

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.21.6664>
Investigación

Construyendo una mirada postdigital en el aula de Educación Artística

Developing a postdigital approach in the Art Education classroom

Sugerencias para citar este artículo:

Mañero, Julia (2022). Construyendo una
mirada postdigital en el aula de Educación
Artística. Tercio Creciente 21, (pp. 39-58),
<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.21.6664>MAÑERO, JULIA. Construyendo una mirada
postdigital en el aula de Educación Artística.
Tercio Creciente, enero 2022, pp. 39-58,
<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.21.6664>

Julia Mañero
juliamanero@us.es
Universidad de Sevilla

Recibido: 01/10/2021
Revisado: 17/12/2021
Aceptado: 20/12/2021
Publicado: 28/01/2022

Resumen

El periodo de crisis sanitaria producido por el COVID-19 ha evidenciado fisuras en términos sociales y económicos, siendo la práctica educativa uno de los principales agentes afectados. Esta crisis sin precedentes deviene en una reflexión por parte de las y los docentes que deben plantearse para qué/quién educa y cómo hacerlo desde el punto de vista pedagógico. Así, una remodelación sustancial educativa implica reconocer nuestro contexto inmediato, un espacio híbrido y mediatizado donde lo analógico y digital se fusionan: un contexto postdigital. Desde una perspectiva filosófica lo postdigital establece una mirada crítica hacia la

Abstract

The period of sanitary crisis produced by COVID-19 has revealed fissures in social and economic terms, with educational practice being one of the main agents affected. This unprecedented crisis has led to a reflection on the part of educators who must ask themselves what/who they are educating for and how to do so from a pedagogical point of view. Thus, a substantial remodelling of the educational system implies recognising our immediate context, a hybrid and mediatised space where the analogue and the digital merge: a postdigital context. From a philosophical perspective, the postdigital establishes a critical look towards technology,

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.21.6664>
Investigación

tecnología, medios y redes de comunicación, y por tanto, es susceptible de implementarse en el aula de educación artística atendiendo al currículum postmoderno que demanda una pedagogía crítica y un cuestionamiento de lo establecido. Este texto presenta una reflexión desde el punto de vista postdigital, educativo y artístico a través de una acción realizada con el alumnado de Educación Primaria durante el curso 2020/2021, curso académico marcado por la tecnología digital, la reconfiguración de la docencia y un consumo masivo de la cultura audiovisual. Los resultados de la práctica propuesta devienen en una comprensión de las artes como vehículo de crítica social y transformación del imaginario colectivo. De esta manera se generaron una serie de acciones artísticas mediante una experimentación e intercreación colectiva implicando a un público receptor de la obra que dota de sentido a la misma.

Palabras clave

Educación Artística; Postdigital; Pedagogía Crítica; COVID-19; Currículo Posmoderno.

media and communication networks, and therefore, it is susceptible to be implemented in the art education classroom in response to the postmodern curriculum that demands a critical pedagogy and a questioning of the established. This text presents a reflection from a post-digital, educational and artistic point of view through an action carried out with Primary Education students during the 2020/2021 academic year, an academic year marked by digital technology, the reconfiguration of teaching and a massive consumption of audiovisual culture. The results of the proposed practice lead to an understanding of the arts as a vehicle for social criticism and transformation of the collective imaginary. In this way, a series of artistic actions were generated through collective experimentation and intercreation, involving a public that receives the work and gives it meaning.

Keywords

Art Education; Postdigital; Critical Pedagogy; COVID-19; Postmodern Curriculum.

1. Introducción educativa-artística: el currículo posmoderno

A través del arte obtenemos la representación simbólica de los rasgos espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a una sociedad o a un grupo social: su modo de vida, su sistema de valores, sus tradiciones y creencias. El arte, como un lenguaje que permite la presentación de los sentidos, transmite significados que no pueden ser transmitidos a través de ningún otro tipo de lenguaje, como los lenguajes discursivos y científicos. No podemos entender la cultura de un país sin conocer su arte. Sin conocer las artes de una sociedad, solo podemos tener un conocimiento parcial de su cultura. Por consiguiente, los conceptos arte y sociedad, son inseparables, se retroalimentan y ambos proceden originalmente del origen de los seres humanos con el medio natural (Read, 1969).

El arte, en palabras de Juan Carlos Arañó (1993) podría ser considerado un elemento de expresión, un lenguaje o vehículo de comunicación. Un lenguaje, siguiendo a Dewey (2008), más universal que el propio habla. Al estar las prácticas artísticas condicionadas por la realidad sociocultural donde el artista desempeña su actividad (Arañó, 2003) la importancia del arte para interpretar las prácticas sociales, los universos y contemplaciones personales, reside en la veracidad de que realmente ambas vertientes, arte y sociedad, se encuentren interrelacionadas.

Siendo el arte un reflejo cultural, entendido como una producción cultural, la finalidad de la educación artística es "colaborar en la comprensión social y cultural del mundo" (Esaño, 2009, p. 41). Sin embargo, como ya se vaticinó en 1998 en el *Congreso INARS: la investigación en las artes plásticas y visuales* resulta difícil, en la mayoría de las ocasiones inviable, poner de manifiesto la importancia de la educación artística y de la investigación en artes, cuando la sociedad no es consciente de las agresiones que realiza hacia su propia cultura. Así, en la mayoría de los sistemas educativos se relegan la creatividad y la imaginación a un segundo plano (Eisner, 2002; Giroux, 2015), la causa endémica de este hecho no se debe a que las artes, al igual que la cultura, no sean esenciales en el desarrollo humano sino porque suscitar formas de pensamiento que cuestionen, reivindiquen o difieran de lo establecido.

Por ello, a pesar de la importancia de las artes con y para la educación a menudo se genera una interpretación sesgada y reduccionista de lo que debería ser la práctica educativa artística en el aula. Como punto de partida, cabe aludir al término educación artística que al englobar cualquier manifestación artística tiene la desventaja, como analiza Barragán (2005), de parecer rechazar aquellas producciones o artefactos sin intencionalidad artística presentes en nuestra cultura. En este sentido, el currículum educativo-artístico posmoderno realiza importantes consideraciones y establece posibles vías de actuación.

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.21.6664>
Investigación

En un primer lugar, habría que considerar propuestas como las que el educador artístico Elliot W. Eisner expone en su libro *El arte y la creación de la mente* (2002). En el Eisner exhibe cuatro fuerzas fundamentales que influyen en la enseñanza de las artes: las normas de la clase, el clima en el aula, las actividades y materiales empleados, así como las instrucciones proporcionadas por el profesorado. En este sentido, atendiendo al clima generado durante las clases, las actitudes y comportamientos aceptados e incluso las directrices que proponen los educadores artísticos, el proceso es una experimentación y, por tanto, es inevitablemente fluido, caótico e incierto. El proceso del aprendizaje artístico incluye el ensayo-error y es imposible reducirlo a un método (Desai, 2017). En el error emerge la oportunidad, cada acción es singular y se apuesta por la diversidad desde la multiplicidad de culturas e interpretaciones posibles (Maeso-Broncano, 2019). En el aula es necesario romper con las rutinas, hacer del aula un lugar para la interacción, la búsqueda y la experimentación, siempre contemplando y permitiendo el error como parte del aprendizaje (Mesías-Lema, 2017); un laboratorio de creación artística contemporáneo para la vivencia de experiencias estéticas sensibles a la vida de los estudiantes (Mesías-Lema, 2019). En resumen, y empleando las palabras de Eisner (2002), “un entorno donde los estudiantes aprenden a pensar y a comportarse como artistas” (p. 102).

En relación con los contenidos y competencias en educación artística, lo que se define como currículo necesita una remodelación sustancial. El currículo posmoderno recupera algunas o todas las cuestiones debatidas en la cultura posmoderna. De esta manera, se caracteriza por cuestionar y debatir sobre cuestiones preestablecidas, generar controversia y componer un espacio para la reflexión (Efland et al., 2003) pero falla en una falta de incorporación imaginativa. Es decir, critican lo que viene dado pero no construyen nuevas plataformas políticas (Giroux & McLaren, 1998). El currículo posmoderno cuestiona lo establecido, puntualizando que el verdadero cambio no reside en saturar aún más los contenidos propuestos añadiendo más lecciones sobre arte, lo que Banks denomina un enfoque aditivo (ver Chalmers, 2003). Como indica Barbosa (2012), añadir cuestiones relativas al arte al currículo no promueve por sí mismo la creatividad o la percepción estética y crítica. El currículo de arte posmoderno tiene que plantear las manifestaciones culturales y artísticas como pequeños relatos en aras de la diversidad y no desde un enfoque cultural dominante. En el mismo sentido, un currículo de arte posmoderno al no realizar distinción entre culturas elevadas y no elevadas disipa ese vínculo foucaultiano de poder y saber, no reduciéndose únicamente a la enseñanza de las bellas artes o imponiendo una estética dominante (Efland et al., 2003).

No obstante, como señala Barbosa (2012), existe una tendencia mayoritaria a enseñar arte desde una perspectiva positivista –dibujo técnico–, manualidades estereotipadas y fichas de colorear. Es urgente destacar y posicionar el conocimiento del arte como una “intersección de

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.21.6664>
Investigación

la experimentación, descodificación e información. En las artes visuales, estar apto para producir una imagen significativa y ser capaz de leer una imagen son dos habilidades interrelacionadas” (Barbosa, 2012, p. 28). En lo que a la lectura de la imagen se refiere atendemos a la lectura de la producción sociocultural que nos rodea, una cultura postdigital y (audio)visual en la que se inserta la manifestación artística y por tanto abarca no solo las bellas artes sino medios de comunicación, entornos digitales y redes sociales (Efland et al., 2003), entornos donde se suceden las interrelaciones culturales hoy día y, al mismo tiempo, representan nuestra realidad contemporánea.

Recuperando las palabras de Ana Mae Barbosa (2012), la educación en artes no debe ocuparse únicamente de producir imágenes sino de establecer una lectura correspondiente a las mismas. En definitiva, la finalidad de la educación (crítica) artística es la creación de nuevos mundos culturales y sociales, diferenciando entre un posmodernismo y un posmodernismo crítico en función de la actitud que se establece. Como apuntaba Nicholas Mirzoeff, una vez interpretado el mundo “ahora se trata de transformarlo” (2016, p. 260).

Por estos motivos, a lo largo de estas líneas proponemos una reflexión desde y para la postdigitalidad. Pretendemos generar una nueva mirada postdigital aplicada al aula de Educación Artística que surge desde la exploración de los espacios híbridos (analógico-digital) que transitamos en la práctica educativa y que nos permiten imaginar otras posibilidades.

2. La condición postdigital de la Educación Artística

Una práctica educativo-artística crítica y transformadora implica un reconocimiento del entorno que habitamos y que determina nuestros pensamientos, decisiones y acciones como educadoras y educadores. Si realizamos una revisión en términos sociales de lo que suponer ser y estar en sociedad atendiendo a las complejidades y circunstancias volátiles que acompañan al individuo, es ineludible reconocer las manifestaciones culturales inherentes a toda sociedad. Realizar una síntesis en términos culturales resulta imprescindible en una reflexión que profundiza en la relación educativa-artística en un contexto postdigital que se traduce en revelaciones culturales que se reinventan de manera constante.

La sociedad-red, entendida como el referente estructural actual, se basa en redes de información vinculadas a Internet. Sin embargo, Internet no desarrolla únicamente una labor instrumental, sino que se posiciona como el principal recurso comunicativo de nuestra contemporaneidad (Aparici et al., 2018). Desde la concepción de la World Wide Web en la década

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.21.6664>
Investigación

de los 90 –también conocida como Web– su creador Tim Bernes-Lee sienta las bases de un marco de acción de naturaleza colaborativa y creativa que pretende una mejora social y una interacción sin precedentes. Como indica dicho autor, la Web se desarrolla e implementa atendiendo a un objetivo no técnico sino social, partiendo de las bases de Internet, la Red de redes, surgida en el año 1983. Al ser Internet originalmente una red de estructura descentralizada, la Web se desarrolla a partir de esta premisa para posibilitar un contexto descentralizado, que potencie las interconexiones creativas sin restricciones temporales o físicas.

Dentro de la misma línea argumentativa, y como afirma Manuel Castells (2001), no se puede soslayar que, “la actividad humana está basada en la comunicación e Internet transforma el modo en que nos comunicamos, nuestras vidas se ven profundamente afectadas por esta nueva tecnología de la comunicación” (Castells, 2001, p.11). Los efectos que la tecnología tiene en la cultura y la comunicación humana se visibiliza a través del desarrollo de los comunes del conocimiento cuando se manifiestan dos fuerzas que compiten por la hegemonía en Internet: la cultura libre digital y la cultura del derecho o propiedad intelectual, fruto de la capitalización del conocimiento y la racionalidad neoliberal económica (Esaño, 2017). Apoyando esta misma idea, Castells (2009) sugiere que ya que la cultura y procesos comunicativos se impregnan de valores y creencias, el desarrollo de estos dependerá de los factores y elementos por los que se rige la tecnología. Por consiguiente, podemos inferir que la cultura actual se basa en la digitalización y la globalización.

Estas modificaciones sociales y culturales han tenido su revelación en terreno artístico pudiendo hablar de una nueva corriente artística surgida a mediados de la década de los 90, el *net art*. Estas recientes manifestaciones del arte en Internet, son distintivas no únicamente por utilizar Internet como medio para distribuir sus creaciones sino explorar las limitaciones y posibilidades que ofrece la Red y paralelamente producir un discurso crítico sobre la misma (Prada, 2012). Es reseñable que el net art parte de una idea contracultural, un arte fuera de las instituciones y vinculado a la vida cotidiana como una crítica a las ideas modernistas, aunque, no obstante, el net art acaba formando parte de las instituciones. En este sentido se deduce la necesidad de reflexionar sobre las ideologías y políticas del arte y los bienes culturales públicos (Zafra, 1999).

Al mismo tiempo que las prácticas artísticas se apropian y experimentan las posibilidades del terreno digital, la práctica pedagógica artística explora sus propias alternativas. Así, la relación entre la educación artística e Internet comienza con el advenimiento y desarrollo del lenguaje HTML. Sin embargo, estos primeros encuentros estuvieron determinados por una falta de dinamismo, propios de la Web 1.0, y una explotación iconográfica. La Web 2.0 más social y participativa, ofrece interactividad y visibilidad a la educación artística, ofreciendo un verdadero

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.21.6664>
Investigación

espacio que implica a los otros en la creación y retroalimentación de la Web (Escaño, 2010). Estos dos estadios no prevalecerán como los únicos y definitivos. En consiguiente, se prevé avanzar hacia una Web 3.0 o semántica, que será relevada por una 4.0 donde las máquinas y algoritmos intervendrán en el proceso educativo, (re)definiendo los roles entre docentes y discentes (Escaño, 2010).

Siendo inevitable diluir la relación entra la práctica educativo-artística y el contexto social y cultural en el que se inserta, un currículo posmoderno debe incorporar los cambios culturales y las acciones y relaciones colectivas que se sustentan en la Web (Efland et al., 2003). Sin embargo, es necesario matizar que no se trata de introducir Internet como un simple instrumento sino trabajarlo desde una perspectiva crítica y de cambio. Como señala la investigadora Remedios Zafra (2015), las relaciones sociales, la generación de conocimiento y, en consecuencia, los espacios educativos no se han mantenidos impasibles con la llegada de Internet. Un currículo posmoderno en el aula de educación artística bebe, inevitablemente, de las características de los espacios digitales. Por este motivo, resulta coherente establecer ciertos modos de hacer y entender la educación artística acorde a las posibilidades que nos brinda el contexto digital.

3. (De)construcción de la postdigitalidad desde y para la educación

Este texto reconoce nuestra naturaleza postdigital. Es decir, la simbiosis creciente entre dos espacios, originalmente diferenciados pero que progresivamente se fusionan, retroalimentándose y sucediéndose de manera simultánea: lo físico y lo digital. Definir este contexto resulta complejo a la par que necesario para posicionarnos educativamente. Florian Cramer (2015) explica que el término postdigital ilustra el periodo en el que las tecnologías y dispositivos digitales dejan de resultarnos llamativos o innovadores. En el contexto postdigital conviven dispositivos analógicos y digitales, los límites entre lo físico y lo digital se funden, se entrelazan y actos analógicos y virtuales se suceden al mismo tiempo. Por este motivo, el prefijo post- no anuncia una ruptura o cese de lo digital, al contrario, pretende establecer una actitud crítica y reflexiva atendiendo al contexto social, cultural o económico. Lo postdigital influye en el ámbito educativo rechazando la creencia del determinismo tecnológico, que considera que la implementación de tecnologías a la enseñanza promueve mejoras automáticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y reflexiona sobre la cultura del algoritmo y las relaciones sociomateriales, buscando nuevas posibilidades para desarrollar una pedagogía crítica (Jandrić et al., 2018). Para tal efecto la sociedad postdigital debe apostar por una educación hacia el desarrollo del pensamiento crítico en relación con las tecnologías y dispositivos digitales.

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.21.6664>
Investigación

Desde todas las instituciones sociales es necesario realizar un trabajo de educación para los medios —lo cual no hay que confundir con una educación a través de ellos— realizando una deconstrucción pertinente sobre las concepciones mediáticas y comunicativas, ya que estas nos exponen a una visión selectiva, no objetiva o neutral de la realidad (Osuna-Acedo et al., 2018). Reconocer que el imaginario colectivo está controlado por corporaciones con intereses económicos implica reivindicar un control sobre nuestra propia identidad y subjetividad, es decir, en la construcción de conciencias. Siguiendo al mismo autor, la sentencia es clara: si no creamos nosotros y entre nosotros ese imaginario colectivo, esa creación del mundo, otros harán esa labor por nosotros. En esa construcción colectiva, se antoja necesario un análisis previo, una toma de conciencia de los poderes e ideologías inherentes en nuestro entorno mediático que nos atraviesa y nos configura: una educación mediática.

Esta educación mediática, denominada por Jandrić (2019) educación mediática crítica, es necesaria en la sociedad postdigital no solo porque los medios tecnológicos y comunicativos estén muy presentes en nuestro contexto más inmediato, sino porque en ellos estamos confiando decisiones vitales que nos clasifican y jerarquizan (Jandrić et al., 2019). Paralelamente es necesario conocer y formar parte de esta sociedad para desarticularla y subvertirla. Esto es un hecho al que alude McKenzie Wark cuando habla de teoría hipócrita: el acto de reflexionar sobre ciertas desigualdades, como pueden ser mediáticas y de acceso al conocimiento, y de manera simultánea, formar y beneficiarnos del mismo entramado que se pretende deconstruir (ver Jandrić, 2017). En este análisis contextual, lo social se caracteriza por la presencia de las tecnologías digitales y mediáticas, incrementándose la complejidad y el caos, pero paradójicamente es en este caos donde residen nuestras esperanzas de emancipación (Vattimo, 1990). Así, en esa sociedad postdigital las relaciones sociales y educativas no pueden ser entendidas sin analizar (críticamente) el entorno digital y rechazar narrativas tecnopositivistas (Cramer, 2015).

Entendiendo la importancia de los medios de comunicación y las tecnologías en el currículum posmoderno, la educación artística visual parece ser el ámbito de conocimiento más adecuado para desarrollar un pensamiento crítico en torno a los medios de comunicación y las tecnologías. Un lugar de encuentro interdisciplinar donde lo (audio)visual posee un papel principal. Aún pudiendo reconocer el potencial de la educación artística y la necesidad de desarrollarla bajo una pedagogía crítica podríamos sintetizar que, en definitiva, se trata de un ejercicio docente poco reconocido y en numerosas ocasiones minusvalorado. Sigue siendo necesario incidir en el papel fundamental de la educación artística para la comprensión del mundo y de nuestro contexto social contemporáneo. A través de sus múltiples estrategias

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.21.6664>
Investigación

la educación artística nos provee de herramientas para un análisis mediático y (audio)visual de la cultura y, por este motivo, reducirla desde las políticas educativas a una materia de esparcimiento o autoexpresión es cuestionable.

A pesar de la urgencia por reivindicar la necesidad de una educación artística de calidad y no arraigada en modelos educativos del pasado, la percepción general de las producciones culturales y artísticas es algo que en el último año ha sufrido cambios y modificaciones. Con marcadas diferencias de planificación y gestión de la crisis sanitaria, los diferentes países han evidenciado una tendencia común: la importancia de la cultura y de las artes en nuestro desarrollo y bienestar personal, la necesidad de la colaboración y solidaridad en aras del progreso social y el reconocimiento de la labor docente, evidenciando qué es y qué no es la educación digital. El hecho de que las pedagogías desarrolladas en aulas físicas se trasladen íntegramente a espacios de naturaleza digital, por un lado, manifiesta una falta de reconocimiento de la naturaleza y características propias del ámbito digital y por otro, perpetúa la educación de índole magistral. Estas afirmaciones han sido notorias durante los meses de pandemia ocasionadas por el COVID-19 en los que se ha palpado la realidad digital que habitamos y las carencias de alfabetización crítica y mediática existentes. Dichas problemáticas se han asociado ampliamente a la falta de formación de la población en general y de los docentes, en particular, a la hora de utilizar de manera eficiente las herramientas digitales que nos brinda Internet. Por este motivo a veces se observan dificultades a la hora de implementar una docencia no presencial. Sin embargo, es igualmente ineficiente una utilización óptima de los recursos tecnológicos si la pedagogía implícita sigue siendo estática y magistral. Por consiguiente, esta reflexión pretende incidir en que el problema referente a la educación digital, en concreto en el campo educativo-artístico, traspasa una mera instrumentalización para alcanzar el pensamiento crítico y pedagógico que existe detrás de un dispositivo.

Es incuestionable que una práctica educativa artística en un contexto digital carece o prescinde de ciertos aspectos pero, al mismo tiempo, intensifica características propias de contextos digitales como lo son la intercreatividad o la acción participativa. Bajo esta premisa, se ha evidenciado como la crisis sanitaria, y consecuentemente social y económica, provocada por la pandemia ha permitido transitar espacios digitales de aprendizaje visibilizando carencias pedagógicas, estereotipándose más si cabe la práctica artística y la educación digital. A lo largo de estas líneas se pretende incidir en la necesidad de una formación crítica, emancipadora y postdigital en relación con el área educativo artístico (Huerta, 2020). No se trata de realizar un análisis comparativo entre contextos educativos, sino de reconocer la postdigitalidad de nuestra existencia y sus consecuencias en el ámbito educativo y, por tanto, educativo artístico.

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.21.6664>
Investigación

En este sentido, una formación pedagógica óptima conlleva que la docente o el docente sea capaz de proponer una serie de acciones –que no adaptarlas– en función del contexto donde esté desarrollando su práctica educativa. Si reconocemos el potencial del componente (audio)visual en los espacios que habitamos, si atendemos a la necesidad de una deconstrucción de la cultura digital y visual que nos rodea, la práctica educativo-artística generada desde medios digitales y con un componente crítico se presenta como vehículo idóneo.

La experiencia en el aula de educación artística que expondremos a lo largo de la siguientes líneas parte de las siguientes premisas: por un lado, se sustenta en la creencia de que la educación artística se nutre de las características propias del contexto donde se inserte su práctica, un contexto híbrido y no exclusivo, donde conviven factores físicos y virtuales; por otro lado, la propuesta trata de destacar el componente pedagógico a través de las artes y resaltar valores educativos como la colaboración, la creatividad y la crítica.

4. Propuesta de acción postdigital educativa-artística

La práctica denominada *Acción Artística* fue realizada por todos los grupos de alumnos de la asignatura “Educación de las Artes Visuales y Plásticas” impartida en el tercer año del grado en Educación Primaria de la Universidad de Sevilla durante el curso académico 2020/2021. La autora de este texto impartió la asignatura en dos grupos, que se traducen en un total de 132 estudiantes, entre los meses de octubre y febrero de 2021. Aunque es una práctica que se ha realizado durante varios años, el curso académico al que nos referimos estuvo marcado por la digitalización de la docencia universitaria lo cual devino en una reconfiguración de las sesiones de la asignatura y, en concreto, de la práctica propuesta.

Esta *Acción Artística* es la producción final del itinerario de la asignatura el cual se inicia con una reflexión conceptual sobre la propia noción de arte y creatividad, el lenguaje visual y la construcción social de la mirada para continuar debatiendo sobre el objetivo de la práctica educativa y cómo esta puede, en combinación con las artes, generar nuevos imaginarios colectivos, nuevas posibilidades sociales o como diría Maxine Greene “las historias contenidas en las obras de arte (...) constituyen el patrimonio cultural humano y son los auténticos viveros de la vida intelectual, porque nos permiten reconocer el mundo en que vivimos y, al mismo tiempo, imaginar cómo podría transformarse (Greene, 2005, p. 8).

Aprovechando la (compleja) coyuntura en la que el profesorado de todas las etapas educativas se vio inmerso, que visibilizó una generalizada falta de formación pedagógica preceptiva (Esaño, 2021), y considerando la propuesta del currículum de educación artística

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.21.6664>
Investigación

posmoderno que enunciábamos anteriormente, resultó coherente vincular la docencia digital que se estaba llevando a cabo en la asignatura con una reflexión profunda en materia de medios de comunicación, redes sociales y herramientas audiovisuales. Se trasladó al alumnado algunos interrogantes sobre cómo afecta vivir en una sociedad-red mediatizada por la imagen y, en concreto, a su futuro alumnado de primaria. Igualmente, se expusieron diferentes categorías artísticas y artistas contemporáneos que trabajan desde un praxis crítica y social utilizando la materialidad y sirviéndose de las redes de comunicación o el componente tecnológico para generar su obra. De esta forma, el alumnado estableció importantes conexiones y posibilidades entre las artes y su educación, alejándose de las tendencias autoexpresivas o reproductivas, y generando un conocimiento postdigital de la educación artística.

La premisa era la siguiente: realizar de manera grupal una práctica artística con contenido social. Es decir, que la práctica artística ejerciera de crítica social sobre una temática relevante y no fuera un mero artefacto estético. En este sentido, cabe mencionar que aunque la propuesta de acción era lo suficientemente abierta en cuanto a los procedimientos y técnicas a utilizar inevitablemente, dada las circunstancias sanitarias y las restricciones de movilidad, la mayoría del alumnado apostó por acciones híbridas. De esta manera se emplearon medios digitales y analógicos, píxeles y materiales plásticos, acciones exclusivamente desarrolladas en redes sociales y otras que transitan entre contextos físicos y virtuales.

4.1. La calidad perdida

Esta acción artística crítica se inspira en movimientos como *Marea Verde* y en el colectivo activista *Guerrilla Girls*. Para el desarrollo de sus acciones en espacios públicos y redes sociales realizan un sondeo (un total de 204 respuestas) para conocer las opiniones de profesorado y alumnado sobre las prácticas educativas realizadas durante el periodo no presencial en la universidad durante el curso 2020/2021. Posteriormente, los datos y cuestiones más significativas se plasmaron en un serie de pegatinas que fueron distribuidas por la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla y alrededores próximos. El objetivo principal de la propuesta es captar la atención de profesorado y alumnado mediante una acción anónima para invitarlos a reflexionar sobre qué ocurre con la educación en un periodo incierto como lo fue el provocado por el COVID-19. *La calidad perdida* es un ejemplo de arte urbano y vehículo de crítica sociopolítica en formato híbrido: físico y digital. El grupo de estudiantes realizó también una campaña en el perfil de Twitter¹ creado para tal fin en el que recogieron los resultados de las encuestas y generaron una comunidad con un pensamiento afín.

1. <https://twitter.com/CalidadPerdida>

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.21.6664>
Investigación



Ilustración 1. La calidad perdida. Fuente: Sara Bomba García, Martín García Guijo, Marta Lima Lora, Irene Planas Thiriet, Iris Vázquez Adame.

4.2. Relato audiovisual

Esta acción artística parte de la cultura audiovisual como objeto de crítica por su significado violento hacia las mujeres. En concreto, se seleccionaron 6 canciones, producidas entre 1987 y 2016, por bandas de música internacionales, y cuyas letras manifiestan violencia, opresión y agresividad hacia el colectivo de la mujer. El grupo de alumnas trabajó mediante una serie fotográfica la función representativa del arte para plasmar mediante su propio relato visual una relación violenta de pareja.

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.21.6664>
Investigación

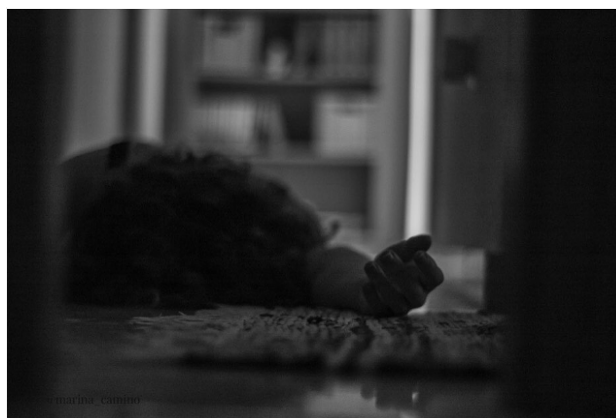
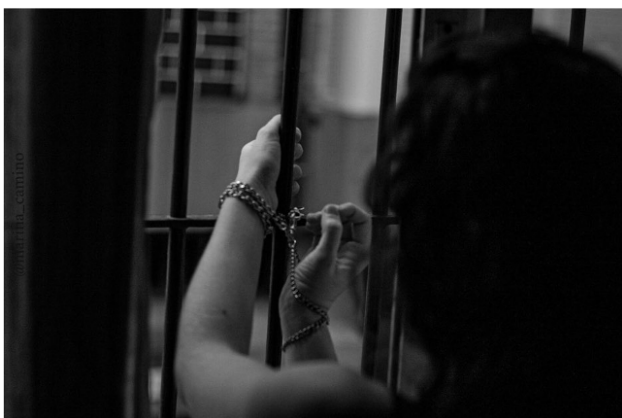


Ilustración 2 y 3. Fragmentos del relato audiovisual. Fuente: Yaiza Caldevila Estévez, Marina Camino Aparcero, Sara Nicole García Miller, Aranzazu Pérez, Patricia del Pozo Martínez.

Los referentes artísticos que sirven como inspiración para esta acción son las fotografías de Dina Goldstein a través de su serie *Fallen Princess*, y producciones audiovisuales encontradas en la Red que concentran letras de canciones con connotaciones machistas y violentas. De esta forma, se realizan fotografías críticas y llamativas relacionadas con producciones sonoras. Un ejemplo sería el fragmento del cantante Luis Miguel en su canción *La media vuelta*: "Te vas porque yo quiero que te vayas. A la hora que yo quiera te detengo. Yo sé que mi cariño te hace falta. Porque quieras o no yo soy tu dueño" (ver ilustración 1). O del grupo internacional Guns N' Roses quienes recitan en su canción *I used to love her*: "I used to love her but I had to kill her. I used to love her, oh yeah but I had to kill her. I had to put her six feet under. And I can still hear her complain" (ver ilustración 2). El relato visual fue distribuido en redes sociales con el fin de concienciar y generar una reflexión colectiva sobre el tipo de productos audiovisuales que consumimos y que se necesitan abordar de manera crítica desde la educación.

4.3. El virus de las Fake News

La concepción de esta intercreación audiovisual parte del reconocimiento de las noticias falsas como uno de los efectos de las redes de comunicación globalizadas y la necesidad de concienciar y educar en medios desde la práctica educativa. Se apoyan en una revisión de la literatura para exponer cómo durante la crisis sanitaria producida por el COVID-19 las cifras de distribución de noticias falsas habían aumentado de manera considerable. Utilizan como antecedente e inspiración artística un video realizado por estudiantes de la Universidad Pablo de Olavide en el que denuncian el tratamiento que se ha realizado de los estudiantes y las instituciones educativas durante la pandemia y la crisis sanitaria.

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.21.6664>
Investigación



Ilustración 4. Captura de pantalla de Youtube. Fuente: Raquel Dueñas Leiva, Laura Álvarez Marcelo, Victor Miranda García, Sara Téllez Cugat.

Partiendo de esos antecedentes, la producción audiovisual titulada *El virus de las Fake News* se realiza mediante una acción remix, donde de manera intercreativa se recuperan datos significativos sobre las noticias falsas, y otras piezas audiovisuales impactantes divulgadas. En la edición del video se presta especial atención al componente sonoro para reforzar la función informativa del texto y las imágenes que se suceden. La creación audiovisual fue difundida en YouTube² con el objetivo de generar impresiones y concienciar a sus círculos sociales. Actualmente el video cuenta con 62 visualizaciones y 11 comentarios.

4.4. See you in the mirror

Esta acción artística parte del siguiente interrogante: “¿Qué se esconde a través del espejo?”. A partir de esta pregunta se inicia una práctica fotográfica con el objetivo de deconstruir estereotipos y mitos alrededor de imágenes que se difunden en redes sociales. En concreto,

2. <https://www.youtube.com/watch?v=wHZDmQEN60o>

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.21.6664>
Investigación

la acción *See you in the mirror* se sucede en Instagram³ por ser una red social visual y muy utilizada por jóvenes y adolescentes. Los referentes que sirven de inspiración para esta propuesta de acción son algunas campañas publicitarias, así como perfiles de Instagram que realizan una labor de concienciación similar.

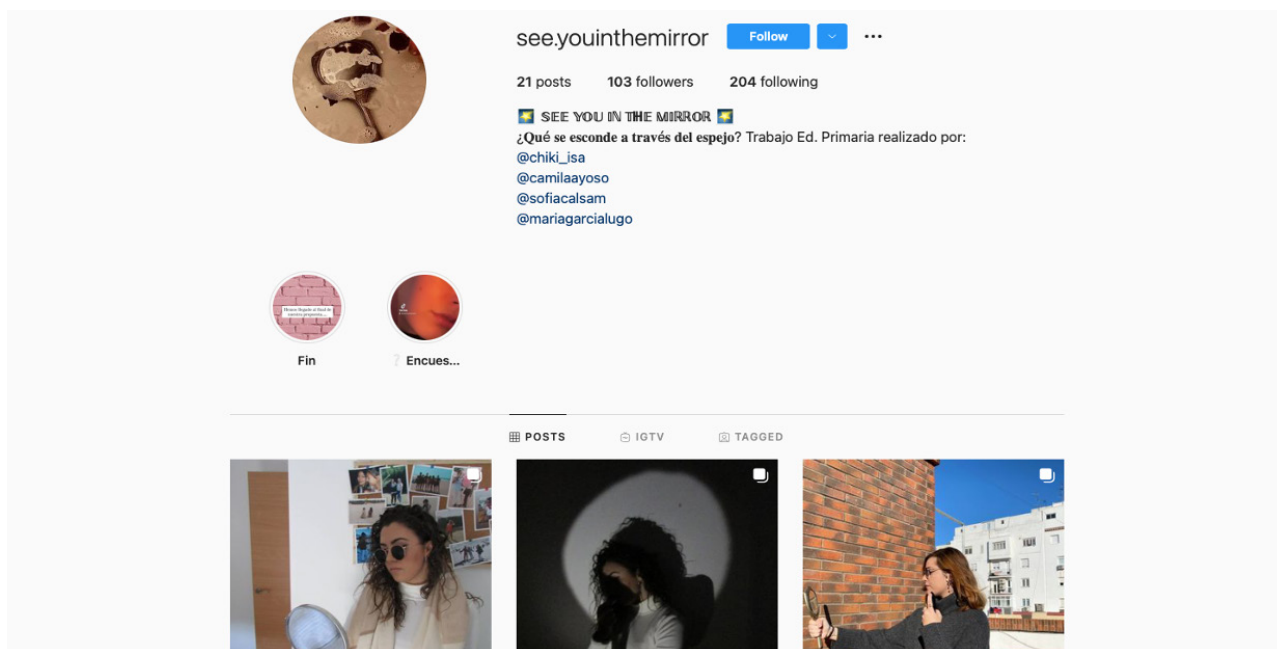


Ilustración 4. Captura de pantalla del perfil See you in the mirror en Instagram. Fuente: Sofía Acal Maravert, Camila Ayoso Casado, María García Lugo, Isabel Serrano García.

La acción *See you in the mirror* funciona como experimento social en Instagram mediante la difusión de fotografías en las que se muestra una realidad sesgada y estéticamente estereotipada. En una segunda fase de la acción se difunden las mismas fotografías tomadas desde otras perspectivas y que muestran un contexto omitido en la primera serie fotográfica. Así, las alumnas pudieron realizar un análisis comparativo entre el tipo de interacción de la audiencia en función del tipo de fotografía. Por otro lado, interaccionaron con los seguidores del perfil de Instagram mediante encuestas y preguntas de reflexión. La acción artística culminó con una creación audiovisual⁴ en el que recogen el proceso y reflexionan sobre la necesidad de abordar esta temática desde la educación.

3. <https://www.instagram.com/see.youinthemirror>

4. <https://www.youtube.com/watch?v=aQ-ippqIJPIM>

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.21.6664>
Investigación

5. Reflexiones desde una mirada postdigitalidad

A continuación se exponen algunas reflexiones significativas que permiten avanzar y seguir reflexionando en colectivo desde una mirada postdigital y educativo-artística:

/1/

Esta experimentación artística propuesta por el equipo docente resulta coherente desde el punto de vista pedagógico: revisar el imaginario colectivo audiovisual y mediático está vinculado a una construcción propia del discurso audiovisual. Es decir, en esta práctica el alumnado no sólo reconoce el contexto que habita sino que construye y transforma mediante acciones artísticas el mismo, ejerciendo el pensamiento crítico, desarrollando la intercreatividad y experimentando mediante diferentes procedimientos artísticos.

/2/

La propuesta de acción también resulta coherente en un curso académico marcado por la digitalidad. El resultado de la práctica fueron un conjunto de acciones artísticas postdigitales. Una serie de acciones híbridas que permitieron al conjunto de estudiantes experimentar la posibilidades de los diferentes recursos empleados. Esto se observa en la transgresión de los espacios, acciones performativas digitalizadas frente a otras de naturaleza remix, la fusión de recursos analógicos y digitales y la libertad en la organización y la creación del alumnado. Resulta de especial importancia que la práctica haya resultado en un ejercicio reflexivo y crítico por parte del alumnado en y para los medios digitales y las redes sociales. Una premisa acorde con la filosofía postdigital y posmoderna del currículo educativo-artístico.

/3/

De manera significativa, la práctica aquí expuesta sirve como ejercicio de intercreación colectiva, tanto de conocimiento como una producción estética y artística. El alumnado mediante una praxis activa utiliza diversidad de procedimientos artísticos con un fin social, generando propuestas orientadas al cambio y a la transformación del contexto que habitan desde un enfoque curricular posmodernista. De esta manera se reivindica el papel de las artes, no solo como forma de adquirir conocimiento sino reconociendo su papel en la creación de otros escenarios posibles. La imaginación y creatividad necesaria para la realización de estas acciones surge desde lugares comunes y cotidianos para el alumnado como son las temáticas sociales elegidas o los recursos y espacios de acción utilizados.

/4/

Existe un nexo en común en todas las acciones artísticas planteadas: la necesidad de participación por parte de un público para la generación completa de la obra. Las acciones

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.21.6664>
Investigación

artísticas se retroalimentaron de una intercreación junto con la comunidad más cercana del alumnado. Por un lado se han expuesto prácticas artísticas que se generan a partir de opiniones y pensamientos del público (ver *La calidad perdida*), por otro lado, otras prácticas han buscado la participación de un público para dotar de sentido a la acción artística mediante reflexiones colectivas (ver *See you in the mirror*). Este hecho pone de relevancia la intercreatividad como valor educativo y estrategia pedagógica. La intercreatividad sirve como reconocimiento de la interdependencia entre los individuos de una sociedad.

/5/

La digitalidad nos atraviesa, nos determina y nos transforma. Así, urgen discursos críticos y posibilitadores de cambio en el terreno digital, un contexto creativo y colaborativo por naturaleza, hoy día subordinado a intereses corporativistas y económicos que limitan los bienes culturales y del conocimiento. Siguiendo esta línea reflexiva, esta contribución se aproxima al terreno postdigital exponiendo ejemplos de acciones que traspasan y fusionan espacios y materialidad. Esta propuesta por un lado reconoce la importancia de las artes en la educación su influencia en el desarrollo humano. Por otro, entiende las artes no únicamente como vehículo de expresión sino de transformación y que, unida a las pedagogías críticas, es capaz de alterar, modificar y cuestionar lo establecido, abogando por el cambio social. Así, las prácticas artísticas e intercreativas desprenden de sus acciones valores educativos que dotan a la práctica educativa de un sentido experiencial y esencial para el desarrollo del individuo. No reconocer nuestra postdigitalidad en el aula es no reconocernos a nosotros mismos. Es volver a desvincular más educación y sociedad, es volver a relegar las artes a otros espacios y que las educadoras y educadores no ejerzamos como agentes activos de cambio.

6. Agradecimientos

La autora de este texto agradece a sus alumnas el contenido de sus acciones artísticas que han inspirado las reflexiones que aquí se exponen, así como la cesión de las imágenes para ilustrar este artículo. Igualmente, quiere expresar su gratitud al profesor Carlos Escaño por sus aportaciones pedagógicas sobre la práctica realizada.

Referencias

Aparici, Roberto, Escaño, Carlos, y García-Marín, David (2018). Espectáculo y mercado pedagógico en el capitalismo informacional. In *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI*. (p. 321). UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia.

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.21.6664>
Investigación

Arañó, Juan Carlos (2003). La investigación en educación artística, entre la utopía y la irrealidad. *Educación Artística: Revista de Investigación (EARI)*, 1, 24.

Barbosa, Ana Mae (2012). 1a Bienal de Educación Artística "Geografía de un vínculo." *El Arte/Educación Que Necesitamos*, 25–33.

Barragán, José María (2005). Educación artística: perspectivas críticas y práctica educativa. En *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales* (pp. 43–81). Universidad de Granada.

Castells, Manuel (2001). *La galaxia Internet*. Areté.

Castells, Manuel (2009). Creatividad, innovación y cultura digital. Un mapa de sus interacciones. *TELOS (Cuadernos de Comunicación e Innovación)*, 75, 1–6.

Chalmers, F. Graeme (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Paidós.

Cramer, Florian (2015). What is 'post-digital'? In *Postdigital Aesthetics: Art, Computation and Design* (pp. 12–26). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137437204_2

Desai, Dipti (2017). Artistic activism in dangerous times: Teaching and learning against the grain. *Visual Inquiry: Learning and Teaching Art*, 6(2), 135–145. https://doi.org/10.1386/vi.6.2.135_2

Dewey, John (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.

Efland, Arthur D., Freedman, Kerry, y Stuhr, Patricia (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós Ibérica.

Eisner, Elliot 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, Carlos (2010). Hacia una educación artística 4.0. *Arte, Individuo y Sociedad*, 22(1), 135–144.

Escaño, Carlos (2017). Cultura, remezcla y sostenibilidad. La perversión de la sostenibilidad cultural o las mentiras neoliberales sobre la cultura en la sociedad-red. *Iberoamérica Social: Revista-Red de Estudios Sociales*, VII, 31–33.

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.21.6664>
Investigación

Escaño, Carlos (2021). Educación para un mundo postdigital. In R. Aparici & J. Martínez-Pérez (Eds.), *El algoritmo de la incertidumbre* (pp. 99–107). Gedisa.

Giroux, Henry (2015). Cuando las escuelas se convierten en zonas muertas de la imaginación: manifiesto de la pedagogía crítica. *Revista de Educación*, 8, 11–26. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1331

Giroux, Henry, y McLaren, Peter (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Miño y Dávila Editores.

Greene, Maxine (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Graó.

Huerta, Ricard (2020). Educación artística más allá del coronavirus: diálogo con Estitxu Aberasturi, Carlos Escaño y Carmen María Belmonte. *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 11, 207–222. <https://doi.org/10.7203/eari.11.17868>

Jandrić, Petar (2017). *Learning in the Age of Digital Reason*. Sense Publisher. <https://doi.org/10.1007/978-94-6351-077-6>

Jandrić, Petar (2019). The Postdigital Challenge of Critical Media Literacy. *The International Journal of Critical Media Literacy*, 1(1), 26–37. <https://doi.org/10.1163/25900110-00101002>

Jandrić, Petar, Knox, Jeremy, Besley, Tina, Ryberg, Thomas, Suoranta, Juha, & Hayes, Sarah (2018). Postdigital science and education. *Educational Philosophy and Theory*, 50(10), 893–899. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000>

Jandrić, Petar, Ryberg, Thomas, Knox, Jeremy, Lacković, Nataša, Hayes, Sarah, Suoranta, Juha, Smith, Mark, Stekete, Anne, Peters, Michael, McLaren, Peter, Ford, Derek R., Asher, Gordon, McGregor, Callum, Stewart, Georgina, Williamson, Ben, & Gibbons, Andrew (2019). Postdigital Dialogue. *Postdigital Science and Education*, 1(1), 163–189. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s42438-018-0011-x>

Maeso-Broncano, Ana (2019). (Per)forming ourselves. Relaciones entre educación –artística– para el desarrollo, feminismos y performance. In *Lo que no se ve no existe. Artes, imagen y educación para el desarrollo*. (pp. 93–109). UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia.

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.21.6664>
Investigación

Mesías-Lema, José María (2019). Educación artística sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores. Graó.

Mesías-Lema, José María (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

Mirzoeff, Nicholas (2016). *Cómo ver el mundo. Una nueva introducción a la cultura visual*. Paidós.

Osuna-Acedo, Sara, Frau-Meigs, Divina, y Marta Lazo, Carmen (2018). Educación mediática y formación del profesorado. Educomunicación más allá de la alfabetización digital. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 91(91), 29–42.

Prada, Juan Martín (2012). *Prácticas artísticas e Internet en la época de las redes sociales*. Ediciones Akal.

Read, Herbert (1969). Función de las artes en la sociedad contemporánea. In *Arte y alienación. Proyección*.

Vattimo, Gianni (1990). Posmodernidad: ¿una sociedad transparente? En *En torno a la posmodernidad* (pp. 9-21). *Anthropos*.

Zafra, Remedios (1999). El instante invisible del net. *Aleph. Net Art. Net Critique*, 2–5. <http://www.remedioszafra.net/textos.html>

Zafra, Remedios (2015). Educación y cultura-red: potencias y contradicciones para una transformación necesaria. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 19(2), 11–24.