones a los tres cuestionarios planteados: uno inicial en relación a las expectativas, uno a partir de la vivencia en el centro de arte y el de evaluación de la asignatura. Del mismo modo, destacan por su valor, el portafolio



docente artístico y todas y cada una de las aportaciones individuales y grupales realizadas.

El siguiente apartado constituye el informe de investigación y se enfoca desde una voz dialógica textual y visual, la del alumnado y la de la investigadora. Así, la investigación se convierte en "ese proceso complejo y reflexivo de reconstrucción que pretende trascender el análisis de la experiencia personal, para una mayor comprensión de la realidad educativa a través de la interpretación de significados" (Agra Pardiñas, 2005, p. 138).

La discriminación de narraciones textuales y visuales se convierte en un proceso complejo "pero también supone mantener una tensión narrativa que desvele lo que de otra manera permanece oculto" (Hernández, 2008, p. 34) y, en consonancia con la vivencia de un proceso artístico, genera incertidumbre y desasosiego, "implica transitar entre silencios, tiempos de acción, de escucha, de conversación, de miradas, de pensamientos, y entre los huecos y las conexiones entre todo lo anterior (Hernández 2008, p. 34).

### 5.1 Informe. *Pienso en tu mirá*

Resulta muy difícil narrar una vivencia personal, docente e investigadora, efímera y pasada que se ha compartido con jóvenes que, como adultos que se estrenan, acaban de iniciar un camino de incertidumbre en la universidad. Por ello, para hacerlo se recurre a la voz textual y visual del grupo ya que, no hacerlo supondría sesgar la vivencia e invisibilizar a sus protagonistas.

#### **1.ª fase: Acceso a la expectativas del alumnado y caída del grupo al abismo**

Todo empieza en un círculo nervioso, a veces incluso tembloroso, el primer día de clase: *Me pregunta qué siento, ¿por qué ahora?, creo que me lo has preguntado tarde, 18 años tarde. Ya soy un autómata, bueno no, no lo soy. Estoy en la clase, empiezo a sentir, a usar el cerebro. Por primera vez me preguntan qué opino, me exige que opine, pero no se opinar, enséñame (fragmento portafolio docente).*

Puesto que las palabras por sí mismas no convencen, esperamos nuestro segundo encuentro para caer al abismo, pero da igual, no saben que se trata de iniciar la construcción del propio grupo y que hemos comenzado a tejer una red de confianza que luego nos soportará pase lo que pase, aunque a veces me arrepienta: *lo que más me ha gustado es la manera en la que ha estado planteada la asignatura. Todo estaba muy enfocado de forma que lo que hacíamos lo sentíamos nuestro, y por ello nos volcábamos al máximo. Además, todo incitaba a la cohesión de grupo como clase (resp. 2 cuestionario final, lo que más me ha gustado).*

La confianza conlleva una desnudez que a veces resulta insoportable en la mirada docente y, mediante las propuestas artísticas planteadas, que abren el camino del *selfie* a la mirada introspectiva, a veces se desvelan *yoes* escondidos: *ese mundo interior mío es un lugar donde muy pocas personas han conseguido llegar, ya que es un lugar donde por así decirlo yo desnudo mi alma (de ahí el simbolismo de poner a la muñeca desnuda) y nuestro absolutamente y sin ningún miedo como soy (fragmento de la tarea "Una mirada introspectiva" desarrollada de forma paralela en el grupo B). La universidad es una nueva oportunidad y el factor más humano, a veces demasiado humano, golpea.*



Figura 1. *Mi mundo interior*. Fuente: Actividad "Mi yo introspectivo". Grupo B, curso 2018/2019.



Figura 2. *Equilibrio*. Fuente: Actividad "Mi yo introspectivo". Grupo C, curso 2018/2019.



Figura 3. *Ahora o nunca*. Fuente: Actividad "Mi yo introspectivo". Grupo C, curso 2018/2019.



Figura 4. *Persona-margarita*. Fuente: Actividad "Mi yo introspectivo". Grupo C, curso 2018/2019.

Y la crisis continúa: "Autómata" es en lo que me he convertido tras años de estar en este maldito sistema educativo. Un libro puede darte las mejores historias, aunque a mi me dio horas de sufrimiento. El fuego puede calentarte en las noches mas frías, aunque también puede destruir la imaginación al igual que destruye estas páginas.

Resuenan ecos de "sólo sé que no sé nada" y, a la certeza de que para el grupo ésta no es la asignatura que esperaban, se suma mi propia incertidumbre. Si los empujo al abismo, debería lanzarles una cuerda al menos. Ya lo he pautado antes y solo necesitan saber que son capaces: Desde luego, su asignatura no es aquella que me cuentan aquellos conocidos que hicieron magisterio primaria hace años, donde coloreaban, hacían collares de macarrones y recortaban. La asignatura bajo su batuta es una asignatura, en la cual hay que trabajar, duro, muy duro me atrevería a decir (portafolio docente artístico).

## 2.ª Fase. Se inicia la reconstrucción del imaginario

De esta forma, transitando en un espacio que todas y todos intentamos habitar desde diferentes márgenes, se comparten imágenes, vídeos y obras que nos interpelan y que demandan, primero un comentario de acercamiento, y un posicionamiento público después.

La visita al CAC resultó determinante para reconstruir un imaginario propio y compartido fundamentado en el encuentro real con la obra: *En esta fotografía (Figura 5) quisimos plasmar lo que en nuestra sociedad se vive día a día, no somos conscientes de lo que nos rodea, no le prestamos atención y no lo valoramos. Hicimos un paralelismo con el cuadro en el que el chico no aprecia las obras que tiene a su alrededor y se centra en el ordenador, en nuestra fotografía se puede ver como una persona prefiere mirar un móvil antes que las obras de artes, interactuar con los demás, mirar lo que tiene ante él...* (Fragmento actividad Somos artistas conceptuales).

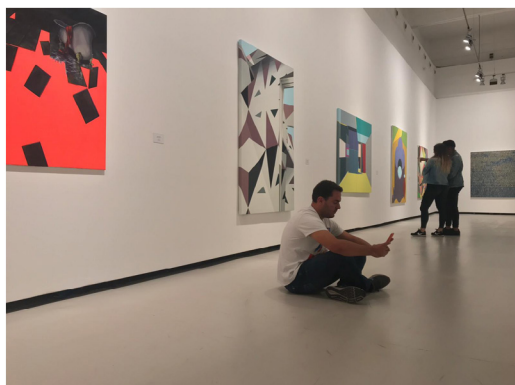


Figura 5. *Nuestro día a día*. Fuente: Grupo Los Bomba. Actividad Somos artistas conceptuales (Visita al CAC). Grupo C, curso 2018/2019.



Figura 6. *Miniclase de Los Wachitos*. Fuente: Elaboración propia. 1ª sesión de miniclases. Grupo C, curso 2018/2019.

Las impresiones sobre la visita superan mis propias expectativas, constatando la importancia de salidas que incorporen otros espacios y permitan un encuentro real con la obra. Necesitan interiorizar que lo inesperado y la sorpresa forman parte del proceso e intento que vean el espejo metafórico que hay en el techo del aula o allá donde vayamos y que simboliza procesos de metacognición que no conocen.

Algunas impresiones: *Me ha gustado poder ver lo que estoy aprendiendo en la vida real, no a través de un libro; Lo que más me ha gustado ha sido poder interpretar las obras sin tener un/una guía contando lo que describe o lo que nos quiere decir; Sobre todo el rato a solas dibujando, tenía una sensación de paz, en el sentido de que me evadí por un momento del mundo y solo estábamos el cuadro, mi dibujo y yo; Me gustaría que hubiera más clases como esta, porque realmente me ha abierto mucho la mente, y me ha hecho pensar todo lo que podría haber aprendido si en estos años en los que he ido a la escuela, al menos una vez, hubiéramos salido de lo normal; Lo que más me ha gustado de esta visita es que he podido estar yo sólo delante de la obra y poder apreciar cada detalle de esta tranquilamente. En algunos instantes he tenido la sensación de estar escuchando*

lo que el autor o autora quería decir con esa obra, llegando a sentirme identificado con muchas de ellas (respuestas cuestionario para evaluar la propuesta desarrollada en el Cac, Centro de Arte Contemporáneo de Málaga).

### **3.ª fase. Presentación del Proyecto: “Malamente” como detonante**

Y ahora sí, estábamos en disposición de iniciar nuestro proyecto. Ahora se trata de dar un paso más. Se trata de pasar a la acción y vivenciar el proceso artístico como medio para analizar nuestra realidad y como fin en sí mismo, al crear nuestra propia alternativa artística, nuestra propia producción audiovisual.

Solo si vivimos en primera persona otras prácticas basadas en la acción, en el trabajo colaborativo y en la deconstrucción de lo que nos rodea, es posible que el día de mañana, en nuestra práctica docente superemos el sometimiento al libro de texto, a las fichas y a prácticas descontextualizadas que no sirven para nada. Es determinante comenzar a experimentar dinámicas de producción artístico-críticas basadas en la confianza, en la colaboración, en el respeto por el otro, por la otra.



Figura 7. Miniclase de Marta´s and boys. Fuente: Elaboración propia. 2ª sesión de miniclases. Grupo C, curso 2018/2019.

*Malamente comienza mu malamente.* El debate se percibe viciado y se entrecruzan las miradas buscando la aprobación de la profesora. De la autonomía adquirida en Cac, ¿no queda nada? Alguna voz crítica detecta *cómo se defienden con algo que acaban de inventar para quitar razón a quien la tiene, nada más que decir de hoy, en conclusión, un videoclip para que sintamos, para que opinemos, se convierte en un debate que solo tiene un fin, el decir "a quien no le guste que no vaya", ahí podemos ver el nivel de esta clase de personas que van a educar a cientos de niños, una pena no poder describirlas más, pero ni es el lugar, ni tengo ganas* (fragmento portafolio artístico).

### **Fases 4 y 5. Inmersión en procesos de diseño, desarrollo y evaluación de propuestas didácticas y protagonismo de procesos grupales que inciden en la alfabetización audiovisual y artística**

Necesito recursos y los encuentro en el proceso creativo. Tela negra, un foco y escenificamos alternativas críticas propias a partir de secuencias detectadas en el videoclip. Trabajo cooperativo, toma de decisiones y compromiso social. El aula como taller de pensamiento y de acción artística.

La riqueza del proceso artístico es incalculable. Resulta verdaderamente evocador y desconcertante sentir que estás participando en una construcción simbólica muy compleja, que otorga voz al grupo y en la que no hay posibilidad de control. Tienen que asumir la responsabilidad, deben dejar de buscarla fuera, en la representación simbólica de autoridad que hoy represento yo. La búsqueda es muy difícil y la incertidumbre que sienten incómoda.



Figura 8. Escenificación a partir de Malamente.  
Fuente: Grupo Elipse. Grupo C, curso 2018/2019.



Figura 9. Escenificación a partir de Malamente.  
Fuente: Grupo clase. Grupo C, curso 2018/2019.



Figura 10. Escenificación a partir de Malamente. Fuente:  
Grupo Docentes en acción. Grupo C, curso 2018/2019.



Figura 11. Escenificación a partir de Malamente. Fuente: Grupo  
Pequeñas máquinas pensantes. Grupo C, curso 2018/2019.



El cierre es necesario y cuesta. Detecto nerviosismo, sonrisas cómplices de despedida y lágrimas de emoción. *No creo que esto sea un final, más bien el principio de mi descubrimiento, de la búsqueda interna de mi relación con el arte. Lo que sí tengo claro es que ahora lo veo todo de otro color, de otra forma, incluso con otras dimensiones. Si un futuro acabo convirtiéndome en maestra e impartiendo plástica [...] me negaré rotundamente a limitarme a los collares de macarrones, a los "copia este dibujo" o a los coloreas sin salirte de la raya* (fragmento portafolio docente artístico).

*El aprendizaje ha sido poder expresar y sacar ese pensamiento y esas emociones que llevamos dentro, hacer repensar nuestro punto de vista y cuestionarnos numerosos temas como el machismo, la diversidad...y plasmarlo en diversas actividades, ya sea un vídeo, un comentario...* (respuesta 15 cuestionario final, aprendizaje relevante).

Nos despedimos con un imaginario revisado, reconstruido y ampliado a partir de la visualización de los audiovisuales del alumnado y mío propio. El grupo ahora es fuerte, los lazos son visibles y el aprendizaje también. *Por fin veo los frutos de la escuela, muchos se metieron por odio al sistema educativo (donde me incluyo) y por fin veo en lo que nos ha convertido: en guerreros y guerreras con ganas de cambiar las cosas* (portafolio docente artístico).

## Conclusiones

Y, por encima de todo ello, habían aprendido que tienen capacidades muy potentes y también potencialidades, que ellos son siempre un recurso porque tienen experiencias y sentidos, y que el disfrute muchas veces llega desde la percepción subjetiva, evocadora y creativa: había experimentado una apropiación simbólica de las obras, un proceso de patrimonialización en realidad. (Calaf y Fontal, 2007, p. 81)

Este trabajo visibiliza fundamentos teóricos y principios de acción para la docencia en Educación Artística, su concreción en el aula en torno al *Proyecto Malamente*, y hallazgos fruto de la investigación que, hoy por hoy, evidencian la necesidad de profundizar en la alfabetización audiovisual y artística y "descubrir las potencialidades pedagógicas de las nuevas formas de expresión artística que acerquen al alumnado a su realidad personal y social" (García, 2014, p. 68) y, de forma paralela, cuestionen la docencia desde la investigación.

El imperativo de abordar, desde un paradigma crítico y activo, planteamientos que permitan una confluencia lógica de los escenarios divergentes descritos -escuela y entornos virtuales- nos plantea la necesidad de contraponer la educación domesticada a la que aluden Aparici, Escaño y García (2018) frente al lenguaje no domesticado que, por excelencia, supone el arte. Tal como afirma Martín Prada (2018), "frente a las lógicas del espectáculo, hacen falta imágenes exigentes de interpretación, única vacuna efectiva contra las determinaciones de la seducción y de sus excesos de sentido" (p. 18) y esas imágenes pueden y deben ser también las producidas por el propio grupo.

El proceso de deconstrucción audiovisual y la creación de producciones visuales o audiovisuales artísticas como alternativa, favorece el proceso de introspección individual y colectivo, propicia la construcción democrática de la microsociedad que supone el grupo clase y fuerza la



generación de una contramirada necesaria en cualquier ámbito y especialmente en la formación de maestros y maestras.

## Referencias

- Acaso, M. (2006). *Esto no son las torres gemelas. Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Los Libros de la Catarata.
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Los Libros de la Catarata.
- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós Educación.
- Agra Pardiñas, M. J. (2005). El vuelo de la mariposa: la investigación artístico-narrativa como herramienta de formación. En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística* (pp. 127-150). Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- Aguaded, J. I. (2012). La competencia mediática, una acción educativa inaplazable. *Comunicar*, 39, 7-8. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-01-01>
- Álvarez, D. (2005). Educación Artística “on line”: la investigación del aprendizaje artístico basado en la web. En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística* (pp. 325-372). Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- Aparici, R., Escaño, C. y García, D. (2018). *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI*. UNED.
- Bamford, A. (2009). *El factor iwuau! El papel de las Artes en la Educación*. Ediciones Octaedro, S.L.
- Barragán, J. M. (2005). Educación Artística, perspectivas críticas y práctica educativa. En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística* (pp. 43-79). Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- Baudrillard, J. (2016). *Cultura y simulacro*. Kairós.
- Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. FCE - Fondo de Cultura Económica.
- Belmonte, J. (2014). Del arte cinematográfico a la imagen posttelevisiva: Coeducación audiovisual ante las representaciones de la feminidad. *Dossiers feministes*, 19, 149-167. <http://hdl.handle.net/10234/141966>
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfica narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 40-65. <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v4n1/v4n1a3.pdf>
- Borda, I. (2015). Dramatización infantil: una propuesta de reconstrucción del conocimiento experiencial. ENSAYOS. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 247-258. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v30i2.791>
- Caeiro, M., Callejón, M. D. y Assaleh, M. S. (2018). La Educación Artística en los Grados de Infantil y Primaria. Un análisis desde las especialidades docentes actuales y propuestas a una especialización en artes, cultura visual, audiovisual y diseño. *EARI, Educación Artística, Revista de Investigación*, 9, 56-80. <https://doi.org/10.7203/eari.9.11337>
- Calaf, R. y Fontal, O. (2007). Metáforas para conceptualizar el patrimonio artístico y su enseñanza. R. de la Calle (Ed.), *Espacios estimulantes. Museos y educación artística* (pp. 67-89). Universitat de València
- Efland, A., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós Ibérica.
- Escaño, C. (2018). Educación hacker: una pedagogía crítica (inter)creativa para los comunes del conocimiento. En R. Aparici, C. Escaño y P. McLaren (Coords.), *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI* (pp. 53-64). UNED.





- García, A. (2014). Videoarte en contextos educativos. Consideraciones pedagógicas sobre la paradójica relación del consumidor consumido. En P. García, P. Tejada y A. Ruscica (Coords.), *Investigación y docencia en la creación artística* (pp. 63-85). Editorial Universidad de Granada.
- Gómez del Águila, L. M. y Vaquero, C. (2014). Educación Artística y experiencia importada: Cuando la construcción de significados recae en lo anecdótico. *Arte, Individuo y Sociedad*, 26(3), 387-400. [https://doi.org/10.5209/rev\\_ARIS.2014.v26.n3.42543](https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2014.v26.n3.42543)
- Gutiérrez, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- Gutiérrez, M. R. (abril 2012). *Reflexiones en torno a la planificación y el desarrollo del currículum artístico* [Presentación en congreso]. IV Congreso Internacional de Educación Artística y Visual. Aportaciones desde la periferia, Jaén.
- Gutiérrez, M. R. y Fernández, S. (2018). Artistas en el aula: estudio de un caso sobre trabajo colaborativo en el ámbito de las artes plásticas y visuales. *Arte, individuo y sociedad*. 30(2), 361-374. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57324>
- Hernández, F. (2003). *Educación y cultura visual*. Octaedro.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118. <https://bit.ly/3uA2t8p>
- Huerta, R. (2003). Almas gemelas: artes y medios. *EARI, Educación Artística, Revista de Investigación*, 1, 212-227.
- McLaren, P., Escaño, C. y Aparici, R. (2018). Por una pedagogía crítica digital. retos y alfabetización en el s.XXI. En R. Aparici, C. Escaño y P. McLaren (Coords.), *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI* (pp. 37-51). UNED.
- Maeso, F. (2008). La TV y la educación en valores. *Comunicar*, 31, 417-421. <https://doi.org/c9mgj6>
- Maeso, F. y Marfil, R. (2011). Artes visuales y educación mediática. Posibilidades para una didáctica común. En R. Aparici et al. (Coord.), *Educación mediática y competencia digital*. E.U. de Magisterio (UVA).
- Marín, R. (2005). La investigación educativa basada en las artes visuales o "arteinvestigación educativa". En R. Marín (Ed.), *Investigación en educación artística* (pp. 223-274). Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- Martín Prada, J. (2015). *Prácticas artísticas e internet en la época de las redes sociales*. Ediciones Akal.
- Martín Prada, J. (2018). *El ver y las imágenes en el tiempo de internet*. Ediciones Akal.
- Osuna, S. (2018). La otra educación. Nuevos roles de docentes y estudiantes. En R. Aparici, C. Escaño y P. McLaren (Coords.), *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI* (pp. 53-64). UNED.
- Rosalía (2018). Malamente. El Mal Querer [Youtube]. <https://youtu.be/Rht7rBHUXW8>
- Torres de Eça, T. (2016). Del arte por el arte a las artes comprometidas con las comunidades: paradigmas actuales entre educación y artes. (*pensamiento*), (*palabra*)... *Y oBra*, 16, 14-23. <https://doi.org/10.17227/ppo.num16-3972>
- Triviño, L. (2017). Coeducación audiovisual para la formación del profesorado a través del análisis del videoclip como texto mediático. En S. Pereira y M. Pinto (Eds.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 4.º Congresso* (pp. 560-575). CECS.
- Triviño, L. y Vaquero, C. (2019). Didáctica de la eutopía o cómo enseñar y aprender pensamiento crítico-creativo a través del artivismo. En D. Jivkova Semova, E. Aladro Vico y R. Popelka Sosa Sánchez (Eds.), *Entender el artivismo* (pp. 45-70). 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. <https://doi.org/10.7203/eari.9.12051>
- Zafra, R. (2010). *Un cuarto propio conectado. (Ciber) espacio y (auto) gestión del yo*. Fórcola ediciones.
- Zafra, R. (2015). Educación y cultura-red: potencias y contradicciones para una transformación necesaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 11-24. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/40906>

Vaquero, C. (2021). Educación artística y alfabetización audiovisual: Del collar de macarrones al desarrollo del pensamiento crítico a partir de "Malamente". *Didacticae*, (10), 178-195. <https://doi.org/10.1344/did.2021.10.178-195>