

OBSERVAR

14/2020 Vitoria 2020

SUMARIO / SUMMARY

ARTÍCULOS / PAPERS

Vicente Monleón

Evolución de la figura del príncipe en producciones cinematográficas Disney. Directrices artísticas para educación infantil.....1

Horacio Muñoz-Fernández

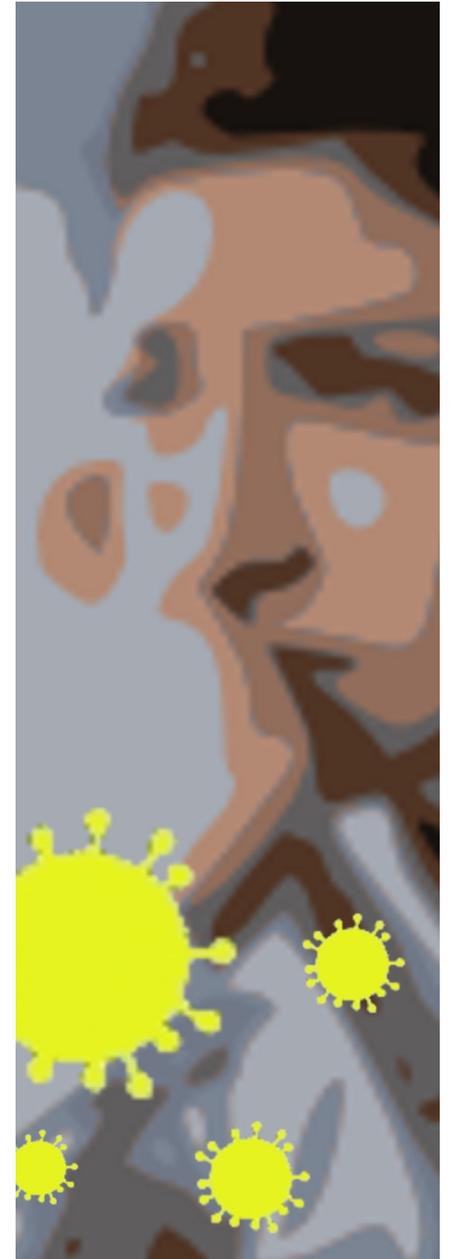
El Art Thinking de María Acaso y la estetización de la educación artística posmoderna.....26

Nora Ramos

Pintando sonrisas: una experiencia de Aprendizaje Basado en Proyectos.....46

Estibaliz Gutiérrez Ajamil

El proceso de creación plástica en la formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria: Metodologías prácticas para la reflexión en Educación Artística63



Área de Didáctica de la Expresión Plástica

**Evolución de la figura del príncipe en producciones cinematográficas Disney.
Directrices artísticas para educación infantil**

**Evolution of the prince's figure in Disney cinematographic productions.
Artistic guidelines proposal for preschool education**

Vicente Monleón¹

Universitat de València

vicente.monleon.94@gmail.com

Fecha de recepción del artículo: 6 de mayo de 2020

Fecha de aceptación: 9 de junio de 2020

Resumen

La cultura visual del cine de animación tiene un gran potencial para transmitir unos mensajes políticos y sociales a la audiencia consumidora del producto, generalmente miembros de la infancia. Se destaca la compañía Disney como hegemónica en la industria. Se analiza de esta la colección cinematográfica “Los clásicos” (1937-2016) partiendo de un posicionamiento feminista y queer para establecer por medio de una investigación plural cómo se construye la figura del príncipe en base a un componente demográfico, estético y psicológico. Todo ello, muestra la tendencia machista, clasista, racista, homófoba y desconectada de la productora respecto a la realidad actual. Por ello, se proponen actuaciones directas de Educación Artística desde el aula de Educación Infantil para generar una actualización y contra-discurso.

Palabras clave: cultura visual, cine de animación, Disney, príncipe, Educación Artística, Educación Infantil.

Abstract

The visual culture of cinema animation has great potential to transmit political and social messages to the audience, generally members of childhood. The Disney Company stands out as hegemonic in the industry. The film set “The Classics” (1937-2016) is analyzed from a feminist and queer position to establish through a plural investigation how the figure of the prince is constructed based on a demographic, aesthetic and psychological component. This shows the macho, classist, racist, homophobic and disconnected tendency of the producer to current reality. For this reason, direct actions of Art Education are proposed from the Preschool Education classroom to generate an update and counter-discourse.

Keywords: visual culture, animation cinema, Disney, prince, Art Education, Preschool Education.

¹ Correspondencia: Facultat de Magisteri (Universitat de València). Av. dels Tarongers, 4. 46022 València, España.

Introducción

"Una imagen es un sistema de representación a través del lenguaje visual, es decir, es una construcción de carácter ficticio, entendiendo por ficción aquello que no es realidad. Sin adentrarnos en una complicada disertación filosófica para diferenciar entre lo que es la realidad y lo que no lo es; las imágenes son, hoy más que nunca, tergiversaciones intencionadas de la realidad, construcciones hechas por alguien para algo, en la mayoría de los casos con intenciones muy concretas". (Acaso, 2006, p. 15)

Partiendo de esta definición de imagen se advierte la preocupación de abordar el tratamiento de éstas como elemento y medio de la cultura visual a través del que se transmiten mensajes, se recrean discursos políticos, se adoctrina pasivamente a la sociedad, etc. La influencia de la imagen es indiscutible y sobrepasa el componente generacional y de la edad (Duncum, 2007; Ramon y Arcoba, 2019). No obstante, ¿qué preponderancia tiene sobre el grupo de menores? En este colectivo, debido al proceso madurativo que atraviesa y a la ausencia de referentes, para el desarrollo de la identidad y la personalidad, sólidos – más allá del soporte familiar y escolar – la influencia que la información de los medios de la televisión y el cine ejerce es realmente significativa (Monleón, 2017). Por ello, es necesario dedicar un tiempo y un espacio en las aulas de Educación Infantil para contribuir a la alfabetización audiovisual de las imágenes del cine y de la televisión.

Del espectro de posibilidades audiovisuales se detiene la atención en la productora cinematográfica de animación Disney. Esta surge en Norteamérica en la década de los años '20 del s. XX y se erige como monopolio hegemónico de la industria (Mollet, 2013). De hecho, perdura hasta la actualidad siendo la más significativa en occidente. Además, sabe cómo combatir a otras propuestas emergidas al final del siglo pasado como son Pixar y Dream Works (Lugo-Lugo y Bloodsworth-Lugo, 2009, p. 166). Estas situaciones la presentan como la compañía de animación con control y gran alcance entre el colectivo infantil. Por ello, se toma como referencia para esta investigación.

Interesa estudiar desde una perspectiva de género los estereotipos que predominan en las producciones Disney, principalmente en las figuras protagonistas hombres miembros de la realeza; ya que hay una ausencia de investigación al respecto. Para ello, es necesario definir qué se entiende por estereotipos. Estos son las prácticas que se relacionan con el comportamiento, actuación y personalidad de los individuos, tal y como indica Espinar (2007) en su publicación; especificándose que las masculinidades distan de las feminidades, siendo en dicha diferenciación cuando surgen los estereotipos sexistas y los roles de género. Según Chodorow (1978) son dichas disparidades las que subordinan a la mujer al hombre, haciéndola dependiente de éste, desfavoreciendo su condición de persona y relegándola a un segundo plano.

Todos estos estereotipos relacionados con los roles de género son analizados, recogidos y plasmados en los personajes que aparecen en las películas que la industria cinematográfica Disney

produce. Esta representación de los roles masculinos en filmes depende del contexto histórico correspondiente a cada una de las tramas creadas en las grabaciones, así como también del momento de estreno de dicha producción y el público a quien se dirige (Vázquez-Bermúdez, Guil-Bozal, Flecha-García y Cala-Carrillo, 2011).

Son importantes los intereses políticos y económicos (Reig, 2010) con los que se encuentra cada productora cinematográfica y que se reflejan en sus películas. Esta idea se relaciona con el poder que ejerce el mercado, es decir, la ley de la oferta y la demanda. Las compañías producen los filmes que el público quiere consumir y viceversa, el público consume aquello que es educado a desear. “Concebir los medios de comunicación como empresa y afirmar que los contenidos están supeditados a las ganancias es un punto de partida determinante para la continuación de nuestro trabajo” (Vázquez-Bermúdez, Guil-Bozal, Flecha-García y Cala-Carrillo, 2011, p. 1178).

A modo de recapitulación, se aprecia que la filmografía refleja una serie de roles en sus personajes femeninos y masculinos, los cuáles responden al contexto social de producción de los filmes. Una compañía machista se refleja en los roles de género que difunde a través de sus películas (Guitlin, 2001) pero también en el escaso número de mujeres en sus equipos directivos y productores; siendo esta manera de proceder una técnica de control social (Aberasturi-Apraiz y Correa-Gorospe, 2015).

Tras esta recapitulación teórica surgen una serie de interrogantes que sirven de base para todo el estudio. Estas son: ¿qué mensajes transmiten los príncipes Disney a los miembros de la infancia consumidores/as de los largometrajes en los que aparecen?, ¿de qué manera el feminismo y/o machismo acontece en la realeza masculina de la productora de animación?, ¿qué parámetros utiliza Disney para el diseño de sus príncipes desde un componente demográfico, estético y psicológico?, ¿de qué manera es posible introducir la cultura visual de la imagen Disney en las aulas de Educación Infantil?

Metodología

Esta investigación se presenta con un doble objetivo. Por un lado, analizar los príncipes Disney desde tres perspectivas (demográfica, estética y psicológica)² para manifestar los mensajes que la productora transmite a través de dichas figuras y que contribuyen y/o dificultan el progreso social y el movimiento feminista. Por otro lado, a partir del análisis efectuado, se pretende facilitar recursos artísticos que sirvan como ejemplo para favorecer contra-discursos desde las aulas de Educación Infantil, como medio para promover una alfabetización audiovisual de calidad.

² Estas tres perspectivas se toman para el estudio a partir de la investigación efectuado por Monleón (2018a) a partir de figuras perversas en la colección cinematográfica “Los clásicos” Disney (1937-2016).

Para ello, se necesita partir de un posicionamiento y paradigma investigativo de corte feminista (Carneiro, 2005) y queer (Fonseca-Hernández y Quinter-Soto, 2009), ambos entendidos como movimientos que favorecen la inclusión social de la diversidad en la normatividad construida, respetando y partiendo siempre de su diferencia. También reconociendo a los colectivos diversos como específicos y con características propias.

Concretamente, se defiende una Investigación Plural en Educación Artística (Alonso-Sanz, 2013a) como la combinación de una pluralidad de metodologías. En primer lugar se selecciona como muestra de estudio la colección cinematográfica “Los clásicos” Disney (Colecciones clásicas de Disney, 2019) un conjunto de 60 películas cuyo origen parte de la literatura infantil y juvenil tradicional. De estos se seleccionan 9 filmes para el análisis. Estos son aquellos en los que tras un primer visionado es posible etiquetar la figura de un príncipe como protagonista y/o pareja del personaje principal femenino. A continuación, se presenta la Tabla 1 en la que se recoge la muestra del estudio.

Tabla 1. Muestra del estudio. Películas y príncipes para el análisis.

| Película | Príncipe |
|---|---------------------|
| <i>Blancanieves y los siete enanitos</i> (Disney, 1937) | El príncipe Florian |
| <i>La Cenicienta</i> (Disney, 1950) | El príncipe Henry |
| <i>La bella durmiente</i> (Disney, 1959) | El príncipe Felipe |
| <i>La sirenita</i> (Ashman y Musker, 1989) | El príncipe Eric |
| <i>La bella y la bestia</i> (Hahn, 1991) | El príncipe Adam |
| <i>Aladdin</i> (Clements y Musker, 1992) | Aladdin |
| <i>Tiana y el sapo</i> (del Vecho y Lasseter, 2009) | El príncipe Naveen |
| <i>Enredados</i> (Conli, 2010) | Flynn |
| <i>Frozen: el reino de hielo</i> (del Vecho y Lasseter, 2013) | El príncipe Hans |

Fuente: original del autor

Tras esta primera aproximación a los largometrajes, se revisan nuevamente adoptando un posicionamiento crítico y de la sospecha para analizar de una manera mixta (Pereira, 2011) la muestra compuesta por 9 príncipes. El componente cualitativo (Martínez, 2006) del estudio se relaciona con la crítica y reflexión efectuada para cada una de estas figuras de animación; se recurre a la palabra como medio de investigación (Cea, 2001). El restante cuantitativo (Carbajosa, 2011) se relaciona con la exposición de resultados a través de hallazgos, porcentajes y gráficas de barras; estos son instrumentos en la investigación cuantitativa (Garcés, 2000). Asimismo, las consecuencias también se presentan por medio de tablas visuales de resultados (Marín-Viadel y Roldan, 2014) como recurso propio de la Investigación Artística. No obstante, para no saturar el volumen de las mismas, las imágenes correspondientes a los príncipes se presentan en el Anexo 1. Su utilización se justifica debido al análisis que se desarrolla de las propias imágenes fijas y en mo-

vimiento. Por tanto, este proceso también se corresponde con los principios de la Investigación Basada en Imágenes o IBI (Eisner y Barone, 2006).

Exposición y Discusión de Resultados

Partiendo de la primera variable, datos demográficos, se etiquetan 3 categorías con sus correspondientes sub-categorías para el análisis de los príncipes de la colección cinematográfica “Los clásicos” Disney (1937-2016). Esta información permite establecer un patrón social a la construcción de la figura real masculina en las producciones de animación de esta productora. Asimismo, se encuentra en la Tabla 2 y en la Figura 1.

Por un lado, respecto a la edad, se etiqueta un total de 4/9 (44,4%) príncipes con edades todavía adolescentes de 18-19 años; mientras que una mayoría de 5/9 (55,6%) pertenecen a la juventud, es decir, tienen más de 20 años. No se contempla ninguna constante en cuanto a la atribución de una edad concreta para cada personaje. No obstante, se destaca la superioridad en años del varón con respecto a los de su princesa. Siempre son ellos los que las superan en edad, puesto que para Disney son ellos quienes poseen una experiencia de vida valiosa para conducir la de sus respectivas mujeres (Gómez-Beltrán, 2017). Esta idea se materializa con casos concretos de los largometrajes. Por ejemplo, el príncipe Eric de *La sirenita* (Ashman y Musker, 1989) es quien le enseña la superficie terrestre a Ariel. Se construye al hombre como un miembro social activo y facilitador de aprendizajes, mientras que la mujer es una realidad pasiva que destina sus esfuerzos a recibir dicha información. Aunque Ariel posee conocimientos sobre el océano –considerados un misterio para la ciudadanía de la superficie– no dispone de posibilidad para compartirlos; tampoco en la secuela del filme *La sirenita 2. Regreso al mar* (Hough y Lovegren, 2000). Esta muestra contribuye a silenciar la voz de las mujeres tal y como comparte (Rojas, 2005) en su publicación. Esta situación se mantiene con Aladdin en *Aladdin* (Clements y Musker, 1992) quien debe encargarse –debido a su condición de ladrón– de enseñar y proteger a la princesa Jasmine cuando esta decide escaparse del palacio del sultán y adentrarse en la realidad social de su ciudad, un entorno hostil y de pobreza. Un caso similar se manifiesta con Flynn en *Enredados* (Conli, 2010) quien debe proteger y guiar a Rapunzel cuando esta huye de la torre donde vive encerrada en busca de los farolillos que aparecen en el cielo con cada uno de sus cumpleaños. De hecho, esta última historia destaca por desarrollar la relación más distante en edad entre quienes la componen, Flynn de 24 años y Rapunzel con 18 recién cumplidos. Esta situación de superioridad en edad en los varones no es un hecho arbitrario, sino que le sirve a Disney para materializar un discurso machista desde la figura del hombre, a quien le diseña una superioridad con respecto a la mujer (Cantillo, 2011 y 2015; Barber, 2015). Estos mensajes calan en el subconsciente de la audiencia consumidora, favoreciendo la supervivencia de problemáticas sociales todavía vigentes en la actualidad.

Por otro lado, la categoría de la procedencia de dichos príncipes Disney también ayuda a comprender el posicionamiento clasista y separatista que autores como Monleón (2020a y 2020b) destinan para la compañía. Una mayoría de 7/9 (77,8%) pertenece a contextos occidentales y normativos europeos (Alemania, Francia y Dinamarca) en los que durante siglos la monarquía es la ideología política por excelencia. Tan solo una minoría de 1/9 (11,1%) pertenece al contexto norteamericano de Nueva Orleans, materializando al primer príncipe negro de la historia Disney con Naveen en *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009). Este ejemplo le sirve a Disney para exaltar la figura de la población negra como componente del espectro social. No obstante, también le interesa para favorecer nuevamente un contexto geográfico occidental, América del Norte en el periodo entre la I y II Guerra Mundial. Por ello, la única versión de diversidad cultural 1/9 (11,1%) se facilita con Aladdin en *Aladdin* (Clements y Musker, 1992) un príncipe oriental del territorio de Arabia Saudí –en el largometraje de la ciudad ficticia de Agrabah. Esta situación, contribuye a la construcción de la estructura social de clases, animando de manera inconsciente a que la audiencia consumidora del producto anhele parecerse a estas figuras, mensaje que se traduce en una exaltación y perduración de la monarquía como forma política; sin cuestionamiento de la misma y sin posibilidad de contemplar y valorar otras posibilidades sociales. "La cultura Disney define a los ciudadanos principalmente como consumidores y espectadores que asumen valores conservadores e inmovilistas y no cuestionan el orden social" (Digón, 2006, p. 166).

La información recogida con la segunda categoría coincide con la presentada a partir de la tercera, es decir, la raza destinada a los príncipes de estas películas. Una mayoría de 7/9 (77,8%) varones son blancos, estos coinciden con quienes pertenecen a los territorios europeos. Solo se presenta 1/9 (11,1%) de raza negra con Naveen en *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009) y otro 1/9 (11,1%) árabe con Aladdin de *Aladdin* (Clements y Musker, 1992). Con estos resultados, se destaca el componente racista de la propia productora (Monleón, 2020a). Esta tiende a pormenorizar la cuantía de razas diversas con respecto de la normativa occidental blanca a quien difunde como ideal a seguir. Asimismo, se entiende el componente y la tendencia post-colonialista de Disney en los discursos transmitidos a través de sus personajes de animación.

"Muchas veces se atribuye a minorías étnicas, extranjeros, homosexuales, etc. el origen de todos los males y peligros que puedan romper con la normalidad. Sobre esta afirmación se podría reflexionar sobre si este rechazo es el que se encuentra en actitudes e ideologías de corte neonazi, materializadas en algunos adolescentes pertenecientes a bandas skinhead. Estos grupos tienen como ideal "limpiar" y "depurar" a la sociedad de escoria humana representada por los grupos minoritarios mencionados. (Ros, 2007, p. 10)

Tabla 2. Datos demográficos de los príncipes Disney.

| | | |
|-------------|---------------|--|
| Edad (años) | 18-19 | Florian, Henry, Eric y Aladdin |
| | 20-24 | Felipe, Adam, Naveen, Flynn y Hans |
| Procedencia | Alemania | Florian y Flynn |
| | Francia | Henry, Felipe y Adam |
| | Dinamarca | Eric y Hans |
| | Arabia Saudí | Aladdin |
| Raza | Nueva Orleans | Naveen |
| | Blanca | Florian, Henry, Felipe, Eric, Adam, Flynn y Hans |
| | Negra | Naveen |
| | Árabe | Aladdin |

Fuente: original del autor

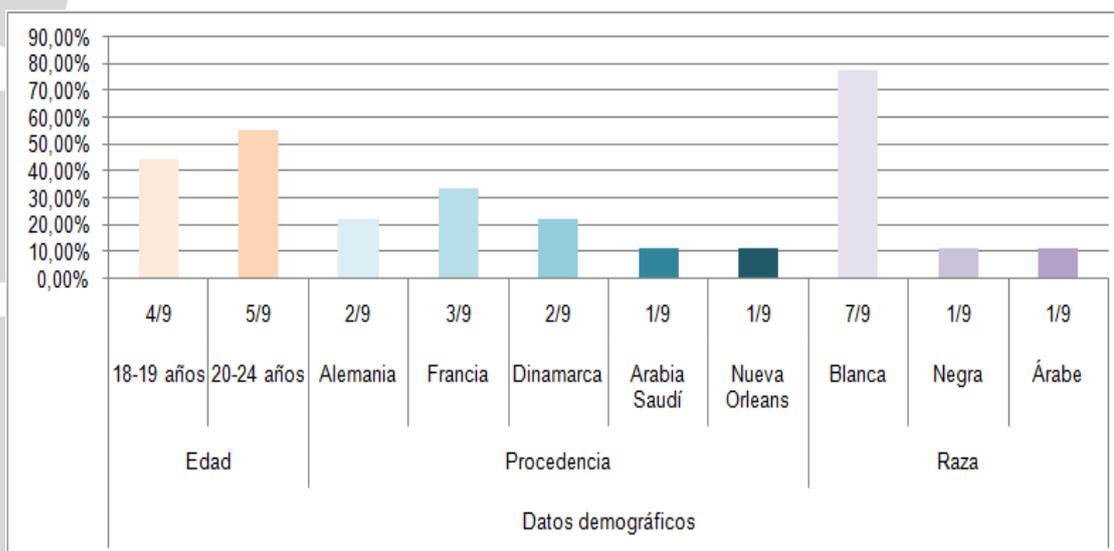


Figura 1. Datos demográficos de los príncipes Disney.

Fuente: original del autor

La segunda variable estudiada se corresponde con las características físicas de los príncipes Disney. Partiendo de la literatura especializada (Míguez, 2015) que atribuye a las princesas una estética concreta que permite identificarlas rápidamente con su condición real de personajes protagonistas de las tramas, se pretende establecer unos cánones estilísticos para el grupo de varones. Los datos correspondientes a esta segunda variable se muestran en la Tabla 3 y en la Figura 2.

En primer lugar, se atiende a la categoría de la belleza occidental. Los príncipes Disney se diseñan en base a unos parámetros defendidos a través de la cultura visual norteamericana y europea (González y Leiva, 2000). Concretamente, 3/9 (33,3%) presentan una mirada penetrante que sirve para embaucar a sus damiselas. El príncipe Felipe en *La bella durmiente* (Disney, 1959) la muestra cuando se dirige hacia su princesa. El príncipe Adam en *La bella y la bestia* (Hahn, 1991) la presenta tanto con su versión humana como de bestia y le sirve para dotarse de un componente

enigmático con el que enganchar a Bella y animarla a conocerle. Con Flynn de *Enredados* (Conli, 2010) dicho componente estilístico se relaciona directamente con su condición de ladrón, como un ejemplo de los secretos que guarda su propia persona. Asimismo, la mayoría de estos hombres poseen las facciones altamente marcadas en sus rostros 7/9 (77,7%). Esta característica coincide con los rasgos faciales destacados por Monleón (2018a) en su investigación sobre figuras malvadas Disney –en su gran mayoría villanos. En ambos casos, sirve para exaltar la masculinidad, dureza y comportamiento tosco en los mismos. Atendiendo a esta categorización, se destaca la figura de los príncipes Felipe y Adam de *La bella durmiente* (Disney, 1959) y *La bella y la bestia* (Hahn, 1991) respectivamente como ejemplos de varones Disney que reúnen ambas características de la belleza occidental en figuras masculinas Disney. Además, esta belleza occidental se entiende con aquellos miembros de la realeza que pertenecen a territorios europeos y que cumplen con el canon estilístico. No obstante, resulta incomprensible que también se muestre en quienes son de otras razas y quienes debido a su biología poseen otras fisonomías en sus rostros. Este hallazgo apuntado en Aladdin de *Aladdin* (Clements y Musker, 1992) y Neveen de *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009) contribuye nuevamente a la percepción racista Disney (Monleón, 2020a); la compañía no contempla una condición de realeza en aquellos hombres que se alejan de una normatividad occidental en cuanto a apariencia. “Parece que Disney, al menos paradójicamente, se concentra en otras culturas para construir o al menos reforzar la visión de la identidad de Estados Unidos” (Napier, 2001, p. 472)³.

En segundo lugar, se anota la categoría de la apariencia con las correspondientes sub-categorías de masculinidad y feminidad. Disney defiende la figura de un hombre blanco, adinerado, masculino y heterosexual como ideal para difundir entre la audiencia consumidora de sus productos. También como representación de dirigente para la dispensación de valores de corte norteamericanos. Por ello, una totalidad de 9/9 (100%) príncipes presentan una apariencia masculina en sus apariciones en las tramas de los largometrajes estudiados. No hay cabida en Disney para la feminidad en un cuerpo biológico de hombre, sobre todo cuando estos protagonizan las historias. Esta situación contribuye a explicar también el mensaje de amor romántico hetero-normativo que dispensa Disney y la ocultación de colectivos diversos como el LGTBIQ (Martí, 2011; Cheu, 2015).

Tabla 3. Características físicas de los príncipes Disney.

| | | |
|--------------------|--------------------|---|
| Belleza occidental | Mirada penetrante | Felipe, Adam y Flynn |
| Apariencia | Facciones marcadas | Florian, Henry, Felipe, Eric, Adam, Naveen y Hans |
| | Masculinidad | Florian, Henry, Felipe, Eric, Adam, Aladdin, Naveen, Flynn y Hans |
| | Feminidad | |

Fuente: original del autor

³ “It seems that Disney, almost paradoxically, concentrates on other cultures to construct or at least reinforce its vision of US identity (Napier, 2001, p. 472).

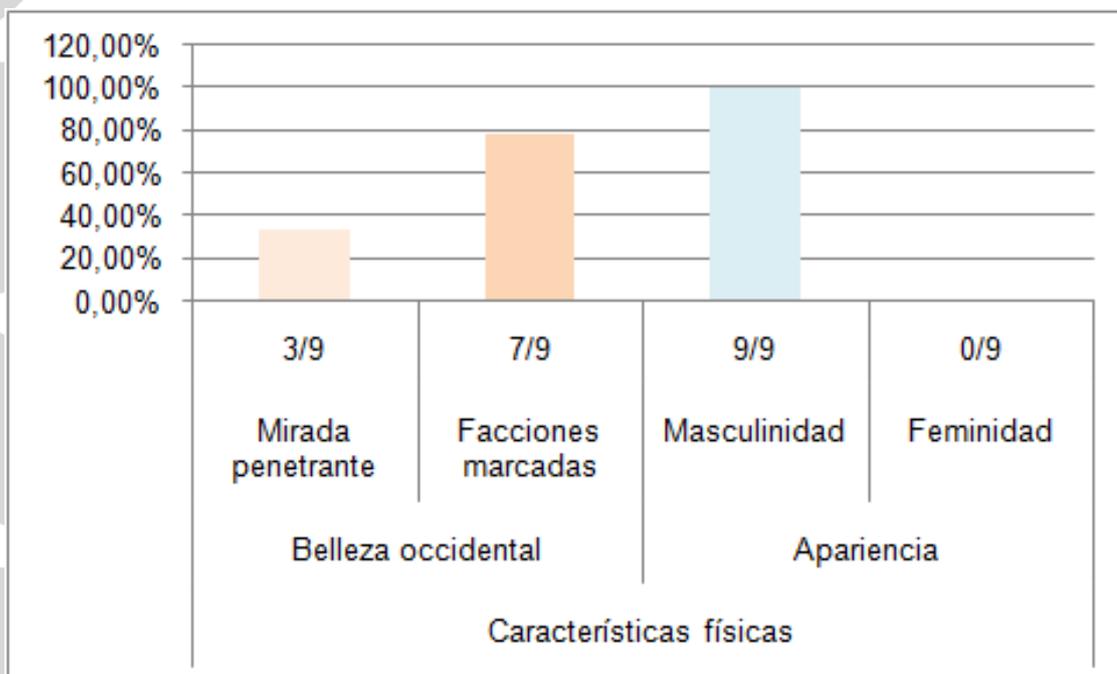


Figura 2. Características físicas de los príncipes Disney.

Fuente: original del autor

El último lugar, se atiende a la variable de estudio del componente psicológico de los príncipes de la colección cinematográfica “Los clásicos” Disney (1937-2016). Esta ayuda a establecer un patrón de comportamiento en dichas figuras que encuentra justificación en base a los cambios sociales que acontecen en la historia norte-americana (Mollet, 2013). También sirven para conocer el rol real desarrollado y las causas que lo generan. Toda esta información se recoge en la Tabla 4 y en la Figura 3.

Tabla 4. Componente psicológico de los príncipes Disney.

| | | |
|----------------|-------------|---|
| Condición real | Heredada | Florian, Henry, Felipe, Eric, Adam, Naveen y Hans |
| | Matrimonio | Aladdin y Flynn |
| Comportamiento | Aceptado | Florian, Henry, Felipe y Eric |
| | No aceptado | Hans |
| | Dual | Adam, Aladdin, Naveen y Flynn |
| Posición | Feminista | |
| | Machista | Florian, Henry, Felipe, Eric, Adam, Aladdin, Naveen, Flynn y Hans |
| Salvación | Ofrecida | Florian, Henry, Felipe y Eric |
| | Recibida | Adam, Aladdin, Naveen, Flynn y Hans |

Fuente: original del autor

Por un lado, respecto a la condición de dichas figuras se recuerda que partiendo de la investigación de Míguez (2015) las figuras pertenecientes a la realeza de Disney lo son debido a dos facto-

res, o bien a la herencia familiar o bien tras contraer matrimonio con un miembro de esta. Realmente, los estudios de Cantillo (2011 y 2015) y Barber (2015) centran la atención en las princesas para el establecimiento de ambas causas; no obstante, dicha categorización se toma para este estudio por la similitud entre ambas. Una mayoría de 7/9 (77,8%) pertenece a familias reales por lo que poseen desde su nacimiento la condición de príncipes. No obstante, de esta cantidad se destaca la presencia de 2 que necesitan contraer matrimonio con una princesa para no perder su condición real. El príncipe Naveen en *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009) es rechazado por su propia familia debido a sus comportamientos infantiles, derrochadores y mujeriegos; por ello viaja a Nueva Orleans en busca de una princesa con la que contraer matrimonio y recuperar su posición social. Un caso similar ocurre con el príncipe Hans de *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013). Este es el más joven de una familia de 13 hermanos. Esta situación le dificulta convertirse en rey de su país. Por ello, con la apertura de las puertas del reino de Arendelle para la coronación de Elsa, se propone asistir para conocer a una princesa con quien casarse y optar al trono. En contraposición, se destacan 2/9 (22,2%) príncipes que reciben dicho rol tras contraer matrimonio con sus respectivas princesas. Estos casos corresponden con Aladdin en *Aladdin* (Clements y Musker, 1992) y Flynn en *Enredados* (Conli, 2010). Ambos varones son ladrones hasta que conocen a sus futuras mujeres, se enamoran y se casan con ellas.

Por otro lado, se atiende al comportamiento que desarrollan dichos príncipes en sus largometrajes. No obstante, este queda valorado a partir del posicionamiento ético Disney (Giroux, 2000). A partir de este se genera una discusión respecto al resultado. 4/9 (44,4%) desarrollan comportamientos socialmente aceptados partiendo de los valores norteamericanos que defiende la productora. De hecho, coinciden con los primeros 4 largometrajes analizados en esta colección. Por ello, la compañía los concibe como ejemplos de hombre occidental, con superioridad construida con respecto a la mujer y cuya existencia se desarrolla en la vida pública. Esta manifestación se explica a partir de la segunda ola feminista (Flores, 2004). A partir de este momento, se defiende una apertura en la mujer desde su vida privada a la pública, con una posibilidad de trabajar fuera del hogar. No obstante, Disney la reduce únicamente a las labores domésticas y al trabajo del cuidado de la casa y de la familia. También se presentan 4/9 (44,4%) príncipes con un comportamiento dual. Todos estos –a excepción del príncipe Eric de *La sirenita* (Ashman y Musker, 1989) ubicado en la sub-categoría de comportamiento socialmente aceptado– se corresponden contextualmente de acuerdo con el momento de comercialización de sus filmes con los resultados de la tercera ola feminista (Garabedian, 2014). Este momento histórico coincide con situaciones como la aparición de anticonceptivos femeninos con los que ella se adueña de su propio cuerpo, una moda femenina que la libera y que la permite enseñar parte de su corporeidad como por ejemplo el biquini, etc. Este contexto histórico-social de las últimas décadas del siglo XX le obliga a Disney a repensar el comportamiento de sus príncipes. Estos dejan de ser totalmente aceptados por la sociedad y se les atribuyen rasgos conductuales criticables. Por ello, se etiquetan como duales; dependiendo de la situación en la que se encuentran desarrollan comportamientos socialmente aceptables o re-

prochables. Así se rompe con el binomio estático maldad-bondad impuesto por la tradición religiosa del cristianismo (Jiménez, 2010; Laderman, 2016). El príncipe Adam en *La bella y la bestia* (Hahn, 1991) es literalmente un animal carente de empatía y respeto hacia la alteridad. No obstante, tras convivir con Bella en el castillo aprende a preocuparse por otra persona distante de sí mismo. Aladdin en *Aladdin* (Clements y Musker, 1992) y Flynn en *Enredados* (Conli, 2010) son dos ladrones. No obstante, Disney los retrata como figuras duales debido a su condición de protagonistas. El primero destina la comida hurtada en el mercado para alimentar a una pareja de hermanos hambrienta y ayuda a Jasmine a sobrevivir en las calles de Agrabah. El segundo accede a guiar a Rapunzel por el bosque en busca de los farolillos que se iluminan en su cumpleaños. Aunque, el comportamiento más destacable que contrarresta sus actos delictivos contra la corona consiste en evitar que la villana de la historia se adueñe nuevamente de Rapunzel y la continúe utilizando como elixir de la vida. Él le corta el cabello a su amada para que pierda sus facultades mágicas y así mamá Gothel recupere su edad real. El último es el príncipe Hans de *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013) quien se etiqueta como villano de la trama y, por tanto, se corresponde con el desarrollo de un comportamiento social no aceptado. Esta situación se explica con el acontecimiento de la cuarta ola feminista (Chamberlain, 2017), momento histórico-social en el que se reconoce la identidad de la mujer lesbiana como persona independiente del grupo de hombres. De esta manera se entiende que no sea necesario un varón en la trama para romper el hechizo contra la princesa Anna. También se comprende partiendo de las investigaciones centradas en Elsa como figura sexualmente diversa (García-Manso, 2017).

Estas historias de vida de cada uno de los príncipes partiendo de los movimientos sociales feministas explican un componente machista en todos ellos 9/9 (100%). Todos generan discursos de inferioridad con respecto a la mujer, partiendo de una superioridad hegemónica que les es atribuida por la posesión de un sexo que se corresponde con el de hombre (Espinar, 2007). Los primeros tres príncipes –Florian en *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937), Henry en *La Cenicienta* (Disney, 1950) y Felipe en *La bella durmiente* (Disney, 1959)– ejemplifican un modelo de hombre heteronormativo quienes recurren a su condición real y belleza masculina occidental para embelesar a sus princesas. Ellos destinan el sentimiento del amor para sus respectivas y únicamente acceden a los casamientos por tradición sociocultural; en el caso de Felipe para ampliar su reino. Este posicionamiento se extiende con otros más tardíos como Eric en *La sirenita* (Ashman y Musker, 1989). Él debe casarse tal y como le indican en su familia pero espera a encontrar a la mujer adecuada para ello. A partir de dicha figura el sentimiento comienza a desdibujarse y son ellos los que se enamoran de ellas primeramente. Así se rompe el estereotipo amoroso normativo (Asebey, 2011). No obstante, el machismo en ellos sigue presente (Monleón, 2020a). Bestia en *La bella y la bestia* (Hahn, 1991) obliga a Bella a vivir encerrada en su castillo. Naveen en *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009), Flynn en *Enredados* (Conli, 2010) y Hahn en *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013) tratan a las mujeres como seres inferiores en cuanto a intelecto, fuerza, etc., percibiéndolas como seres sensibles en quienes únicamente valoran un aspect

to estético. Estos príncipes –a excepción de Hahn– junto a Aladdin en *Aladdin* (Clements y Musker, 1992) experimentan un amor romántico con respecto a sus princesas. No obstante, este parte de un primer contacto visual que posibilita la aparición del sentimiento debido a unos condicionamientos estéticos y/o económicos.

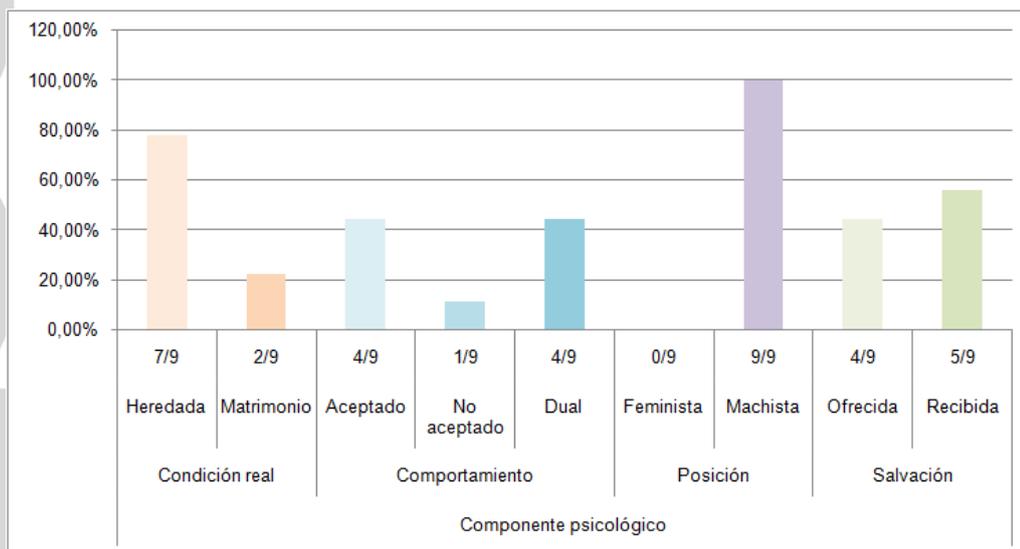


Figura 3. Componente psicológico de los príncipes Disney.

Fuente: original del autor

Finalmente, la categoría de la salvación, se discute también partiendo de los movimientos feministas acontecidos durante los s. XX y XXI –las olas feministas– (Flores, 2004; Garabedian, 2014; Chamberlain, 2017). Los 4/9 (44,4%) primeros príncipes de esta colección ofrecen una protección a sus princesas, les suponen una vía de escape de sus realidades, las liberan de su trágico destino pero las condenan a una vida de machismo. El príncipe Florian en *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937) resucita a su princesa con un beso tras esta haber mordido la manzana envenenada. Situación similar se anota con el príncipe Felipe en *La bella durmiente* (Disney, 1959) cuando con su beso de amor esta se libera del maleficio causado por el pinchazo con el huso de la rueca. El príncipe Henry en *La Cenicienta* (Disney, 1959) actúa como salvador de la dama cuando tras casarse con ella la libera de la opresión ejercida por su familia reconstruida. El caso de Eric en *La sirenita* (Ashman y Musker, 1992) resulta similar al de estos tres. Opuestamente, se destaca la presencia de 5/9 (55,6%) príncipes que reciben la ayuda por parte de sus princesas. Así se contribuye a la ruptura del tradicional estereotipo en el amor romántico (Asebey, 2011; Barber, 2015; Mollet, 2013) y se desdibujan ciertos roles de género que destinan la inferioridad en ellas versus la superioridad en ellos (Espinar, 2007). Con esta secuencia de varones reales se inicia un sentimiento de necesidad en ellos con respecto a las mujeres. El príncipe Adam en *La bella y la bestia* (Hahn, 1991) necesita enamorar a una mujer con su apariencia de bestia para romper el encantamiento de su castillo. Aladdin en *Aladdin* (Clements y Musker, 1992) requiere de la fortuna de Jasmine para no perecer en las calles de su ciudad. Naveen en *Tiana y el sapo* (del

Vecho y Lasseter, 2009) busca una princesa con la que contraer matrimonio para recuperar su estatus real. Situación similar a la de Hans en *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013) quien necesita casarse con una princesa para ascender al trono. Con todo, Flynn en *Enredados* (Conli, 2010) experimenta una transición de hombre independiente a varón necesitado del amor con su princesa. De hecho, así se especifica en el filme cuando se comparte que él le suplica a Rapunzel la celebración del acto del matrimonio.

Directrices artísticas para la etapa de Educación Infantil

"El arte nos ayuda a comprendernos a nosotros mismos y a comprendernos en relación con los demás. Asimismo, nos ayuda a conocernos, a saber cómo somos, a reconocer cómo nos gustaría ser, y a detectar cómo nos ven los demás. Por eso la educación en las artes se escribe y se comparte mediante un modelo de discurso mucho más poético, utilizando engranajes que admiten las imágenes, los cuerpos, las dudas y los silencios. El arte permite transformar la sociedad y dejar constancia de nuestros deseos personales e ilusiones colectivas." (Huerta, 2019, p. 23)

Tomando esta definición, el arte es un medio para el descubrimiento de la realidad cercana y distante, para el reconocimiento personal y de la alteridad, a nivel intra e interpersonal. Así se rescata la idea de la educación integrada de las artes en Carrascal (2016). Este es un lenguaje que a través de sus múltiples representaciones dispensa una serie de discursos. El trabajo de Monleón (2020a) incide en los parámetros generales en los que se basa la colección cinematográfica "Los clásicos" Disney y los mensajes que transmite y asienta entre la audiencia que consume sus productos; sobrepasando el componente generacional. Monleón (2020b) también recoge los discursos hegemónicos en dicho conjunto de largometrajes de animación. Estas investigaciones junto a Huerta (2005) y Alonso-Sanz (2013b) manifiestan la necesidad de una alfabetización audiovisual que ayude a la población infantil a desarrollar un espíritu crítico con las informaciones que le son presentadas como verdades absolutas en las imágenes que reciben pasivamente en su cotidianidad.

Esta alfabetización visual debe iniciarse desde los primeros niveles de la escolarización, la Educación Infantil (Monleón, 2017). Los motivos de ello son: la gran estimulación de imágenes a la que permanecen expuestos y de la que se nutren para conocer la realidad donde se encuentran, así como también la tendencia a repetir los patrones que la cultura cinematográfica asienta en su subconsciente. Se defiende por tanto una Educación Artística integral, que relegue a un segundo plano el resultado final y la materialización de los esfuerzos en una pieza. Tal y como defiende Agirre (2005) se necesita potenciar el componente cognitivo que requiere el arte, la ejercitación del pensamiento previamente a la materialización de la parte plástica.

Actualmente, el currículo oficial y/o marco legal de Educación Infantil en el territorio nacional (MECD, 2006a, 2006b y 2013) contempla un espacio para el tratamiento de la imagen como com-

ponente de la plástica y como lenguaje –todavía no se incluye el término Educación Artística– a través del cual aproximarse al mundo que le rodea. Dicho aspecto debe ser utilizado por las plantillas de profesionales de la etapa para confeccionar un currículo oculto (Lozano, Soria y Vidagany, 2016) que introduzca en las aulas todo aquello que la ley no contempla pero que es necesario para el desarrollo integral del colectivo infantil. Consecuentemente, se potencia también un currículo vibrante que de acuerdo con Huerta (2019) se entiende como “nuevas prácticas educativas que consigan motivar al alumnado y que nos sirvan a nosotros como docentes para emocionarnos mediante las acciones implicadas” (p. 120).

Análisis crítico de películas

¿De qué manera es posible introducir en clases de Educación Infantil propuestas artísticas que contribuyan a deconstruir los mensajes fabricados por Disney, aproximándose de esta manera a su realidad más cercana? En primer lugar, resulta indispensable desarrollar propuestas de cine fórum. No es necesario visionar todo el largometraje, ya que es posible reproducir únicamente aquellas escenas en las que los príncipes aparecen para analizar con el colectivo infantil y promover una investigación que les sirva para reconocer la manera en la que Disney construye a dicha figura y el mensaje que distribuye entre el colectivo infantil que se nutre de sus productos. Esta propuesta se extrae de Monleón (2018b) sobre un proyecto de villanos y villanas en la que un grupo de 3 años categoriza y concluye constantes diseñadas en las figuras que engendran el mal en los cuentos y películas de animación.

A partir de este reconocimiento y concienciación se consideran necesarias las preguntas de reflexión con un componente intra e interpersonal. Generando un discurso entre iguales que parte de los principios de la pedagogía crítica (Escaño y Villalba, 2009; Escaño, 2019) como medio a través del que se cuestiona la norma establecida e impuesta y se genera una aproximación a la liberación ciudadana. Se precisa favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje que ofrezcan herramientas al alumnado para generar en este un espíritu analítico y de la sospecha. Se precisa estudiar desde una mirada infantil el grado de maldad/bondad que poseen dichas figuras en relación a las acciones que desarrollan en la trama, introducir el concepto de dualidad como muestra del comportamiento y de la existencia humana, generar empatía en primera y en tercera persona con respecto a las historias de vida de dichos personajes, dialogar sobre la viabilidad de estas figuras en el contexto real del colectivo de discentes, trabajar de manera transversal temas como la diversidad de razas y culturas (Aladdin como hombre de Arabia Saudí y Naveen como representación de la población negra en Nueva Orleans), la pluralidad de religiones (Aladdin como seguidor del Islam) o incluso la contaminación de los mares (entre el príncipe Eric y Ariel se genera un discurso extrapolable para abordar el tratamiento del medio acuático por parte de la humanidad). Esta última idea se introduce también con la propuesta de Sumozas (2018), quien relaciona arte y medio ambiente.

Reinterpretaciones artísticas

De esta manera, se produce un acercamiento artístico en el alumnado con respecto a la cultura visual de la imagen que se consume en la cinematografía. Estos aprendizajes resultan más significativos si introducen otros recursos visuales que reinterpreten a las figuras de animación. Centrando la atención en Disney, se cuenta con trabajos artísticos como *Fallen Princesses* de Dina Goldstein (Vicens, 2017) en el que la artista presenta una posible vida futura de las mujeres de la realeza de esta productora tras el desenlace del filme. En el caso de figuras varones hay un minoría. Se rescata en la Figura 4 el trabajo “*Real Life*” *Disney Characters* de Vinse (s.f.) quien convierte en realistas dichas figuras de animación.



Figura 4. ‘Real Life’ *Disney Characters*.
Fuente: Jirka Vinse (s.f.)

Partiendo de este trabajo artístico es posible generar discursos grupales a través de los cuales valorar la cabida de dichos personajes en la realidad donde se encuentra el grupo de menores que participa en la actividad. También generar sinergias con dichas figuras, deconstruir sus historias de vida y readaptarlas. Modificar sus vestimentas o incluso atribuirles prendas propias del vestuario femenino. Asimismo, sirve para introducir aspectos sobre el género y la sexualidad a través de juegos de tarjetas en los que inventan relaciones entre dichos hombres y creen cuentos. Esta es una de las grandes potencialidades de la Educación Artística, la visibilidad y reconocimiento de colectivos diversos (Huerta, Alonso-Sanz y Ramon, 2019; Rueda-Gascó y Alonso-Sanz, 2014).

Concretamente, el ejemplo compartido en la figura 5 consiste en una deconstrucción del personaje japonés protagonista de la serie *Heidi* (Takahata, 1974). Esta actividad se desarrolla a lo largo de sesiones lúdicas extraescolares durante el mes de septiembre (horario de tardes) en el CEIP Sector Aéreo de Valencia con un grupo heterogéneo en edades (Educación Infantil y Primaria) y sexo (niños y niñas). Cada menor actualiza la figura estética de Heidi en base al contexto en el

que la ubica. Por ello, es posible encontrar a una Heidi punk, otra sevillana, también una disfrazada de payasa para entretener al colectivo infantil hospitalizado, etc. Precisamente, se proponen actividades como esta en relación a la deconstrucción de mensajes que transmite Disney a través de sus príncipes. Ofrecer voz a los grupos de estudiantes para que rediseñen las figuras estáticas impuestas por la cultura visual; ofreciendo así una diversidad real.



Figura 5. *Deconstrucción del personaje Heidi.*
Fuente: original del autor

Recapitulación de directrices

Por un lado, estas propuestas sirven para abordar el concepto de “príncipe” en una versión que traspasa la perspectiva hegemónica y que permite la redefinición del término. Por otro lado, a nivel formal, genera el hilo conductor del retrato como técnica pictórica y posibilita que se inicie un ejercicio de mirada en el *alter*, para pintarle y compartirlo con el resto. La propuesta se centra en formar parejas para que posen y se retraten unos/as a otros/as, plasmando a la persona que tienen enfrente pero con quien conviven de manera contigua.

Estas directrices pretenden animar a profesionales de Educación Infantil a introducir ejercicios artísticos en su práctica docente, superando los prejuicios y desvalorización que sufre el área –en la mayoría de ocasiones por desconocimiento– y evitando la equiparación equívoca entre manualidades plásticas y Educación Artística. De hecho, “El gran reto para el futuro consiste en adecuar las ansias de indagar y la rebeldía del arte a entornos educativos arriesgados y plurales con el fin de construir una educación artística desprejuiciada y empoderada” (Huerta, 2019, p. 19).

Conclusiones

A partir de todo el análisis realizado es posible establecer las siguientes conclusiones en relación a la manera en la que Disney diseña a sus príncipes física y psicológicamente. De esta forma se

entienden los mensajes que el colectivo infantil asimila en relación a las figuras de la realeza (hombres) que protagonizan las tramas de los largometrajes de la colección “Los clásicos” (1937-2016).

- En relación a la demografía, como constante se destaca que todos ellos son superiores en edad a sus princesas; transmitiendo así una preponderancia construida y sesgada que contribuye a perdurar situaciones machistas en la sociedad. Asimismo, la relación con contextos geográficos europeos y/o norteamericanos y razas blancas favorece las localizaciones normativas.
- En lo que respecta a las características físicas, toda la gama de príncipes Disney atiende a un canon estilístico correspondiente a la belleza occidental masculina. Estas constantes permiten etiquetarles unos parámetros estéticos que relacionan de manera bidireccional el sexo biológico del hombre con la masculinidad. Así se daña y repercute negativamente en todo el espectro de personas no normativas que no encuentran correspondencia entre su propia identidad y el grupo de héroes de animación que toman como referentes.
- Cabe concluir el componente psicológico y relacionando con la personalidad del grupo de príncipes de la compañía. La mayoría de estos disponen de dicha condición real debido a una herencia familiar. Esta idea se traduce en una superioridad construida nuevamente en el varón frente a la mujer. También se establecen conclusiones con respecto al comportamiento. Partiendo de un posicionamiento social correspondiente al siglo XX, Disney los muestra como ejemplos a seguir por la ciudadanía; aunque en sus comportamientos desarrollen acciones machistas y en contra del progreso social.

Con todo, tras el establecimiento de conclusiones con respecto a la figura de los príncipes de “Los clásicos” Disney (1937-2016) es necesario recurrir a dichos productos audiovisuales en las aulas de Educación Infantil para contrarrestar los mensajes machistas, separatistas, racistas y homofóbicos que estos difunden. De esta manera se contribuye a una alfabetización audiovisual desde los primeros niveles de escolarización como ejemplo de Educación Artística. Se recomienda visionar los filmes o secuencias en las que aparecen estos príncipes de una manera crítica con el alumnado, para comentar, valorar y criticar las situaciones presentadas y mensajes difundidos.

Referencias

- Aberasturi-Apraiz, E. y Correa-Gorospe, J. M. (2015). Las historias que nos constituyen tienen género. En M. E. Prados y M. J. Márquez (Presidencia) *V Jornadas de Historias de Vida en Educación. Voces Silenciadas*. PROCIE (Profesorado, Cultura e Institución Educativa), Almería.
- Acaso, M. (2006). *Esto no son las Torres Gemelas. Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Madrid: Los libros de la Catarata.

- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Alonso-Sanz, A. (2013a). A favor de la Investigación Plural en Educación Artística. Integrando diferentes enfoques metodológicos. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25(1), 111–119.
- Alonso-Sanz, A. (2013b). Mafalda y los educadores de museos. Estrategias de creación didáctica a partir de la cultura visual infantil. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(1), 19–30.
- Asebey, A. M. d. R. (2011). Disney en la aculturación de la niñez latinoamericana. *Revista de Psicología Trujillo*, 13(2), 241–251.
- Ashman, H. y Musker, J. (productores) y Clements, R. y Musker, J. (directores). (1989). *La sirenita* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Barber, M. (2015). *Disney's Female Gender Roles: The Change of Modern Culture* [Tesis Doctoral]. Indiana: Indiana State University.
- Cantillo, C. (2011). Análisis de la representación femenina en los medios. El caso de las princesas Disney. *Making of: Cuadernos de cine y educación*, 78, 51–61.
- Cantillo, C. (2015). Del cuento al cine de animación: semiología de una narrativa digital. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 38, 133–145.
- Carbajosa, D. (2011). Debate desde paradigmas en la evaluación educativa. *Perfiles Educativos*, 132(33), 183–191.
- Carneiro, S. (2005). Ennegrecer al feminismo. *Nouvelles Questions Feministas. Feminismos Disidentes en América Latina y El Caribe*, 24(7), 21–22.
- Carrascal, S. (2016). La educación integrada de las artes. Un modelo de enseñanza-aprendizaje para la formación del profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria. *Observar*, 10(1), 64–83.
- Cea, M. Á. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Chamberlain, P. (2017). Affective Temporalities. En P. Chamberlain (Ed.). *The Feminism Fourth Wave* (pp. 73–106). Londres: Palgrave mcmillan.
- Cheu, J. (2015). *Diversity in Disney films: Critical Essays on race, ethnicity, gender, sexuality and disability*. Carolina del Norte: McFarland & Company, Inc.
- Chodorow, N. (1978). Mothering, object-relations, and the female oedipal configuration. *Feminist Studies*, 4(1), 137–158.

- Clements, R. y Musker, J. (productores) y Clements, R. y Musker, J. (directores). (1992). *Aladdin* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation.
- Colecciones clásicas de Disney (2019). La lista oficial y completa 2019 de los 58 clásicos Disney (en español). Recuperado de: <https://coleccionesclassicas.com/lista-completa-clasicos-disney/>.
- Conli, R. (productor) y Greno, N. y Howard, B. (directores). (2010). *Enredados* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Animation Studios.
- Del Vecho, P. y Lasseter, J. (productores) y Buck, C. y Lee, J. (directores). (2013). *Frozen: el reino de hielo* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Animation Studios y Walt Disney Pictures.
- Del Vecho, P. y Lasseter, J. (productores) y Clements, R. y Musker, J. (directores). (2009). *Tiana y el sapo* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Digón, P. (2006). El caduco mundo de Disney: propuesta de análisis crítico en la escuela. *Comunicar*, 26, 163–169.
- Disney, W. (productor) y Clark, L., Geronimi, C., Larson, E. y Reitherman, W. (directores). (1959). *La bella durmiente* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Animation Studios.
- Disney, W. (productor) y Cottrell, W., Hand, D., Morey, L., Pearce, P. y Sharpsteen, B. (directores). (1937). *Blancanieves y los siete enanitos* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Disney, W. (productor) y Geronimi, C., Jackson, W. y Luske, H. (directores). (1950). *La Cenicienta* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Productions.
- Duncum, P. (2007). Aesthetics, Popular Visual Culture, and Designer Capitalism. *International Journal of Art & Design Education*, 26(3), 285–295.
- Eisner, E. W. y Barone, T. (2006). Arts-Based Educational Research. En J. L. Green, G. Camilli y P. B. Elmore (Eds.). *Hand book of complementary methods in education research* (pp. 95–109). Mahwah: AERA.
- Escaño, C. (2019). La mirada como acto político. El cine y otros audiovisuales como herramientas educativas de (re)construcción del mundo. *EARI. Educación Artística Revista de Investigación*, 10, 251–261.
- Escaño, C. y Villalba, S. (2009). *Pedagogía crítica artística*. Sevilla: Diferencia.

- Espinar, E. (2007). Estereotipos de género en los contenidos audiovisuales infantiles. *Comunicar*, 15(29), 129–134.
- Flores, A. (2004). La segunda ola del Movimiento Feminista: el surgimiento de la Teoría de Género Feminista. *Mneme-Revista de Humanidades*, 5(11), 564–598.
- Fonseca-Hernández, C. y Quintero-Soto, M. L. (2009). La Teoría Queer: la deconstrucción de las sexualidades periféricas. *Sociológica*, 24(69), 43–60.
- Garabedian, J. (2014). Animating Gender Roles: How Disney is Redefining the Modern Princess. *James Madison Undergraduate Research Journal*, 2(1), 22–25.
- Garcés, H. (2000). *Investigación científica*. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- García-Manso, A. (2017). Frozen: la lectura de “La Reina de las Nieves” en el siglo XXI. *Álabe. Revista de la Red de Universidades Lectoras*, 15, 1–11.
- Giroux, H. (2000). ¿Son las películas Disney buenas para sus hijos? En S. Steinberg y J. Kincheloe (Eds.). *Cultura infantil y multinacionales* (pp. 65–78). España: Ediciones Morata.
- Gómez Beltrán, I. (2017). Princesas y príncipes en las películas Disney (1937-2013). Análisis de la modulación de la feminidad y la masculinidad. *Filanderas. Revista Interdisciplinaria de Estudios Feministas*, 2, 53–74.
- González, L. y Leiva, E. (2000). Análisis de “El Rey León” La “disneylandización” social. *Comunicar*, 14, 147–152.
- Guitlin, T. (2001). La Tersa Utopía de Disney. *Letras Libres*, 3(28), 12–16.
- Hahn, D. (productor) y Trousdale, G. y Wise, K. (directores). (1991). *La bella y la bestia* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation.
- Hough, L. y Lovegren, D. K. (productores) y Kammerud, J. y Smith, B. (directores). (2000). *La sirenita 2. Regreso al mar* [Cinta cinematográfica]. Walt Disney Pictures y Disney Toon Studios: Estados Unidos.
- Huerta, R. (2005). Ubicando la creación audiovisual entre maestros y sus maestros. *Comunicar*, 25, (s.p.).
- Huerta, R. (2019). *Arte para primaria*. Barcelona: Editorial UOC.
- Huerta, R., Alonso-Sanz, A. y Ramon, R. (2019). *De película. Cine para educar en diversidad*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Jiménez, Z. (2010). La construcción del villano como personaje cinematográfico. *FRAME*, 6, 285–311.

- Laderman, G. (2016). The Disney Way of Death. *Journal of the American Academy of Religion*, 68(1), 27–46.
- Lozano, N., Soria, V. y Vidagany, M. (2016). Arte y educación: Espacios comunes. Reflexiones en torno a la práctica artística Mapa dels desitjos. *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 7, 135–145.
- Lugo-Lugo, C. R. y Bloodsworth-Lugo, M. K. (2009). “Look Out New World, Here We Come?” Race, Racialization, and Sexuality in Four Children’s Animated Films by Disney, Pixar, and DreamWorks. *Cultural Studies-Critical Methodologies*, 9(2), 166–178.
- Marín-Viadel, R., y Roldán, J. (2014). *4 instrumentos cuantitativos y 3 instrumentos cualitativos en Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales*. Granada: Universidad de Granada.
- Martí, E. (2011). Homosexualidad, infancia y animación: Del nacimiento de Pebbles Picapiedra a la adopción de Ling Bouvier. *Con A de Animación*, 1, 97–118.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9(1), 123–146.
- MECD (2006a). Ley Orgánica de Educación (LOE). Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Madrid, España, 3 de mayo de 2006.
- MECD (2006b). Real Decreto 1630 por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Madrid, España, 29 de diciembre de 2006.
- MECD (2013). Ley Orgánica de Educación para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Madrid, España, 9 de diciembre de 2013.
- Míguez, M. (2015). De Blancanieves, Cenicienta y Aurora a Tiana, Rapunzel y Elsa: ¿qué imagen de la mujer transmite Disney? *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 2, 41–58.
- Mollet, T. (2013). “With a smile and a song...”: Walt Disney and the Birth of the American Fairy Tale. *Marvels & Tales*, 27(1), 109–124.
- Monleón, V. (2017). La cultura visual entesa com un nou entorn d’aprenentatge a l’etapa d’educació infantil. En R. Huerta y A. Alonso-Sanz (Eds.). *Nous entorns d’aprenentatge per a les arts i la cultura* (pp. 159–169). València: Tirant Humanidades.
- Monleón, V. (2018a). “El malo de la película”. Estudio de las principales figuras malvadas en la colección cinematográfica clásicos Disney (1937-2016). *EARI*, 9, 131–148.
- Monleón, V. (2018b). “El malo no gana”. Experiencia educativa sobre villanos y villanas de la cultura visual infantil. *Matéria Prima*, 6(3), 18–26.

- Monleón, V. (2020a). ¿Y la pedagogía Disney? Trabajando hacia una educación audiovisual de calidad. *Artyhum, Monográfico 1: Humanidades Digitales y Pedagogías Culturales*, 135–155.
- Monleón, V. (2020b). El mantenimiento de una estructura social de clases a través de los largometrajes de la colección "Los clásicos" Disney (1937-2016). *Comuniars*, 3, 76–94.
- Napier, S. J. (2001). Confronting master narratives: History as vision in Miyazaki Hayao's cinema of de-assurance. *Positions: east asia cultures critique*, 9(2), 467–493.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica educare*, 15(1), 15–29.
- Ramon, R. y Arcoba, M. D. (2019). La creación de conocimiento compartido entre profesorado y alumnado a partir de narrativas artísticas audiovisuales. *Observar*, 13, 39–60.
- Reig, R. (2010). *La telaraña mediática. Cómo conocerla, cómo comprenderla*. Sevilla: Comunicación Social.
- Rojas, C. E. (2005). Voces que silencian y silencios que enuncian. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15(28), 15–32.
- Ros, N. (2007). El film Shrek: una posibilidad desde la educación artística para trabajar en la formación docente la lectura de la identidad y los valores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(6), 1–12.
- Rueda-Gascó, P. y Alonso-Sanz, A. (2014). Docentes en formación y diversidad sexual. Reflexiones sobre cultura visual en series infantiles de televisión. *Cuadernos de Pedagogía*, 449, 68–70.
- Sumozas, R. (2018). Una mirada desde la educación artística sobre las energías renovables y el medioambiente en Marruecos. *Observar*, 12, 107–130.
- Takahata, I. (productor) y Takahata, I. (director). (1974). *Heidi* [Serie de televisión]. Japón: Nippon Animation.
- Vázquez-Bermúdez, I., Guil-Bozal, A., Flecha-García, C. y Cala-Carrillo, M. J. (2011). En I. Vázquez (Presidencia) *Investigación y género, logros y retos: III Congreso Universitario Nacional Investigación y Género*. Unidad para la Igualdad, Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Sevilla.
- Vicens, A. (2017). La fotografía de Dina Goldstein frente al universo rosa: un análisis de las series In The Dollhouse y Fallen Princesses. *Área Abierta*, 18(1), 147–167.
- Vinse, J. (s.f.). "Real Life" Disney Characters. Recuperado de: <https://jirkavinse.com/#portfolioModal7>

Para citar este artículo: Monleón, V. (2020). Evolución de la figura del príncipe en producciones cinematográficas Disney. *Directrices artísticas para educación infantil. Observar*, 14, 1–25.

Anexos

Anexo 1. Figuras de los príncipes Disney



Figura 6. *El príncipe Florian*. Fuente: Disney (1937)



Figura 7. *El príncipe Henry*. Fuente: Disney (1959)



Figura 8. *El príncipe Felipe*. Fuente: Disney (1950)



Figura 9. *El príncipe Eric*. Fuente: Disney (1989)



Figura 10. *El príncipe Adam*. Fuente: Disney (1991)



Figura 11. *Aladdin*. Fuente: Disney (1992)



Figura 12. *El príncipe Naveen*. Fuente: Disney (2009)



Figura 13. *Flynn*. Fuente: Disney (2010)



Figura 14. *El príncipe Hans*. Fuente: Disney (2013)

El Art Thinking de María Acaso y la estetización de la educación artística posmoderna

María Acaso's Art Thinking and the aesthetization of post-modern art education

Horacio Muñoz-Fernández¹

horaciomunozfernandez@gmail.com

Fecha de recepción del artículo: 15 de abril de 2020

Fecha de aceptación: 3 de junio de 2020

Resumen

El objetivo de este trabajo es realizar un estudio crítico de la educación artística posmoderna y de la metodología *Art Thinking* desarrollada por María Acaso. El método empleado es el análisis y la contra-argumentación a partir de la revisión de su obra teórica y práctica. Con su metodología, esta autora pretende transformar la educación a través del arte y el arte a través de la educación. Su revolución educativa contiene una clara base romántica y posmoderna porque el arte aparece como modelo para la educación y el artista como modelo de profesor creativo y dionisiaco. El profesor concibe la enseñanza como un acto creativo que no está coaccionado por los marcos de la razón. Como intentamos demostrar y concluir, en el *Art Thinking* la estética y la subjetividad han reemplazado al arte y al conocimiento, y el elemento crítico es una cualidad para valorizar un modelo de educación artística *kitsch*.

Palabras clave: educación artística; educación estética; estética; art thinking; posmodernidad.

Abstract

The aim of this work is to make a critical study of post-modern art education and the Art Thinking methodology developed by María Acaso. The method used is the analysis and counter-argumentation from the review of her theoretical and practical work. With her methodology, this author aims to transform education through art and art through education. Her educational revolution has a clear romantic and post-modern basis because art appears as a model for education and the artist as a model of the creative and Dionysian teacher. The teacher conceives teaching as a creative act that is not coerced by the paralyzing frameworks of reason. As we try to demonstrate and conclude, in Art Thinking aesthetics and subjectivity have replaced art and knowledge, and the critical element is a quality to valorize a model of kitsch art education.

Keywords: art education; aesthetic education; aesthetics; art thinking; post-modernity.

¹ Investigador independiente.

Introducción

La educación artística posmoderna de María Acaso, que estudiaremos y criticaremos en este artículo desde una perspectiva filosófica y estética, encarna muchos los problemas de la nueva pedagogía contemporánea, que han sido señalados por multitud de autores desde hace años (Morin, 1975; Éliard, 2002; Michéa, 2002; Ruiz Paz, 2003; Orrico Martínez, 2005; Moreno Castillo, 2016; Royo, 2016; García Fernández y Ferrández, 2017; Fernández Liria, 2017; Sánchez Tortosa, 2018). Estos modelos de la nueva pedagogía han colocado en primer plano lo sentimental y lo subjetivo, relegando lo académico y lo intelectual a un segundo plano por medio de “la inflación formal y la hipostasis de los procedimientos” (Sánchez Tortosa, 2018, p. 442). Un formalismo pedagógico que, en el caso de la autora que vamos a estudiar, surge como oposición a un modelo de educación artística con base científica estructurada en torno a la historia, la estética, la crítica y la producción, con un contenido organizado de manera secuencial, con criterios de evaluación y un profesor experto en la materia (Efland, 2003; Aguirre, 2005).

La *rEDUvolución* (2013) de María Acaso hace un uso astuto de retóricas críticas, revolucionarias y contrahegemónicas. Pero como ya advirtiera José Luis Brea (2010, p. 9), los discursos dominantes en el mundo del arte (y también en educación) vienen hoy travestidos de “antihegemónicos, de antisistemáticos, de antagónicos”. A la pregunta de cómo podemos detectarlos, el crítico y filósofo del arte señalaba que a través de sus prácticas y desde los lugares que se realizan o se enuncian. No es de extrañar que los proyectos de educación artística de María Acaso hayan encontrado apoyo en la Fundación Telefónica o en la Fundación Banco Santander. Su pedagogía punk, o edupunk como ella la ha denominado (Acaso, 2013, p. 91), recuerda mucho al *Think Punk* propuesto Ecequiel Barricart (2018) para “revolucionar” las empresas y el ámbito profesional o vital: una manera sexi y creativa, alejada “alejada de convencionalismos paralizantes”, de comprender la vida y la empresa. La transformación y revolución educativa de María Acaso a través del arte tiene la misma retórica inconformista, rebelde y contestataria que encontramos en toda la ideología empresarial y de consumo desde los años 60 (Frank, 2011). Por este motivo, su metodología disruptiva y punk de educación artística encarnaría una forma de activismo cultural de bajo coste que, como decía Alberto Santamaría, “se apropia de las formas críticas del arte para dibujar un tipo abierto de práctica artística plenamente consensual y políticamente deshabilitada” (2018, p. 23).

La educación artística posmoderna de esta autora trata de transformar la educación a través del arte y el arte a través de la educación con una metodología que ha bautizado como el anglicismo *Art Thinking*. Como ella misma explica, el *Art Thinking* “consiste en emplear las artes como una metodología, como una experiencia aglutinadora desde donde generar conocimientos sobre cualquier tema” (Acaso y Megías, 2017, p. 141). Esta metodología que, según su autora, no quiere ser ni arte ni educación, pretende transformar la figura de profesor como transmisor de conocimientos, como técnico especializado en un saber, en la figura del profesor como artista, como

creador y como productor cultural (Acaso, 2013, p. 58). Las razones para defender y llevar a cabo esta transformación, como veremos, se apoyan en un romanticismo estético y en las falacias de la posmodernidad que hoy sirven de base a la posverdad y a los populismos, como han señalado Lee McIntyre (2018) o Maurizio Ferraris (2019).

El modelo de profesor como artista de María Acaso aboga por reconocer que “la objetividad no existe ni en la ciencia, ni en el arte, ni en la política, ni, por supuesto en la pedagogía (2003, p. 52), y defiende la necesidad de pasar de “un modelo de pedagogía como verdad a uno como falsificación, como obra de arte” (2003, p. 56). Ese adiós posmoderno a la verdad y a la objetividad en la educación, que esta autora defiende como si fuese una especie de liberación, le conduce a convertir los procesos de enseñanza y aprendizaje en una forma de esteticismo posmoderno habitual en el capitalismo estético. El modelo de profesor como artista que defiende Acaso convierte la educación en una experiencia estética y creativa. El profesor se presenta ahora como un genio (Moretti, 2016) que concibe la enseñanza como un acto creativo que no está coaccionado por los paralizantes marcos de la razón y los aburridos conocimientos técnicos e históricos: una figura romántica y dionisiaca que, como mantiene la autora en uno de sus libros (Acaso, 2013), abraza el caos, busca lo inesperado, explora lo inconsciente, apuesta por lo vivencial y lo experiencial, organiza actividades grupales “relacionadas con lo celebrativo, el juego y las catarsis colectivas, momentos en los que las vivencias se convierten en aprendizaje debido a que el cuerpo se encuentra completamente entregado a la experiencia” (Acaso, 2013, p. 179).

Pero como intentaremos demostrar y criticar a continuación, esa concepción romántica de la educación artística, que hace del artista el modelo del profesor y del arte una metodología para transformar la educación, conduce a una estetización posmoderna de los procesos de enseñanza y aprendizaje que da como resultado una forma de eduversión artística en donde la estética, las emociones y la subjetividad han reemplazado al arte, al conocimiento y lo intelectual, y donde el elemento crítico, el discurso revolucionario e iconoclasta, son cualidades para valorizar su producto educativo o artístico (Granés, 2019, p. 61).

Educación artística posmoderna

Uno de los objetivos de la educación artística posmoderna ha sido oponerse a los modelos pedagógicos heredados de la modernidad, como el modelo disciplinar, de tipo racional, disciplinario, tradicional y estandarizado. Para María Acaso, el principal objetivo de la educación artística posmoderna es configurarse como alternativa a las pedagogías de corte modernista que ella califica como tóxicas y funcionar no solo como una propuesta de planificación curricular, “sino de filosofía de la educación y vital” (Acaso, 2009, p. 137). La pedagogía que bebe de la posmodernidad utiliza el arte para reivindicar a grupos marginados, minorías étnicas, artistas mujeres y así “fortalecer grupos sociales oprimidos económica y políticamente” (Efland, Freedman y Stuhr, 2003, p. 33). No se enseña arte para “procurar un conocimiento y comprensión del arte a los alumnos y promover

una cultura artística valiosa en sí misma, sino para cambiar las relaciones sociales” (Efland, Freedman y Stuhr, 2003, p. 34).

La educación artística posmoderna realiza un ataque al proyecto ilustrado por su supuesta relación entre el poder y el saber. Uno de los elementos centrales de la teoría posmoderna es que concibe el conocimiento y la verdad como un hecho social e histórico vinculado al poder. De esta forma pone en cuestión la capacidad de un conocimiento verdadero al margen de la ideología. Toda representación se manifiesta como política, social, cultural y lingüísticamente arbitraria. No existe una relación isomórfica entre aquello que es representado y la representación porque siempre se producirían distorsiones y alteraciones. Esa vinculación entre poder y saber de la teoría posmoderna acaba cuestionando si es posible enseñar la verdad o que los currículums representen conocimientos de manera verídica y certera. María Acaso, por ejemplo, señala que: “los contenidos que configuran nuestras clases no son la verdad, son el resultado de múltiples interacciones” (Acaso, 2013, p.58); “ha llegado el momento de aceptar que los currículums son mentira en un mundo donde nunca ha existido la realidad” (p.51); o “los currículums no reflejan la realidad, ni la verdad, ni lo correcto” (Acaso, 2009, p. 179).

El modelo de educación artística posmoderno que propone María Acaso rechaza la idea de que el conocimiento organizado pueda representar fielmente la realidad y defiende la idea de que la verdad es una representación de la realidad o una interpretación construida socialmente para favorecer a determinados grupos de poder. La educación artística posmoderna, como la de esta autora, intenta demostrar que la enseñanza de tipo artística universal es en realidad la manifestación de los intereses de los grupos privilegiados, un sistema de representación parcial e interesado. Como el currículum no puede reflejar la realidad ni la verdad, porque para el pensamiento posmoderno estos conceptos son dogmáticos y autoritarios, el profesor se reivindica como un estafador y un artista que solo puede transmitir la verdad de una manera parcial y subjetiva:

"Considero que este es uno de los trabajos más importantes que hay que impulsar desde la redevolution: aceptar la pedagogía como una cuestión de fe, aceptar como una decisión personal el fiarnos sin fisuras de lo que los profesores, los libros, las presentaciones dicen o, por el contrario, no fiarnos en absoluto y aceptar de la pedagogía un gran fraude [...] Dentro de esta concepción de lo educativo, tendría un papel central el profesor como estafador, el profesor que reconoce que la objetividad no existe ni en la ciencia, ni en el arte, ni en la política ni el periodismo, ni, por supuesto, en la pedagogía." (Acaso, 2013, p. 52)

Así que, como podemos leer, el profesor acepta que es un estafador porque no puede transmitir la verdad a sus alumnos, los currículos son mentira porque no existe la realidad, la objetividad es una falacia y la pedagogía es una cuestión de fe, un ejercicio de persuasión que no busca la verdad ni la objetividad, ya que considera que estas no existen. A partir de una trivialización de las

tesis filosóficas de la posmodernidad, María Acaso sostiene que el currículum, como encarnación de los conceptos de realidad y verdad, es un instrumento dogmático y autoritario porque nuestra comprensión o acceso a la realidad y a la verdad solo puede ser parcial y subjetiva; aunque esa defensa de un relativismo global del conocimiento, que afirma que no existe ninguna verdad absoluta porque todo es subjetivo resulta, en sí mismo incoherente y un sinsentido:

"La aseveración de que todo es subjetivo debe ser un puro sinsentido, ya que ella misma tendría que ser o subjetiva u objetiva. Pero no puede ser objetiva, ya que entonces sería falsa en caso de ser cierta, y no puede ser subjetiva, porque entonces dejaría de excluir toda aseveración objetiva, incluyendo la aseveración de que ella es objetivamente falsa." (Nagel, 1997, p 15).

Lo primero que podemos decir, entonces, es que las afirmaciones de María Acaso contra la verdad y la objetividad resultan en sí mismas contradictorias: no se puede decir que la verdad y la objetividad no existen al mismo tiempo que tú te propones a enunciar una serie de proposiciones que quieres que sean tomadas como verdaderas. Lo segundo, que la verdad y la realidad no son autoritarios ni dogmáticos, son conceptos inferenciales y discursivos que sirven para poder razonar y argumentar. Verdad y realidad, como ha explicado Franca D'Agostini (2019), tienen un sentido crítico y escéptico en sí mismo porque señalan que existe una realidad independiente y objetiva de mis creencias o percepciones. Afirmar que no existe la objetividad es una equivocación puesto que esta siempre es un logro y una conquista. Como indica Fernando Broncano, la conquista de la objetividad es "una cuestión de orden sin gobierno, la cuestión de cómo es posible alcanzar la autoridad compartida sin autoridades previas ni autoritarismo (epistémicos o de otra clase), que todos los agentes tengan que estar dispuestos a obedecer" (2003, p. 85). Y lo tercero, todas las ideas de María Acaso en contra de la verdad, la realidad y la objetividad en la educación se sustentan en una simplificación de tres falacias posmodernas que ha sido bien analizadas por Maurizio Ferraris (2019 y 2012): la falacia trascendental, la confusión entre lo que es (la ontología) con lo que sabemos o creemos saber (la epistemología); la falacia de aceptar-constatar (creer que constatar la verdad es una forma de aceptación de la realidad); y la falacia del saber-poder (el saber como forma de dominación y voluntad de poder). La teoría del saber-poder, que es una de las más empleadas en la educación artística posmoderna, conduce a una "crítica de la verdad no por deseo de mistificación, sino por el motivo contrario, por un amor a una verdad que quiere des-enmascararlo todo, incluido la verdad, restableciendo el mito" (Ferraris, 2012, p. 113). Es así como el pensamiento posmoderno que se presenta como liberación del "yugo de los cuentos de hadas de los Grandes Relatos", arma de liberación del dogmatismo y lo totalitario del pensamiento, "conduce al absolutismo de la negación sistemática de lo real, y por ello del saber ilustrado" (Fernández Mallo, 2018, p. 259).

Los clichés y falacias posmodernas sobre los que desarrolla María Acaso su modelo educación artística representan "un pensamiento negativo" que se basa en una negación de lo real, reescri-

biendo la concepción romántica “según el cual el arte ha de ser espejo de la ciencia y el científico ha de abandonarse al pathos trágico: seguir a Dionisio antes que al cabal Sócrates” (Fernández Mallo, 2018, p. 259). Por eso, en la educación artística posmoderna de María Acaso, la figura del profesor, como encarnación del hombre lógico-apolíneo, es reemplazada por la del artista, como hombre trágico-dionisiaco. El profesor-artista abandona la verdad como concepto dogmático y la razón como forma de dominación, y reivindica la desublimación posmoderna: “la idea de que el deseo constituye una forma de emancipación” y los sentimientos y el cuerpo un espacio revolucionario. En su carrera hacia la desublimación, el profesor como artista de María Acaso se revela como un romántico posmoderno: “la necesidad de una nueva mitología, la revuelta contra el mundo moderno, la revolución deseada como una revolución dionisiaca 2.0, el arte como el fundamento último de la realidad” (2019, p. 40).

Por eso no es raro que desde la educación artística posmoderna se reivindique el arte como modelo de la educación para replantear sus principios:

"Sostengo que las artes pueden actuar como modelos de lo que podrían llegar a ser la aspiración y la práctica en el campo de la educación. Poder concebir la docencia como un arte, hay considerar que el aprendizaje posee unos rasgos estéticos, y abordar el diseño de un entorno educativo como una tarea artística." (Eisner, 2003, p. 15).

O que María Acaso abogue por:

"Pasar de un modelo que entiende la pedagogía como verdad a un modelo que entiende la pedagogía como falsificación, como ficción, como representación, como narración, como obra de arte, como una construcción que no se asienta sobre una verdad absoluta, sino sobre una verdad subjetiva que nace de las experiencias personales del profesor y que se verá nuevamente transformada por la experiencia personal de estudiante." (2013, p. 56).

El arte como metodología educativa

María Acaso intenta disolver las fronteras entre el arte y la educación en una especie de metadisciplina que mezcla romanticismo estético, ideología posmoderna y activismo *low cost*, creando un nuevo formalismo pedagógico en el que sería imposible diferenciar dónde empieza el arte y dónde empieza la educación. Arte y educación ya no serían categorías separadas, sino que formarían una unión que no sería ni una cosa ni otra. Una metodología romántica que se quiere situar en el medio para crear un género que trascienda a los dos, y que María Acaso, junto a Clara Megías (2017), ha bautizado como *Art Thinking*.

En esta metodología de educación artística resuenan algunos principios de la denominada Investigación Educativa Basada en la Artes, de la Artografía o del giro educativo del arte. Como en las

dos primeras metodologías de investigación, la autora de *Art Thinking* concibe el arte como un mecanismo de creación de conocimiento². El conocimiento, como en el romanticismo, se manifiesta como un acto estético y el arte como un modelo para la ciencia y la educación. En la estética del romanticismo el arte se presentaba como “un acceso al conocimiento, a la realidad, a la verdad mismas” (D’Angelo, 1999, p. 78). Pero como Acaso no reconoce ni la verdad ni la realidad ni la objetividad su posición romántica se diluye en el esteticismo posmoderno.

En cuanto al giro educativo de las artes, el modelo de educación artística posmoderna de María Acaso realiza una espectacularización y estetización de este último. Como ha explicado Fermín Soria Ibarra (2015) en su tesis sobre el giro educativo, este surge como una “apuesta de la producción artística y comisarial por la generación de formatos, métodos, programas y procedimientos” que no utilizan lo educativo como un tema desde una perspectiva crítica, sino que aparece como una forma que “legitima el arte y el comisariado como praxis educativas, críticas y radicales en sí mismas” (2015, p. 79). Este giro educativo, que algunos autores han querido ver como una respuesta a la burocratización y neoliberalización de la educación (Rogoff, 2008), aflora como una especie de manifestación crítica a la educación formal, a la academia y a los museos tradicionales que buscaría desarrollar pedagogías alternativas y críticas que a crean una superposición entre arte y educación, pero en donde la idea de escuela como obra de arte no cristaliza en una unidad o identidad entre las dos esferas, arte y educación, sino que su “capacidad de actuación se encuentra precisamente en mantener activa esta tensión de dos ontologías” (Fontdevila, 2019, p. 229).

Con el apoyo de la Fundación Banco Santander, María Acaso ha transformado el giro educativo en *Gira*³, un proyecto de educación artística que desde el 2019 desarrolla en el Museo Reina Sofía como Jefa del Área de Educación, en donde se plasma una síntesis romántica entre arte y educación que acaba reconduciendo el componente crítico de algunas prácticas del giro educativo, esa tensión necesaria entre los dos campos, a una concepción estética fisiológica y lúdica que funciona como un producto educativo vanguardista pero sin vanguardia (Santamaría, 2016, p. 23); es decir, un elemento que se presenta como crítico y revolucionario pero que es esteticismo posmoderno consensual.

² Sin embargo, las relaciones entre arte y conocimiento, que parecen darse por hecho, han sido de las cuestiones más debatidas y polémicas de la historia de la filosofía del arte. El conocimiento que pueda transmitir el arte, en caso de hacerlo, está lejos de la evidencia y claridad. La posibilidad cognitiva del arte, la vinculación del arte con la verdad, ha encontrado respuestas muy diversas y, hasta, enfrentadas, dependiendo de la corriente filosófica (analíticos y continentales) desde la que se haya planteado. Si el conocimiento se entiende en sentido inferencial, proposicional y científico parece poco probable que el arte pueda o deba aportarlo. Además, la valoración de las obras de arte suele ser independiente del contenido: incluso cuando podemos aprender algo muchas veces no podemos estar seguros sobre lo que hemos aprendido. Como mantiene, Gerard Vilar las obras de arte, “son dispositivos para el pensamiento, para la reflexión, acaso invitación al conocimiento; pero, sin son arte, en ningún caso son ellas mismas conocimiento” (2014, p. 934).

³ <https://www.museoreinasofia.es/prensa/nota-de-prensa/arranca-nuevo-proyecto-educativo-reina-sofia-gira-o-museo-vinculos-nuevas>

Arteducación

En la metodología que propone María Acaso, que no quiere ser ni arte ni educación sino arteducación, encontramos la vieja aspiración romántica de vincular y unir la filosofía con la poesía o la estética para transmutar la primera en la segunda. Este formalismo pedagógico, que nos quieren hacer pasar por algo nuevo, contiene una reformulación posmoderna de todos los tópicos de *El más antiguo programa sistemático del idealismo alemán* (1795) o de la filosofía del arte de Schelling con su aspiración de alcanzar una identidad armónica entre sujeto/objeto a través de una reunificación lograda por medio de la intuición estética. La creación artística en el romanticismo temprano lograría unificar aquello que está separado promoviendo una identidad de contrarios. Considerando el arte como órgano de la filosofía, las ambiciones de la filosofía eran realizadas por el arte y las insuficiencias de la intuición intelectual arregladas por la estética. Los románticos veían en la estética la mediación y el instrumento capaz de hacerlos penetrar en lo absoluto. El arte se convertía en una gnoseología superior, la filosofía devenía poesía y la ciencia, arte. Esta actitud ante el arte fue la base de una nueva utopía estética que buscaría legitimar la existencia o la educación (Marchán-Fiz, 1987, p. 112). A través de su *Art Thinking*, María Acaso intenta realizar algo similar: unir arte y educación para subsumir lo segundo en lo primero. Se trata de convertir la educación en una experiencia estética, placentera y divertida, en hacer que la educación se guíe por un modelo del arte que se presenta como liberación de las coacciones de la razón por medio de la reivindicación de la estética, de la creatividad, de la imaginación, de la espontaneidad o lo inconsciente.

Estetización de la educación a través del arte

María Acaso decía que los profesionales que se dedican a la educación tienen que aprender del arte: “un tipo de pensamiento diferente al pensamiento lógico; un tipo de experiencia estética basada en el placer; una re-concepción de la pedagogía para empezar a entenderla como una producción cultural, y una forma de trabajo donde lo proyectual y lo cooperativo trasciendan el simulacro pedagógico” (2018, p. 32). El arteducador posmoderno se opone al pensamiento lógico y racional y a la metodología como forma de pensamiento riguroso porque concibe esos rasgos como muestras del dogmatismo científico que ya no son operativos en su concepción posmoderna. El artista Luis Camnitzer, por ejemplo, señala que “el arte es una forma de pensar que está por encima de todas las disciplinas, y veo la ciencia como una forma de pensar lógica; donde lo que hay que respetar es la causa y efecto” (citado en De Pascual y Lanau, 2018, p. 33).

El modelo de educación artística de María Acaso trata de escapar de esas estructuras lógicas y racionales porque las concibe como conformistas, dogmáticas o patriarcales. Para liberarse del pensamiento racional reivindica “la libertad de la creación artística como medio para descubrir y quizás, incluso, cambiar las propiedades del mundo en que vivimos” (De Pascual y Lanau, 2018, p.33). El artista y el arte aparecen como el modelo de un pensamiento libre y sin ataduras, una

metodología que puede proporcionar “un tipo de conocimiento abierto y basado en las subjetividades en vez de uno cerrado basado en la certeza” (Acaso y Megías, 2017, p. 115).

Otro aspecto que la educación, según María Acaso, tenía que aprender del arte es el placer. La autora cree que una de las demandas más urgentes de la pedagogía es transformarla en algo sexi, “entendiendo lo sexi como una interpelación, como un descolocamiento, como el botón que enciende nuestro deseo de pensar a partir del desarrollo de presupuestos complejos” (Acaso y Megías, 2017, p. 128). Este descolocamiento se conseguiría a través de una vulgarización de las técnicas de extrañamiento y desfamiliarización de las que hablaban los formalistas rusos. El profesor deviene guionista televisivo que trata de sorprender a sus alumnos por medio de sorpresas y ocurrencias para manipular sus expectativas. Acaso defiende que la pedagogía tiene que recuperar técnicas del entretenimiento para fomentar la sorpresa y lo inesperado con la intención de colocar al alumno en una posición inusual. Un ejemplo de estos detonantes, como los llama ella, consiste en comenzar el curso de formación de profesorado transformando el espacio en el que va a tener lugar la sesión:

"El espacio se presenta diáfano, y en el centro, se alza una instalación que se ha creado amontonado las sillas que deberían usar los participantes. La acción tiene como objetivo generar un choque cognitivo al situar a los participantes en una posición incómoda, despertando de este modo la curiosidad." (Acaso y Megías, 2017, p. 122).

Amontonar unas sillas, y no el conocimiento y el saber, es la forma en la que estos educadores despiertan la curiosidad y generan un choque cognitivo en los alumnos. Una acción que no tiene otro fin que ella misma: generar una situación inusual que resulte extraña e inesperada. El aprendizaje y el conocimiento son accesorios aquí. Lo importante es crear algo que choque, que se salga de lo habitual y que comunique que eso no va a ser una clase tradicional. El profesor entonces deja de concebirse como un transmisor de conocimiento y pasa a ser un creador de situaciones extrañas, un productor de experiencias educativas o culturales con formatos artísticos: performance, danza, arte relacional, fotografía o dibujo. Estos no son el contenido sino la metodología. No se enseña estética, historia o teoría de ninguna de esas prácticas artísticas: el profesor las utiliza para poner en escena algún tema que transforme el proceso educativo en una experiencia estética. La posibilidad de que el alumno pueda disfrutar del conocimiento por sí mismo ha sido desechada (Fernández Liria, 2017, p. 302). El arte tampoco es algo que se hace sino una forma de hacer donde los elementos técnicos o la producción de objetos quedan desplazados por las experiencias estéticas relacionales.

Educación artística rousseauiana

El profesor como artista ya no debe transmitir conocimientos y saberes en sus clases, sino que organiza situaciones y fomenta vivencias habituales fuera del aula o de un museo para que el

alumno tenga experiencias sensibles placenteras y entretenidas. La reivindicación de lo experiencial, la oposición al pensamiento racional o, como veremos a continuación, la utilización de estéticas relacionales son una forma de, por un lado, continuar con el paradigma expresionista de educación artística, y por otro, de adoptar los principios educativos de Rousseau disimulándolos bajo la pátina de una teoría artística contemporánea que, como hemos señalado, es un formalismo artístico consensual y lúdico diseñado para promocionar artistas, atraer gente a los centros museísticos y convertir la educación en una experiencia estética.

Como recomendaba Rousseau en su *Emilio* (1792), el arteducador posmoderno que reivindica María Acaso también debe abstenerse de despertar una curiosidad artificial que no sea espontánea e inmediata para evitar sobrecargar con conocimientos de los libros, de las asignaturas, de las programaciones o de los exámenes. Para Rousseau no había que imponer nada a Emilio, con la intención de que él se creyese igual al maestro. El preceptor de la novela no dejaba de organizar distintas situaciones haciendo jugar diferentes papeles a sus personajes. El papel del profesor excluía cualquier tipo de acto de autoridad. Para ponerse al mismo nivel que el niño el educador no podía mostrarse más sabio que él. El preceptor, como el modelo de arteducador de María Acaso, no estaba ahí para instruir sino para organizar acciones y situaciones donde el niño aprendiese a partir de experiencias (estéticas), que como vimos no son más que vivencias sensoriales que pueden ocurrir fuera de un aula. Ese tipo de aprendizaje experiencial y vivencial, sin libros, recuerda a esa escena de la novela de Rousseau en la que Emilio se da cuenta que un bastón recto parece curvado cuando éste se sumerge en el agua. Pero ni el preceptor rousseauiano ni el arteducador va explicar nada a esos niños, ni ilusión óptica ni leyes de la refracción, porque el aprendizaje ha de ser sensorial y a través de la propia vivencia. Este ha sido uno de los dogmas en los que se ha sustentado toda la nueva pedagogía, como bien señaló Lucien Morin: “solamente se admite el conocimiento fundando en la experiencia sensible. No más historias no más modelos ni más referencias” (1975, p. 133). Nada se ha de transmitir o imponer desde el exterior porque esto perturbaría la naturaleza del niño, interrumpiendo su libertad y su desarrollo.

Como Rousseau, María Acaso y la educación artística posmoderna, a través de la reivindicación de las estéticas relaciones o la introducción de experiencias y vivencias habituales en espacios educativos no formales o la vida cotidiana, trata de restaurar la soberanía de lo inmediato de la educación negativa y sensorial. Lo que perseguía Rousseau era una educación sin mediación donde las lecciones y el aprendizaje no pasasen por las palabras sino por la experiencia y las cosas. Para Rousseau, como para los arteducadores posmodernos, el alumno debe aprender y conocer a través de la experiencia. Los libros, las programaciones, los exámenes, alejan a los emilios de las experiencias vividas directamente y obligan a un conocimiento desligado de lo real. Por eso los arteducadores posmodernos como María Acaso apuestan por estéticas relacionales o por vivencias de tipo celebrativo que convierten el aula en un campamento de verano: se trata de reintroducir en el aula experiencias sensibles y físicas a través de acciones que restauren la inmedia-

tez y el placer en la educación. La arteducación que propone María Acaso, su metodología de *Art Thinking*, es una forma de educación rousseauiana que intenta disimularlo gracias al patrocinio aurático de metodologías artísticas. Estas se presentan como mecanismo de producción de experiencias, muchas veces meramente fisiológicas y emotivas, con poca o ninguna carga cognitiva o intelectual, que se presentan como críticas, pero sin contenido para poder serlo. El *Art Thinking*, como decía Hegel de la pedagogía (1991, p. 139), intenta convencernos de que se puede aprender a filosofar sin contenido: lo que equivale a convertir la educación artística en una especie de experiencia estética, al profesor en un animador y productor sociocultural y al alumno en una suerte de turista que solo valora la realidad en términos estéticos⁴.

Estéticas relacionales como metodología

La reivindicación que hace María Acaso de nuevas metodologías educativas que utilizan estrategias del arte contemporáneo crean un esteticismo educativo kitsch que nos quiere hacer pasar por crítico y contrahegemónico. El paradigma de la educación artística de María Acaso y otros arteducadores posmodernos (Mesías Lema, y Sánchez Paz, 2018) trata de desarrollar una unión entre arte y educación, entretenimiento y enseñanza al mismo tiempo que fomenta una pedagogía aparentemente crítica que acepta la desactivación política para desarrollar los aspectos lúdicos. Su modelo de referencia es Nicolas Bourriaud: las estéticas relacionales y el artista como *dj* (Acaso, 2013a). Formalismos artísticos, aparentemente democratizadores, que eliminan todo “proceso cuestionador en favor de un sentido consensual y negociador” (Santamaría, 2018, p. 98). Una forma de entretenimiento cool que induce un trasvase de lo crítico a lo lúdico, a una indiscernibilidad entre arte y experiencias, arte y educación, entretenimiento y arte, entretenimiento y educación.

La estética relacional de Bourriaud trataba de recuperar el proyecto de la modernidad pero, según él, dejando atrás su dogmatismo ideológico y su versión idealista y teológica. El arte debería ahora: “aprender a habitar mejor el mundo, en lugar de construirlo según una idea preconcebida de la evolución histórica. Las obras ya no tienen como meta formar realidades imaginarias o utópicas, sino construir modos de existencia o modelos de acción dentro de lo real ya existente” (Bourriaud, 2006, p. 12). Las prácticas artísticas para Bourriaud deberían tener como objetivo generar espacios que posibilitasen el establecimiento de lazos sociales y relaciones humanas. Las obras tendrían que convertirse en lugares de encuentro y de experiencia que ayudasen a fortalecer los vínculos sociales a través de modos de hacer que proceden del mundo social (fiestas, encuentros,

⁴ “Según la obsesión moderna, especialmente la Pedagogía, no se ha de instruir tanto en el contenido de la filosofía, cuanto se ha de procurar aprender a filosofar sin contenido; esto significa más o menos: se debe viajar y siempre viajar, sin llegar conocer las ciudades, los ríos, los países, los hombres, etc. Por lo pronto, cuando se llega a conocer una ciudad y se pasa después a un río, a otra ciudad, etc., se aprende, en todo caso, con tal motivo a viajar, y no solo se aprende sino que se viaja realmente. Así, cuando se conoce el contenido de la filosofía, no solo se aprende el filosofar, sino que ya se filosofa realmente. Asimismo el fin de aprender a viajar constituiría él mismo en conocer aquellas ciudades, etc.; el contenido” (Hegel, 1991, p. 139).

comidas) pero que los artistas introducirían dentro de la galería o el museo. En esta producción de espacios de sociabilidad como estética o arte es difícil saber dónde acaba o empieza la diversión: "se confunden así los conceptos de laboratorio –investigación o estudio– y parque temático –ocio y diversión– (Albarrán, 2019, p. 163).

El arte relacional fomenta una concepción lúdica e infantil del arte que busca una recepción meramente emocional y vivencial con las obras. La educación artística posmoderna que reivindica María Acaso utiliza estas estrategias relacionales en sus clases o en el museo para introducir lo vivencial, lo experiencial y lo festivo que ocurre en situaciones extraescolares o de educación no formal. Aunque María Acaso no cita a Bourriaud como ejemplo, el modelo pedagógico que está proponiendo, y desarrollando actualmente con Gira en el Museo Reina Sofía, sigue los mismos procedimientos de la estética relacional: introducir en el aula o en el museo actividades ajenas a la misma, como la comida, para convertir la enseñanza y la educación en un acontecimiento participativo, experiencial, corporal y subjetivo:

"Utilizar lo experiencial es algo que se lleva haciendo desde hace mucho tiempo en la educación no formal, específicamente en los campamentos que suceden en los períodos vacacionales, en lugares raramente urbanos, con monitores en vez de como profesores, sin exámenes y sin pizca de aburrimiento. Y resulta que es en este formato educativo donde el aprendizaje sucede: sin asignaturas, sin libros. Y sucede porque no hay simulacro posible, porque lo vivencial impregna todas las actividades. La rEDUvolution intenta llevar hasta la educación formal aquello que funciona en la educación no formal, y estas actividades grupales, relacionadas con lo celebrativo, el juego y las catarsis colectivas, momentos en los que las vivencias se convierten en aprendizaje debido a que el cuerpo se encuentra completamente entregado a la experiencia." (Acaso, 2013, p. 179).

Vivencias estéticas

Como podemos leer, María Acaso reivindica una concepción experiencial de la educación que en el fondo es una apología de lo sensorial que peca completamente del mito de lo dado y de la educación negativa rousseauiana: sin exámenes, sin libros, sin asignaturas se produciría el auténtico aprendizaje (vivencial). A través de las metodologías artísticas relacionales, la autora trataría de devolver a la educación ese componente experiencial, corporal y sensorial ausente en la educación formal. Uno de los problemas de esta fetichización de la experiencia es que la entiende como una forma de aprendizaje sin mediación académica e intelectual, como una especie de proceso corporal e inmediato que, sin saber cómo, se convierte en un aprendizaje. La experiencia puede tener capacidad formativa cuando comprendemos que esta no es un mero estado mental producido por sensaciones. Las experiencias nos pueden introducir en la realidad de una forma que el análisis conceptual no, gracias a la relación que se produce entre el sujeto y el objeto. Sin embargo, la educación artística posmoderna que encarna y defiende María Acaso, reduce las experien-

cias (estéticas) a una constitución fisiológica: una vivencia corporal, subjetiva e inmediata, a una proyección sentimental que concibe la experiencia como una forma de introducir el placer en el aprendizaje y escapar del aburrimiento en el aula⁵. La educación artística posmoderna de esta autora busca convertir los procesos de enseñanza y aprendizaje en una experiencia estética como fórmula para acortar las distancias entre la educación y las formas de entretenimiento y ocio. Estamos ante un hedonismo estético que recurre a formatos artísticos como forma de provocar una experiencia estética placentera. La teoría y la práctica de María Acaso se fundamentan en una concepción del arte y de la educación que considera logradas sus experiencias a partir del placer y los sentimientos que estas produzcan en los receptores y los alumnos. Y su relativismo y subjetivismo posmodernos, que comprenden lo real y la verdad como representaciones, reducen el arte a una proyección estética, a una vivencia subjetiva, corporal y psicológica. Detrás de esta concepción se encontraría, como decimos, una visión fisiológica, y nietzscheana, del arte que quiere asimilar lo artístico a lo estético para fomentar un relativismo y un formalismo educativo.

Pero la experiencia estética debe ser algo más que una percepción sensitiva porque la sensibilidad no es suficiente si no se trasciende ella misma. Cuando Heidegger o Gadamer criticaban la estética como experiencia lo hacían en el sentido que la utiliza María Acaso, como *erlebnis* (vivencia subjetiva) y no como *erfahrung* (experiencia). El predominio de la subjetividad en la estética produce, como denunciaba Heidegger, una valoración y concepción del arte a partir del crudo sentimiento desnudo, en un sentimiento hedónico (García Leal, 2010). En el *Art Thinking* de María Acaso el arte queda reducido a la estética y la educación a una vivencia estética. Esta concepción estética, en lugar de legitimar el arte, como decía Boris Groys, sirve para desvalorizarlo. Desde este enfoque estético, que subordina el objeto al sujeto, y la producción al consumo, el arte se presenta como algo completamente innecesario: "Todo puede ser visto desde una perspectiva estética; todo puede servir como fuente de la experiencia estética y convertirse en objeto del juicio estético" (Groys, 2014, p. 13).

No se trata de defender un puritanismo estético ni educativo que condene cualquier forma de placer en el arte o en la enseñanza, sino defender que la educación y el arte tienen un valor intrínseco que va más allá de la búsqueda de efectos de sorpresa, asombro o de placer, que la estética

⁵ Esta reivindicación de la experiencia tiene sin duda una clara referencia filosófica y pedagógica: el pragmatismo de John Dewey y su concepto de experiencia. Buena parte de la pedagogía contemporánea tiene una fijación teórica con la obra de este autor norteamericano. Todas las apologías de recuperar la experiencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje remiten a él. Sin embargo, muchos no saben a qué se refería Dewey con este concepto, que es uno de los más complejos y polémicos en la historia de la filosofía. El concepto de experiencia aparece en su obra en contraste con las posiciones racionalistas y empiristas de la filosofía europea, como una crítica a su concepción filosófica moderna. Esta no aparece como una forma de conocimiento sino de relaciones que un organismo mantiene con su entorno; incluye, por lo tanto, las relaciones que actúan sobre el ser humano y lo modifican. Las experiencias, en Dewey, no son una mera forma de percibir sensorialmente el mundo ni algo meramente psicológico o individual, sino una forma de mediación e interacción con el entorno y los objetos.

ha de ser algo más que una mera respuesta fisiológica y emotiva ante un objeto⁶. La estética en la modernidad, por ejemplo, es un saber reflexivo de la sensibilidad, un pensamiento en imágenes que, como mantiene José Luis Molinuevo, no renuncia a la razón (1998, p. 9). La experiencia estética, así entendida, sería un tipo de conocimiento mediato, es decir, “es siempre sintética, de sensibilidad y reflexión” (p. 202). Esta no es posible si no se ha construido una tradición, si no hay conocimiento, porque no es espontánea ni inmediata. Lo que diferencia a esta de otras es su capacidad para comprender el mundo a través del entendimiento y la sensibilidad. Este pensamiento en imágenes, que pueden propiciar las imágenes artísticas, sería capaz de introducir una distancia crítica frente a las imágenes mediáticas y el esteticismo, buscando registros de verdad y de exigencia moral. De esta forma, la educación artística debería reformular la propuesta kantiana de atreverte a saber por diferencia la imagen (Jiménez, 2019, p. 163). Como señala José Jiménez, la experiencia estética sería un salto al vacío emancipador si fuésemos capaces de atrevernos a saber las imágenes artísticas, a experimentarlas y a conocerlas. Y es que en pocos casos como en la experiencia estética alcanzaría el ser humano la “autonomía representativa y operativa que constituyó la médula del proyecto ilustrado” (Jiménez, 2017, p. 364).

Contra la estetización de la educación artística posmoderna

El modelo de educación artística de María Acaso contiene y produce una evidente estetización de la educación, ya que busca convertir la enseñanza en un proceso formalista encaminado a devolver el placer al aprendizaje por medio de técnicas artísticas. Lo que propone María Acaso es cambiar la concepción tradicional de la educación trasponiendo esas propiedades que antes estaban reservadas al mundo del arte. Su modelo de arteducación encarna los valores del capitalismo estético (Böhme, 2016) o capitalismo artístico (Lipovetsky y Serroy, 2015) que quiere presentarse como crítico y contrahegemónico. El *Art Thinking* de María Acaso utiliza estrategias y metodologías artísticas como estrategia de renovación formal de la educación con la intención de dotarla de un aspecto más acorde a los tiempos, gustos y necesidades del momento. Por este motivo, su metodología de educación artística puede calificarse de kitsch: utiliza el arte como una metodología que no es más que una simulación del arte y su experiencia estética.

Su modelo de educación artística es kitsch porque el arte se manifiesta como un tipo de entretenimiento de efectos rápidos y predecibles. El kitsch es siempre el resultado de una concepción hedonista de lo estético que en el fondo no es más que una forma de matar el tiempo sin mucha pretensión. La educación artística que utiliza el arte como una metodología es *kistch* porque ofre-

⁶ "El que algo le guste a alguien y sienta placer en ello no es testimonio más que de un sentimiento. Para que eso particular tenga pretensiones de intersubjetividad se requiere algo más. El placer puede ser un ingrediente, pero no es un criterio estético. Lograr esto último es fruto del trabajo, el esfuerzo, la experimentación, el análisis y la argumentación. Lo que no excluye el placer en el trabajo, pero entonces, como en el gusto, hay que establecer una neta diferencia entre el primario y el cultivado. Es la diferencia que puede haber entre la banalidad esteticista y la distinción ilustrada del gusto. Este no va ya referido a los sujetos sino a las cosas, lo que conlleva un esfuerzo adicional de intentar poner entre paréntesis los “sentimientos” del sujeto rayanos en el sentimentalismo” (Molinuevo, 2015, p. 52).

ce el arte y la educación como unos sucedáneos que se pueden disfrutar y conseguir sin esfuerzo. Matei Călinescu explicaba que el *kitsch* surge como el “producto de una cierta categoría de artistas, fabricantes o diseñadores (nosotros podemos añadir arteducadores), que se dirigen a una audiencia definida (en este caso alumnos y visitantes de museo), y que aplican un determinado conjunto de reglas artistas para comunicar mensajes altamente predecibles en paquetes estéticos muy estereotipados” (Călinescu, 1991, p. 245).

La pedagogía artística de María Acaso no es solo *kitsch* por su falta de autenticidad e imitación de prácticas artísticas acomodaticias, sino que es *kitsch* por su reivindicación de la educación artística como una creación o búsqueda de experiencias estéticas divertidas, placenteras y variadas. El *Art Thinking* es *kitsch* porque pretende utilizar en sus clases formatos artísticos o reproducir estrategias desarrolladas por artistas contemporáneos con la esperanza o la ilusión de que aquello que falsea o imita contenga algo del valor original. La metodología de *Art Thinking* de María Acaso utiliza el arte para crear en el aula experiencias estéticas que no son más que una forma de vivencia de campamento de verano, como ella misma reconoce; unas experiencias vividas de forma inmediata, corporal y subjetiva.

El *Art Thinking* es una metodología que en el fondo se rige por los criterios de arte de masas: una vivencia afectiva, inmediata y sensorial que reproduce estrategias y mensajes estereotipados del arte para convertir la educación en algo placentero y entretenido: “trabajar con el placer pasa por recuperar los procedimientos narrativos que las industrias del entretenimiento y del marketing han conseguido que identifiquemos como exclusivamente suyas y que acentúan el abismo existente entre el aprendizaje y el ocio” (Acaso, 2013, p. 145). Como las industrias culturales, Acaso intenta convencernos de que el aprendizaje y el ocio van de la mano y que la educación tiene que ser lúdica. Este fetichismo por el placer convierte la educación en un espectáculo creativo. El *Art Thinking* de María Acaso es, en definitiva, una forma más de eduversión que se rige por los mismos criterios y principios que el capitalismo estético/artístico: busca fusionar los campos de la estética y la industria, el arte y la educación, el estudio y la diversión.

Conclusión

El modelo de educación artística de María Acaso se alimenta de las falacias de la posmodernidad que son, como han denunciado Maurizio Ferraris o Lee McIntyre, hoy la base de la posverdad y el populismo. Su método educativo posmoderno considera que el conocimiento, la verdad o el currículum no representan de manera transparente y neutral una realidad que existe de manera independiente y objetiva, sino que estos siempre serían un reflejo de las identidades, intereses y del contexto cultural, histórico o material del productor. Su teoría de educación artística peca de la falacia foucaultiana del saber como forma de poder y considera a la verdad como algo dogmático y violento. Por eso recomienda abandonar la pedagogía como certeza y empezar a entenderla como una cuestión fe, o que el profesor debe reconocer que la objetividad no existe y que, por lo

tanto, se debe impulsar una noción de verdad subjetiva: “como profesores podemos trabajar a partir de verdades subjetivas, a partir de verdades que sabemos que son fruto de la experiencia personal de cada uno y por lo tanto no se ajustan al concepto de verdad literal” (Acaso 2013, p. 54).

La búsqueda de la verdad y el conocimiento, que deberían regir la función del maestro y el alumno, son sustituidos en la pedagogía posmoderna de María Acaso por una búsqueda de experiencias, personales, subjetivas y sensoriales; un modelo educativo que, con la excusa del arte, subordina lo racional a lo sensorial. El profesor quiere asimilarse al artista y convertir sus clases o sus visitas al museo en un acontecimiento creativo en donde lo importante sea la creación de vivencias estéticas entretenidas con formatos artísticos. La figura del profesor aparece como encarnación de la modernidad, hombre lógico-apolíneo, y el artista como el hombre trágico-dionisiaco. Esta contraposición, como ha bien ha señalado Maurizio Ferraris, define dos actitudes frente a la verdad: “el profesor, el hombre apolíneo, busca la verdad, y cuando la ha encontrado se siente satisfecho, mientras que el hombre trágico y el artista aspiran solo a quitar los velos, gozan del striptease: la verdad, que es lo que pondría fin al show, no les importa en absoluto” (2019, p. 33). Lo verdaderamente importante, para el profesor artista, es continuar creando espectáculo, representaciones y experiencias, para que su público, sus alumnos y los visitantes de los museos, no se aburra: “socavando lo anodino a través del extrañamiento, rompiendo las dinámicas huecas de la previsión mediante la sorpresa y agitando las conciencias mediante potentes detonantes” (Acaso, 2013, p. 148).

Como hemos analizado y criticado, la educación artística posmoderna que representa la teoría y la práctica de María Acaso trata de convertir los procesos de enseñanza y aprendizaje en una experiencia estética *kitsch*, transformando la educación en un sucedáneo del juego y a la estética en esteticismo posmoderno, porque la desvinculan de la razón y la verdad como conceptos dogmáticos, y la subordinan a la emoción, a los sentimientos y a la subjetividad, como esferas de la libertad. Se trata de disolver las fronteras entre arte y educación para hacer de la segunda una vivencia estética que devuelva la inmediatez rousseauiana a la educación: como una forma de hacer de la enseñanza una vivencia emotiva y placentera parecida a las que se pueden experimentar fuera del aula o las que continuamente nos ofrece la sociedad de consumo. Educación y vida, educación y arte ya no aparecen separados sino unidos en una nueva forma de romanticismo posmoderno que es hoy la base de la ideología de mercado. Esa (con) fusión de los horizontes antes separados que realiza el *Art Thinking*, a través de una estetización de la educación, no tiene absolutamente nada crítico ni activista: es una forma lúdica de renovar la enseñanza como un producto que debería responder a los deseos de los clientes, los alumnos o los visitantes de museos. El *Art Thinking* es un modelo educativo vanguardista pero sin vanguardia: representa un activismo *lowcost* donde la posición contrahegemónica tiene la misma retórica inconformista, rebelde y contestaría que encontramos en toda la ideología empresarial y de consumo desde los

años 60 o la misma actitud *punk* y pensamiento creativo que se defienden hoy como método para escapar de la monotonía y el aburrimiento del mundo empresarial. Como para los románticos (Safanski, 2009, p 187), el aburrimiento también es el verdadero enemigo a batir en la revolución educativa a través del arte de María Acaso. Y contra esta amenaza, la receta de esta autora, como hemos visto, es la misma que en el romanticismo: distracción estética. Acaso reemplaza lo intelectual por lo estético, lo objetivo por lo subjetivo, el conocimiento por lo sensorial para hacer una educación artística sexy y cool (Acaso y Megías, 2017). Se trata de cambiar la concepción tradicional de la educación con propiedades estéticas que antes estaban reservadas al mundo del arte, convirtiendo lo emocional, lo experiencial, sensorial o lo creativo en la parte sustancial de la educación artística. El *Art Thinking* contiene una concepción gaseosa del arte, la estética sustituye al arte, la experiencia a los objetos, los procedimientos a las propiedades (Michaud, 2007, p. 140), y lo intelectual y lo académico han sido reemplazados a través de una concepción romántica y posmoderna de la educación, donde una concepción romántica del arte aparece como modelo a seguir: como una metodología de creación de conocimientos subjetivos, relativos, experienciales y sensoriales.

Referencias

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Acaso, M., y Megías, C. (2017). *Art Thinking: como el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós.
- Acaso, M. (2013). *Reduolution: hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Acaso, M. (11 de enero de 2013). El profesor como DJ: remixenado la cultura visual y el arte contemporáneo con la educación. *María Acaso*. Recuperado de <https://mariaacaso.es/educacion-disruptiva/2013-el-profesor-como-dj-remixenado-la-cultura-visual-y-el-arte-contemporaneo-con-la-educacion/>
- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas de la educación artística*. Barcelona: Octaedro.
- Albarrán, J. (2019). *Disputas sobre lo contemporáneo. Arte español entre el antifranquismo y la postmodernidad*. Madrid: Proap.
- Barricart, E. (2018). *Think Punk*. Madrid: Ediciones Urano.
- Böhme, G. (2016). *Critique of Aesthetic Capitalism*. Milán: Mimesis Internacional.
- Bourriaud, N. (2006). *Estética relacional*. España: Adriana Hidalgo.
- Brea, J.L. (2010). Retóricas de la Resistencia. *Estudios Visuales*, 7, 7–13.

- Broncano, F. (2003). *Saber en condiciones: Epistemología para escépticos y materialistas*. Madrid: Machado Libros.
- Călinescu, M. (1991). *Cinco caras de la modernidad. Modernismo, vanguardia, decadencia, kitsch, postmodernismo*. Madrid: Tecnos.
- D'Angelo, P. (1999). *La estética del romanticismo*. Madrid: La balsa de la Medusa.
- D'Agostini, F. (2018). *¿Realismo? Una cuestión no controvertida*. Madrid: Rialp.
- De Pascual, A., y Lanau, D. (2018). *El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace). Reflexiones a partir de una conversación de Luis Camnitzer y María Acaso*. Madrid: Catarata.
- Efland, A., Freedman, K., y Stuhr, P. (2003): *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E (2003). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la creación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Éliard, M. (2002). *El fin de la escuela*. Madrid: Grupo Unisón.
- Fernández Liria, C. (2017). A vueltas con la pedagogía (I y II). En O. García Fernández, y E. Ferrández (Eds.). *Escuela o barbarie: entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda* (pp. 292–303). Madrid: Akal.
- Fernández Mallo, A. (2018). *Teoría general de la basura*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Ferraris, M. (2012). *Manifiesto por el nuevo realismo*. Chile: Ariadna Ediciones.
- Ferraris, M. (2019). *Posverdad y otros enigmas*. Madrid: Alianza
- Fontdevila, O. (2018). *El arte de la mediación*. Bilbao: Consoni.
- Frank, T. (2011). *La conquista de lo cool*. Barcelona: Alpha Decay
- García Leal, J. (2010). *El conflicto del arte y de la estética*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- García Fernández, O., y Ferrández, E. (2017). *Escuela o barbarie: entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: Akal.
- Granés, C. (2019). *Salvajes de una nueva época*. Madrid: Taurus.
- Groys, B. (2014). *Introducción: Poética vs. Estética. Volverse Público: Las transformaciones del arte en el ágora contemporánea*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Hegel, G. W. F (1991). *Escritos pedagógicos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jiménez, J. (2017). *Imágenes del hombre: fundamentos de estética*. Madrid: Tecnos.

- Jiménez, J. (2019). *Crítica del mundo imagen*. Madrid: Técnos.
- Lipovetsky, G., y Serroy, J. (2015). *La estetización del mundo: vivir en la época del capitalismo artístico*. Barcelona: Anagrama.
- Marchán-Fiz, S. (1987). *La estética en la cultura moderna*. Madrid: Alianza.
- McInctyre, L. (2018). *Posverdad*. Madrid: Cátedra.
- Nagel, T. (1997). *The Last Word*. Oxford: Oxford University Press.
- Mesías Lema, J.M., y Sánchez Paz, C. (2018). 'Paisajes del yo': Simbiosis sensible del cuerpo, espacio y luz en el aula de infantil. *Revista de investigación*, 9, 110–130. <https://doi.org/10.7203/eari.9.10927>
- Michaud, Y. (2007). *El arte en estado gaseoso. Ensayo sobre el triunfo de la estética*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Michéa, J-C. (2009). *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*. Madrid: Machado y Acurela.
- Molinuevo, J.L. (1998). *La experiencia estética moderna*. Madrid: Síntesis.
- Molinuevo, J. L. (2015). Definición, uso, abuso y propuestas estética. *Laocoonte: Revista de Estética y Teoría de las Artes*, 2(2), 47–56.
- Moreno Castillo, R. (2016). *La conjura de los ignorantes: De cómo los pedagogos han destruido la enseñanza*. Madrid: Pasos perdidos.
- Moretti, G. (2016). *El genio*. Madrid. Balsa de la Medusa.
- Morin, L. (1975). *Los charlatanes de la nueva pedagogía*. Herder: Barcelona.
- Onrrico, Martínez, J. (2005). *La enseñanza destruida*. Madrid: Huerga y Fierro Ediciones.
- Rogoff, I. (2008). Turning. *E-flux journal*. Recuperado de <https://www.e-flux.com/journal/00/68470/turning/>
- Royo, A. (2016). *Contra la nueva educación*. Barcelona: Plataforma.
- Ruiz Paz, M. (2003). *La secta pedagógica*. Madrid: Grupo Unisón.
- Safranski, R. (2009). *Romanticismo: una odisea del espíritu alemán*. Barcelona: Tusquets.
- Sánchez Tortosa, J. (2018). *El culto pedagógico: Crítica del populismo educativo*. Madrid: Akal.
- Santamaría, A. (2016). *Paradojas de lo cool: arte, literatura, política*. Santander: La Vorágine.
- Santamaría, A. (2018). *Alta cultura descafeinada: situacionismo low cost y otras escenas del arte en el cambio de siglo*. Madrid: Siglo XXI.

Schaeffer, J-M. (2018). *La experiencia estética*. Buenos Aires: La Marca.

Soria Ibarra, F. (2016). *El giro educativo y su relación con las políticas institucionales de tres museos y centros de arte del contexto español* (Tesis doctoral, Universitat de Barcelona). Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/100006>

Vilar, G. (2014). Cuatro conceptos de investigación artística. En *Actas del Congreso de la Aniaav. Vol I* (pp. 933–938). Valencia: Universidad de Valencia. [También en Vilar, G. (2015). Cuatro conceptos de investigación artística. *Deforma 5*, 16–27].

Para citar este artículo: Muñoz-Fernández, H. (2020). El Art Thinking de María Acaso y la estetización de la educación artística posmoderna. *Observar*, 14, 26–45.

Pintando Sonrisas: una experiencia de Aprendizaje Basado en Proyectos

Painting Smiles: A Project Based Learning

Nora Ramos¹

Universidad de Zaragoza

noramos@unizar.es

Fecha de recepción del artículo: 3 de septiembre de 2020

Fecha de aceptación: 17 de noviembre de 2020

Resumen

Este trabajo presenta una experiencia de Aprendizaje Servicio (APS), desarrollada mediante la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) con alumnado de primer curso de la ESO. Se optó por la metodología del ABP por su capacidad de integrar contenidos curriculares y desafíos relacionados con la vida real. Además, permitió conjugar distintas materias y la cooperación entre alumnado, docentes y agentes externos. Con este proyecto se buscó cubrir una necesidad comunitaria por medio de un servicio solidario y un aprendizaje competencial. A partir de los hallazgos obtenidos se concluye que el aprendizaje-servicio conforma un escenario pedagógico pertinente para la mejora de la participación, trabajo cooperativo y motivación de los estudiantes en los procesos de creación artística.

Palabras clave: Educación Plástica, Aprendizaje-Servicio, Aprendizaje Basado en Proyectos, trabajo cooperativo, Educación Secundaria.

Abstract

This presentation shows an experience of Service-Learning is presented, developed through the methodology of Project Based Learning (PBL) with students of first year of Secondary education. The PBL methodology was chosen for its ability to integrate curricular content and real-life related challenges. In addition, it allowed combining different subjects and cooperation between students, teachers and external agents. With this project it was sought to cover a community need through a solidarity service through competence learning. Based on the findings, it is concluded that service-learning constitutes a pertinent pedagogical scenario for the improvement of participation, cooperative work and motivation of students in the processes of artistic creation.

Keywords: Arts, Service-Learning, Project Based Learning, team work, Secondary education.

¹ Correspondencia: Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal, Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza, Calle de Pedro Cerbuna, 12. 50009 Zaragoza, España.

Introducción

En la actualidad no sólo nos encontramos con cambios a nivel pedagógico y social, también nos hallamos en la era de la imagen y, como consecuencia, las últimas tendencias artísticas están abiertas a todo tipo de materiales, conceptos e ideas. La formación en el área de Educación Plástica, Visual y Audiovisual (EPVyA) debe ser coherente con la diversidad artística actual, y por ello tiene que buscar métodos que favorezcan la adquisición de modos de pensamiento. Estos cambios hacen que sea necesaria la revisión de algunos planteamientos metodológicos frente a la necesidad de dar respuestas. Esta realidad educativa nos conduce a utilizar metodologías y a seleccionar contenidos desde una perspectiva radicalmente distinta (Acaso y Megías, 2017, p.112).

Dentro del área de EPVyA se deben establecer unas pautas didácticas para ensalzar el aprendizaje artístico y la comprensión de la cultura visual. Hay una clara necesidad de educar a los adolescentes para que sean capaces de construir conocimiento crítico con el que comprender la realidad visual que les rodea. Por ello debemos proporcionar a nuestras alumnas y alumnos las herramientas necesarias para la comprensión de estos medios en toda su amplitud. Los trabajos realizados en educación plástica no deben limitarse a la adquisición de destrezas manuales, deben desarrollar en los estudiantes capacidades como la creatividad, la autoexpresión y la percepción. Hay que reivindicar una enseñanza de las artes como un área relacionada con el conocimiento, con el intelecto, con los procesos mentales y no sólo con los manuales (Acaso, 2009, p.17). La producción de las artes tiene la necesidad de conexión con la realidad social. Las actividades artísticas y creativas contribuyen a desarrollar y conectar entre sí capacidades emocionales, intelectuales, imaginativas, estéticas, perceptivas y sociales (Bajardi, 2015).

El objetivo general de este proyecto fue que el alumnado, por medio de la práctica del APS, comprobara cómo su trabajo en el aula podía revertir en la mejora de la sociedad. Esto permitió que aprendieran a valorar la funcionalidad de su trabajo, su aplicabilidad real y la memorización comprensiva, todos ellos elementos imprescindibles para la realización de un aprendizaje significativo.

Para llegar a un aprendizaje significativo es esencial el desarrollo de las competencias clave, muy especialmente la de aprender a aprender. Por tanto, como objetivos secundarios quisimos conseguir que alumnas y alumnos desarrollaran la capacidad de descubrir, planificar y evaluar su conocimiento. Podemos decir que los objetivos específicos de este proyecto fueron:

- Adquirir aprendizajes significativos, experimentación activa y competencias clave.
- Desarrollar una aptitud para entender la aplicabilidad de los contenidos curriculares del color, texturas y composición, de la asignatura de EPVyA.
- Conseguir la aplicación de rutinas y destrezas de pensamiento conducentes a la reflexión, análisis y crítica artística.

- Promover la participación y ciudadanía activa, despertando conciencia social mediante el desarrollo de un servicio solidario.

Antecedentes teóricos

Nos encontramos con una gran variedad de actividades de investigación y de desarrollo de la metodología del ABP, pero como nos recuerda Thomas (2000), no hay un modelo universalmente aceptado. Greenleaf (2007) plantea que los humanos hemos estado aprendiendo por medio de proyectos desde que aparecimos en el planeta. Esta idea es también defendida por López (2010), que considera esta metodología como una forma en que el alumnado participe de la función reproductora de maneras de pensar, hacer y valorar dominantes.

Una de las características principales ABP frente a otras metodologías de carácter activo es que el producto final es la respuesta al problema que se ha planteado. Con la aplicación de esta estrategia didáctica los estudiantes deben poner en práctica conceptos teóricos para resolver problemas reales donde el aprendizaje debe desembocar en el desarrollo de los conceptos centrales de la asignatura. A su vez el problema planteado tiene que dar sensación de autenticidad al estudiante, y para ello su respuesta o solución debe poder ser aplicada. El aprendizaje tiene su base en un interés auténtico del alumnado, debe suponerles un reto, sin olvidar las metas educativas explícitas establecidas por el docente (Rodríguez-Sandoval y Cortés-Rodríguez, 2010).

El proceso de investigación que enmarca esta metodología requiere el uso del pensamiento creativo, pensamiento crítico y habilidades de información para investigar y elaborar conclusiones, y crear nuevo contenido (Klein y otros, 2009). Por lo tanto, el aprendizaje está impulsado por el estudiante a partir de su producción, en lugar de depender de la entrega de la información mediante una clase magistral. Los proyectos planteados a los estudiantes deben permitir que el alumnado adquiera nuevas habilidades por medio de la transformación y construcción del conocimiento.

La elección del modelo metodológico del ABP para la realización de este estudio frente a otros modelos activos estuvo cimentada en la consideración de una analogía entre sus pautas para el aprendizaje y el proceso de creación artístico. El ABP, además de ser una metodología que implica un aprendizaje centrado en la creación de experiencias, comparte muchos puntos en común con las estrategias utilizadas para potenciar la capacidad de creación y el interés por el conocimiento artístico. La creación es un marco proyectivo, un trayecto vivido, no es un instante de un proceso ni un resultado, y como tal, conforma una urdimbre de actos que arrastran una vivencia única y valiosa a la formación escolar (Caeiro-Rodríguez, 2018, p.160). El ABP puede ayudar a los estudiantes a sistematizar procesos relacionados con la creación artística, para que sean capaces de entender la aplicabilidad y significación de sus aprendizajes. Uno de los pocos logros de la revolución educativa surgida en los últimos años ha sido la incorporación del ABP a las aulas y

la consideran la metodología idónea para introducir lo proyectual en el campo específico de la educación artística.

La actividad artística se fundamenta principalmente en el desarrollo práctico de los contenidos curriculares por ello se ha considerado oportuno organizar esta iniciativa centrándose en la adquisición de aprendizajes significativos y experimentación activa, donde, por medio del proyecto, el alumnado aprenda haciendo.

Mediante la aplicación de la metodología del ABP se busca crear una la aproximación entre el modelo de formación de los estudiantes de secundaria y el proceso de creación artística, de modo que se establezca un aprendizaje significativo que se refleje en su autonomía personal y se sustente en el hacer, explorar y experimentar, con la finalidad de que aprendan a aprender. Participación, interés, motivación e implicación intelectual son descriptores que se le suele asignar al alumnado que trabaja en el aula mediante proyectos (Pozuelos, 2007, p. 22). El ABP es una metodología que puede mejorar nuestro entorno si el producto final del proyecto está orientado a cubrir una necesidad social y/o cultural. El APS es una propuesta educativa que combina proyectos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden, a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (Puig, 2006, p. 20). Nuestra sociedad, cada vez más competitiva, necesita personas formadas en el APS. Y concretamente, las “escuelas” son lugares apropiados para “aprender” haciendo un “servicio” a la comunidad.

Tal y como plantean Vera, Rietveldt de Arteaga y Govea de Guerrero (2013) el rol del profesor como agente de cambio incide en el proceso de transformación social, donde su compromiso es la incorporación de experiencias culturales y necesidades sociales en la enseñanza e investigación, de modo que trascienda más allá de la docencia al interactuar con la comunidad.

Las puertas del aula tienen que estar abiertas para recibir a miembros comunitarios. En los proyectos artístico-educativos como estrategia para crear comunidad, es necesario implicar agentes y entender el papel de cada uno en el proceso (Guerra, 2017). El docente debe contar con el apoyo de agentes externos que enriquezcan el aprendizaje de los estudiantes con su experiencia, su conocimiento y distintos puntos de vista. Así el alumno tiene distintos puntos de vistas y es capaz de comprender la diversidad de posiciones frente a un tema. El aula se convierte en un espacio plural.

Experiencias antecedentes

La humanización de los entornos sanitarios contribuye a mejorar la cultura del cuidado y atención de los pacientes pediátricos (Ullán, Fernández, y Hernández, 2011). Por ello, la intervención directa en los centros asistenciales y de salud, bien a través de los propios artistas, bien a través de instituciones, va en aumento (Martínez y López, 2009). Las zonas pediátricas de todo el mundo se

están transformando sus espacios para aumentar la tolerancia a la hospitalización de los más pequeños.

En todo el mundo encontramos centros infantiles con una decoración especial, destacando el Cook Children's Hospital (Fort Worth, Texas), Children's Healing Center (Nevada, EE.UU), Evelina Children's Hospital (London), Sanford Children's Hospital en Sioux Falls (Dakota del Sur, EE.UU), Royal Children's Hospital de Londres, Hospital Royal Children (Melbourne, Australia), Hospital Municipal de Rio de Janeiro, American Family Children's Hospital (Madison, EE.UU), Queen Silvia Children's Hospital (Gothenburg, Suecia), Sanford Clinic Duncan (Oklahoma, EE.UU), Nationwide Children's Hospital (Columbus, Ohio, EE.UU), West Holt Medical Services (Atkinson, Nebraska), UCSF Benioff Children's Hospital (San Francisco, EE.UU), Celebration Health Hospital (Florida, EE.UU) y Sick Kids Children Hospital (Toronto, Canadá) (Adán, 2014).

En España, destacan las propuestas que ponen en marcha fundaciones como Aladina, la Fundación Juegaterapia, *Believe in art*, CurArte o la Fundación Alalá. El Materno Infantil de Málaga fue pionero en la puesta en marcha de un proyecto destinado a la realización de pintura mural en espacios sanitarios y la idea se extendió a otros centros de Alicante, Barcelona, Bilbao o Zaragoza (Febrer, 2016), estando presente en la actualidad en la mayoría de las comunidades autónomas.

La mayoría son iniciativas de gran envergadura liderados por un creador respaldado por una fundación. Un ejemplo lo encontramos en el Hospital Universitario Reina Sofía de Córdoba. Este proyecto de participación ciudadana nació del agradecimiento de la artista y docente Carmen López Rey hacia los profesionales del complejo sanitario que atendieron a su bebé recién nacido. En él participaron 6 diseñadores, 213 pintores y voluntarios y 15 empresas (2015). En el centro de Pediatría del Hospital de Jaén participaron más de 50 artistas, entre los que se encontraban grafiteiros locales. En este caso se efectuaron murales diseñados de forma conjunta con los profesionales sanitarios, logrando mejorar las estancias destinadas a los más pequeños (2018). En el Hospital de Málaga la actividad fue impulsada por Neno Herrera, un enfermero aficionado a la pintura. El artista consideró que la ilusión que despertó su trabajo en los pacientes y familias fue muy gratificante (García, 2017).

Además de propuestas de decoración pictórica encontramos otro tipo de intervenciones artísticas en los espacios hospitalarios. La artista Ana Germade acompañó los murales con objetos tallados en madera colocados en las salas de espera, habitaciones y pasillos del área sanitaria del Centro de Neonatos de Ferrol y la Pediatría del Álvaro Cunqueiro (García de Burgos, 2016).

Encontramos proyectos capitaneados por artistas, pero donde la implicación de los pacientes fue clave. Viviana Spinosa involucró a los niños y niñas ingresados en el hospital San Juan de Dios de Armenia, Colombia, para la realización de los murales y así lograr que olvidaran la situación que

experimentaban (Tapazco, 2018). Del mismo modo la artista Ana Fabiola Medina Ramírez, en el Hospital Regional Materno Infantil de Alta Especialidad en Nuevo León, México, hizo partícipes en la realización de las pinturas a los pacientes, consiguiendo a su vez una colaboración de todos los agentes comunitarios: médicos, personal de enfermería, nutrición, administrativo, guardias de seguridad, padres de familia y pacientes de otras secciones (MuPAI, 2020). En España encontramos el ejemplo del área pediátrica del Hospital Universitario Marqués de Valdecilla de Santander. Sus pasillos se llenaron de color gracias a un taller coordinado por Bathco. Se creó un mural formado por azulejos pintados por los pacientes con el objetivo de fomentar su creatividad, promover momentos lúdicos y hacer más agradable su estancia (Bathco, 2018).

En relación a las experiencias protagonizadas por el alumnado en su mayoría están orientadas a estudiantes de la rama artística. Por ejemplo, los profesores de Bellas y alumnado de Bellas Artes de la Universidad Miguel Hernández (UMH) de Elche desarrolló una intervención mural en la planta de Oncología Infantil del Hospital General Universitario de Alicante (Hiraldó, 2019). El Xàtiva los alumnos de bachillerato artístico del IES José de Ribera dieron vida y color a las paredes del área de consultas externas de pediatría del hospital Lluís Alcanyís (2020). El bachillerato de artes, junto a los estudiantes de los ciclos formativos de Formación Profesional de actividades físico-deportivas y el de Educación Infantil del IES Al-Qázeres se involucraron en un proyecto interdisciplinar, con una duración de un curso escolar, en el diseño de la decoración de la zona de pediatría del Hospital San Pedro de Alcántara. El objetivo principal de esta actividad consistió en que el alumnado fuera consciente de que la funcionalidad de su trabajo con un fin social. Para los alumnos y alumnas hacer una actividad que pudiera ser vista por el resto de la población, más allá de las paredes del propio centro educativo, supuso una enorme satisfacción. Consideraron que llevar a la realidad su trabajo hizo que adquiriera un valor inédito. Su proyecto sirvió de plataforma para la implicación de otras entidades en la línea del aprendizaje a partir del desarrollo y ejecución de pinturas murales (Núñez, 2020).

Descripción de la experiencia

Al conocer la actividad de *Believe in art*, asociación cultural sin ánimo de lucro, la profesora de plástica del colegio Escuelas Pías de Zaragoza, junto a una artista local, decidieron plantear a esta organización una propuesta para colaborar con ellos. El objetivo principal de esta asociación es introducir la creación artística en el ámbito Hospitalario Infantil, pero en nuestro caso la novedad del ofrecimiento consistió en implicar a un grupo de estudiantes de primero de la ESO en el diseño y realización del proceso artístico. Consideramos que era coherente que, si la decoración de las estancias estaba destinada a niños y niñas, fuera gente de su misma edad la idónea para su realización. Aunque esta organización tenía una amplia experiencia apoyando a artistas en la realización de pinturas en espacios hospitalarios, era la primera vez que se les ofrecía trabajar con estudiantes de secundaria como protagonistas de todo el proceso y les pareció una gran idea.

El proyecto se llevó a cabo con veinticinco estudiantes de primero de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y tuvo una duración total de seis meses, de enero a junio.

Aunque, a nivel académico, el grueso del proyecto fue dirigido desde el área de EPVyA también participaron la asignatura de Biología y Geología y los artistas locales Arantxa y Juan Urdaniz. Sin la colaboración de ambos artistas no hubiera sido posible la materialización final de las pinturas, pero además se implicaron activamente en todo el proceso de trabajo y acompañaron al alumnado durante la toma de decisiones en las diferentes fases.

La organización *Believe in Art* facilitó los materiales para la ejecución de las pinturas murales y todas las gestiones relacionadas con las entidades sanitarias. Aunque en un principio se barajó la posibilidad de llevarlo a cabo en un hospital, debido a la edad de los estudiantes se decidió que era más sencillo realizarlo en la zona pediátrica de un Centro de Salud.

El Centro de Salud de San Pablo, en el céntrico barrio zaragozano conocido como el Gancho y ambulatorio de referencia de muchos de los alumnos y alumnas de nuestro colegio ya que se encuentra muy próximo a él, estuvo encantado de participar en el proyecto.

El ABP debe estar siempre avalado por un buen diseño, que se realizó por parte del profesorado y los artistas implicados. Para su planificación se tuvieron presentes los elementos que componen el currículo de secundaria: objetivos, contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje evaluables, competencias y metodología didáctica; para determinar correctamente los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La secuencia que se trabajó en el ABP estuvo conformada por tres fases cíclicas que facilitan la autorregulación del aprendizaje a lo largo del proceso: lanzamiento, desarrollo y conclusión (English y Kitsantas, 2013).

Se comenzó con el planteamiento del reto del proyecto: debían plantear el diseño de unas pinturas murales para un centro pediátrico. El desafío fue acogido por los estudiantes con mucha ilusión y algunos miedos, por no haber realizado anteriormente ningún proyecto con la posibilidad de materializarse en un entorno fuera del colegio.

Teniendo en cuenta la premisa de que el trabajo por proyectos debe poner al estudiante en situación de participar, de colaborar y de construir con otros, se plantearon seis grupos de trabajo heterogéneos, con cuatro participantes cada uno. La asignación de los roles; dinamizador, ordenador, líder y pensador (Hernando, 2015, p. 74), fue realizada por el alumnado.

Los estudiantes realizaron durante el desarrollo del proyecto un intenso trabajo de investigación sobre obras pictóricas murales que se encuentran en los hospitales de todo el mundo, centrándose en conocer el por qué y para qué se hace, en el fin de esta labor. Además, este trabajo les sirvió para encontrar referentes visuales. Posteriormente compartieron y organizaron la información mediante mapas mentales para la realización de bocetos.

Los diseños debían realizarse para una habitación estándar de hospital, teniendo en cuenta los conceptos estudiados con anterioridad en clase de plástica (color, texturas y composición) e interactuando estos con los adquiridos en otras materias para aplicar lo aprendido en las mismas en sus dibujos (escalas, tamaños de animales o zona geográfica de su hábitat, número de planetas y nombres...). Finalmente realizaron una maqueta de la habitación para trabajar la tridimensionalidad y presentar sus diseños finales.

Durante el desarrollo de estas actividades los estudiantes realizaron actividades que incluyeron ciclos repetidos de recopilación de información, aportación de un sentido, reflexión sobre lo descubierto y comprobación de resultados. Esta fase del aprendizaje se correspondió con el rendimiento o fase de control volitivo de aprendizaje autorregulado: procesos de autoobservación y autocontrol. Además, al trabajar de forma colaborativa compartieron sus hallazgos con los demás, interpretaron los resultados, desarrollaron ideas conjuntas, alcanzaron descubrimientos, y tomaron decisiones sobre la mejor manera de presentar sus conclusiones.

En la fase final los estudiantes presentaron sus maquetas en clase, donde compartieron los resultados finales y explicaron cómo llegaron a ellos. Gracias a la exposición de sus trabajos, realizaron un proceso de reflexión de lo que les había supuesto esta experiencia: razonaron la consecución de su aprendizaje de forma global y analizaron los resultados del proceso. De esta manera conocieron cómo otros compañeros afrontaron el mismo problema y pudieron compartir las estrategias que tuvieron éxito, y las que no, a lo largo del trabajo.

Fue muy importante realizar una evaluación acorde con la metodología aplicada y a su vez apropiada con lo que los estudiantes aprendieron. En el diseño inicial del proyecto se estableció cómo se iba a valorar el desempeño de los estudiantes atendiendo tanto al proceso de aprendizaje como al producto final. El promover la creación de un producto final, donde se aplicaron todas las fases relativas al diseño, nos permitió una evaluación continua y formativa de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Una evaluación auténtica (Arraiz, y otros, 2007), implica que los docentes realicen un seguimiento documentado y observaciones completas de las actividades de aprendizaje de cada estudiante, de su progreso, y de los aspectos que presentan dificultades y un proceso de investigación-acción por parte del alumnado. Para ello se articularon herramientas que nos permitieron realizar una

evaluación objetiva, transparente y estandarizada. Se seleccionaron mecanismos de recogida de datos variados en relación a las distintas fases del proyecto. Los estudiantes fueron conocedores de todo el proceso conociendo los indicadores con los que los docentes les evaluaron.

La evaluación inicial, que fue una evaluación de diagnóstico, se realizó mediante el empleo de la rutina de pensamiento. Gracias a ella descubrimos los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema del proyecto y perfilamos aspectos sobre su estilo de aprendizaje.

Para poder realizar una evaluación y seguimiento personalizado de la evolución de alumnos y alumnas durante el proceso de trabajo, se utilizó la herramienta del portafolio, donde el alumnado, además de exponer sus evidencias de trabajo, elaboraba un diario reflexivo al finalizar cada sesión de trabajo (Maeso, 2005). Esta herramienta, muy útil para la realización de una evaluación formativa, ayudó a los estudiantes a identificar cómo poder mejorar su proceso de aprendizaje.

La evaluación final de los objetivos de aprendizaje se hizo mediante rúbricas de evaluación diseñadas por la profesora y dianas para el proceso de autoevaluación y coevaluación. Los estudiantes efectuaron una reflexión pre-durante-post lo que fomentó el desarrollo de su capacidad metacognitiva. Una vez evaluados los trabajos, alumnos y alumnas, a modo de resumen y para garantizar un aprendizaje significativo, hicieron unas infografías donde dejaron reflejado todo el proceso de trabajo seguido en el proyecto.

Finalizado el trabajo en clase, los artistas, la docente y las responsables del Centro de Salud seleccionaron uno de los diseños. Aunque la temática principal era el universo se decidió insertar motivos de todas las composiciones para que todos los grupos de trabajo se vieran representados. Los artistas elaboraron los bocetos finales adaptando los dibujos al espacio asignado. La realización de las pinturas se llevó a cabo durante la primera semana del mes de junio, por las tardes ya que el tránsito de pacientes era menor, de manera que los alumnos y las alumnas lo ejecutaron fuera de su horario lectivo, de manera voluntaria.



Figura 1. Grupo de alumnas llevando a cabo la realización del mural. Fuente: original de la autora.

Resultados

En relación a los resultados del proyecto, ofrecemos una síntesis derivada de los datos extraídos mediante observación directa durante el desarrollo de las actividades propuestas y su evaluación.

Se han delimitado cuatro categorías que han proporcionado la siguiente información:

- **Colaboración y cooperación:** El aprendizaje cooperativo garantizó la vinculación de los estudiantes con el proyecto en sus diferentes fases y con el propio proceso de aprendizaje. Al tratarse de agrupaciones de desempeño heterogéneos, fue una herramienta clave para la atención a la diversidad y el aprendizaje inclusivo. El trabajar con personas externas al aula con las que se compartía un objetivo común desarrolló la cohesión a nivel emocional del grupo. Mejoraron las relaciones sociales tanto con los docentes como con sus compañeros y compañeras y su capacidad de trabajar grupalmente. Se logró que alumnos y alumnas fueran capaces de expresar sus opiniones y respetar las de los otros además de negociar soluciones, valorando y potenciando la diversidad de cada uno.
- **Motivación e interés:** Los estudiantes estuvieron involucrados activamente en el aprendizaje, mostrando en todo momento curiosidad e interés. El alumnado durante el trabajo manifestó una mayor atención por las áreas implicadas y mayor grado de motivación hacia el trabajo. Esta motivación fue en parte el motor de un aprendizaje significativo.
- **Autonomía y autogestión:** Asumiendo un alto grado de autonomía durante el proyecto, alumnos y alumnas tuvieron experiencias positivas y percibieron las estrategias metodológicas empleadas. Por medio del trabajo cooperativo realizaron un aprendizaje de autorregulación donde fueron capaces de identificar sus dificultades para poder superarlas y así transformarlas en habilidades académicas. Participaron en tareas de aprendizajes complejos, como la elección de su propio camino hacia el aprendizaje y la construcción de significados propios, lo que conlleva el ir incorporando la retroalimentación por parte del profesor para la revisión de sus ideas. Los estudiantes aprendieron a analizar sus avances practicando la autoobservación, el seguimiento y la búsqueda de ayuda.
- **Participación y compromiso:** Todos los participantes en los proyectos demostraron una implicación activa durante todo el proceso. La asociación *Believe in art*, decidió plantear a otros centros propuestas similares a la realizada en el colegio para así decorar otros Centros Sanitarios. Además, a partir de la intervención artística en el centro de Salud de San Pablo se han llevado a cabo otras iniciativas, como la creación de rincones de lectura en la sala de espera decorada.

Discusión

Los objetivos formulados al inicio de la experiencia fueron alcanzados de manera exitosa.

Tuvo una gran repercusión en el alumnado el realizar un servicio social. Al colaborar e implicarse en un proyecto de transformación de su entorno se despertó en los estudiantes la conciencia social, el esfuerzo, la responsabilidad y el compromiso hacia los demás (Arnal, 2001). En nuestro estudio el efecto que tuvo el colaborar con agentes comunitarios, con el objetivo de crear experiencias de compromiso cívico, supuso la creación de experiencias significativas de aprendizaje duraderas (Fink, 2013; Trudeau y Kruse, 2014), gracias al compromiso personal requerido.

Además, como se han descrito en los resultados, este compromiso no sólo fue asumido por la comunidad educativa, sino que las ganas de mejora se hicieron extensibles a todos los participantes en el proyecto, al igual que en el caso del proyecto realizado en la zona de pediatría del Hospital San Pedro de Alcántara. Por medio del desarrollo del proyecto, que se reflejó directamente en la mejora de la sociedad, aumentó el grado de compromiso de los estudiantes y se generó la necesidad de continuar contribuyendo a esta mejora.

En la línea de las aportaciones de Tamim y Grant (2013), Ng (2017) y Ulger (2018), comprobamos que el enfoque pedagógico del ABP tuvo un efecto positivo en el pensamiento creativo de los alumnos y las alumnas debido a las estructuras abiertas que se utilizaron para el proceso de aprendizaje y por el uso de escenarios no rutinarios relacionados con el mundo real. Este resultado apoyó la idea de que las artes visuales son un área apropiada para el desarrollo del proceso del ABP.

Durante su realización alumnos y alumnas activaron sus conocimientos previos y desarrollaron habilidades de razonamiento crítico y metacognición. A pesar de encontrar estudios como el de Pardamean (2012), donde tras el desarrollo del ABP no se experimentó un incremento significativo en el pensamiento crítico del alumnado, en el caso de nuestro estudio se manifestó efectivo. Al igual que en el estudio de Tosun y Senocak (2013), después de un análisis de los datos, se observó que el ABP tuvo un efecto positivo en aumento de la conciencia metacognitiva de los discentes. A través del ABP los estudiantes aprendieron a identificar los problemas y a realizar una reflexión académica para buscar posibles soluciones, al igual que en el estudio de Jespersen (2018).

Los rasgos que caracterizaron este proyecto fueron el desarrollo de habilidades de aprendizaje creativas e independientes. Se trabajó la mejora de capacidades de búsqueda de información, elaboración de conclusiones y creación de contenido. Por medio del ABP el alumnado aprendió a manejar información, filtrarla, codificarla, categorizarla, evaluarla, comprenderla y utilizarla pertinentemente. Mediante la realización de este proyecto artístico hubo que proyectar, ejecutar y evaluar, aspectos relevantes para desarrollar la competencia de aprender a aprender.

Sin la interacción social del aprendizaje no hubiera sido posible alcanzar los objetivos establecidos. Por medio del aprendizaje cooperativo tanto alumnado como docentes han adquirido responsabilidades nuevas. Mejoraron las relaciones sociales del grupo tanto con los docentes como con sus compañeros y su capacidad de trabajar en grupo.

Los profesores, junto a los artistas que participaron, posibilitaron el grado de profundidad y amplitud de los significados construidos, y, sobre todo, tuvieron la responsabilidad de orientar y guiar a los alumnos y las alumnas en el proceso. Fueron facilitadores del desarrollo de estructuras mentales, para que posteriormente los estudiantes fueran capaces de construir aprendizajes más elaborados.

También hay que tener presente que el ABP es una metodología contraria a planteamientos homogenizados de enseñanza ya que parte de la diversidad; es el alumno y la alumna quienes actúan y construyen el aprendizaje de manera conjunta al docente. La metodología por sí sola no transforma un proceso de enseñanza si no está acompañada de una evaluación del aprendizaje que permita tomar decisiones didácticas de manera individualizada para el desarrollo de los estudiantes.

Las herramientas evaluativas que se utilizaron ayudaron a proporcionar oportunidades para el aprendizaje de múltiples modalidades. Durante el proceso de evaluación se realizaron adaptaciones para aquellos alumnos y alumnas que presentaron dificultades en el dominio de algunos de los conceptos o aptitudes.



Figura 2. Detalle de la obra finalizada.
Fuente: original de la autora.

Conclusiones

Para que la estrategia didáctica basada en el ABP sea efectiva los docentes deben realizar una labor de diseño que se ajuste a los requisitos de esta metodología. Tiene que partir del interés del alumnado, generando situaciones de aprendizaje interesantes y motivantes, que sean ricas en un desarrollo competencial y que conecten con el mundo real.

En nuestro caso, aunque se establecieron unos contenidos de aprendizaje iniciales, los conceptos teóricos se fueron desarrollando en relación con las necesidades que se presentaron para la resolución de los problemas. Los estudiantes interiorizaron los contenidos curriculares de una forma globalizada y coherente.

En cuanto a la efectividad de este modelo metodológico, podemos decir que los alumnos y alumnas mejoraron su capacidad para sistematizar los procesos de creación artística. Por medio de la comprensión de la operatividad de los contenidos dieron significación a sus aprendizajes. Este modelo, al tratarse de una metodología activa, provocó la búsqueda de soluciones mediante la aplicación de conceptos teóricos para la resolución de problemas prácticos. El alumnado activó sus conocimientos previos y fue conscientes de las nuevas nociones adquiridas, comprendiendo su propio proceso de aprendizaje.

Durante todo el proceso se trabajó en la mejora de destrezas para la búsqueda de información, elaboración de conclusiones y creación de contenido. A pesar de ello fue complicado que los estudiantes se involucraran en un proceso de investigación constructiva. Les costó desarrollar habilidades de aprendizaje creativo e independiente.

La actividad de los estudiantes en los procesos de adquisición del conocimiento fue un aspecto esencial para una memorización comprensiva. El alcanzar los contenidos mediante la aplicación práctica fomentó que fueran capaces de asimilarlos de forma más duradera. Los alumnos y las alumnas a su vez entendieron la importancia de poner en práctica los contenidos para su correcto aprendizaje. Al utilizar estrategias de trabajo cooperativo los docentes fueron mediadores para el fomento de las estrategias de aprendizaje.

La oportunidad de aplicar su trabajo a la realidad hizo que pudieran observar las repercusiones de su trabajo en el entorno y en ellos mismos. La experiencia les ayudó a ser conscientes de la necesidad de adaptación y reflexión continua a la hora de realizar cualquier acción que incida en el entorno. El alumnado ganó en motivación e interés por el área artística, desarrolló habilidades creativas y metacognitivas y de trabajo en equipo, mejorando sus relaciones de grupo.

Los alumnos y las alumnas adquirieron un compromiso ético y de valores con su entorno personal, local y global, comprendiendo la importancia de convertirse en agentes activos del cambio social.

Los estudiantes se sintieron motivados, ya fuera porque disfrutaron del entorno de aprendizaje grupal, el contenido específico del proyecto o por su aplicabilidad final en un entorno real.

Los estudiantes fueron capaces de sistematizar el proceso de aprendizaje, para lograr una verdadera operatividad de los contenidos y significación en sus aprendizajes. Otorgaron sentido a los conceptos trabajados gracias a su motivación para aprender y fueron capaces de enfocar sus esfuerzos y atención adecuadamente, controlar y evaluar su progreso, y buscar ayuda cuando fue necesario.

Referencias

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.

Acaso, M., y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós Educación.

Adán, M. (2014). Decoración terapéutica de hospitales infantiles. Recuperado de <https://blogs.hogarmania.com/2014/03/decoracion-hospitales-ninos/>

Alumnos del IES José de Ribera humanizan la consulta de pediatría del Hospital. (2020). *Radio Xátiva*. Recuperado de https://cadenaser.com/emisora/2020/02/25/radio_xativa/1582627797_045692.html

Aquilino Alonso visita el proyecto pictórico 'Colores para alegrarte', donde han colaborado más de 200 diseñadores y pintores y 15 empresas. (2015). *Hospital Universitario Reina Sofía*. Recuperado de https://www.sspa.juntadeandalucia.es/servicioandaluzdesalud/hrs3/index.php?id=3041ytx_tnews%5Btt_news%5D=5615ycHash=20fa69880a78d1867bf0b69929c349ac

Arnal, M. (2001). La expresión artística como herramienta pedagógica. Experiencia de intercambio entre alumnos de diferente país. En *Comunicación del Congreso: Los valores del Arte en la Enseñanza* (pp. 35–40). Valencia: Repro Expre.

Arraiz, A., Sabirón, F., Cortés, A., Buenos, C., Escudero, T., y Berbegal, A. (2007). *El portafolio-etnográfico: un instrumento para la evaluación de competencias*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Bajardi, A. (2015). *B-learning y arte contemporáneo en educación artística: construyendo identidades personales y profesionales*. Granada, Universidad.

- Bathco, A. (1 de marzo de 2018). El Atelier de Bathco se une a Buscando Sonrisas de nuevo. *Bathco Atelier*. Recuperado de <http://atelier.thebathcollection.com/noticias/atelier-bathco-se-une-buscando-sonrisas-nuevo/>
- Caeiro-Rodríguez, M. (2018) Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(1), 159–177.
- Di María, G., y González, S. (2008). *Los murales del Hospital de niños de La Plata "Sor Marís Ludovica"*. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/38954/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- English, M. C., y Kitsantas, A. (2013). Supporting Student Self-Regulated Learning in Problem- and Project-Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 7(2), 128–150.
- Febrer, R. (2016). *Hospitales llenos de colores para aliviar la estancia de los pequeños enfermos*. Recuperado de <https://muhimu.es/salud/hospitales-de-colores/>
- Fink, D. (2013). *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. San Francisco: Jossey-Bass, Wiley.
- García de Burgos, C. (7 de marzo de 2016). Licenciada en Bellas Artes para dar vida y calor a los hospitales. *La Voz de Galicia*. Recuperado de https://www.lavozdegalicia.es/noticia/pontevedra/pontevedra/2016/03/06/licenciada-bellas-artes-dar-vida-calor-hospitales/0003_201603P6C2991.htm
- García, L. (2017). El enfermero que cura a niños con dibujos. *MálagaHoy*. Recuperado de https://www.malagahoy.es/malaga/enfermero-cura-ninos-dibujos_0_1192981207.html
- Guerra, R. (2017). *ARTikertuz Experience: Qué conocimiento generamos a partir de la relación Universidad-Escuela desde la Educación Artística*. Bilbao: Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Greenleaf, P. (2007). *Preferiría Estar Aprendiendo: Como los exámenes estandarizados atrasan el aprendizaje y lo que podemos hacer*. Morrisville: Lulu Press, Inc.
- Hernando, A. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Hirald, V. (2019). Estudiantes de Bellas Artes pintan el Área de Oncología Infantil del Hospital General Universitario de Alicante. *Revista Médica*. Recuperado de <https://revistamedica.do/estudiantes-de-bellas-artes-pintan-el-area-de-oncologia-infantil-del-hospital-general-universitario-de-alicante/>

- Jespersen, L. M. (2018). Problem Orientation in Art and Technology. *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, 6(1), 1–14.
- Klein, J., Taveras, S., King, E. D., Commitante, A., Curtis-Bey, L., y Stripling, B. (2009). *Project-Based Learning: Inspiring Middle School Students to Engage in Deep and Active Learning*. Nueva York: NYC Department of Education.
- López, F. (2010). *Los proyectos de trabajo en el aula. Reflexiones y experiencias prácticas*. Barcelona: Graó Laboratorio Educativo.
- Maeso, F. (2005). Instrumentos y técnicas de evaluación y materiales curriculares de Educación Artística. En R. Marín-Viadel, *Investigación en Educación Artística* (pp. 201–222). Granada: Universidad de Granada.
- Martínez, N., y López, M. 1. (2009). *Reinventar la vida. El arte como terapia*. Madrid: Eneida.
- Más de 50 artistas llenan de color las paredes del centro de Pediatría del hospital de Jaén. (2016 de octubre de 2018). *Ideal*. Recuperado de <https://www.ideal.es/jaen/jaen/artistas-llenan-color-hospital-jaen-20181015163348-nt.html?ref=https:%2F%2Fwww.google.com%2F>
- MuPAI. (29 de julio de 2020). Murales en el hospital infantil. *Museo Pedagógico de arte infantil MuPAI*. Recuperado de <https://mupai.wordpress.com/2020/07/29/murales-en-el-hospital-infantil/>
- Ng, L.-S. (2017). Role of Enhancing Visual Effects Education Delivery to Encounter Career Challenges in Malaysia. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 13(1), 41–47.
- Núñez, C. (11 de enero de 2020). Cuando el arte se convierte en terapia. *HOY Solidario*. Recuperado de <https://solidario.hoy.es/arte-convierte-terapia-20200108075700-ntvo.html>
- Pardamean, B. (2012). Measuring change in critical thinking skills of dental students educated in a PBL curriculum. *Journal of Dental Education*, 76(4), 443–453.
- Pozuelos, F. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. Morón de la Frontera: Grafidós.
- Puig, J. B. (2006). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez-Sandoval, E., y Cortés-Rodríguez, M. (2010). Evaluación de la estrategia pedagógica “Aprendizaje Basado en Proyectos”: percepción de los estudiantes. *Avaliação*, 15(1), 143–158.
- Tamim, S., y Grant, M. (2013). Definitions and Uses: Case Study of Teachers Implementing Project-Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 7(2), 72–101.

Tapazco, T. (18 de septiembre de 2018). Colorida donación de murales alegra el área de Pediatría del hospital San Juan de Dios de Armenia. *El Quindiano*. Recuperado de <https://www.elquindiano.com/noticia/8752/colorida-donacion-de-murales-alegra-el-area-de-pediatria-del-hospital-san-juan-de-dios-de-armenia>

Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. California: The Autodesk Foundation.

Trudeau, D., y Kruse, T. P. (2014). Creating Significant Learning Experiences through Civic Engagement: Practical Strategies for Community- Engaged Pedagogy. *Journal of Public Scholarship in Higher Education*, 4(1), 12–30.

Tosun, C., & Senocak, E. (2013). The Effects of Problem-Based Learning on Metacognitive Awareness and Attitudes toward Chemistry of Prospective Teachers with Different Academic Backgrounds. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3), 60–73.

Ulger, K. (2018). The Effect of Problem-Based Learning on the Creative Thinking and Critical Thinking Disposition of Students in Visual Arts Education. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 12(1), 1–21.

Ullán, A., Fernández, E., y Hernández, M. (2011). Mejorar los espacios de salud. Humanización a través del arte. *Revista de Enfermería*, 34(9), 50–59.

Vera, L., Rietveldt de Arteaga, F., y Govea de Guerrero, F. (2013). Docencia como ciencia productiva en las escuelas de educación de las Universidades Públicas. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 14, 95–119.

Para citar este artículo: Ramos, N. (2020). Pintando Sonrisas: una experiencia de Aprendizaje Basado en Proyectos. *Observar*, 14, 46–62.

El proceso de creación plástica en la formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria: Metodologías prácticas para la reflexión en Educación Artística

The Visual Creative Process in Training for Nursery and Primary School Teachers: Practical Methodologies for Reflecting on Art Education

Estibaliz Gutiérrez Ajamil¹

Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

estibaliz.gutierrez@ehu.eus

Fecha de recepción del artículo: 25 de septiembre de 2020

Fecha de aceptación: 18 de noviembre de 2020

Resumen

El uso de técnicas o materiales plásticos en las etapas de Educación Infantil y Primaria se vincula habitualmente a la ejecución de manualidades o productos visuales estéticos pero carentes de contenido pedagógico. En este trabajo se muestra una metodología teórico-práctica llevada a cabo con el alumnado del Grado de Educación de la Universidad del País Vasco (UPV-EHU), con el fin de que comprendan el proceso creativo con técnicas plásticas como un recurso didáctico y un medio de la Educación Artística con el que fomentar el pensamiento crítico. Las valoraciones de los participantes muestran que esta experiencia no solo ha favorecido un aprendizaje significativo sobre el uso de técnicas plásticas en el contexto educativo, sino que ha supuesto una oportunidad para desarrollar nuevas competencias como docentes y les ha permitido comprender otros modelos actuales de Educación Artística.

Palabras clave: Proceso creativo, Técnicas plásticas, Educación Artística.

Abstract

The use of visual art techniques and materials in Nursery and Primary schools tends to consist of craftwork or visual products that have aesthetic value but lack pedagogical content. This paper describes a theoretical and practical methodology, carried out with students on the Primary Education Degree at the University of the Basque Country, which aimed to ensure that students understood the creative process involved in the use of Visual Art techniques as a teaching resource and as a form of Art Education for promoting critical thinking. According to the participants, this experience not only provided them with meaningful learning in the use of visual art techniques in education, but also gave them an opportunity to develop new skills as teachers and an overview of the different models currently in use in Art Education.

Keywords: Creative process, visual art techniques, Art Education.

¹ Correspondencia: Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Facultad de Educación y Deporte. Universidad del País Vasco- Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). C/ Juan Ibáñez de Sto. Domingo 1. 01006 Vitoria-Gasteiz, Álava, España.

Introducción

El uso de materiales y técnicas plásticas es muy habitual dentro de las etapas de Educación Infantil y Primaria, no sólo como parte de la Educación Artística, sino como medio para llevar a la práctica o fomentar el interés y la motivación del alumnado en diferentes asignaturas, para realizar actividades relacionadas con eventos (regalos, adornos, decoración...) y en ocasiones también para cubrir el "tiempo libre" entre clases o previo a periodos vacacionales. Por ese motivo, entre otros, en la actualidad la práctica artística en educación ha quedado devaluada al entenderse como un entretenimiento y en ocasiones no se aprovecha el potencial de conocimiento curricular y cultural que ofrece el proceso de creación plástica en el contexto escolar.

Por otro lado, no es frecuente contar con la figura del especialista en Educación Artística dentro de las escuelas, y la formación en arte y cultura visual que reciben los estudiantes de Educación Infantil y Primaria tampoco suele contemplar un aprendizaje específico sobre técnicas plásticas. Carrascal (2016), considera que una de las razones por las que la Educación Artística carece de importancia en la actualidad dentro del contexto de la enseñanza obligatoria es la escasa formación de los docentes sobre el uso de las artes plásticas, así como la poca motivación por su conocimiento, lo que provoca que el profesorado no sea capaz de transmitir los valores pedagógicos, sociales y culturales que aporta esta materia a su alumnado de Educación Infantil y Primaria. Esta autora advierte del riesgo que supone que la escuela, dentro de su función pedagógica, se estanque en contenidos tradicionales, ya que ello abre una brecha frente a unas metodologías didácticas más innovadoras y con un mayor nivel crítico por parte del alumnado.

La falta de la formación teórica y práctica acerca de la creación plástica favorece que, cuando los docentes diseñan ejercicios en los que se incluyen materiales plásticos, partan de sus propias experiencias y recuerdos infantiles sobre el uso de estos. Acaso (2009) incide en esta problemática, entendiendo que el profesorado tiende a enseñar de la misma forma que han sido enseñado, ya que "cuando alguien debe dar clase y no sabe por dónde tirar reproduce lo que ha experimentado durante toda su vida como estudiante" (p. 16). En el caso del uso de los materiales y las técnicas plásticas, esa repetición de patrones por parte del docente suele derivar en la propuesta de manualidades. Acaso define las manualidades como "procesos manuales encaminados a la producción" (p. 91) realizados bajo premisas únicamente estéticas u ornamentales y que dejan de lado los procesos de análisis para formar parte del currículum oculto visual del centro. Frente al modelo de recreación y repetición de manualidades como educación artística anterior, esta autora reivindica:

"Una enseñanza del arte y la cultura visual como un área relacionada con el conocimiento, con el intelecto, con los procesos mentales y no solo con los manuales, con enseñar a ver y a hacer con la cabeza y con las manos y no solo enseñar a hacer con las manos." (2009, p. 18).

En ese sentido, Huerta (2020) comprende el arte como un agente transgresor por naturaleza, siendo un aliado perfecto para la escuela, sin perder de vista que este contexto como “un lugar de equilibrio, formación, conocimiento, transmisión y adquisición de saberes” (p.13). Por ese motivo, este autor considera que además de superar la crítica a las “manualidades” o dar una excesiva importancia al desarrollo de la “creatividad”, es necesario contar con una base teórica que fundamente la práctica artística en la escuela: “si queremos construir unas buenas prácticas educativas artísticas (...), la combinación de la práctica y de la teoría ha de ser el eje central de nuestras actuaciones” (p. 12).

Por tanto, la creación visual y el uso de materiales plásticos puede resultar útil no solo para desarrollar destrezas sensoriales y psicomotrices en la infancia, sino que, cumpliendo una función más pedagógica, ofrece la oportunidad de abordar la realidad artística con los/as niños/as desde una fundamentación teórica que promueva la expresión, la reflexión, el análisis del lenguaje visual y el desarrollo de una mirada crítica ante las imágenes culturales de nuestro entorno. Pero para superar la relación establecida entre materiales o técnicas plásticas y “manualidades”, primero es necesario que al futuro profesorado, en su formación universitaria, se le invite a explorar e investigar otras formas de crear, comunicar y entender las producciones visuales. Si se ofrece un modelo de creación visual integrado en metodologías contemporáneas de la Educación Artística, el profesorado de las primeras etapas educativas podrá diseñar propuestas didácticas que impliquen el abordaje crítico de contenidos artísticos a través del uso de los materiales plásticos.

La creación plástica en la formación del profesorado

Cuando en este trabajo se habla de creación plástica se hace referencia al proceso de experimentación y manipulación de materiales y a la ejecución de técnicas artísticas (dibujo, pintura, modelado, etc.), con el fin de producir un objeto tangible formado por códigos morfológicos y visuales. Ese proceso implica un aprendizaje no solo a nivel psicomotriz, sino que también requiere conocer el lenguaje visual y dominar los diferentes materiales y técnicas plásticas. Si bien es cierto que la experimentación plástica fomenta la expresión de emociones, conceptos e ideas personales, no podemos olvidar que el proceso creativo también supone un trabajo de observación, análisis y reflexión, habilidades que son especialmente susceptibles para ser trabajadas en las primeras etapas escolares, lo que hace que la Educación Artística tenga un lugar relevante respecto al desarrollo global en la infancia.

Aqueveque (2020), en su estudio sobre la práctica artística durante los dos primeros años de vida concluye que este tipo de estimulación precoz tendrá efectos en el posterior desarrollo del niño, al fomentar “la resolución de problemas de una manera más flexible, fluida y original, considerando que el adulto entregue las herramientas necesarias para poder potenciarla” (p. 94). Huerta (2020), centrándose en la Educación Artística de la etapa educativa Primaria, también explica que “aspectos como la producción, la percepción la representación o la apreciación no dejan de ser comple-

mentarios de un proceso cognitivo: el de la comprensión del hecho artístico con una finalidad crítica" (p. 24). Al igual que Aqueveque, este autor considera que los maestros y las maestras son la clave de este proceso, siendo necesario dotarles de una mayor formación que les permita "mejorar sus prácticas artísticas en el aula impregnándose de las teorías que las posibilitan y explican" (p. 15). Por tanto, se hace indispensable ayudar a los futuros profesores y profesoras de Educación Infantil y Primaria a entender la práctica creativa desde una mirada crítica sobre los procesos, los códigos y las narrativas artísticas, así como a ser facilitadores y auxiliares de este proceso, formándoles para ello en el uso de materiales y técnicas plásticas desde un plano teórico-práctico.

Entendemos que la creación plástica y la producción de imágenes no solo están relacionadas con la expresión, sino también con la comprensión del lenguaje visual y el análisis del contexto cultural, elementos que forman parte de las competencias curriculares de la educación artística. Como explica Salido-López (2016), el currículum educativo actual incluye la necesidad de conocer y valorar la obra de arte y sus procesos de creación desde las primeras etapas educativas, e incide en que uno de los objetivos principales de la Educación Artística consiste en potenciar el desarrollo de habilidades perceptivas propias de espectadores formados y con espíritu crítico, concluyendo:

"Para el caso de la educación formal, nos encontramos, pues, ante el reto de formar docentes creativos y críticos, fusionando las habilidades técnicas propias de cada uno de los lenguajes de las artes visuales con la adquisición de destrezas que permitan acercar al aula el conocimiento del contexto social y cultural que rodea a la obra de arte." (p. 350).

En ese sentido, la Educación Artística es una materia muy apropiada para crear una trama entre teoría y práctica que ayude a desarrollar tanto las habilidades técnicas como los conceptos y procesos cognitivos, enmarcando las propuestas didácticas y la realidad del aula dentro de un contexto social y cultural. Carrascal (2016) coincide en la importancia de ofrecer una formación del profesorado centrada en desarrollar competencias educativas adaptadas a la situación sociocultural, bajo "una metodología docente novedosa y una actitud abierta y crítica ante la sociedad actual" (p. 68) con el objetivo de fomentar en el alumnado un proceso reflexivo y una visión analítica sobre su contexto. Esta autora explica que para lograr dichos objetivos, el aprendizaje no debe basarse en un uso de la memoria como almacenaje, sino que también es necesario transmitir conocimiento mediante las percepciones sensoriales.

La práctica artística puede conformar un modelo de aprendizaje valioso siempre y cuando el diseño metodológico cuente con unas características sólidas y fundamentadas. Para ello, nos basamos en el trabajo de Ruíz (2020), autor que aborda el desarrollo del conocimiento desde una perspectiva científica y basada en la evidencia. Este autor explica que uno de los pilares del aprendizaje a través de la experiencia se fundamenta en la "práctica deliberada", es decir, en la manera en la que se ejecuta una habilidad, siendo necesario que este proceso sea consciente y

persiga un propósito, además de apoyarse en el feedback de un maestro experto en la materia. Además de la intervención práctica, Ruíz (2020) explica que para promover un aprendizaje significativo, el docente debe guiar a los estudiantes “en la identificación de patrones y en la aplicación de lo aprendido en nuevas situaciones, haciendo visible explícitamente los principios (abstractos) que subyacen tras su superficie” (p. 131).

Por tanto, es deseable que los docentes de Educación Infantil y Primaria desarrollen aprendizaje un significativo sobre teoría y práctica artística durante su formación universitaria, para que en un futuro los niños y las niñas tengan la oportunidad de utilizar las técnicas plásticas bajo paradigmas teóricamente bien fundamentados, y puedan así convertirse en creadores y espectadores críticos de su contexto y cultura visual a través de su propio proceso creativo. Para lograr ese objetivo, es necesario que el futuro profesorado de Educación Infantil y Primaria primero pueda experimentar la comunicación plástica o gráfica como un medio para fomentar la expresión simbólica, la reflexión y la capacidad de análisis visual en el alumnado infantil. En segundo lugar, tiene que tener la oportunidad de replantearse el papel que cumple la figura del docente en el proceso de creación plástica, y por último, debe contar con suficientes alternativas para poder favorecer un modelo de Educación Artística capaz de sortear las dificultades y retos a los que se enfrenta esta área en la actualidad.

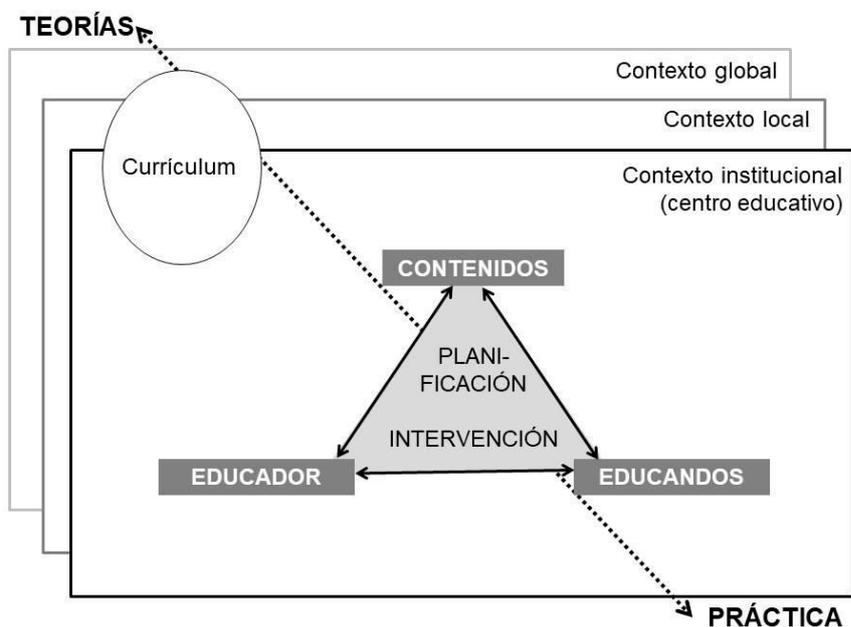


Figura 1. Perspectiva holística (global) del fenómeno educativo para interpretar las teorías y las prácticas educativa. Fuente: original de la autora, versionando el esquema de J.M Barragán (2005, p. 45).

De ese modo el alumnado de los grados de Educación podrá comprender que hoy en día, con la denominación “prácticas artísticas” dentro del contexto educativo, no nos referimos a su recuerdo de la etapa infantil en la que utilizaban los materiales plásticos para producir objetos estéticos en serie y sin dar lugar a la reflexión, sino que estas prácticas forman parte de toda un área del conocimiento cultural y social para la cual tanto la actuación del docente, como la motivación del alumnado y la calidad del contenido teórico-práctico es muy relevante. Bajo esas premisas, Barragán (2005), dentro de su trabajo *Educación artística, perspectivas críticas y prácticas educativas*, propone un modelo de reflexión sobre la Educación Artística que ha denominado “perspectiva holística (global) del fenómeno educativo para interpretar las teorías y las prácticas educativas” (p. 45) el cual resume de forma gráfica a través del esquema anterior (Fig. 1).

Este autor propone una vía para la reflexión educativa a partir del paradigma sistémico (que también denomina ecológico, holístico y global) y que se caracteriza por entender los elementos de un sistema a partir de la interacción entre ellos, así como por su adaptación al contexto mediante el continuo intercambio de información entre el propio sistema y su medio. La visión sistémica se basa en el principio de totalidad, que postula que “el todo” (en este caso la práctica educativa) es más que la mera suma de las partes, es decir, un sistema con su propia dinámica y funcionamiento. Esas partes o agentes interaccionan y se condicionan entre sí, encontrándose al mismo tiempo sujetos a un contexto, que en este caso serían el educativo, el cultural y el social. Barragán (2005) diseña este modelo teórico desde una perspectiva crítica y sistémica con el objetivo de comprender mejor la diversidad de aspectos y relaciones que entran en juego dentro de la Educación Artística, y explica:

"Hay que entender las teorías y las prácticas educativas como formas de pensar (reflexionar, indagar, dudar) y actuar (planificar e intervenir) en el trabajo educativo, teniendo en cuenta las relaciones entre los diferentes componentes del hecho educativo, y con una especial atención a los diferentes niveles de interrelación entre los contextos, institucional (más concreto del centro educativo), el ámbito local y el ámbito más global." (p. 46)

Además de la influencia del contexto sociocultural sobre los elementos que componen el fenómeno educativo, los propios agentes implicados también se encuentran en una continua interacción e influencia entre sí como parte del sistema. En este caso, dichos agentes serían el trabajo y el rol del educador o docente, los educandos o el alumnado y la materia teórica o el contenido pedagógico, tres elementos interrelacionados que forman parte de la planificación o intervención didáctica. Por tanto, los diferentes niveles contextuales, los tres componentes educativos y la intervención pedagógica, junto con el currículo, conforman un sistema abierto en el que se relacionan las teorías educativas con las prácticas artísticas. En el paradigma propuesto por Barragán (2005), dichas teorías deben ser entendidas como una generalización inferida desde la práctica, del mismo modo que la práctica se contempla como una concreción de la teoría.

La propuesta sistémica que este autor ha desarrollado a principios del siglo XXI sirve para ubicar el proceso de creación plástica como un recurso didáctico a través del cual interaccionan los diferentes agentes educativos (educandos/educador/contenido, teoría/práctica y contexto). Este marco conceptual es aplicable tanto al currículo escolar como al ámbito universitario, posibilitando que el futuro profesorado (re)aprenda y elabore la creación visual como una herramienta útil dentro de su labor pedagógica en las etapas educativas de Infantil y Primaria. Para ello resulta importante que, cuando el alumnado del Grado de Educación se reencuentre con las técnicas plásticas utilizadas en su infancia, se le ofrezca la oportunidad de experimentar y resignificar las cualidades gráficas y sensoriales de los materiales desde una mirada adulta, reflexiva y crítica.

Dentro de la formación universitaria, la experimentación plástica, tal y como se plantea en este trabajo, requiere un rol dual por parte del alumnado. Por un lado, cada estudiante se implica en un proceso creativo en el que hace frente a las especificidades de cada una de las técnicas artísticas. Al mismo tiempo, ponen en juego sus capacidades de autoobservación y reflexión, generando preguntas acerca de su experiencia plástica: “si abrazamos las artes como un proceso de aprendizaje, es importante cuestionar las decisiones que se van tomando a lo largo de dicho proceso, tal y como hacen los artistas cuando insertan la autorreflexión en sus prácticas” (Acaso y Megías, 2017, p. 211). De ese modo, el análisis y la comprensión teórica del proceso creativo no solo aportan un ejercicio de introspección para los futuros docentes, sino que les ayuda a desarrollar cualidades como espectadores de las producciones visuales, tanto de los artistas como de los niños, pudiendo así comprender el trabajo gráfico e intelectual que existe tras el resultado estético que están observando. El uso de la creación plástica como herramienta formativa, por tanto, puede resultar una vía de aprendizaje útil para ayudar al futuro profesorado a crear puentes entre el patrimonio cultural, el contexto social, las prácticas artísticas contemporáneas y la Educación Artística del alumnado infantil.

Método

A partir del planteamiento previamente descrito, se ha diseñado una metodología de intervención y de investigación basada en el uso de técnicas plásticas y en la experimentación práctica del proceso creativo por parte del alumnado que forma parte del plan de estudios de la asignatura Didáctica de la Educación Artística y de la Cultura Visual de la Facultad de Educación y Deporte de la UPV-EHU. Bajo esta metodología se busca que los y las estudiantes se impliquen en un proceso de aprendizaje vivencial, junto con una posterior reflexión personal que les sirva como experiencia formativa como futuros docentes de Educación Infantil o Primaria. Para fundamentar el trabajo práctico y reflexivo acerca del uso de las técnicas plásticas se parte de cuatro propuestas teóricas: el Tipo de manipulación de los materiales de Kramer (1971), la *Clasificación de las propiedades de los medios artísticos* de Kagin y Lusebrink (1978), el *Nivel de control técnico sobre los materiales* de Landgarten (1987) y la *Clasificación de las técnicas plásticas según los objetivos* de Gutiérrez (2019).

Una vez que el alumnado ha experimentado el proceso de creación con todas las técnicas artísticas propuestas y ha recogido por escrito sus experiencias, la docente analiza en el aula junto con el grupo los cuatro planteamientos teóricos previamente citados, de forma que cada estudiante tiene la oportunidad de contrastar los postulados teóricos acerca del uso de los materiales y técnicas con su experiencia práctica. Este procedimiento forma parte de un proyecto de investigación más amplio, denominado *Evaluación del uso de técnicas plásticas con fines educativos*, avalado por el Comité de Ética de la Universidad del País Vasco-EHU. El objetivo de investigación principal de este proyecto consiste en contrastar, verificar o refutar y actualizar las mencionadas teorías sobre el uso de técnicas plásticas a partir de la experiencia práctica del alumnado.

A nivel metodológico, en ese proyecto no se busca que el estudiante-participante sea un mero sujeto pasivo o generador de datos de la investigación, sino que el procedimiento se plantea como un ejercicio de investigación conjunta, siendo alumnado y profesorado agentes activos del proceso de estudio, del análisis de resultados y de la revisión crítica al respecto. De ese modo, los y las estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar sus aptitudes investigadoras, formando parte de diferentes fases del estudio y teniendo acceso a los resultados obtenidos en su grupo, para poder adquirir un conocimiento teórico-práctico sobre las técnicas plásticas como parte de su formación como futuros docentes. Barragán (2005) considera que el profesorado universitario tiene el privilegio y la responsabilidad de reflexionar públicamente acerca de su labor, y destaca la necesidad de compartir “un espacio potencial para pensar” que sea condición básica para el aprendizaje y la investigación (p. 43). En este caso, ese espacio de reflexión, aprendizaje e investigación es compartido por el alumnado y la profesora responsable del proyecto de investigación.

Objetivos

Uno de los objetivos específicos de dicho proyecto de investigación consiste en desarrollar un sistema pedagógico en cuanto al uso de técnicas plásticas que les ayude a los y las estudiantes del Grado de Educación no solo a profundizar su conocimiento acerca de las técnicas plásticas, sino también a ejercitar su pensamiento crítico entorno a la Educación Artística. Para ello resulta imprescindible evaluar la efectividad del trabajo realizado con el alumnado universitario, por lo que en la primera etapa de este estudio se ha querido conocer la eficacia de la metodología de intervención basada en la experimentación y autoobservación del proceso creativo por parte de los y las participantes. Meneses, Rodríguez-Gómez y Valer (2019) defienden que la investigación educativa desde una perspectiva aplicada debe constituirse como base de la intervención. Estos autores consideran que los resultados de la investigación “no solo nos deben servir para fundamentar, justificar o apoyar las decisiones que se toman en el diseño y desarrollo de cualquier intervención, sino que también nos aportan información valiosa sobre el éxito y la adecuación de estas intervenciones” (p. 63).

Con esa intención, el estudio que se muestra a continuación trata de comprobar la pertinencia y utilidad de este tipo de formación teórico-práctica dentro de la asignatura Didáctica de la Educación Artística y de la Cultura Visual (UPV/EHU). Partiendo de las propias valoraciones y reflexiones de los participantes, se han evaluado los siguientes tres objetivos de la primera fase de este estudio:

- Conocer si la experimentación con las técnicas plásticas fomenta un aprendizaje significativo y útil en la formación del alumnado del grado en Educación.
- Comprender de qué modo esta experiencia puede favorecer el desarrollo de competencias como futuros docentes.
- Identificar las características de la Educación Artística que el alumnado ha interiorizado durante su experiencia práctica.

Hipótesis de investigación

Durante el curso 2018-2019 se probó por primera vez a hacer al alumnado partícipe activo y consciente del proceso de investigación, ofreciéndoles a 27 estudiantes la oportunidad de experimentar su propio proceso creativo y experimentación de los materiales plásticos, anotar sus autoobservaciones y reflexiones y finalmente contrastar sus resultados con los postulados teóricos. Tras recoger de manera informal la percepción acerca de la efectividad de esta experiencia por parte de los participantes, se quiso profundizar en los posibles beneficios de este método de trabajo. Para lograr ese objetivo en el curso 2019-2020 se ha tratado de identificar las ventajas que le ofrece al alumnado participar en esta investigación, partiendo del supuesto de que una metodología activa que potencie la experimentación práctica, el pensamiento crítico y las competencias investigadoras ayudará a los estudiantes a adquirir competencias útiles para su futura profesión.

García-Sípido (2005) defiende el ejercicio de investigación por parte del alumnado como una metodología pedagógica en sí misma. Esta autora propone que los estudiantes puedan formular sus propios objetivos e hipótesis, para posteriormente explorar las características y propiedades del objeto de estudio y finalmente llevar a cabo un proceso de descripción, exploración, análisis y valoración, explicando: “el alumnado, cuando investiga, pretende mejorar la aplicación de los procedimientos, materiales y técnicas, para optimizar sus aprendizajes y afianzar sus capacidades, en un proceso creador que le proporciona la oportunidad de aceptar las dificultades que libremente ha asumido (2005, p. 82). Con ese fin, matiza que el profesor debe proporcionar el suficiente cuerpo teórico y técnico como medio para hacer frente a las decisiones preconcebidas o a la irreflexión. En la misma línea, Ruiz (2020) señala que es posible enseñar actitudes de pensamiento crítico al alumnado, pero para ello será necesario ofrecerle conocimientos que le permitan contrastar la información recibida, e indica los beneficios de fomentar un aprendizaje activo, explicando que:

"Una clase expositiva y unidireccional (...) no garantiza que los alumnos estén pensando sobre lo que ven y escuchan. Por lo que para promover aprendizajes significativos haría falta incluir otro tipo de actividades en los que los alumnos se vean motivados a dar sentido a lo que aprenden." (p. 131)

Por tanto, a modo de hipótesis, tanto el planteamiento de García-Sípido (2005) como el de Ruiz (2020) y el procedimiento piloto llevado a cabo durante el curso 2018-2019 con el alumnado del Grado de Educación Primaria de la UPV-EHU indican que esta metodología de intervención teórico-práctica acerca de las técnicas plásticas en la que el alumnado participa activamente podría ser efectiva para potenciar en los futuros docentes un aprendizaje significativo respecto a nuevos modelos de Educación Artística.

Herramientas de investigación

Como principal recurso de este proyecto de investigación se utiliza el análisis de la autoobservación y de la percepción del alumnado sobre el uso educativo de las técnicas plásticas. Para ello, a lo largo del trabajo práctico en el aula las y los estudiantes anotan datos acerca de su proceso creativo y resultado plástico, que posteriormente son recogidos por la profesora-investigadora a través de un cuestionario *online*. Como se ha explicado, en esta primera fase de investigación los objetivos consisten en conocer si la participación en este proyecto resulta útil para los estudiantes del grado en Educación, comprender de qué modo dicha experiencia puede favorecer el desarrollo de sus competencias como futuros docentes e identificar su imaginario actual sobre la Educación Artística. Con esa finalidad, en el cuestionario se añadieron tres preguntas que cada alumno/a respondió de forma anónima y abierta, es decir, sin respuestas preestablecidas:

- En tu opinión ¿han sido útiles las sesiones realizadas sobre las técnicas plásticas? ¿Por qué?
- ¿Consideras que has desarrollado alguna capacidad o competencia para ser profesor de arte/plástica/educación visual en el futuro?
- Tras tu experiencia, explica qué se debería tener en cuenta para llevar a cabo una buena Educación Artística.

Los resultados que se presentan en este trabajo son el análisis de las respuestas que el alumnado aportó a dichas cuestiones.

Participantes, procedimiento y fases del estudio

Al cuestionario previamente citado contestaron 98 alumnas y alumnos del grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación y Deporte de la UPV-EHU, como parte de su formación en la asignatura Didáctica de la Educación Artística y de la Cultura Visual en el curso 2019-2020. Esta asignatura se imparte de manera anual en el 2º curso del grado, contando con un perfil de

estudiantes con una edad en torno a los 20 años. El proyecto de investigación está diseñado para ser incluido dentro del contenido de la asignatura, utilizando para ello once clases prácticas semanales. La metodología de intervención está conformada por siete pasos consecutivos que se muestran en la Figura 2 y se explican a continuación:

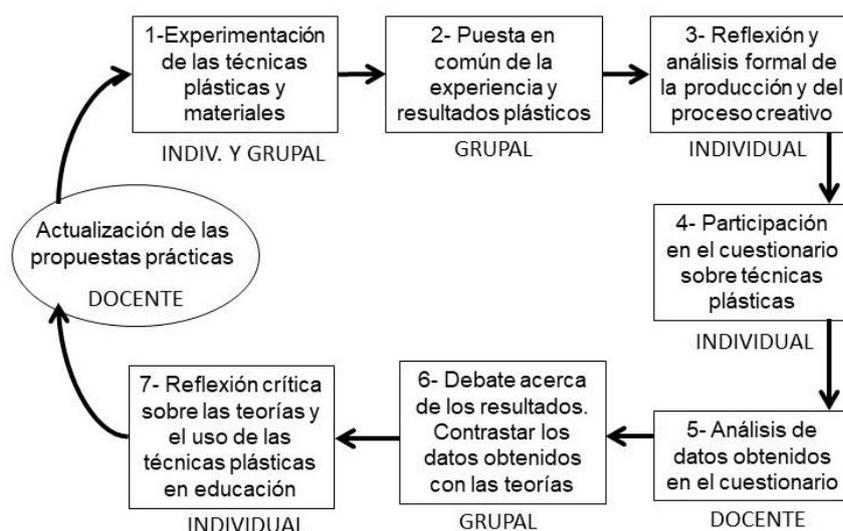


Figura 2: Metodología de investigación (diseño pedagógico).

Fuente: original de la autora

- En primer lugar se le explica al alumnado el planteamiento del estudio, el tema, los objetivos y el método. Durante las siguientes semanas, cada estudiante experimenta con diferentes materiales y técnicas plásticas, tanto de forma individual y como en grupos pequeños. Los materiales utilizados son los que habitualmente encontramos en Educación Infantil y Primaria: ceras, rotuladores, lápices de colores, acuarela, pintura acrílica, pintura de dedos, pasta de modelar, etc, así como medios digitales (cámaras y ordenador). Antes de trabajar con dichos materiales, se le ofrece al alumnado una serie de ejemplos de obras de arte (generalmente contemporáneas) realizadas con cada una de las técnicas, así como producciones creadas por niñas y niños de diferentes edades, y se les explican las propiedades gráficas y matéricas de los medios plásticos que van a utilizar. Con esa información, los y las estudiantes van experimentando a lo largo del curso varias técnicas gráficas con las que producen imágenes bidimensionales (dibujo, pintura y collage), tridimensionales (construcción, *assemblage* y modelado) y digitales (fotografía, stop-motion y cómic digital). Con algunas de esas técnicas se trabaja sobre propuestas temáticas ofrecidas por la profesora y en otras ocasiones se deja libertad para la elección del motivo.
- Al finalizar las producciones individuales y grupales con cada una de las técnicas, se pone en común el resultado y el proceso creativo experimentado, y el grupo-clase reflexiona y

debate acerca del potencial, las limitaciones y las características que ofrece dicho material o técnica a la hora de utilizarlo con niños y niñas. Este ejercicio sirve para que el alumnado sea capaz de crear una narrativa acerca de su producción, pueda escuchar otras experiencias y obtenga diferentes visiones o puntos de vista sobre la imagen creada.

- Las y los estudiantes elaboran de manera individual un análisis formal de cada una de sus producciones atendiendo al lenguaje visual y a los elementos morfológicos utilizados, así como un análisis de su proceso creativo basado en los indicadores de las teorías de Landgarten (1987), Kramer (1971), Kagin y Lusebrink (1978) y Gutiérrez (2019). A través del análisis y la reflexión individual sobre sus creaciones plásticas, las alumnas y los alumnos van interiorizando el vocabulario técnico y desarrollan aptitudes para el análisis de la cultura estética y artística.
- Una vez terminada la fase práctica de experimentación de todos los materiales y técnicas, la profesora comparte un cuestionario *online* que el alumnado rellena de forma anónima a partir de las reflexiones que ha realizado acerca de su experiencia y su producción con cada una de las técnicas. Los datos obtenidos con este cuestionario conforman una síntesis de los análisis formales de las y los estudiantes, que son cuantificados por el propio programa informático, ofreciendo unos resultados concretos de la vivencia práctica del alumnado.
- La docente recoge los datos obtenidos en cada grupo-clase, y realiza una comparación entre las propuestas teóricas de Landgarten, Kramer, Kagin y Lusebrink y Gutiérrez (utilizadas a modo de hipótesis inicial a verificar o refutar) y los resultados ofrecidos por las y los participantes. Estos datos serán utilizados en el proyecto de investigación *Evaluación del uso de técnicas plásticas con fines educativos*.
- Se comparten con el grupo los resultados analizados en el paso anterior, generando un debate en el aula con el que se trata de identificar las similitudes y diferencias entre lo que postulan los paradigmas teóricos acerca del uso de las técnicas plásticas y la experiencia vivida por el alumnado. El análisis comparativo de las teorías y los resultados de investigación por parte de los participantes fomenta que el futuro profesorado ejercite su capacidad crítica ante las propuestas teóricas así como sus cualidades investigadoras y argumentativas. Además de contrastar los paradigmas teóricos con los resultados prácticos, el debate dinamizado por la docente permite que las y los estudiantes puedan contextualizar cada una de las propuestas de las autoras en la época y bajo las corrientes que fueron creadas, para así poder actualizarlas reflexionando sobre su utilidad hoy en día y en el ámbito educativo.
- Por último, cada estudiante redacta como conclusión una reflexión acerca del proceso vivido, recogiendo la utilidad, las especificidades y las dificultades del uso de las técnicas plásticas en educación, así como una argumentación personal apoyada en las teorías abordadas y los resultados obtenidos en el cuestionario grupal. Esta actividad permite conocer el grado en el que cada alumno ha interiorizado y elaborado el contenido teórico-práctico del

trabajo con técnicas plásticas, siendo el único paso de todo el procedimiento que es evaluado y forma parte de la calificación de la asignatura.

Esta última reflexión individual del alumnado no solo sirve a la docente como medio de evaluación del aprendizaje, sino que ayuda a la meta-evaluación de la metodología de investigación y de intervención, ayudando a identificar los aspectos a mantener, eliminar o mejorar:

"Investigación-aprendizaje deben ir relacionados en un proyecto de cambio, en el que la evaluación del conocimiento adquirido cerraría el proceso. De esta forma la evaluación genera nuevos cambios y los aprendizajes mejoran sustancialmente. Solo así, cíclicamente, se podrá reiterar el proceso, volviendo a aplicar el método con los fallos detectados corregidos. Concebida así, la investigación plástica es la búsqueda constante de mejora y pieza clave en el aprendizaje." (García-Sípido, 2005, p. 83)

En el apartado *Herramientas de investigación* se han especificado las tres preguntas que se añadieron en el cuestionario como medio para conocer la percepción del alumnado acerca de la efectividad de la metodología utilizada. Obtener las respuestas a dichas preguntas de un modo anónimo, abierto y con las propias palabras de los y las participantes permite conocer la utilidad de esta metodología desde el punto de vista del alumnado de magisterio, y ofrece la oportunidad de mejorar o profundizar en ciertos aspectos con los próximos grupos que participen en el proyecto de investigación. Además, con las preguntas formuladas, no sólo se busca confirmar la eficacia de esta metodología en el Grado de Educación, sino que se quiere conocer la proyección del aprendizaje obtenido por los alumnos para el desarrollo de su futura labor docente, así como su perspectiva actual acerca de la Educación Artística. A continuación se analizan los resultados obtenidos en las respuestas del alumnado a esas tres preguntas.

Resultados

Como se ha explicado en el apartado anterior, los resultados que se muestran en este trabajo se han recogido a través de un cuestionario online rellenado por los y las 98 estudiantes que participaron en el proyecto de investigación durante el curso 2019-2020. En primer lugar, cabe destacar que prácticamente el 100% de las respuestas a las preguntas formuladas ha sido positiva, coincidiendo todo el alumnado de forma unánime en que la experimentación de las técnicas plásticas ha resultado útil en su aprendizaje y han desarrollado competencias de cara a su futura labor docente. Para poder comprender de qué manera ha sido útil dicho aprendizaje, cuáles son las capacidades o destrezas que han desarrollado durante la práctica y qué características de la Educación Artística enfatizan, se ha categorizado y cuantificado la frecuencia de sus respuestas. Teniendo en cuenta que las preguntas formuladas son de modalidad abierta, todas las respuestas que aquí se recogen han sido redactadas de un modo anónimo por el alumnado, y posteriormente categori-

zadas, cuantificadas, ordenadas según la frecuencia y resumidas de forma gráfica por la profesora-investigadora.

Utilidad de la metodología

Observando las respuestas de los alumnos a la pregunta “En tú opinión ¿han sido útiles las sesiones realizadas sobre las técnicas plásticas? ¿Por qué?” se confirma que todos los participantes han considerado esta experiencia como un aprendizaje efectivo, ofreciendo diferentes explicaciones para ello, como se muestra en la Figura 3. Tras un análisis en mayor profundidad de las respuestas de los alumnos, se detectan tres grandes bloques o argumentos en cuanto a la utilidad de esta metodología: la interacción entre teoría y práctica, el desarrollo de capacidades como futuros docentes y un aumento de su interés hacia el arte.



Figura 3: Respuestas del alumnado a la pregunta “utilidad de la metodología”.
Fuente: original de la autora

En total, más de la mitad de los alumnos ha contestado con alguna frase en la que se relaciona la interacción entre la teoría y la práctica en Educación Artística: algunos de ellos consideran que “los ejercicios prácticos les han ayudado a entender o interiorizar conceptos teóricos”, mientras que otros explican que “haber practicado con diferentes técnicas plásticas les ha permitido memorizar contenidos teóricos” y creen que “en un futuro les servirá para recordarlos”. En menor medida, algunos alumnos también indican que el trabajo práctico con los materiales también les ha sido útil para “promover la reflexión sobre el contenido teórico”, para “aprender a llevar la teoría a la práctica”, o para “asimilar conceptos teóricos sin darse cuenta”.

Continuando con las respuestas ofrecidas por los estudiantes, se detecta que su participación en este proyecto les ha resultado útil para adquirir algunas cualidades como futuros docentes. Por ejemplo, varios alumnos consideran que el procedimiento de acción, reflexión e investigación sobre las técnicas plásticas les ha servido para “aprender recursos como profesor”, “desarrollar la empatía hacia el alumnado infantil” y “poder anticipar o identificar posibles riesgos, problemas o limitaciones en los/as niños/as a la hora de trabajar con los materiales”. Por tanto, es posible inferir que la reflexión sobre su propia práctica con las técnicas artísticas favorece que los estudiantes del grado de Educación tomen conciencia de algunas dificultades habituales del proceso creativo, logrando ponerse así en el lugar de sus futuro alumnado, y que al mismo tiempo desarrollen la capacidad de prever y solucionar algunas de las problemáticas más frecuentes en este tipo de práctica.

En último lugar, encontramos una serie de respuestas que hacen referencia a la relación del alumnado con el Arte o con la Educación Artística. Por ejemplo, varios participantes consideran que esta experiencia les ha servido para “aprender recursos, conceptos y vocabulario técnico sobre el lenguaje visual”, para “aumentar su interés o motivación hacia el arte”, para “conocer diferentes técnicas artísticas” o para “poder desarrollar proyectos o propuestas pedagógicas mediante el uso de materiales plásticos”. Por tanto, esta metodología de intervención no solo ha servido para desarrollar su conocimiento sobre las técnicas plásticas, sino que también ha supuesto un acercamiento hacia el arte que generó motivación en el alumnado.

Competencias adquiridas

En segundo lugar, se formuló la pregunta: “¿Consideras que has desarrollado alguna capacidad o competencia para ser profesor de arte/plástica/educación visual en el futuro?”, a lo que los alumnos han contestado afirmativamente con una gran variedad de respuestas (Fig. 4). Más de la mitad de los participantes considera que ha adquirido un “conocimiento teórico-práctico acerca de las técnicas plásticas y su uso con niños/as”, lo que confirma la consecución de uno de los principales objetivos de esta metodología de intervención. En la misma línea, encontramos algunas referencias hacia las competencias artísticas adquiridas, como por ejemplo el “diseño de propuestas plásticas o artísticas”, la “interpretación y análisis de la imagen” o la “simbolización gráfica”.



Figura 4: Respuestas del alumnado a la pregunta “competencias adquiridas”.
Fuente: original del autora

Por otro lado, también encontramos respuestas que muestran otras áreas que han sido trabajadas de modo transversal durante la experiencia plástica y reflexiva de los y las participantes. Por ejemplo, tres de las competencias que se han repetido con mayor frecuencia son: “capacidad de gestión o tolerancia a la frustración”, “mayor control de los materiales plásticos” e “improvisación o tolerancia a la incertidumbre”. A partir de la relación de esas tres ideas es posible intuir la dificultad que ha supuesto para el alumnado tratar de dominar los materiales o las técnicas plásticas, lo que ha generado en las y los participantes cierta frustración que finalmente han sido capaces de gestionar desarrollando su flexibilidad, capacidad de improvisación y tolerancia a la incertidumbre durante el proceso creativo. En la redacción de sus conclusiones, las alumnas y los alumnos frecuentemente reflexionan acerca de lo poco habituados que están a la frustración, en especial en el entorno académico, donde siempre se les han indicado unas pautas concretas a seguir, y por tanto, el trabajo de creación plástica les ha hecho enfrentarse a situaciones novedosas para ellos, pudiendo desarrollar así algunas capacidades como la toma de decisiones, la experimentación y la improvisación.

Una reflexión frecuente en el alumnado y consecutiva a la idea de frustración-improvisación, es que la experimentación plástica les ha ayudado a “ponerse en el lugar de su futuro alumnado”, entendiendo que en muchas ocasiones éste también se sentirá frustrado, lo que requiere una serie de cualidades por parte del profesorado para poder manejar esta problemática propia del proceso creativo. Por ese motivo, en sus respuestas los participantes indican que ha desarrollado algunas competencias como docentes, por ejemplo la “capacidad para trabajar con niñas y niños”, “fomentar el trabajo grupal o cooperativo”, la “paciencia”, “reducir miedos como futuro profesor” o “gestionar bien los tiempos de trabajo”.

Por último, también se detectan una serie de destrezas que no tienen que ver con el ámbito académico o con el rol docente, sino que muestran el desarrollo de algunas aptitudes personales de las y los estudiantes, como la “creatividad”, la “capacidad de expresión de emociones o conceptos”, la “autonomía o iniciativa”, el “autoconocimiento o autoobservación”, “aceptar opiniones ajenas”, la “capacidad de comunicación”, la “confianza en uno mismo” o “disfrutar del proceso creativo”. Por tanto, es posible concluir que esta metodología de intervención le ofrece al alumnado un espacio de experimentación y reflexión al que no está acostumbrado, lo que favorece un mayor contacto con sus propias capacidades y limitaciones, así como la posibilidad de ejercitar la introspección y la actitud (auto)crítica dentro de un marco formativo.

Características de la Educación Artística

En último lugar, se les pidió que, tras reflexionar sobre su participación en este proyecto, explicasen qué creen que se debería tener en cuenta para llevar a cabo una buena Educación Artística. La finalidad de esta pregunta, además de observar cómo proyecta el alumnado de magisterio esta área después de su experiencia en la asignatura de Didáctica de la Educación Artística y de la Cultura Visual, consiste en comprender de qué modo los participantes son capaces de situar los conceptos, habilidades y competencias adquiridas dentro de la educación formal. En la Figura 5 se resumen las respuestas ofrecidas por el alumnado.

Analizando estas respuestas es posible identificar todos los agentes implicados en el paradigma sistémico de Barragán (2005) (Fig. 1): algunas de las características señaladas por los participantes indican la necesidad de contar con una base teórica sobre el arte, así como unos objetivos propios de la Educación Artística, haciendo referencia al currículo de esta materia. Varios estudiantes también indican la importancia de que las temáticas que se aborden en Educación Artística estén dirigidas a la comprensión de la realidad social, cultural y tecnológica, lo que lleva a pensar en la interacción entre contextos, interrelacionando el centro educativo con un contexto más local y global. En cuanto a la triada profesor-alumnos-contenido, así como la planificación o intervención, se ha realizado un análisis en mayor profundidad.



Figura 5: Respuestas del alumnado a la pregunta “características de una buena Educación Artística”.

Fuente: original de la autora

En primer lugar, lo que más llama la atención son las dos respuestas que se han repetido con mayor frecuencia: “conocer las características individuales del alumnado (intereses, motivación, conocimientos previos, situación personal)” y “conocer las características del grupo-clase (cualidades, capacidades, conocimientos previos, limitaciones)”. Aunque puede parecer que estas dos respuestas no están directamente relacionadas con la Educación Artística, en la redacción de sus conclusiones y reflexiones finales una gran parte del alumnado coincide en que enfrentarse al proceso creativo les ha supuesto poner en juego muchas de sus capacidades y limitaciones personales, del mismo modo que les ha permitido conocerse y afianzarse como grupo a través del trabajo cooperativo y la puesta en común de sus producciones. Por ese motivo, las y los participantes concluyen que el profesorado encargado de las materias artísticas debe conocer y tener en cuenta las especificidades de sus alumnos y del grupo, ya que la expresión plástica requiere el manejo o acompañamiento de algunas de estas cualidades personales de los/as estudiantes.

Cabe destacar que las y los participantes de la investigación consideran que una gran parte de la Educación Artística recae en las aptitudes del docente, y recalcan algunas como “promover la creatividad o la expresión del alumnado”, “dominar las técnicas plásticas”, “ayudar al alumnado a gestionar la frustración”, “fijar los objetivos y los criterios de evaluación para cada propuesta práctica”, “dinamizar las clases”, “ser capaz de evaluar tanto el resultado como el proceso creativo”, “acondicionar el espacio y los materiales ofrecidos adecuándolos al tipo de alumnado y/o propuesta de trabajo”, “ser creativo”, “favorecer el trabajo individual y el cooperativo”, “tener una formación específica en Arte”, “diseñar las propuestas prácticas basándose en unos contenidos teóricos”, “tener empatía hacia los/as alumnos/as”, “motivar al alumnado”, “gestionar bien los tiempos”, “tener predisposición a ayudar”, “promover el pensamiento crítico de los niños y niñas”, “cuidar la actitud como docente”, “explicar bien las consignas y los objetivos de las propuestas artísticas”, así como tener “paciencia”, “interés”, “curiosidad” y “aptitudes investigadoras”.

Análisis transversal e interpretación de los resultados

Además de constatar que las y los participantes consideran que la metodología experiencial con técnicas plásticas ha supuesto un aprendizaje útil en su formación como futuros docentes, también se ha querido conocer qué aspectos de dicho aprendizaje han resultado más significativos y extrapolables al desarrollo de la Educación Artística en la escuela. Para ello, se ha procedido a realizar una interpretación comparativa para trazar relaciones entre las respuestas ofrecidas, en especial a la segunda y a la tercera pregunta, es decir, a la idea que tienen los participantes sobre una buena Educación Artística y a las competencias que ellos mismos han adquirido durante su participación en el proyecto de investigación. Con ello, se pretende comprender si las cualidades que han desarrollado se adecuan a su idea o modelo de Educación Artística.

Partiendo del paradigma de reflexión sobre educación artística que propone Barragán (2005), se ha cuantificado el número de respuestas que hace referencia tanto a los elementos de la relación triangular educador-educandos-contenido como a la intervención o planificación. Según las y los 98 participantes de esta investigación, recaería en la figura o rol del docente la mayor parte de la responsabilidad para desarrollar una buena Educación Artística. Planteándolo en términos cuantitativos, casi el 36% de las respuestas remiten a la actuación o competencias del “educador”, mientras que las características sobre la “relación con los educandos” y el “contenido” cumplen algo menos de una cuarta parte respectivamente, y por último, la “planificación o intervención” supone un menor papel según el alumnado, contando con un 15,6% de las respuestas, como se muestra en la Figura 6.

Tanto en la pregunta sobre Educación Artística como en la de las competencias adquiridas coincide la relevancia que los alumnos otorgan al papel del profesor, siendo aún mayor en la pregunta sobre las competencias, donde más de un 43% de las respuestas son indicadores de cualidades o aptitudes que han desarrollado para ejercer el rol docente (Fig. 7). Por otro lado, en la representa-

ción de Educación Artística los elementos “educandos”, “contenido” y “planificación” se encuentran entre el 15,6% y el 24,8%, sin que haya una gran diferencia entre los tres agentes. En cambio, en el gráfico de las competencias adquiridas se detecta una mayor desproporción, ya que las capacidades que han desarrollado respecto a los contenidos de Educación Artística suponen un casi un 35,7%, mientras que las aptitudes para interactuar con el alumnado infantil o para diseñar propuestas de educativas se sitúan sobre el 10% respectivamente. Para comprender estos resultados, a continuación se analizan e interpretan en mayor profundidad los resultados referentes al “rol del docente” y a la “planificación e intervención”.

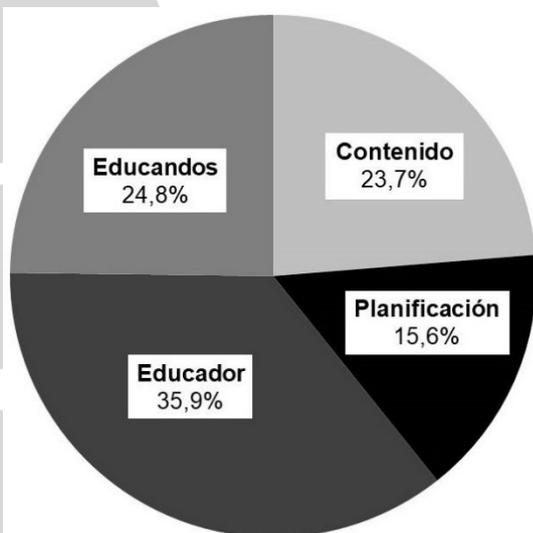


Figura 6: Proporción de los agentes implicados en Educación Artística según las respuestas de los participantes.
Fuente: original de la autora

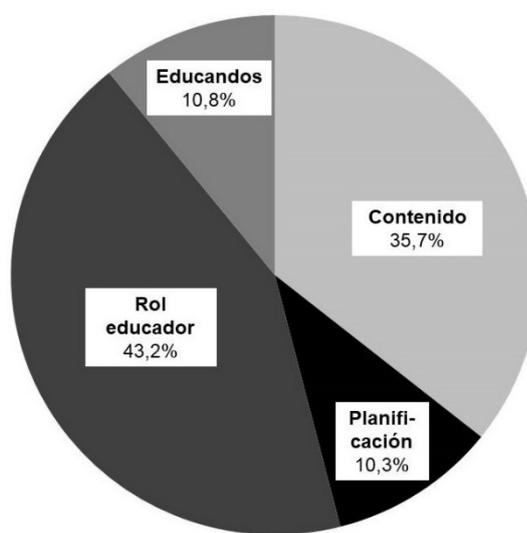


Figura 7: Proporción competencias adquiridas mediante la metodología teórico-práctica según las respuestas de los participantes.
Fuente: original de la autora

Respecto a “la función del profesor de Educación Artística”, y continuando con el análisis comparativo, encontramos algunas respuestas que se repiten en las dos preguntas, lo que indica que son conceptos que han adquirido una gran importancia para el alumnado durante su trabajo teórico-práctico. Como ejemplo de ello, la capacidad de “dominar/controlar los materiales y técnicas plásticas” ha sido la cuarta respuesta más repetida en ambas preguntas, mostrando tanto la necesidad como su aptitud para trabajar con propuestas plásticas en su futura labor docente. También se repite en ambas preguntas la capacidad de “ayudar a gestionar la frustración del alumnado como parte de su aprendizaje” que en el modelo de Educación Artística propuesto por los participantes es la quinta respuesta que más se ha repetido, mientras que en las competencias adquiridas “tolerar o gestionar la frustración” es la tercera. Por tanto, es posible concluir que los participantes consideran que el docente de Educación Artística debe dominar las técnicas y materiales para poder prever las dificultades propias del proceso creativo, ya que en su experiencia de creación plástica han constatado que “la materia no es un mediador, sino un interlocutor que tiene su

carácter, que se defiende, que exige” (Klein, 2006, p. 13), lo que requiere aprender a gestionar la frustración asumiéndola como una característica implícita en este trabajo.

También se observa que los y las estudiantes hacen referencia de forma reiterativa a algunos estados emocionales vividos durante su experiencia práctica, explicándolos de forma explícita en las dos primeras preguntas, y de un modo más implícito al definir su modelo ideal de Educación Artística. Por ejemplo, indican que su participación en esta metodología les ha permitido “memorizar la teoría de manera experiencial aumentando su motivación e interés hacia el arte”, han “desarrollado la empatía hacia sus futuros alumnos”, han “aprendido a gestionar la frustración”, han “reducido algunos miedos como futuros docentes”, han “puesto en práctica la expresión emocional”, han desarrollado la “capacidad de aceptar opiniones ajenas”, han “aumentado la confianza en sí mismos”, etc. Como explica Ruíz (2020), se están encontrando evidencias sobre el efecto positivo que pueden tener los estados emocionales de intensidad moderada en el aprendizaje, en concreto los relacionados con la sorpresa y la curiosidad, favoreciendo situaciones fuera de lo rutinario (como cuando los alumnos responden que “la práctica artística es una alternativa a la rutina y a las clases magistrales”). Este autor explica que las clases “emocionantes” promueven aprendizajes más duraderos, ya que entra en juego la memoria semántica, compuesta por ideas, conceptos y significados que se han construido progresivamente a partir de múltiples experiencias, lo que corrobora la sensación de los/as participantes acerca de haber logrado “memorizar la teoría a través de la práctica” y que les resultará más fácil “recordar lo aprendido a través de su experiencia plástica”.

Esto nos lleva al análisis de la relación entre los agentes “educador” y “planificación o intervención”. En las respuestas del alumnado sobre Educación Artística se pueden identificar varios indicadores que remiten a la propia actitud del docente, como la “dinamización de las clases” y la “creatividad del profesor” y “motivar al alumnado”. López-Manrique, San Pedro-Veledo, y González-González de Mesa (2014) estudian la importancia de motivar al alumnado como una característica intrínseca de la Educación Artística: la motivación es una herramienta con la que el profesor trabaja para obtener los mejores resultados posibles de los estudiantes dentro de un contexto curricular, que está definido por objetivos y contenidos académicos adecuados a la edad y características de los alumnos” (p. 204). En la misma línea, García-Sípido (2005) considera que “el área plástica es muy propicia a experimentar estrategias didácticas novedosas, por el solo hecho de cambiar o sorprender al alumno” (p. 84) advirtiendo que, para que el trabajo tenga un sentido didáctico y curricular, se requiere un análisis previo que justifique la pertinencia y adecuación de la propuesta.

En este sentido, en la opinión de las y los participantes se observa cierto equilibrio entre el valor que otorgan a las metodologías prácticas novedosas y a los conceptos curriculares o teóricos del área. Además de la importancia de diseñar clases “dinámicas”, “creativas” y “motivadoras”, lo que

equivaldría al concepto de actividades “sorprendentes” o “emocionantes” de Ruíz (2020), el alumnado también hace referencia en numerosas ocasiones a la necesidad de diseñar propuestas “con una base teórica” en las que “se valore el Arte”, lo que indica que las y los estudiantes son capaces de vincular los conceptos teóricos con una metodología activa y experiencial dentro de la Educación Artística, evitando así un modelo educativo que reduzca el trabajo con técnicas plásticas a la ejecución de manualidades o producciones ornamentales y vacías de contenido.

Aunque el agente “planificación o intervención” solo supone el 10,3% de las competencias adquiridas según los/as participantes (Fig. 7), la segunda respuesta más frecuente en dicha pregunta ha sido el “diseño de propuestas artísticas”, por lo que se intuye que el alumnado sí se considera capaz de planificar intervenciones entorno a la didáctica del Arte tras su participación en la investigación. Las respuestas ofrecidas a la pregunta sobre los requisitos para una buena Educación Artística confirman la relevancia que los alumnos otorgan a algunas áreas de la planificación, estando entre las respuestas aportadas “fijar los objetivos y criterios de evaluación”, “evaluar proceso y resultado” y “diseñar propuestas prácticas con una base teórica”. Maeso (2005) defiende la necesidad de dotar al profesorado de recursos y capacidad crítica para utilizar unos materiales curriculares adecuados en Educación Artística, y en este sentido, se observa que el alumnado del Grado de Educación que ha participado en este proyecto ha logrado tomar conciencia no solo de las dificultades a las que se enfrentan las niñas y los niños durante su trabajo plástico, sino también de la importancia de que el docente domine los objetivos, metodologías y sistemas de evaluación necesarios para poder impartir una Educación Artística de calidad.

Conclusiones

Hoy en día encontramos una diversidad de paradigmas de Educación Artística centrados en abordar algunas de las necesidades actuales respecto a la didáctica del arte y la cultura visual, como por ejemplo, formar espectadores y consumidores con capacidad de interpretar las narrativas artísticas y los códigos visuales, o de contemplar las imágenes del entorno (publicidad, redes sociales, medios de comunicación), desde una actitud crítica y reflexiva. En esta línea, ofrecer una formación específica en cuanto al uso de técnicas artísticas y materiales plásticos puede ayudar a los docentes de Educación Infantil y Primaria a comprender el proceso de creación plástica como una oportunidad para fomentar la reflexión y la expresión conceptual en el alumnado, evitando así delimitar la experiencia de creación plástica al entretenimiento lúdico y de producciones estéticas pero sin contenido crítico.

Desde ese planteamiento, dentro de la asignatura Didáctica de la Educación Artística del grado de Educación, se propone una metodología en la que se aborda el uso de las técnicas plásticas desde una perspectiva pedagógica que integra la teoría con la experimentación práctica y la reflexión crítica por parte del alumnado, presuponiendo que el proceso creativo usado como recurso didáctico podría ser efectiva para potenciar en los alumnos un aprendizaje significativo respecto a nue-

vos modelos de Educación Artística. Para poder contrastar esa hipótesis, en este estudio se han analizado las opiniones anónimas de los participantes al respecto, con el objetivo de conocer si esta experiencia ha propiciado un aprendizaje útil en cuanto al área artística y de qué forma proyectan dicho conocimiento en la realidad educativa.

En general, el análisis de las respuestas ofrecidas por las y los participantes muestra que la experiencia formativa en cuanto a técnicas plásticas no solo les ha servido para conocer conceptos teóricos y prácticos de esta disciplina, sino que también les ha permitido desarrollar una visión crítica sobre el modelo de Educación Artística que les gustaría promover y les ha ayudado a ponerse en el lugar del profesor de Arte o plástica, tomando conciencia sobre sus propias aptitudes, responsabilidades, capacidades, dificultades y limitaciones para enfrentarse a la docencia de este área en un futuro. La inmersión experiencial a través del análisis de su propio proceso creativo y resultados plásticos, junto con las posteriores reflexiones individuales y debates grupales al respecto ha permitido que las alumnas y los alumnos de magisterio conciban la Educación Artística de un modo más global, entendiendo, además del uso de las técnicas artísticas en función de sus propiedades gráficas y matéricas, que también deben tener en cuenta otros aspectos como el diseño de las propuestas prácticas según los objetivos pedagógicos, la importancia de acondicionar los espacios y los materiales a la edad del alumnado, la necesidad de acompañar el proceso creativo de las niñas y los niños, y observar y evaluar las imágenes producidas en el aula desde unos parámetros objetivos y previamente definidos.

Es posible deducir que esta experiencia ha supuesto un aprendizaje significativo para los participantes y les ha permitido romper algunos de los mitos con los que contaban al inicio de la asignatura, ya que basándose en su propia experiencia como estudiantes de Educación Primaria, no eran capaces de establecer relaciones entre el uso de los materiales plásticos y el currículo escolar y consideraban que las producciones plásticas realizadas por las niñas y niños solo podían evaluarse según los criterios subjetivos del profesor. Esta percepción de la Educación Artística habitualmente basada en los recuerdos del alumnado supone el riesgo de que en el futuro, como profesores y profesoras, repitan las mismas dinámicas y propuestas plásticas. Con el fin de evitar la automatización de patrones vacíos de contenido artístico, también es importante contar con una figura docente que les muestre otras estrategias pedagógicas diferentes a las que recibieron en su educación obligatoria. Así, poder observar a un profesor que dinamice el trabajo plástico y promueva la reflexión crítica al respecto al uso de las técnicas artísticas, ha favorecido que las y los estudiantes amplíen el imaginario de su identidad docente identificando sus expectativas, valores, recursos, intereses y limitaciones.

A pesar de los buenos resultados obtenidos, la formación práctica llevada a cabo con el alumnado cuenta con una limitación específica respecto a la metodología utilizada. Al consistir en un proyecto de investigación enmarcado en el contexto universitario, los participantes extraen sus observa-

ciones, reflexiones y análisis de su propia experiencia y de los debates que se generan en el aula, por lo que todas sus respuestas parten de análisis del proceso creativo adulto, cuando su trabajo va a consistir en fomentar y acompañar el trabajo plástico infantil. Aunque junto con la formación teórica en técnicas plásticas se les muestran ejemplos tanto de artistas y como de niñas y niños, esa información queda en un plano conceptual, y como se ve en el análisis cuantitativo de las respuestas de los participantes, resulta complejo realizar la transferencia de lo aprendido en la asignatura sin contar con una práctica real en la escuela.

En ese sentido, el análisis comparativo llevado a cabo con las respuestas de las y los participantes muestra que en su modelo de Educación Artística la figura del docente es el agente principal de la acción educativa, mientras que los elementos “educandos”, “contenido” y “planificación” cumplen una función algo menos relevante y proporcionalmente similar entre ellos. En cambio, en cuanto a las competencias adquiridas, aunque el rol del profesor sigue siendo el componente principal, el alumnado considera que ha desarrollado más aptitudes acerca del contenido de la materia, quedando relegados los agentes “educandos” y “planificación o intervención” a un segundo plano. Por lo que, aunque la metodología diseñada trata de promover un aprendizaje significativo a través de una experiencia práctica vinculada al contexto de Educación Infantil y Primaria, que el proyecto se lleve a cabo en un ámbito universitario provoca que el trabajo con niñas y niños se plantee desde un plano teórico o hipotético.

En resumen, los resultados acerca del uso del proceso de creación plástica como medio didáctico indican que esta puede servir como vía para potenciar en el alumnado un nuevo imaginario en cuanto a su visión de la Educación Artística, así como la empatía hacia los niños y niñas durante su trabajo creativo. En sus valoraciones, los y las estudiantes muestran interés por aprender nuevos recursos para su futura práctica docente y recapacitan acerca de las competencias que han adquirido durante este procedimiento. Esta experiencia práctica con técnicas artísticas les ha servido a las alumnas y alumnos de magisterio para reflexionar y superar algunos de los mitos, patrones y metodologías plásticas que ellos y ellas mismas recibieron en su etapa escolar. También han logrado integrar en su nuevo modelo de Educación Artística la posibilidad de utilizar el proceso de creación plástica para fomentar una mirada crítica de su entorno visual, cultural y social, tomando conciencia sobre la necesidad de no devaluar el conocimiento artístico dentro del currículo escolar. Por tanto, es posible concluir que la práctica de la creación visual dentro del contexto universitario, utilizando para ello un diseño metodológico basado en un modelo de Educación Artística actual, global y fundamentado, le permite al alumnado del grado de Educación adquirir unas competencias y unas nociones teórico-prácticas útiles que formen parte de su proceso de aprender a enseñar.

Referencias

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Acaso, M., y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós Educación.
- Aqueveque, C. (2020). *Didácticas desde las artes: propuesta de intervención para potenciar la creatividad en lactantes*. Wrocław, Polonia: Amazon Fulfillment.
- Barragán, J. M. (2005). Educación artística, perspectivas críticas y práctica educativa. En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística*, (pp. 43–80). Granada: Universidad de Granada.
- Carrascal, S. (2016). La educación integrada de las artes. Un modelo de enseñanza-aprendizaje para la formación del profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria. *Observar*, 10(1), 64–83.
- 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.
- García-Sípido, A. (2005). La investigación plástica y visual como método paradigmático del conocimiento. En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística*, (pp. 81–86). Granada: Universidad de Granada.
- Gutiérrez, E. (2019). *Arteterapia en ámbitos clínicos. Modalidades de intervención*. Vitoria-Gasteiz: Colección Música, Arte y Proceso.
- Huerta, R. (2019). *Arte para primaria*. Barcelona: UOC.
- Juanola, R., y Calbó, M. (2005). Hacia modelos globales en educación artística. En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística* (pp. 99–126). Granada: Universidad de Granada.
- Kagin, S., y Lusebrink, V. (1978). The Expressive Therapies Continuum. *Journal of Art Psychotherapy*, 5, 171–179.
- Klein, J. P. (2006). La creación como proceso de transformación. *Arteterapia: papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 1, 11–18.
- Kramer, E. (1971). *Art as therapy with children*. Nueva York: Schocken Books, Inc.
- Landgarten, H. B. (1987). *Family art psychotherapy: A clinical guide and casebook*. Nueva York: Brunner/ Mazel Publishers.
- López-Manrique, I., San Pedro-Veledo, J. C., y González-González de Mesa, C. (2014). La motivación en el área de Expresión Plástica. *Arte, Individuo y Sociedad*, 26(2), 199–213. DOI: 10.5209/rev_ARIS.2014.v26.n2.41265

Maeso, F. (2005). Instrumentos, técnicas de evaluación y materiales curriculares en educación artística. En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística*, (pp. 201–222). Granada: Universidad de Granada.

Meneses, J. (coord.), Rodríguez-Gómez, D., y Valero, S. (2019). *Investigación educativa. Una competencia profesional para la intervención*. Barcelona: UOC.

Ruiz, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y a la enseñanza*. Barcelona: Graó

Salido-López, P.V. (2017) La Educación Artística en el contexto de las competencias clave: del diseño a la evaluación de talleres didácticos en la formación de formadores. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(2), 349–368. DOI: 10.5209/ARIS.54655

Para citar este artículo: Gutiérrez Ajamil, E. (2020). El proceso de creación plástica en la formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria: Metodologías prácticas para la reflexión en Educación Artística. *Observar*, 14, 63–88.