

Por qué las aulas del futuro necesitan la educación artística: proyecto «Yo eres, tú soy»

JUAN ROMÁN BENTICUAGA
Universidad de Huelva

JULIA MAÑERO CONTRERAS
Universidad de Sevilla

Las artes ofrecen una plataforma para ver las cosas de manera distinta a como se ven normalmente. Y al hacerlo nos ayudan a preguntarnos: ¿por qué no?
(Eisner, 2002, p. 112)

7.1. Introducción

Las aulas del futuro exigen un espacio de reflexión y transformación social por parte de los docentes y, en particular, de nuestro alumnado. En este sentido, la educación artística y audiovisual tiene mucho que ofrecer, y un potencial innegable, sobre todo cuando hablamos de un contexto social cada vez más inmerso en lo tecnológico, en las redes de comunicación, y condicionado por la imagen. A pesar de esto, se visualiza una incoherencia con la realidad educativa que mayoritariamente implementa la educación artística como un desarrollo de destrezas o habilidades manuales o como una evolución de la autoexpresión creativa. Paralelamente, y en gran medida, es considerada un mero pasatiempo o actividad lúdica; concepción que en las Aulas del futuro debe sentenciarse y desterrarse por completo.

La educación artística posee un papel fundamental en la comprensión del mundo, de nuestro contexto social contemporáneo. Y lo más importante: entiende las artes no únicamente como vehículo de expresión, sino de transformación que, unida a las pedagogías críticas, es capaz de alterar, modificar y cuestionar lo establecido y abogar por el cambio social. Por ello, la simbiosis entre práctica artística, tecnología y digitalidad es una relación con muchas potencialidades en las aulas del futuro. Esta fusión se inicia desde la propia apertura a la experimentación y al caos, la aceptación de errores y diversidad de experiencias estéticas. Es necesario abordar este rincón para la práctica artística y la experimentación desde la multiplicidad de relatos, culturas y contextos sociales, y, en mayor medida, desde espacios comunes y cotidianos para los estudiantes.

Las aulas del futuro abogan por establecer rincones de aprendizaje que permitan al alumnado desarrollar metodologías activas con el objetivo de investigar, interactuar, explorar, desarrollar, crear y presentar propuestas (INTEF, s.f.). Estos conceptos son familiares en terrenos educativo-artísticos donde educar a través de procedimientos y acciones artísticas permite al profesorado trabajar de manera transdisciplinar conceptos, procedimientos y valores. A partir de estas ideas, la disposición del espacio y los recursos digitales empleados por el profesorado influirán en los procesos de enseñanza-aprendizaje implementados. Por estos motivos, se antoja necesario una revisión conceptual de ciertos términos empleados en el diseño e implementación del proyecto «Yo eres, tú soy» de manera que se vislumbren sus principales mimbres pedagógicos.

7.2. Hacia la no instrumentalización de las tecnologías digitales

En términos generales, la práctica educativa parece centrarse en el mero desarrollo del individuo, obviando su entorno y diversas influencias (Usher y Edwards, 1994). Así, en palabras de Edwards (2016), las políticas educativas actuales basadas en teorías humanistas parecen concentrarse en el aprendizaje humano como una única forma de reflexión o contemplación. Es decir,

como si únicamente existiera una forma válida y correcta de realizar ciertos procedimientos de enseñanza-aprendizaje.

Para una mayor comprensión del concepto de humanismo en el terreno educativo, cabe señalar que esta corriente y teoría es entendida como un dualismo y binarismo arraigado entre lo que supone ser humano en el mundo y una comprensión de la educación como una producción meramente humana (Siân Bayne, en Jandrić, 2017). De esta manera, el humanismo se centra en la mente y el aprendizaje como una forma de reflexión, abstracción y representación para establecer cuestiones de hecho (Edwards, 2016). A partir de aquí, la educación deriva en que, de manera muy generalizada, los procesos de aprendizaje instrumentalizan el uso de las tecnologías (Knox, 2017) y perpetúan las ideas de racionalidad, autonomía y universalidad de la condición humana (Knox, 2016). Las tecnologías en el ámbito educativo y el uso derivado de ellas se reafirman mediante lo que Larry Cuban denomina un patrón cíclico (Jandrić, 2017). Este autor afirma que desde los ámbitos políticos se desarrollan propuestas educativas que desencadenan nuevos programas académicos, que a su vez fallan en su instauración en el aula, y culpan al profesor de una mala práctica. Para evitar este devenir cíclico, sugiere incorporar la opinión y criterios de los docentes en las pertinentes reformas educativas desde que estas comienzan a reestructurarse. Cabe añadir el criterio de docentes y expertos en materia educativa en las políticas que conciernen a los aspectos educativos; sería una redefinición, en palabras de Pierre Bourdieu, que acrecentaría la autonomía del profesorado y se le permitiría involucrarse y definir sus marcos de actuación con el fin de ofrecer una enseñanza de calidad (Bourdieu, 1997). Por el contrario, las implementaciones educativas desde las esferas políticas potencian la instrumentalización de la tecnología (Knox, 2017) y se difunde un discurso tecnológico que se relaciona con el concepto de pensamiento mágico que vincula a las tecnologías de forma directa con una mejora en el aula y la práctica docente. En palabras de Kaplún (1998, p. 110), «la tecnología puede ejercer sobre nosotros una especie de fascinación y llevarnos a considerar la fotografía, los medios audiovisuales y el ordenador como los únicos recursos eficaces».

Es interesante analizar cómo, a pesar del pensamiento utópico y utilitarista en lo que respecta a las tecnologías digitales, si-

que sucediéndose una inadecuación entre el uso de los dispositivos tecnológicos fuera del aula y el uso dentro de ella, el cual es bastante escaso o simplemente instrumental (Cuban en Jandrić, 2017). Es necesario señalar que la potencialidad de las tecnologías de la información y la comunicación para transformar y mejorar la educación no reside en ellas mismas como meros utensilios, sino en los planteamientos psicoeducativos y didácticos sobre los que se sustentan. Es por tanto un error instrumentalizar la tecnología y reproducir a través de ellas, pedagogías asentadas y con un largo recorrido en nuestro sistema educativo (Aparici *et al.*, 2018). Si bien, como indican Girvan y Savage (2010), es una reacción natural recrear los procesos de enseñanza analógicos ya conocidos y experimentados. Sin embargo, es necesario considerar las características y potencialidades de la tecnología y, en el caso concreto de la enseñanza digital, vincularla a pedagogías activas (Baden, 2008, en Girvan y Savage, 2010, p. 1). Una de las evidencias de la falta de integración de las tecnologías digitales en el aula es el apoyo, muy generalizado, de los profesores en los libros de texto como recurso principal. Por este motivo, existe un desfase entre una sociedad posdigital, generadora de una cultura cada vez más algorítmica y visual, y los procesos de enseñanza en el ámbito educativo (Osuna-Acedo, 2007).

Lo anteriormente expuesto cristaliza la importancia del componente pedagógico con la tecnología. Así, el educador Mario Kaplún (1998) insiste en que la relación entre educación y comunicación no está determinada por el uso de tecnologías, sino en el aporte pedagógico. Si finalmente se reproducen los roles del educador onnisapiente y el alumno ignorante, la pedagogía es la misma, solo que mediatizada por recursos tecnológicos. Para evitar esta mala praxis e instrumentalización de la enseñanza, Osuna-Acedo (2007) señala necesaria una formación del profesorado no solo en materia de evaluación y uso de las tecnologías para introducir cambios y mejoras pedagógicas reales, sino un desarrollo crítico con respecto a los medios que se emplean en el aula.

Por último, es necesario incidir en la idea de que la perspectiva humanista sobre la que se sostiene la gran parte de las prácticas educativas actuales se traduce en la concepción de educación bancaria del pedagogo Paulo Freire. En palabras de Freire (1968), la relación de los educadores-educandos está basada en una na-

turalidad narrativa, discursiva y disertadora. Un sujeto activo que narra y otros objetos pasivos, los educandos. La realidad se analiza como un ente estático e inerte como si no guardase ninguna relación con el devenir existencial de los educandos. Mediante la narrativa, el educador prosigue un fin mecánico de la educación, una memorización sistemática para, en palabras de Freire, transformarlos en vasijas, en recipientes que deben ser llenados por el educador. Cuanto más vaya llenando los recipientes, mejor educador será y, por tanto, mejores educandos cuanto más dóciles se dejen llenar. No existe una comunicación real entre los dos roles, claramente diferenciados, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos hechos constituyen una educación individualista, unos espacios educativos llenos de individuos aislados receptores de instrucción, sin espacio para el diálogo y la comunicación y el intercambio (Kaplún, 1998).

7.3. Importancia de la educación artística y las acciones intercreativas

Aunque el término *arte*, a menudo polisémico en contexto occidental, se emplea asiduamente para mencionar obras particulares, describir procesos o atribuir a un artefacto un sentido valorativo (Chalmers, 2003) relacionando el proceso artístico con una actividad especialidad o profesional que no guarda relación con el individuo común (Read, 1969), a lo largo de estas líneas pretendemos recuperar su concepción más social. De esta manera, el término *arte* se plantea como una producción cultural, una manera de reflejar las características propias de cada cultura (Efland *et al.*, 2003). Partiendo de la idea de diversidad cultural, la experiencia artística –la exploración, desarrollo, creación– será diferente según el sujeto, siendo un acto activo y no pasivo a través del cual el sujeto se involucra emocionalmente y genera una experiencia estética, pero también emocional (Dewey, 2008).

El hecho de que la acción artística sea un proceso y una experiencia colectiva –involucra al creador, pero también ciertas sugerencias y referencias culturales previas y espectadores que (re) interpretan la obra– se suma a la experiencia propia e individual del sujeto. Por ello, la práctica artística se configura como un

vehículo idóneo para accionar en las aulas procesos cognitivos, pero también emocionales. A través de la creación artística, el alumnado es capaz de proyectar sus propias realidades, pero también de imaginar otras alternativas. Lo interesante de la experiencia artística es su capacidad implícita para interactuar con nuestro mundo personal, elaborándola constantemente:

El proceso creador deja aparecer lo inusual y lo constante, lo diferente y lo común, lo extraño y lo igual, lo paradójico. Pone en juego la mente, la percepción, la experiencia y la emoción. A ella concurre el pasado y el presente del creador, de la creadora, y se entrevé el futuro. (López Fernández-Cao, 2008, p. 23)

La educación artística y los procesos que acciona fomentan la capacidad creativa y divergente del alumnado. Ken Robinson (2009) afirma que las personas nacen con la capacidad de desarrollar procesos creativos; sin embargo, el sistema educativo y las políticas que este implementa erradican la creatividad mediante la sistematización de contenidos y las pruebas de evaluación entre otros. Este hecho debe atenderse desde las aulas del futuro.

Entendiendo la creatividad como una transgresión de las reglas, Mesías-Lema (2019) argumenta que la creatividad no es innata, no sigue directrices determinadas, no es lineal pero sí recurrente. La creatividad y sus procesos necesitan pausas, reflexión, fracasos e interrogantes. Estos factores, entre otros, no solo no son contemplados en las políticas educativas, sino que cuentan con un significado peyorativo. En este sentido, y siguiendo al educador artístico Elliot W. Eisner (2002), la creatividad emerge en las limitaciones de la libertad. En el ámbito educativo, la creatividad no se vería potenciada por una ausencia total de límites y estructuras. Es necesario distinguir entre la creatividad y la autoexpresión e irreflexión en una manifestación artística.

De forma general, podríamos afirmar que aquellas personas que están acostumbradas a generar pensamientos conceptualmente divergentes y abogan por una búsqueda de soluciones alternativas estarán más capacitadas para adaptarse al contexto actual y su desarrollo constante, pero también para poder transformarlo. Aunque sí es cierto que los valores que se desprenden de los procesos creativos difieren incluso dentro del mismo seno cultural (Gardner, 1994), resulta importante focalizar nuestros objetivos a la hora de educar en el proceso creativo, pedagógicamente hablando. No existe el acierto o el error, el aprobado o el

suspense cuando hablamos en términos creativos. La creatividad es el camino, no importando en dicho trayecto el resultado final. Cuando hablamos del cómo nos referimos a los beneficios del ejercicio creativo en sí. En palabras de Maslow (1983, p. 127), «debemos interesarnos más por el proceso creativo, la actitud y la persona creativas que por el mero producto creativo».

Por este motivo, pensamos que la creatividad debe ser valorada como un transcurso de acontecimientos y vaivenes que incide en nosotros mismos y nuestro entorno. Toda experiencia educativa es válida e igual de sustancial si entendemos el aprendizaje como un proceso lúdico y experimental (Mesías-Lema, 2017). Aprender a valorar la diversidad o la importancia de la singularidad dentro de una colectividad es esencial y pertinente para alcanzar una sociedad más justa y comprometida (Chalmers, 2003). Resulta necesario evidenciar la importancia de que todos, como individuos, poseamos algo que enseñar y evidenciar ante el resto de nuestra comunidad y de la misma forma, todos tengamos algo que aprender de nuestros semejantes (Escaño, 2015). La colaboración y la creación son conceptos básicos a la hora de hablar de educación y cambio social.

Así, la creatividad entendida como acción interdependiente es lo que se conoce como «intercreatividad» (Berners-Lee, 2000). Intercreatividad y educación son dos fenómenos estrechamente relacionados; de este modo, al crear o resolver problemas conjuntamente, nos exponemos a un proceso de enseñanza-aprendizaje a través de una serie de interacciones sociales normalizadas.

Estos argumentos sugieren que el fenómeno intercreativo se encuentra vinculado al tercer modelo educativo desarrollado por Kaplún (1998). A lo largo de la tesis que el autor propone se potencia el proceso en la experiencia de enseñanza-aprendizaje en detrimento del resultado final o de los contenidos desarrollados. La premisa básica de la teoría de Kaplún es que al priorizar el tema –estableciéndolo en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje– se alienta a los individuos a ser y no a hacer o aprender de forma automatizada. El eje del modelo intercreativo, relacionándolo con el modelo ya expuesto de Kaplún, queda conformado por el sujeto individual dentro de un grupo formado por la totalidad de sujetos. Al ser un proceso permanente, la educación no está supeditada a un momento o contexto temporal concreto, sino que es un proceso omnipresente que tiene lugar a

lo largo de toda nuestra vida y bajo diferentes premisas y manifestaciones.

Por todo lo anteriormente expuesto, la motivación a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje es principalmente social. Las personas tendemos a aprender en la manera en que sentimos la necesidad de relacionarnos e interactuar con nuestro entorno humano o situacional, siendo ahí cuando se presenta la comunicación como un diálogo abierto y horizontal en la que todos representamos sendos roles de educadores y educandos de manera simultánea intercambiándolos según consideremos necesario (Osuna-Acedo, 2018). Desde la teoría conectivista, McAuley *et al.* (2010) argumentan que desde una pedagogía participativa, los participantes deben producir sus propios recursos y compartir opiniones. Es decir, se realiza un intercambio de roles según lo que usualmente se ha concebido como competencias del profesorado y del alumnado. Las conexiones desde esta perspectiva se conforman en función de los actos creadores.

7.4. El área de Educación Artística y la Educación Primaria

El área de Educación Artística permite sentir, explorar y transformar la realidad, facilitando el desarrollo integral y armónico de las cualidades humanas. Es una guía de propulsión de acciones que fomenta el desarrollo de la creatividad, fundamental en la educación; por su importancia para el alumnado, siendo el mejor recurso para favorecer la construcción de la autoestima y conciencia de uno mismo, la atención, la estimulación de la percepción, la inteligencia y la memoria a corto y largo plazo, el sentido estético, la sensibilidad, la participación y la cooperación, así como por su determinación para el desarrollo de la sociedad, donde los cambios suceden de manera vertiginosa y continua.

La creatividad es un elemento imprescindible para formar alumnado rico en originalidad, flexibilidad, visión futura, intuición, confiados y amantes de los riesgos, preparado para afrontar los obstáculos y problemas que se van presentando en su vida escolar y cotidiana, además de ofrecer herramientas para la innovación. Ser creativo es saber utilizar y transformar elemen-

tos o situaciones del entorno en algo útil y positivo, tener confianza en sí mismo, percepción aguda, imaginación, entusiasmo y curiosidad intelectual. Por lo que es imprescindible educar la creatividad, una cualidad necesaria para el alumnado de la escuela actual, para llegar a ser capaces de enfrentarse con lo nuevo y darle respuesta.

Esta área pretende que niños y niñas alcancen la competencia necesaria que les facilite tanto expresarse y comunicarse como percibir, comprender y enriquecerse con diferentes realidades y producciones del mundo del arte y la cultura, dotándoles de este modo de instrumentos para valorarlas y formular opiniones fundamentadas en el conocimiento. Al realizar un trabajo artístico lo que hacemos es representar las experiencias de nuestra vida, ampliando las posibilidades de ocio y disfrute. El proceso de aprendizaje en el ser humano no puede estar alejado del desarrollo de sus facetas artísticas que le sirven como un medio de expresión de sus ideas, pensamientos y sentimientos. Al igual que ocurre con otros lenguajes, la persona utiliza tanto el lenguaje plástico y visual como el musical para comunicarse con el resto de los seres humanos.

La Educación Artística favorece el desarrollo del lenguaje y la socialización de los seres humanos. El alumnado expresa a través de la producción artística y cultural su individualidad, la relación con los demás y su entorno. Al igual que el conocimiento de obras y diversas expresiones artísticas y culturales en variados espacios de socialización del aprendizaje propicia el diálogo con los otros y el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico. Así, las artes generan medios y ámbitos para incidir en la cultura; propician la innovación, la inclusión y la cohesión social, en búsqueda de personas más democráticas y participativas. Las diferentes manifestaciones artísticas tienen una presencia constante en nuestro entorno y en nuestra vida, tanto es así que el conocimiento plástico, visual y musical permitirá el disfrute del patrimonio cultural y artístico. La base del respeto y de una actitud abierta a la diversidad de la expresión cultural en nuestra comunidad es una buena comprensión de la cultura propia y un sentimiento de identidad, que fomenta el interés por participar y conservar el patrimonio cultural y artístico.

El área de Educación Artística está integrada por dos lenguajes, el plástico y el musical, que configuran dos disciplinas, Edu-

cación Plástica y Educación Musical. Cada una de estas disciplinas se subdivide en tres bloques. La Educación Plástica dividida en: «Bloque 1. Educación Audiovisual»; «Bloque 2. Dibujo Geométrico» y «Bloque 3. Expresión Artística». El primero de los lenguajes; la Educación Plástica, está referido al estudio de la imagen tanto visual como audiovisual; al desarrollo desde el punto de vista gráfico de los saberes adquiridos desde el área de matemáticas en relación con la geometría de nuestro entorno y al conjunto de conceptos y procedimientos que tradicionalmente han estado asociados a la Expresión Artística. En conjunto, la Educación Artística en Primaria debe permitir al alumnado percibir e interactuar con los elementos visuales y sonoros de la realidad que le rodea. Surge así la necesidad de abordar los conceptos, los procedimientos y las actitudes desde una perspectiva integrada y no desarticulada. Para facilitar este proceso, en la mayor parte de los procedimientos quedan explicitados los conceptos y las actitudes.

El área de Educación Artística, por medio de sus componentes: Plástica y Música, se caracteriza por:

- Función catártica: el individuo, a través de la posibilidad de utilizar diversas formas expresivas, se libera de tensiones y restablece el equilibrio psíquico
- Función de conocimiento: el movimiento es uno de los instrumentos cognitivos fundamentales del individuo tanto para conocerse a sí mismo como para explorar y estructurar su entorno inmediato.
- Función de organización de las percepciones: el individuo, a través de las sensaciones exteroceptivas y propioceptivas, se orienta y toma referencias con respecto al mundo que le rodea.
- Función estética comunicativa: plástica y música son formas de comunicación y de expresión que el individuo utiliza en su comunicación habitual, pero que puede aprender a utilizar mejor adquiriendo instrumentos que le permiten enriquecer la expresión. la creatividad y la sensibilidad estética, así como producir o valorar manifestaciones artísticas y culturales.
- Función hedonista: la expresión musical y plástica son fuente de disfrute para el individuo. Constituyen medios eficaces para ocupar positivamente el tiempo de ocio.

En *El elemento*, Ken Robinson (2009) nos enseña la importancia del desarrollo del lenguaje artístico como requisito en la escuela. Los procesos de desarrollo de cualquiera de los lenguajes, verbales o no verbales requieren, primero, el desarrollo de la comprensión y, simultáneamente, como consecuencia, el de la expresión. Sin embargo, en el desarrollo del lenguaje artístico debemos considerar primero la expresión y después la comprensión. Solo de esta manera es posible el desarrollo de la creatividad, requisito indispensable para el éxito.

7.5. Propuesta de intervención en Educación Primaria: «Yo eres, tú soy»

La evolución de los principios de César Coll con las propuestas de la pedagogía discente nos permite concretar una metodología que Zabala (2014) incluye en su libro *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Para la planificación y el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, el profesorado de la etapa tiene que tener en cuenta las siguientes implicaciones didácticas:

- La funcionalidad de los aprendizajes para que el alumnado utilice los conocimientos nuevos en situaciones reales de la vida cotidiana.
- La integración de las enseñanzas desde un enfoque globalizado para que el alumnado pueda relacionar el conocimiento previo con los nuevos y realice aprendizajes significativos.
- La igualdad desde el respeto a la diversidad e interculturalidad para que todo el alumnado se sienta integrado en las propuestas del aula y podamos descubrir sus características personales.
- La autonomía tanto personal como en el desarrollo de los aprendizajes para aprender a aprender.
- La participación e implicación corresponsable de todos los sectores de la comunidad educativa, más concretamente de las familias, con responsabilidad y actitudes de colaboración

El carácter evolutivo propio de una escuela activa e innovadora, desde las propuestas de diferentes autores y autoras y del propio currículo prescriptivo, nos permite concretar la propuesta

pedagógica y organizativa. La intervención metodológicamente se basa en la evolución de los principios de intervención educativa de Coll a Mellado, en los modelos expresados.

Tabla 7.1. Principios de intervención educativa

Principios de Coll (1989-2002)	Principios de Mellado (2012)
<ul style="list-style-type: none"> • Partir del nivel de desarrollo. • Aprendizaje significativo. • Aprender a aprender. • Modificar esquemas de conocimiento. • Intensa actividad e interactividad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Empoderamiento. • Libre elección. • Buen trato. • Creatividad. • Colaboración. • Alternancia. • Amor

Esta evolución permite, partiendo de los principios de Mellado, las consecuencias de los principios de Coll. Si observamos los principios de Coll podríamos decir que el protagonista de la intervención, como cabría pensar, es el docente o la docente. En cambio, al partir de los principios de Mellado (2012), quien utiliza el nivel de desarrollo en su ZDP es el alumnado, de manera que realiza un aprendizaje significativo aprendiendo nuevos procedimientos de aprendizaje, modificando sus esquemas de conocimiento, y todo ello, en una intensa interactividad con los otros y el docente y actividad sobre los objetos de aprendizaje.

El aprendizaje basado en problemas para las secuencias didácticas, tal y como definió Barrows (1986), utiliza un problema como punto de partida para la adquisición de nuevos conocimientos con el alumnado como protagonista y desarrollando una diversidad de competencias como el trabajo en equipo, la toma de decisiones, la resolución de problemas, las habilidades de comunicación y el desarrollo de actitudes y valores como la precisión, y la tolerancia. La creatividad se ve favorecida en toda esta resolución, pudiendo desarrollar un aprendizaje más intuitivo a través de la propia pedagogía centrada en el alumnado con el uso docente de los principios que propugna:

- Empoderamiento del alumnado por sentirse capaz de realizar las actividades que elige.
- Libertad de elección para activar sus funciones ejecutivas y situarse en su zona de desarrollo próximo.

- Buen trato, reduciendo la intensidad de los enfados y rediseñando la manera de dirigirse al alumnado.
- Creatividad para realizar propuestas diversas y permitir respuestas divergentes.
- Colaboración para aprender a ayudar y pedir ayuda, así como para aprender de los demás y con los demás.
- Alternancia para rectificar los errores en las elecciones y aliviar un esfuerzo que ya ha sido productivo.
- Amor para minimizar las imperfecciones del alumnado e interactuar con entrega amorosa.

La principal estrategia para desarrollar la educación social con el uso de las inteligencias múltiples, así como la pedagogía discente es la de inmiscuirse en los quehaceres diarios en el aula con el alumnado e ir proponiendo y guiando los aprendizajes durante el uso del ordenador y las tabletas. En nuestras experiencias docentes hemos ido descubriendo una variable dependiente para el aprendizaje que Eduardo Punset refiere en *El sueño de Alicia* (2014), como es el uso de las emociones por parte de docentes y alumnado, y la intuición y las relaciones personales para enseñar y aprender también estos contenidos. De manera que el entusiasmo, la ilusión y la preparación con la que iniciamos las propuestas pedagógicas referidas al uso de expresión artística y nuestra capacidad para contagiar esas emociones en esa relación provocarán un aprendizaje más intuitivo y eficiente que si lo hiciéramos con apatía.

Desde la perspectiva de la creación y la defensa del aprendizaje como experiencia de la autonomía individual, el proyecto se ha realizado tanto con alumnado de Educación Primaria como con estudiantes universitarios del Grado de Educación Primaria, por lo que se ha seguido la orientación de los cumplimientos de un proyecto educativo docente propio de la Educación Primaria. La experiencia aboga por un planteamiento analógico, susceptible de su implicación total con la construcción del relato en la realidad contemporánea, es decir, a través de la representación plural de la imagen, las redes sociales, la estética de la exhibición y la contemporaneidad, que invita al uso de la tecnología digital como expresión de la realidad social y personal en la que se deriva la experiencia creativa de la Educación Artística, de modo que provoca que lo analógico y artesano sea el génesis de la transformación digital en el aula del futuro.

El proyecto «Yo eres, tú soy» es la construcción de la diversidad desde la individualidad, el relato de vida que convierte la experiencia personal en la construcción de conocimiento desde la reflexión, análisis de presente, pasado y futuro de cada individuo actuante, en toda su integridad y diferencia, abarcando todos los conceptos vitales que opte por compartir o construir en su proyecto. Se trata de un relato biográfico construido sin texto verbal y con la única arquitectura de mensajes visuales y plásticos.

El ejercicio está conformado por tres partes diferenciales, a modo de imitación del esquema de árbol de vida, una primera parte, sobre la base, donde se expresa el origen, las sensaciones, emociones, personas, objetos, recuerdos, momentos... que sustentan la realidad de cada persona que elabora el ejercicio. Una segunda parte que, a modo de tronco, expresa el recorrido, esfuerzo, camino, dirección, orientación... sobre la que camina; por último, una tercera parte o fase donde la copa, ramas y frutos constituyen deseos, aportaciones, sueños, lugares que alcanzar, metas que conseguir, etc., siempre desde el discurso personal, sin límites posibles a la expresión.

La expresión visual y plástica, ajena al texto verbal, trata de promocionar el pensamiento abstracto lejos de la deriva del razonamiento estructurado como pensamiento explícito de lo verbal, lo que implica la experimentación y práctica de técnicas creativas para la superación de bloqueos. La búsqueda de lo creativo, de la necesidad personal de abanderar la diferencia, hace del proyecto la descripción gratificante de la diversidad y permite que lo biográfico se convierta en aprendizaje significativo desde la verdadera visualización de la zona de desarrollo potencial, más allá de la zona de confort, base de la construcción del conocimiento.

Los diversos relatos visuales, y las producciones del proyecto se construyen alimentadas tecnológicamente con modelos como el *draw my life*, *stop motion*, *chroma key*, etc., permitiendo presentar los proyectos finales como un recorrido, crecimiento personal que cada participante aporta compartiendo con el grupo. El uso de medios digitales no solo permite experimentar con diversas aplicaciones de edición audiovisual, sino que hacen que el producto final esté relacionado con la forma contemporánea de expresión de la visualidad.



Figura 7.1. Producción realizada por alumnado universitario del Grado de Educación Primaria con plastilina, papel charol, témperas y lápices de color.



Figura 7.2. Producción realizada por alumnado universitario del Grado de Educación Primaria con transparencias y analogías directas superando la idea de árbol.

Los modelos compartidos en las imágenes están contruidos con diversidad de recursos y materiales plásticos que posteriormente en el uso de la competencia digital, elaboran el relato desde la tecnología propia del aula del futuro a través de la composición y crecimiento del producto último para su exhibición final. De la misma forma, tal y como se aprecia en las figuras, no se trata de la elaboración de una imagen única arbórea, sino que cada participante puede abogar por cualquier forma con la que se sienta identificado (creatividad) incorporando valor y diferencia a su definición y dotando de sentido y significado a cada aportación como una forma de analogía de expresión de la propia experiencia vital que desea recrear.

7.6. Contribución del área a las competencias educativas

De las competencias básicas claves, su relevancia en el currículo es destacada por Escamilla, Lagares y Fraile (2006), quienes señalan que las competencias son el componente esencial del currículo que supone su consideración como referente para organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en su evaluación. Las competencias son capacidades relacionadas, de manera prioritaria, con el saber hacer. La consideración de funcionalidad y practicidad de la competencia no la reduce a un carácter meramente mecánico. El saber hacer también posee una dimensión de carácter teórico-comprensivo, así como una dimensión de carácter actitudinal. Tomando como referencia la definición de Mellado (2012) sobre las competencias básicas, entendemos que son el conjunto de herramientas, habilidades y capacidades vitales que los individuos utilizan en las diferentes situaciones de la vida cotidiana extraescolar, escolar y de ocio, para resolverlas y comportarse con éxito, de modo que consiguen sus propósitos.

Asimismo, para enumerarlas vamos a utilizar la distinción basaba en Zabala en 2007 entre competencias básicas para el desarrollo personal y competencias básicas para el desarrollo social, aplicadas a las definidas por el currículo que desarrolla:

- Para el desarrollo personal:
 - Competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
 - Competencia de aprender a aprender
 - Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
- Para el desarrollo social:
 - Competencia en comunicación lingüística
 - Competencia social y ciudadana
 - Competencia de conciencia y expresiones culturales

La competencia digital, por su parte, se considera del desarrollo personal por mejorar la autonomía personal en el estudio y realización de producciones y del desarrollo social por permitir un amplio abanico de comunicaciones y relaciones personales a través de redes y grupos en internet. Así pues, las competencias serán referentes para la orientación del desarrollo. La misma idea de impulso traduce otro de los elementos curriculares que desempeña un papel fundamental: la metodología.

El área de Educación Artística contribuye directamente en todos los aspectos que configuran el área a la adquisición de la competencia de conciencia y expresiones culturales. En esta etapa se pone el énfasis en el conocimiento de diferentes códigos artísticos y en la utilización de las técnicas y los recursos que le son propios con el fin de ayudar al alumnado a iniciarse en la percepción y la comprensión del mundo que le rodea y a ampliar sus posibilidades de expresión y comunicación con los demás. La posibilidad de representar una idea de forma personal, valiéndose de los recursos que los lenguajes artísticos y tecnológicos proporcionan, promueve la iniciativa, la imaginación y la creatividad, al tiempo que enseña a respetar otras formas de pensamiento y expresión.

7.7. El proyecto «Yo eres, tú soy» y su contribución a las competencias educativas

- Competencia en comunicación lingüística:
 - Por los intercambios comunicativos
 - Por el uso de la lengua en la interpretación y explicación de las producciones
 - Por el uso del vocabulario específico del arte y la tecnología

- Competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor:
 - Porque la creatividad exige autonomía
 - Porque la innovación requiere de planificación y esfuerzo personal
 - Por el trabajo en equipo, la responsabilidad, en los proyectos de trabajo
- Aprender a aprender:
 - Por la experimentación
 - Por la construcción del conocimiento mediante la manipulación y las técnicas
 - Por la planificación de los proyectos
- Competencia digital:
 - Por el uso de las tecnologías para el análisis y creación de las obras
 - Por el uso de las tecnologías para la manipulación de imágenes
 - Por el uso audiovisual para el disfrute de creaciones fantásticas y originales
- Competencia social y cívica:
 - Por el trabajo responsable en equipo
 - Por la apropiación de las normas de convivencias
 - Por el uso de espacios comunes y las producciones cooperativas
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología:
 - Por el uso de la geometría en las representaciones existentes
 - Por el uso de la geometría para representar la realidad y la ficción
 - Por el uso necesario del control del espacio para las representaciones sobre el plano y el lugar físico en el que se mueven

Objetivos

Los objetivos son la utilización de las tecnologías para la observación de obras y la producción de representaciones propias, así como el uso del sonido y la imagen para expresar ideas, sentimientos y emociones. Saber reconocer elementos de la geometría en monumentos y dibujos, y disfrutar con las actividades musicales y plásticas, valorando, principalmente, las manifestaciones culturales.

Contenidos

Son las intenciones educativas de lo que saber, saber hacer y saber valorar (Coll, 2002), y en la comprensión curricular adquieren todo el protagonismo en lo que al desarrollo se refiere. Específicamente respecto a la Educación Artística, el proyecto incluye:

- Bloque 1. Educación audiovisual
 - Para el análisis y producción
- Bloque 2. Dibujo geométrico
 - Para reconocer y utilizar
- Bloque 3. Expresión Artística
 - Creatividad e innovación

Relación del proyecto con otras áreas de conocimiento escolar

Las propuestas de intervención proponen una metodología en la que toda la actividad educativa comienza con la reflexión, el análisis, el debate y discusión o la experimentación de algún aspecto de la realidad más cercana. Así pues, ahora haremos explícitas las relaciones más directas con cada una de las áreas de conocimiento escolar a sabiendas de que al explicar la contribución del área a las competencias educativas ya se han visto salpicadas algunas capacidades de las áreas de Ciencias, Matemáticas, Lengua Castellana y Literatura, y Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Tomaremos dicha relación desde la perspectiva del currículo competencial observando cómo las áreas desarrollan la competencia de conciencia y expresiones culturales. A propósito del área de Ciencias de la Naturaleza, la relación se centra en el conocimiento de la herencia de las manifestaciones medioambientales y tecnológicas. Del área de Ciencias Sociales, se centra en el conocimiento de las manifestaciones culturales, la valoración de su diversidad y el reconocimiento de aquellas que forman parte del patrimonio. Con respecto al Área de Matemáticas, desde la consideración del conocimiento matemático como contribución al desarrollo cultural de la humanidad. Asimismo, el reconocimiento de las relaciones y formas geométricas ayuda en el análisis de determinadas producciones

artísticas, siendo capaz de utilizar sus conocimientos matemáticos en la creación de sus propias obras. Con respecto al área de Lengua Castellana y Literatura, contribuye en la medida en que se convierte en herramienta fundamental en la realización, expresión creativa y apreciación de las obras en distintos medios, como la música, las artes escénicas, la literatura y las artes plásticas. Con respecto al área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, nos encontramos como el conocimiento tecnológico forma parte de la contemporaneidad, propiciando el interés por el arte y procurando aumentar su pensamiento divergente en la emulación personajes de referencia. El área entrena en el diálogo y el debate, en la participación, en la aproximación respetuosa a las diferencias sociales, culturales y económicas, y en la valoración crítica.

7.8. Consideraciones finales

Nuestras aulas están en continua ebullición emocional, cuando el alumnado toma el protagonismo del proceso de aprendizaje, con la intuición de la pasión por resolver las más diversas situaciones. Las condiciones son propicias cuando se utilizan las competencias educativas, que a su vez se van desarrollando en cada uso. Los objetivos que definen las capacidades procurarán la madurez necesaria para que los referentes de evaluación se concreten en la realidad del alumnado más allá de los estándares.

La prospectiva de estas intervenciones educativas y del aula del futuro podrían ir encaminadas al estudio y la investigación docente en torno a cómo definir y concretar actividades para integrar la creatividad y la innovación productiva del alumnado en sus tareas diarias, en la escuela y fuera de ella.

Referencias

- Aparici, R., Esgañó, C. y García-Marín, D. (2018). Espectáculo y mercado pedagógico en el capitalismo informacional. En: R. Aparici., C. Esgañó. y D. García-Marín (coords.). *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI* (pp. 141-157). UNED.
- Berners-Lee, T. (2000). *Tejiendo la red*. Siglo XXI.

- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Castañeda, S. (1998). *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas: perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI*. UNAM.
- Chalmers, F. G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Paidós.
- Coll, C. y Martín, E. (2006). *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. Unesco.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Edwards, R. (2016). The end of lifelong learning: a post-human condition? *Studies in the Education of Adults*, 42 (1), 5-17.
- Efland, A. D., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós Ibérica.
- Eisner, E. W. (2002). Qué enseñan las artes y en qué se nota. En: *El arte y la creación de la mente* (pp. 97-123). Paidós.
- Escaño, C. (2015). Por una educación hacker: valores educativos del arte de internet enmarcado en la cultura libre. *IN-Visibilidades*, 8, 21-35.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós.
- Girvan, C. & Savage, T. (2010). Identifying an appropriate pedagogy for virtual worlds: a communal constructivism case study. *Computers and Education*, 55 (1), 342-349. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.01.020>
- Huerta, R. (2007). *Espacios estimulantes: museos y educación artística*. Universitat de València.
- Lancaster, J. (1991). *Las artes en la Educación Primaria* (traducido por G. Solana). Morata.
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (s.f.). *Aula del futuro*. <https://intef.es/tecnologia-educativa/aula-de-futuro/>
- Jandrić, P. (2017). *Learning in the age of digital reason*. Sense Publisher.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. La Torre.
- Knox, J. (2016). *Posthumanism and the massive open online course. Contestating the subject of global education*. Routledge.
- Knox, J. (2017). Critical education and digital cultures. En: M. A. Peters (ed.). *Encyclopedia of educational philosophy and theory*. Springer.
- López-Fernández-Cao, M. (2008). Cognición y emoción: el derecho a la experiencia a través del arte. *Pulso: Revista de Educación*, 31, 221-232.
- Maslow, A. (1983). La creatividad. En: *La personalidad creadora* (pp. 83-130) Kairós.

- McAuley, A., Stewart, B., Siemens, G. y Cormier, D. (2010). *The MOOC model for digital practice*. Dave's Educational Blog.
- MEC (2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos*. MEC.
- MEC (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- MEC (2006). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- Mellado, J. (2012). *Pedagogía discente. La escuela que queremos. La verdad de las competencias básicas*. Círculo Rojo.
- Mesías-Lema, J. M. (2017). Art teacher training: a photo essay. *International Journal of Education Through Art*, 13 (3), 395-404. https://doi.org/10.1386/eta.13.3.395_1
- Mesías-Lema, J. M. (2019). *Educación artística sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*. Graó.
- Osuna-Acedo, S. (2007). *Configuración y gestión de plataformas digitales*. UNED.
- Osuna-Acedo, S. (2018). La otra educación. Nuevos roles de docentes y estudiantes. En: R. Aparici., C. Escaño. y D. García-Marín (coords.). *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI* (pp. 113-125). UNED.
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (1990-2004). *Desarrollo psicológico y educación I y II*. Alianza.
- Read, H. (1969). Función de las artes en la sociedad contemporánea. En: *Arte y alienación* (pp. 17-31). Proyección.
- Robinson, K. (2009). *El elemento*. Grijalbo.
- Saramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la Educación Obligatoria*. Octaedro.
- Usher, R. y Edwards, R. (1994). *Postmodernism and education: different voices, different worlds*. Routledge.
- Zabala, A. (2005). *La práctica educativa: cómo enseñar*. Graó.
- Zabala, A. y Arnau, I. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Graó.