



20, 21 y 22 de
Noviembre de 2019

MADRID

**CONGRESO INTERNACIONAL DE INNOVACIÓN
DOCENTE e Investigación en Educación Superior:
Un reto para las ÁREAS DE CONOCIMIENTO**

**Educación ecoartística en el Grado de Primaria: integración de
O.D.S. (Objetivos de Desarrollo Sostenible) en las Artes Visuales**

Javier Domínguez Muñino

La Investigación Basada en Artes, o Disciplina Basada en la Educación Artística (DBAE), nacida de las aportaciones de Elliot Eisner en 1993. Está influida fuertemente por John Dewey, Langer o Nelson Goodman, importantes responsables de hitos que posibilitaron la Reforma del Currículum y el Programa de Artes en la educación norteamericana. Eisner abraza y da cuerpo a un nuevo paradigma de naturaleza radical e integral, animado por un clima generoso que él mismo reconocía con optimismo. Este nuevo paradigma estructura la enseñanza artística en al menos tres disciplinas que favorecen la adquisición de competencias: nos referimos al Arte propiamente (incluyendo los corpus y métodos de su Historia), la Estética (vertebración filosófica que permite a los estudiantes, en un sentido amplio, `pensar el arte´) y la Crítica (entrando en juego la adquisición de competencias para que el discente pueda emitir juicios valorativos, y comentarios, cuya riqueza estribe siempre en una documentada argumentación).

Cuando nos remitimos a la pedagogía DBAE, lo hacemos con una disposición ambigua entre el profundo convencimiento de sus bondades (articular distintos tipos de conocimiento reconocidos), por una parte, y el de su problema crítico-epistemológico a la hora de abordar la creatividad humana situando el epicentro en el producto o resultado, y con una tendencia marcadamente analítica; un problema epistemológico que, si bien tiende a afirmar un

compendio o suma de saberes, podría entonces debilitar el abordaje holístico que se pretende.

Sopesamos estas debilidades del enfoque con que, no obstante, Eisner mejoró la pedagogía estética: optimizando el estado de las enseñanzas artísticas. Unas debilidades cuyo origen no han de estar necesariamente en la concepción misma, sino en la capacidad aplicativa (podríamos llamarla `posibilitismo´) que toda teoría demuestra una vez se ha venido desarrollando con sus prácticas. El propio Eisner se reafirma, como precursor, en la defensa de una mirada holística:

Se ha escrito que: “[resolviendo] el problema que se origina en la antigua contradicción entre pensamiento abstracto y experiencia sensorial [...] Su propuesta es adoptar una visión artística de los problemas” (Juanola y Masgrau).

Su pedagogía artística viene a celebrar la posibilidad de fructificar, en nuestras aulas universitarias, verdaderos equipos pensantes en que estudiantes comparten ideas y miradas. Un compendio de `intelecto sensible´ sobre los fenómenos que, a todos, pueden concernir, y cuyo lugar de compartición no es sólo su pensamiento crítico sino también la “actividad humana” entendida en su dimensión más transversal y funcional (en el sentido de Cassirer).

La A/r/tografía, acrónimo compilatorio de “art” (arte), “research” (investigación) y “teaching” (enseñanza), es fruto de las aportaciones de Rita Irwin y Alex de Cosson en 2003 (una década después de la DBAE de Eisner). Este segundo enfoque educativo, que en sí mismo excede la Educación para articular nuevamente otros territorios (Arte e Investigación), abre el campo a la simbiosis entre acción y pensamiento. Este acrónimo concilia diferentes pero simbióticos roles que las personas encarnamos en nuestra actividad (crear, investigar, educar...), superando con creces cualquier dicotomía jerarquizante que haya dominado tradicionalmente. Estos roles, encarnados en buena parte de la actividad que compete al Área de Educación Artística, vinculan elementos, diferenciables, pero no incompatibles; confirmándonos que el pensamiento y la acción humanos se comportan como una díada indisociable; y que, a su vez, son inseparables también de los contextos socioculturales en que inevitablemente se sitúan. Este modelo es más situacionista que relativista. Pero concretándolo en la aplicación investigadora y docente en artes visuales, la A/r/tografía supone una enorme oportunidad de eclosión teórico-práctica para multiplicar nuestras capacidades con el alumnado.

Comparado con la DBAE, la A/r/tografía se distingue, también, por su origen vinculado estrechamente al ámbito formativo de las Bellas Artes: porque el contexto germinativo de la A/r/tografía también ayuda a entender su holismo como un rasgo más connatural que pretendido. La propia Irwin, que proviene de la práctica artística, explica que esta nueva metodología significa: “indagar en el mundo a través de un proceso continuo de creación artística [...] de forma interconectada [...] para crear nuevos o más amplios significados. [Y

añade que] El trabajo a/r/tográfico se realiza, a menudo, a través de los conceptos metodológicos de contigüidad, indagación vital, aperturas, metáfora/metonimia [...] que se representan y se presentan o ejecutan cuando una indagación estética relacional se visualiza como conocimiento encarnado”.

Bajo este paraguas se normaliza el `tema´ de la ecología; ya no estudiado como un objeto temático de las ciencias cuantitativas, sino ahora también tratado (en palabras de Marín-Viadel) como una “indagación vital, en dos sentidos: es una investigación que está viva y es una investigación que forma parte de la vida del investigador”. Aquí se acota el tiempo de `hacer ciencia´ tradicional para abrir la vía, por el contrario, de crear conocimiento inmersivo (siendo afectado el propio investigador-artista-discente, padeciendo también sus efectos). Se trata de sustituir, la abstracción tanto empírica como conceptual, por una nueva epistemología participada, sin ningún recelo a los subjetivismos ni a la creación de nuevos espacios de intersubjetividad dinámicos (que no sean categoriales). Así, el estudiante universitario de Educación Primaria puede, en el ámbito de la Educación Visual, concebir y experimentar la importancia de llegar a `comprensiones´ (y

`representaciones´) en lugar de resultados acerca de un hecho, en verdad siempre, poliédrico. Como señalan Marín y Roldán: “[el Área de la Expresión Artística permite al alumnado] facilitar una nueva y emocionada comprensión de una situación [con múltiples aristas]”.

Si retomamos ambos modelos metodológicos, DBAE y A/r/tografía, somos capaces de apreciar en ellos más acercamiento y similitudes que disenso entre los dos. Ambos casos convergen a la idea inicial y nuclear de Barone y Eisner: Que “la investigación basada en artes era, y es, un intento de utilizar, las formas de pensamiento y de representación que proporcionan las artes, como medio a través de las cuales el mundo puede ser mejor comprendido [en lo cualitativo, en lo ético-axiológico, etc.]”.

La Prof. Montserrat Calbó, pionera en la materia, sitúa en la década de los ochenta la aparición de primeros signos curriculares sobre Ecoarte. Pero la sola aparición del `tema´ no garantiza inmediatamente su enfoque ajustado a estas metodologías descritas. De hecho Calbó ya advierte de insuficientes o incorrectas prácticas: “[pues, por ejemplo] no deberíamos plantear actividades o propuestas solamente `ambientales´ y adjudicarles, solamente, el trabajo de los contenidos de valor [...] o, aún peor, que presenten versiones y visiones del mundo conceptualmente contradictorias con las propuestas por la `educación ambiental´. Por ejemplo, en nuestro campo educativo, dedicar unos días a `hacer esculturas con material de deshechos´ (mal llamadas `de reciclaje´) [sin su completa y coherente contextualización en todos los parámetros estéticos y políticos]”.

El cada vez más consensuado, aunque insuficiente, relato medioambiental (en lo que afecta a la habitabilidad del planeta) se ha vuelto a oficializar en París el pasado septiembre de 2015 tras anteriores cumbres de gobiernos fracasadas. Allí, como bien publica Naciones

Unidas, se trazaron 169 metas, 231 indicadores, y se diseñaron 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (los ODS), entre los cuales nos concierne al propósito mencionar el 6º ODS (“Agua limpia y saneamiento”), 7º (“Energía asequible y no contaminante”), 11º (“Ciudades y comunidades sostenibles”), 12º (“Producción y consumo responsables”), 14º (“Vida submarina”) y el 15º (“Vida de ecosistemas terrestres”); los cuales bien podrían sintetizarse bajo el compendio 13º: “Acción por el clima”.

En el documento elaborado en 2019 por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe “O[BJETIVO] 13: Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos”, se establece, entre sus desafíos, “lograr la coordinación entre actores y políticas”. A lo que, educadores, debiéramos reconocernos interpelados como importantes actores sociales. Y, los poderes públicos que legislan y gobiernan, sentir también aludidas sus propias políticas educativas, especialmente en el diseño competencial (curricular) que venga legislándose.

Voces particulares como la de Greta Thunberg, una estudiante sueca de 15 años cuya motivación no ha tardado en ser cuestionada por ciertos medios, emprende su activismo ecologista haciendo huelgas semanales en su centro educativo; y manifestándose ante el parlamento de su nación. Thunberg logra hacer que su acto individual se propague mediáticamente con fuertes repercusiones; hasta el punto que su iniciativa es encarnada por millares de estudiantes de otros países incluido España. Su acto consigue repetirse en una secuencia de adhesiones creciendo exponencialmente, contagiadas por redes sociales y por la cobertura informativa que medios de comunicación secundan. En este caso, los medios favorecen la irrupción de acontecimientos sociales que difícilmente podrían predecirse a priori. La ocurrencia del black swan se convierte aquí en un fenómeno verde con rotundas movilizaciones; y este green swan se ha materializado en los ya denominados ‘viernes verdes’: una serie de huelgas escolares, como sabemos, que reclaman profunda voluntad política por frenar un nocivo y acelerado cambio en el clima que compromete nuestro bienestar.

La actualidad de este movimiento surgido en el seno educativo; su insólito valor generacional (nacido y dado de la voz que han decidido tomar las personas más jóvenes); y también el consolidado recorrido que la perspectiva ecologista ha demostrado en Educación Artística, hacen de este enfoque un centro acuciante en que gravitar los contenidos de nuestro Área de Conocim.

Por otro lado, en el marco de la educación reglada, la enseñanza superior ha reconocido, al Grado universitario en Educación Primaria, las competencias de “comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes [así como] conocer el currículo escolar de la educación artística, en sus aspectos plástico [y] audiovisual” (se lee en la Orden de 2007). Y esta concepción integral de las personas, a nivel sociocultural e

íntimo, cuando es operada desde las artes, ve respaldada la necesidad de mantener actualizada una perspectiva ecológica.

Caduto había manifestado que es en la educación ambiental contemporánea donde hallaremos, perspectivas educativas en valores, en beneficio sobre todo de las transformaciones críticas.

Folch también sostiene que “una gestión socioambiental correcta [es garantizada por] la moral ambiental, es decir, los valores que todos concedemos al ambiente y a los recursos naturales”.

Y Novo contribuye a la tesis de que el ‘giro postmoderno curricular’ (el que nos describió Arthur Efland) tendrá que sustanciarse en transformar colectivamente los valores de lenguaje, conocimiento y naturaleza.

Siguiendo este hilo argumental, Calbó articula la nueva “estética ecológica” en estos cuatro ejes: desarrollo del sentido de lugar (referenciando un valor local necesario en la práctica educativo- artística), modos de conocer alternativos (reivindicación de experiencias afectivas y emocionales como conocimiento válido), teoría estético-ética del arte (que, de modo indisociable, apela a una

‘estética de la empatía’) y deconstrucción de las metáforas ambientales (en referencia a aquéllas que son transportadas por el arte con la mediación, universalista, del lenguaje verbal convencional).

En lo concerniente a los ejes segundo y tercero donde las dimensiones, afectiva del conocimiento, y empática de la estética, están involucradas, queremos subrayar la reciente aportación de Marta Tafalla: la de su concepto de ‘estética ecoanimal’, según el cual debemos “poner el acento en que los entornos [naturales] están habitados por animales y eso resulta fundamental para comprenderlos y apreciarlos. [Pues] los animales resultan centrales por la sencilla razón de que son sujetos [y] nos devuelven la mirada”. Esto evita la cosificación del problema, desplazando la mirada estética desde lo objetivo (las cosas inertes) hacia lo subjetivo (los seres vivos, capaces de emitir y recibir miradas bidireccionales). En la propuesta de Tafalla, si depuramos su implicación ética, bien podríamos reconocer una recuperación de las ideas pioneras que sostuvo Kropotkin acerca del ‘apoyo mutuo’ o formas cooperativas -cuando no simbiotes- necesarias para todos los seres implicados en un ecosistema.

Situamos nuestra propuesta con el fin de abrir una pregunta inicial: ¿Qué alcance comprensor, del problema ecológico, toma el lenguaje estético-expresivo (en conjunción con el lenguaje escritoverbal) para construir nuevas visiones a las que llegar mediante vivencias holísticas?

Esto impele a los estudiantes del Grado en Educación Primaria a `construir testimonio` de forma multimodal (empleando distintos registros y lenguajes) e involucrando factores cognitivo, emocional, reflexivo y empático (y sin confrontarlos en dicotomías espurias).

Proponemos que las nociones de `comprensión` y `sentido` prevalezcan sobre otras como `significado` o `categoría/definición`, atribuidas desde la distancia con que operan las metodologías tradicionales tanto cuantitativas como cualitativas. Del mismo modo que, en consecuencia, pueda hablarse de `comprensiones` y `representaciones (plástico-visuales)` en lugar de hablarse de estrictos e inequívocos resultados. Se trata de rechazar la univocidad y fomentar, al fin, la posibilidad epistemológica, creativo-expresiva, y discursiva (es decir: creación correlativa de conocimiento, de lenguaje no convenc., y de testimonio válido en cada participante).

Este propósito se traduce en concebir proyectos grupales o comunitarios que no eludan el contacto con el medio local, permitiendo establecer estrategias de empatía (e identificación de un motivo o problema social) mediante valores plástico-visuales.

Basándonos en los rasgos de la A/r/tografía, como indica Marín-Viadel: estos proyectos deben tener una “doble presencia, por un lado, suele haber un texto escrito y por otro, imágenes visuales o sonoras o textos literarios, que conjuntamente y al unísono dan cuenta del tema. El texto escrito no explica ni traduce las imágenes o sonidos, ni éstos son ilustraciones del texto escrito, sino que el sentido debe surgir de las consonancias y resonancias entre ambas dimensiones”. Esto es esencial para que, en un método multimodal, el estudiante recurra a los distintos medios de registro disponibles: desde anotaciones de cuaderno a composiciones que empleen los códigos y figuras literarias; o el fotográfico y videográfico; o el artístico-plástico (ya sea dibujístico, pictórico o responda a otras técnicas mixtas como el collage o el collagraph).

A lo largo de nuestra experiencia en la asignatura Educación Plástica y Visual (cuyo Plan de 2010 ubica en tercer curso de Grado), hemos venido ensayando el enfoque pedagógico defendido y la propuesta aquí descrita. Lo venimos haciendo empleando un “giro epistemológico desde la actitud objetiva [que rechazamos] a la actitud performativa [de la palabra-imagen-acción]” (siguiendo el postulado de Martínez Guzmán). En nuestra propuesta, lo creativo no puede fraguarse sin el concurso de lo afectivo, lo sensorial y de lo crítico-discursivo. El flujo entre estos distintos medios cognitivos es el reto central que afrontamos tanto el estudiante como el docente, en el campo de las artes plásticas y visuales. De ahí que insistamos en la no jerarquización de estas dimensiones involucradas en el proceso.

En un cuaderno de esbozo, en una videocámara, en un lienzo, en el panel de trabajo de un software de imagen, en un mural compartido,... todos y cada uno de los estudiantes debe apreciar una herramienta aliada, y de semejante valor que las demás; con el fin de

documentar y expresar en una acción creativa el estado perceptivo de un medio local. De modo que los valores plásticos suscitados por un emplazamiento (el grafismo, el color, la textura...) producen una reacción (formal y expresionista; emocional y crítica) que dará testimonio finalmente. Añade importancia el que estas producciones no queden instruidas, sino que cada estudiante puede optar con un tipo de lenguaje propio, por un nivel de iconicidad distinto (más figurativo, o más abstracto) con que representar o interpretar o evocar el escenario aludido. Estos márgenes de libertad revierten en menor bloqueo (en el proceso creativo-documental) y en mejor pronóstico de éxito didáctico cada curso académico. Lo que apunta una sólida dirección en líneas de trabajo futuras que empleen el método artográfico con perspectiva ecoartística.