

Docentes, creatividad artística y compromiso social: retos y posibilidades en la formación inicial

Albert Macaya Ruiz, Dolors Cañabate Ortiz

Recibido: Febrero 2021 / Evaluado: Junio 2021 / Aceptado: Junio 2020

Resumen. La educación para el compromiso social es sin duda un factor esencial para una sociedad deliberativa y democrática. Las aportaciones de la pedagogía y las ciencias sociales a tal cometido son conocidas y objeto de un amplio y rico debate. Sin embargo, también las artes cuentan con un enorme potencial frente al reto de educar para el compromiso. En este artículo analizaremos las aportaciones del arte a la idea de compromiso en la cultura contemporánea. Aportaciones que tienen hoy un amplio eco en la creatividad visual anónima que se difunde en las redes, y que es enormemente popular entre los más jóvenes. Como consecuencia, consideraremos las propuestas recientes de educación artística orientada hacia el contenido social y/o activista y recapitularemos algunas de las demandas que estos nuevos posicionamientos proyectan sobre la formación del profesorado. En la última parte de este texto, daremos cuenta de una investigación sobre un caso de estudio en el contexto de la formación inicial de los maestros en que tratamos de sopesar el sentido y alcance que tuvo para los participantes la realización de una experiencia de educación artística orientada al compromiso social. Constatamos que utilizaron de forma efectiva las artes como vehículo para la indagación y la consciencia social, superando concepciones inerciales de la educación artística, y que relacionaron la experiencia con aspectos relevantes de la formación docente.

Palabras clave: Educación artística; educación para el compromiso social; formación del profesorado.

[en] Teachers, artistic creativity and social engagement: challenges and opportunities with pre-service teachers

Abstract. Education for social engagement is one of the main conditions in order to strengthen a deliberative and democratic society. The contributions of pedagogy and social sciences to this purpose are well known and object of a wide and rich debate. However, other fields such as visual arts can also convey a great potential when it comes to face the challenge of educating for social engagement. In this paper we will summarize some debates in art regarding the concept of commitment in contemporary culture. Some of these ideas have nowadays a remarkable influence on the spontaneous visual creativity, which is so popular among young people, and widely spread in the Net. Many recent approaches in the field of art education are precisely oriented to social contents. Therefore, we will briefly analyze the challenges that these contributions pose to the teacher training process. In the last paragraphs of this paper, we will summarize a case study research in the context of a teacher training program. Our aim is to evaluate how the participants experienced the possibility of using art to promote social engagement and the meaning that such experience had for them. We can observe that, during the project, art was used as an effective tool to convey social inquiry and awareness. The participants linked the experience to relevant aspects of their professional training.

Keywords: Art education; education for social engagement; pre-service teacher education.

Sumario: 1. Introducción. 2. Educar para el compromiso. 2.1. Creatividad artística y compromiso social. Nuevos escenarios de participación. 2.2. Docentes para una cultura del compromiso. 3. Experiencias en la formación inicial de maestros. 3.1. Método. 3.2. Intervención. 3.3. Resultados y discusión. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo Citar: Macaya, A.; Cañabate, D. (2022). Docentes, creatividad artística y compromiso social: retos y posibilidades en la formación inicial. *Revista Complutense de Educación*, 33(3), 501-510

1. Introducción

La enorme democratización que ha experimentado la creación, edición y difusión de imágenes abre oportunidades a la educación hasta hace poco insospechadas. Como nos recuerda Duncum (2006), nunca antes en la historia las imágenes habían sido tan relevantes para la compilación y distribución del conocimiento. Nunca antes había sido tan intensa la estilización estética de los productos, la producción y distribución de imágenes tan abundante, ni

la tecnología de la imagen tan fácil y asequible. Hablamos de un proceso en que han jugado un papel esencial la imparable difusión de las tecnologías de la información y la comunicación. Existe un amplio debate sobre el impacto de Internet en los modos de aprendizaje entre las nuevas generaciones. Se ha enfatizado la idea de que las literacidades están intrínsecamente vinculadas a prácticas sociales; que pueden desarrollarse en comunidades de aprendizaje espontáneas o basarse en bancos comunes de conocimiento particulares de una comunidad, colectivo o grupo determinado (Cassany, 2005). Sin embargo, queda mucho por estudiar sobre el papel de las imágenes en esos procesos, y el alcance de su potencial educativo. Las artes visuales pueden ayudarnos en ese cometido. En especial por lo que se refiere a la educación para el compromiso: en este artículo analizaremos el papel que han jugado las artes en la cultura contemporánea con relación al compromiso social. Veremos su eco en la creatividad visual anónima que prolifera en la red, y que forma parte de la cultura de los más jóvenes. Repasaremos algunas propuestas recientes en educación artística orientada hacia el contenido social y/o activista y consideraremos las demandas que estos nuevos posicionamientos proyectan sobre la formación del profesorado. En la última parte de este texto, referiremos brevemente una investigación sobre un caso de estudio en el contexto de la formación inicial de los maestros. Nos proponemos sopesar el sentido y alcance que tuvo para los participantes la realización de una experiencia de educación artística orientada al compromiso social.

2. Educar para el compromiso

No cabe duda de que el compromiso es un elemento clave de la agenda educativa para los próximos años. Baste con recordar los ocho puntos del documento de Objetivos para el Milenio de Naciones Unidas, recientemente reformulado como Agenda 2030. Desde instituciones mundialistas se ha subrayado en el pasado reciente la necesidad del compromiso en educación. Es el caso de las directrices de la UNESCO que incluyen documentos bien conocidos como la llamada a una ética global de Morin (1999) o la urgencia de una educación para vivir y convivir enunciada por Delors (1996). Sin embargo, en las dos primeras décadas del presente siglo se han dado pasos también en otra dirección, no necesariamente coincidente. Nos referimos a la creciente preocupación por los resultados mesurables en base a pruebas estandarizadas, que ha dado pie a un discurso que reclama una reorientación de las prioridades educativas más en línea con la competitividad de las economías nacionales y el mercado de trabajo. En Estados Unidos y el Reino Unido se perfiló ya la tendencia en documentos como la *No Child Left Behind Act* (U.S. Department of Education, 2001) o el *Schools White Paper* (Department for Education, 2010) donde se planteaba abiertamente la voluntad de potenciar los aprendizajes que se presuponen más relevantes para la competitividad a la vez que se reclamaba eliminar del currículum los “conocimientos no esenciales”. Tal reorientación “pragmática” de asignaturas y contenidos ha sido contestada en la medida en que prefigura un currículum de márgenes estrechos (Reville, 2007) que deja poco espacio al pensamiento social y prácticamente ninguno a las artes (Chapman, 2004, Ngai, 2006, Grey, 2010). En muchos casos, la reducción de recursos y tiempo para las áreas no evaluadas en las pruebas estandarizadas ha sido evidente (Pederson, 2010).

Parecería que el debate se plantea en términos de efectividad, a favor de “lo que es útil” o de “lo que realmente funciona”. Sin embargo, la urgencia de fomentar una sociedad más solidaria y comprometida con el bien común sigue vigente. Biesta (2009) ha argumentado la necesidad de dejar de debatir sobre la educación “efectiva” y poner el foco en la dimensión teleológica del debate: ¿efectiva para qué? Biesta apunta, lógicamente, al aprendizaje; pero también a la socialización y la subjetivación. Es pues en la importancia de la finalidad, en el sentido de propósito de lo que hacemos, donde radican los principales argumentos a favor de la educación para el compromiso, el pensamiento social y las artes. En este sentido, debemos subrayar la aportación de las artes a lo que Torres-Santomé (2010) ha denominado justicia curricular, y que comprende todo aquello que

Atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto a personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinada a construir un mundo más humano, justo y democrático. (Torres-Santomé, 2010: 11)

Podemos concluir que la justicia curricular es la premisa para contribuir desde nuestro quehacer a una cultura democrática, deliberativa, capaz de no sólo de construir consensos sino también de articular disensos. En las líneas que siguen, argumentaremos la aportación de las artes a tal cometido.

2.1. Creatividad artística y compromiso social. Nuevos escenarios de participación.

La creatividad artística ha tenido, en las últimas décadas, una estrecha relación con la idea de compromiso. Sin embargo, la noción de compromiso social no siempre ha estado en el centro de las preocupaciones de la práctica artística y la teoría estética. Antes al contrario, la consagración del arte como disciplina autónoma se fundamenta en la idea kantiana de la experiencia estética como “contemplación desinteresada”; esto es, desligada de toda finalidad práctica o consideración moral. El contrapunto llega de la mano de Benjamin (1934, trad. 1973) con su decidida apuesta por un arte comprometido. Para el autor alemán, los productos artísticos no han de tener solo el carácter de “obras” sino también deben asumir una “función organizadora”. Benjamin parece intuir lo que serán,

en la segunda mitad del siglo XX, las propuestas de arte activista, comunitario, participativo, comprometido. La noción benjaminiana del “artista como productor” (Benjamin, 1934, trad. 1973) es reformulada seis décadas más tarde por Hal Foster en los términos “el artista como etnógrafo” (Foster, 2001). A la manera del etnógrafo que se inmiscuye en comunidades específicas, la tarea del artista es hoy, según Foster, integrarse en un colectivo o grupo social determinado. Asume la función de dar visibilidad a un colectivo minorizado o vulnerable. Se convierte en su voz pública en foros culturales como museos y centros de arte. Más aún: siguiendo los postulados benjaminianos, los artistas activistas transforman realmente los “medios de producción”: desplazan los escenarios de su actividad de la galería o el estudio al barrio, el hospital, el centro penitenciario. Aparecen así nuevos conceptos como el Community Based Art y el arte público o New Genre Public Art. En el caso del arte comunitario, el artista no se ocupa ya de crear artefactos (“obras” como tales) sino situaciones (Lippard, 2001, Pringle, 2002). La creación artística es colaborativa y comunal, el propio artista se siente incómodo con las connotaciones individualistas del término “artista” y ensaya nuevas autodenominaciones como *art worker* o *social worker* (Kester, 2011, Bishop, 2006). Significativamente, en los medios artísticos se instala de modo creciente la preocupación por lo pedagógico. No solo en la creación artística, sino también en los proyectos de museología crítica y comisariado. Rogoff (2010) ha denominado “giro educativo” a la renovada preocupación por el carácter mediador de buena parte de la actividad artística actual.

La naturaleza participativa del nuevo arte activista y comunitario se ve enormemente potenciada por Internet. La emergencia del llamado “net art” se da en el contexto de una dinámica más amplia que pone en jaque las estructuras y jerarquías tradicionales de la producción cultural convencional (Yúdice, 2002, Soler-Adillon, 2015). Las plataformas y modos de organización y distribución cultural que ha posibilitado internet podrían interpretarse como una concreción contemporánea del deseo benjaminiano de contar con los “medios de producción” para dotarlos de una “función organizadora”.

Sin embargo, la revolución de las jerarquías al uso en la producción y difusión cultural es, a su vez, una manifestación de un movimiento mucho más amplio: Internet posibilita una extraordinaria democratización de la edición y difusión de imágenes y se convierte en el motor de toda una nueva visualidad contemporánea. Se desarrolla rápidamente una creatividad anónima, espontánea, basada en la apropiación, la resignificación, el *remix*, la descontextualización. Estos nuevos formatos visuales son también utilizados con ingenio e ironía por el activismo de diversa índole; pensemos en la aparición de nuevos géneros de imágenes como la contrapublicidad, el *culture jamming*, el *subvertising*, etc. La creatividad horizontal y anónima que nutre el arte activista en la Red puede, a su vez, enmarcarse en dinámicas cada día más generalizadas de lo que se ha denominado “acción conectada” (Bennet y Segerberg, 2013). Precisamente en el ámbito del compromiso social encontramos algunas de las manifestaciones más llamativas de acción conectada. Del mismo modo que las imágenes y las creaciones visuales anónimas se hacen virales, la acción colectiva se articula a menudo sin liderazgos ni estructuras organizadas. En la otra cara de la moneda, la vulnerabilidad de los más jóvenes ante la desinformación o la manipulación es también evidente.

Significativamente, a la hora de analizar cómo los nuevos medios están redefiniendo la cultura de la participación y el compromiso, Jenkins (2009) destaca el vínculo entre creación artística y compromiso cívico. El carácter no jerárquico de los nuevos medios hace que todos podamos compartir nuestras creaciones sirviéndonos de textos e imágenes. Todos somos productores culturales potenciales. Jenkins destaca también algunos aspectos relevantes en términos educativos de la cultura participativa: aprendizaje entre iguales, dilución de la autoría individual, diversificación e hibridación de lenguajes y registros culturales, desarrollo de habilidades relacionadas con profesiones emergentes, y, sin duda el más destacable, el avance hacia una ciudadanía más empoderada.

2.2. Docentes para una cultura del compromiso

Hemos repasado, hasta este punto, algunos aspectos de un trayecto hacia la aparición de nuevas formas artísticas comprometidas, bajo denominaciones como *artivismo*, arte comunitario, arte público, *engaged art*, que entroncan con una tradición de pensamiento estético iniciada por Benjamin (1934, trad. 1973) y materializada en el trabajo pionero de colectivos como ‘The Artists Placement Group’, Hope Sandrow y el Artist & Homeless Collaborative, Group Material, Gran Fury o ActUp, por citar solo algunos ejemplos muy conocidos. Hemos visto también cómo la creatividad artística va hoy mucho más allá del ámbito profesional de las artes e impregna una enorme variedad de medios y formatos que, a través de internet, se convierten en horizontales y colaborativos. Medios y formatos que, además, son muy cercanos a la experiencia e intereses de los más jóvenes.

Contamos ya con una amplia nómina de experiencias educativas que dan cuenta de las posibilidades de la creación artística como motor de la conciencia social. Experiencias que van desde los trabajos pioneros de colectivos como SPARC (Social and Public Art Resource Center), AREA (Art/Research/Education/Activism), Tim Rollins & K.O.S., Jose Junior i AfroReggae o Arts Corps hasta la amplísima gama de experiencias actuales generadas tanto desde centros de arte como de colectivos independientes. En España abundan también las experiencias de mediación y trabajo comunitario. Desde la radicalidad del proyecto “las Agencias” (1999-2002) del MACBA hasta los programas con comunidades del MUSAC de León (Sola, 2011) pasando por la acción de la red Artibarri, que incluye colectivos como La Fundició, Sinapsis, ArtiXoc o Transductores.

En los párrafos que siguen nos ocuparemos de las posibilidades de la línea de trabajo que estamos esbozando en el contexto de la educación formal, y en particular, de las demandas que proyecta sobre la formación del profesorado. Previamente recuperaremos algunos argumentos en favor del compromiso social en la formación del docente, en términos generales. Por supuesto, esta no es una preocupación nueva; la hallaríamos bien presente en referentes clásicos como Freire y toda la tradición reciente de pedagogía crítica. Marcelo (1999) sintetizó algunas características de esta tradición en la formación del profesorado, clasificándola en el paradigma social-reconstruccionista. A diferencia de lo que ocurre en el modelo académico, centrado en conocimiento de las disciplinas, la formación del docente social-reconstruccionista ha de desarrollar en los alumnos disposiciones para el análisis del contexto social que rodea a los procesos de enseñanza aprendizaje. En este enfoque, “Los conceptos de sociedad, hegemonía, poder, la construcción social del conocimiento, o la reproducción cultural deberían incluirse como contenidos de estudio en la formación del profesorado” (Marcelo, 1999: 49). Por otro lado, la formación inicial, según el mismo autor, comprende aspectos bien conocidos como la psicopedagogía, los contenidos curriculares o el conocimiento didáctico del contenido, pero un cuarto pilar de la formación inicial es el conocimiento del contexto. Marcelo reclama docentes sensibilizados para “conocer las características socioeconómicas y culturales del barrio, las oportunidades que ofrece para integrarlo en el currículum y las expectativas de los alumnos. (...) Los profesores necesitan poseer conocimientos amplios sobre la realidad en la que viven a través de diferentes dimensiones: cultural, social, económica o ambiental” (Marcelo, 1999:103).

Probablemente, un paso necesario en esta línea es crear espacios de participación. Soler, Quintanilla y Aguilar (2018) proponen contar con la cultura de los participantes ya en la propia formación del profesorado. Destacan la importancia de dar voz al alumnado universitario, reconociéndolos como ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho, con sus propios intereses y su propia visión del mundo: “Una educación para la democracia implica construir la autonomía personal, social y moral; la capacidad de decidir desde el consenso y el compromiso y la responsabilidad de la futura ciudadanía activa y transformadora.” (Soler, Quintanilla y Aguilar, 2018: 112). Esta nos parece una reflexión clave, que reencontramos en otros autores. Zeichner (2016) nos urge a formar al profesorado en la justicia social precisamente poniendo en práctica los valores de compromiso en la propia formación y no sólo como un contenido teórico. Ya en otros textos (Zeichner, 2010) este mismo autor ha incidido en la necesidad pensar la formación de los docentes en términos que contribuyan a salvar las brechas sociales desde opciones de equidad. Propone vincular la formación a la comunidad, fomentar el desarrollo profesional, y repensar la cultura de la evaluación para otorgar un mayor reconocimiento al profesorado que hace bien su trabajo.

Horizontalidad, reflexión coral y participativa, vinculación a la comunidad, indagación sobre los contextos son, pues, ideas comunes en cierto modo a las propuestas creativas mencionadas y a las necesidades en relación con la formación de docentes desde la sensibilidad social. Reencontramos esas ideas en no pocas reflexiones sobre la educación artística para el compromiso. (Atkinson y Dash, 2005, Krensky y Steffen, 2009, Helguera, 2011, Mesias-lemas, 2018, Triviño y Vaquero, 2020). Ideas que tienen su reflejo, también, en las demandas sobre la formación del docente. Así, Pablo Helguera, ha reflexionado sobre el perfil que debe reunir el educador artístico socialmente comprometido. Reaparece aquí la idea de las prácticas basadas en la indagación y el diálogo colaborativo. Reencontramos también la implicación activa de los participantes y la vinculación con la comunidad. Más allá del interés por los resultados o el dominio de técnicas, la nueva educación artística activista pone el énfasis en los procesos generados y en la colaboración. Por consiguiente, las demandas sobre la formación del docente incluyen aspectos diferentes a los que eran habituales en la educación artística convencional. Las habilidades y conocimientos que, según Helguera, serán necesarios para el educador de arte comprometido pasan por aspectos como la capacidad para moderar una conversación, mediar entre las posiciones divergentes de los participantes o comprender la complejidad social de una determinada situación o contexto (Helguera, 2011).

3. Experiencias en la formación inicial de maestros

3.1. Método

En los párrafos que siguen, daremos cuenta de una investigación de corte etnográfico en base a una experiencia en la línea que nos ocupa, realizada en el contexto de la formación inicial de maestros de educación primaria. Invitamos a un grupo de estudiantes del grado de maestros (n=63, media de edad 23 años, 43 mujeres, 17 hombres), en la universidad Rovira i Virgili, a utilizar las artes visuales como medio de reflexión y expresión sobre temáticas relacionadas con diversas formas de compromiso cívico. La investigación trata de sopesar el sentido y alcance que la experiencia tuvo para los participantes. Su propio relato será nuestro punto de partida: nos resulta inspiradora la relectura que Clandinin y Connelly (2000) proponen de Dewey, para quien educación, vida y experiencia van de la mano. La narración de la experiencia vivida, por tanto, se convierte en un modo privilegiado para comprender y dar sentido a lo que ocurre en una situación educativa. En base a los relatos de los participantes, entendemos la investigación como conjunto de prácticas interpretativas que

tratan de analizar un fenómeno en su contexto natural, para comprender e interpretar una situación educativa en base a los significados que le otorgan los implicados en ella (Denzin y Lincoln, 2008).

Nos pareció fundamental poner en primer plano la voz de los participantes. La horizontalidad, la co-escritura y el relato coral han sido puestos en valor como una forma de repensar el sentido mismo de la investigación (Hernández, 2008; Huber et al., 2013; Kara, 2015; Pink, 2014). En nuestro caso se cumplen dos premisas esenciales en cuanto al carácter coral de la investigación. Por un lado, los participantes estaban activamente involucrados en ella dado que formaba parte de su propio proceso de formación. Como veremos, reflexionar sobre su experiencia les ayudó a pensarse como docentes. Por otro lado, nos interesó la idea de la investigación como lugar de encuentro: el debate y la puesta en común formaron parte del proceso en diversos momentos, y las imágenes y textos producidos por los participantes fueron compartidos en un espacio del campus virtual. La opción de incluir citas literales de los participantes en el presente artículo pretende enfatizar, precisamente, la centralidad de la voz de los implicados.

Podemos sintetizar los propósitos de la indagación con tres preguntas de investigación:

¿Qué evidencias arroja la investigación sobre la recepción de la experiencia entre los participantes? ¿Cuál es el grado de motivación e implicación que manifiestan?

¿Verbalizan la percepción de haber aprendido aspectos significativos con relación a su profesión como docentes?

¿Perciben los participantes el trabajo con creaciones artísticas como útil en términos educativos y en relación con el compromiso social?

3.2. Intervención

Para resumir de modo sucinto el proceso de trabajo, destacaremos que constó de cuatro fases. Cada participante escogió un tema relacionado con el compromiso social, que se convertiría en objeto de una aproximación artística. Las temáticas giraban entono a las diversas formas de desigualdad, la solidaridad, la justicia social o la diversidad. La primera fase consistió en una investigación inicial sobre el tratamiento del tema escogido en las artes, entendida como una búsqueda de referentes interesantes, que fue compartida con el grupo clase en una sesión de debate conjunto. Los referentes aportados por los participantes incluían tanto artistas profesionales o proyectos de arte comunitario como creaciones visuales anónimas recogidas en redes sociales o en webs activistas, en la línea de géneros visuales como la contrapublicidad, el *culture jam* o el *artivismo*. La segunda fase consistió en la elaboración de las propuestas artísticas por parte de los participantes. Empezó con unas sesiones de tutorización con el profesor en que se discutieron y desarrollaron las ideas iniciales de cada participante, seguida de su realización. La tercera, fue la puesta en común de los resultados, tanto en sesiones presenciales como, después, en el espacio virtual de la asignatura donde los demás participantes podían añadir comentarios o réplicas. Finalmente, cada participante llevó a cabo una reflexión sobre el significado y alcance que la experiencia había tenido para él o ella. Los textos resultantes se integraron en el portafolio de la asignatura.

3.3. Resultados y discusión

Las sucesivas fases del trabajo aportaron diversos tipos de evidencias: textos e imágenes aportados por los participantes en el espacio virtual de la asignatura, notas de campo del investigador-docente en cada fase, y producciones textuales de los portafolios. Con el cruce de estas evidencias, que además responden a distintos momentos del proceso, pretendíamos construir un “entramado de voces y momentos”, para decirlo con la sugerente expresión de Stanley y Temple (2008), que nos diera una visión significativa de cómo fue recibido y vivenciado el proceso por los participantes. Contamos finalmente con una observadora externa del ámbito universitario que aportó su *feedback* sobre el análisis de evidencias.

Por razones obvias de espacio no podemos detallar en este texto todo el volumen de evidencias y explorar *in extenso* las posibles interrelaciones entre creaciones plásticas y textos, de modo que nos centraremos preferentemente en las evidencias textuales producidas por los participantes. Los textos obtenidos fueron sometidos a las técnicas habituales de segmentación, codificación, y establecimiento, en sucesivas lecturas, de categorías y temas; primero tentativas y después definitivas. Dado que, como se ha dicho, la intención es comprender e interpretar una situación educativa a partir de los significados que le otorgan los participantes en ella, optamos por enfrentarnos a textos narrativos abiertos. La codificación y la categorización son fundamentales para dar sentido a la información recogida (Flick, 2012). La codificación de los textos, ya sea abierta, axial o temática, conlleva un conjunto de operaciones por las cuales los datos se desglosan, conceptualizan y vuelven a reunir en nuevas maneras (Strauss y Corbin, 2002).

En nuestro caso, las categorías, temas y subtemas resultantes y su jerarquización se muestra en la figura 1. El predominio de temas se expresa aquí en porcentajes, siempre en relación con el total de la categoría. Planteamos tres grandes epígrafes con diversos subtemas cada uno (entre paréntesis la frecuencia de aparición): *Descripción* (236), *Análisis* (276) y *Valoración* (260).

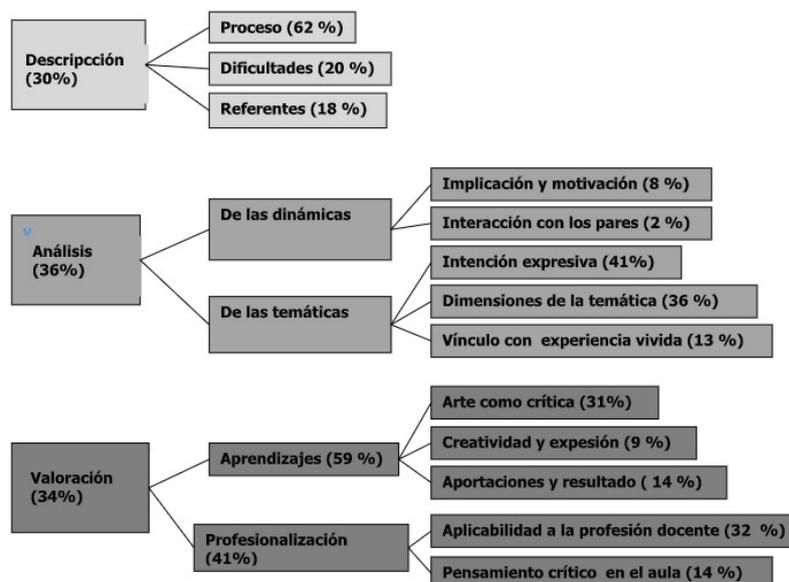


Figura 1. Categorías, temas y subtemas

El bloque *Descripción* agrupa las aseercciones en que los participantes recapitulan y explicitan cómo se desarrolló el trabajo. Comprende tres subtemas: *Proceso* (146), de carácter eminentemente descriptivo, *Dificultades* (48), en que se narran los obstáculos o trabas confrontados, y *Referentes* (42), en que se hace mención a las manifestaciones artísticas utilizadas como inspiración o punto de partida (figura 2). Un ejemplo del tipo de redactado que encontramos en este bloque nos lo proporcionan Manuel y Marta¹, cuando describen sus dudas iniciales y dificultades:

Me resultó muy difícil decidirme por un tema en concreto ya que, desde mi punto de vista, hay tantas cosas que deberíamos cambiar que es difícil priorizar una. Me costó también encontrar el modo de reflejar mi idea en un cartel, ya que no sabía cómo mostrar diversas imágenes a la vez en él.

Pensé en muchos temas que para mí son injustos, pero no pude decantarme sólo por uno. De este modo pensé que podía tratar el tema de la injusticia en general, haciendo una reflexión sobre la multitud de cosas que quedan por cambiar. Pero en el momento de mostrar mi trabajo, vi que tenía que cambiarlo, porque el objetivo era centrarse en un tema. El hecho de tocar tantos temas hacia que el espectador recibiera demasiada información a la vez. Así pues, decidí empezar el trabajo de nuevo.

El bloque *Análisis*, a su vez, agrupa cinco subtemas; dos de ellos referidos a dinámicas creadas: *Interacción con los Pares* (6), que agrupa las referencias a la reacción o comentarios de los compañeros durante la elaboración del proyecto, e *Implicación y Motivación* (26). Los otros tres subtemas se refieren a las temáticas elegidas y su desarrollo: *Dimensiones de la Temática* (112), con aseercciones que plantean consideraciones personales sobre el tema trabajado, *Intención Expresiva* (130), con las aseercciones en que se explicita aquello que el o la participante quería expresar en su creación plástica y las estrategias puestas en juego para conseguirlo; y *Vínculo con la Experiencia Vivida* (42) que agrupa aseercciones en que los/las participantes conectan el tema elegido con su propia vida o su contexto próximo. Un ejemplo nos lo proporciona Javier:

En la realización de este trabajo intervienen muchas experiencias, ideas, momentos que a uno mismo le han marcado y le han hecho ser como es. Por lo que aquí queda reflejado parte de lo que soy y lo que quiero expresar. Pero para ello es necesario aprender a aceptarse, conocerse mejor y aprender a utilizar los recursos personales

También en clara conexión con su propia experiencia y expectativas, Agnès afirma:

El objetivo del trabajo, pues, radica en querer explicar una historia real de nuestros días, que habla de nuestro futuro, de mi futuro y del de muchos compañeros de clase. Aunque empezamos una carrera que será dura, en que quizá perderemos el norte y la esperanza, podemos acabar sin poder hacer aquello para lo que hemos estado preparándonos, y vernos en el paro, sin trabajo.

¹ Los nombres de los participantes en el texto no son sus nombres reales. Han sido modificados para preservar su privacidad.

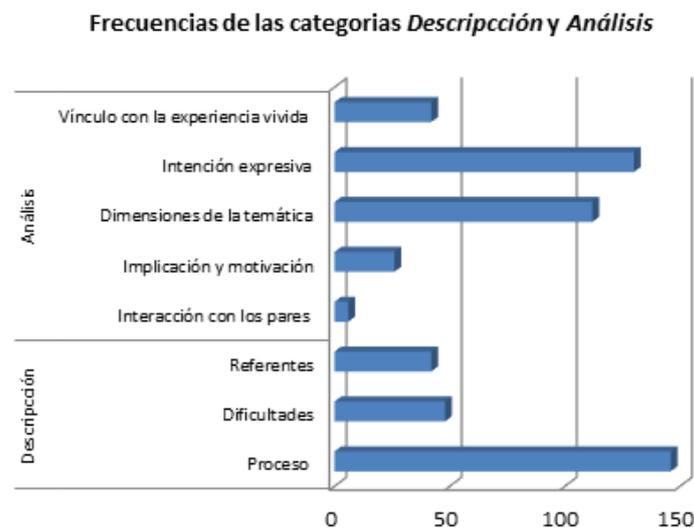


Figura 2. Categorías Descripción y Análisis

Por último, el bloque *Valoración* (260) cuenta con dos temas, *Aprendizajes* y *Profesionalización*. *Aprendizajes* (154) reúne, obviamente, las referencias a lo que los participantes declaran haber aprendido en el proyecto, con tres subtemas: *Arte como Crítica* (74), con las aportaciones de quienes dijeron haber descubierto la dimensión crítica de las artes visuales; *Creatividad y Expresión* (22), con los asertos de quienes manifestaban haber encontrado en el proyecto un espacio para desarrollar tales habilidades, y *Aportaciones y Resultado* (32), con referencias a qué habían descubierto y realizado durante el proyecto (figura 3). Muchos participantes afirman haberse sentido especialmente implicados en el trabajo e incluso sorprendidos por su propio desempeño en el mismo. A tenor de las aserciones recogidas, parecerían haber abordado el proceso con un grado de motivación considerable. Tomemos como ejemplo las palabras de Gerard:

Quando se nos planteó la actividad, ya desde un principio, me llamó mucho la atención y tenía muchas ganas de hacerla. Y también de ver que habían hecho mis compañeros. Hay que decir que el resultado fue muy bueno y entendimos muy bien el concepto de las imágenes como herramienta para cambiar el mundo. Los compañeros de la facultad pudieron ver nuestros trabajos, los observaron, y a muchos de nosotros nos hicieron preguntas. Así pues, hemos despertado en ellos reacciones, haciendo cambiar su consciencia por lo menos un poco.

Por su parte, el tema *Profesionalización* incluye los subtemas *Aplicabilidad en la Profesión Docente* (74), con las aserciones referidas a la utilidad que los participantes atribuyen a la experiencia para su futuro profesional, y *Pensamiento Crítico en el Aula* (32), con referencias a la importancia de fomentar una ciudadanía crítica a través de la educación. Un ejemplo del primer subtema serían las palabras de Marta,

Para cambiar la sociedad hay que empezar desde la escuela. Hay que reflexionar sobre el porqué de la discriminación, sobre el porqué de tanta injusticia en nuestra sociedad. Y una buena manera de hacerlo es el arte. A los niños les gusta el arte, les gusta crear. Por eso el trabajo a través de esta asignatura es tan importante, porque se pueden trabajar infinidad de valores, y hacerlos partícipes del más importante: el respeto.

Bruna, por su parte, nos proporciona un ejemplo del segundo subtema cuando afirma:

No podemos actuar como si lo que pasa a nuestro alrededor no nos afectara. Y seguir siendo personas que actúan siguiendo su propio interés. Hasta llegar a un punto en que todo está marcado y lo aceptamos sin preguntarnos por qué. Hasta el extremo de convertirnos en seres prácticamente vacíos de criterio, en seres apáticos, acostumbrados a decir que sí ante todas las injusticias.

Las aserciones que invocan la necesidad de la crítica como motor del compromiso social se dirigen en muchos casos a sus propios coetáneos, como si se tratara de una autocrítica a su propia generación. Así por ejemplo, Agnès dice:

Somos poco críticos y parece que nos molesta hablar de problemas que nos afectan a todos de manera directa. Siendo así de poco consecuentes y poco críticos, contribuimos a anudar con más fuerza si cabe la venda que tenemos sobre los ojos y continuamos con nuestra ceguera. ¿Por qué hacemos caso omiso a lo que nos rodea? Será que es más cómodo mirar hacia otro lado y callar que oponerse a los cambios negativos o luchar por mejorar.

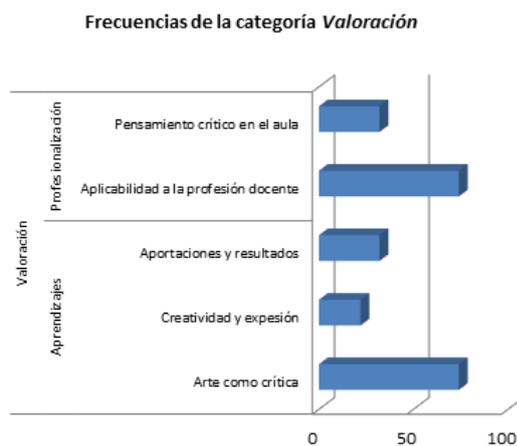


Figura 3. Categoría Valoración.

En términos generales, el predominio de las aseercciones que presentan la experiencia como útil, tanto como aprendizaje personal cuanto con relación a su profesionalización y a su aplicabilidad en el entorno escolar, es muy claro. Ninguno de los participantes manifiesta reticencias conceptuales hacia el trabajo realizado, aunque a menudo pueda contrastar con su propia experiencia escolar. Sabemos que muchos docentes educan en base a su experiencia como alumnos (Tardif, 2004) y que la denominada “gramática de la escuela” (Tyack y Cuban, 2001) configura poderosas inercias. La arraigada inercia de entender la educación artística como aplicación de técnicas artísticas (o en el peor de los casos, producción de artefactos estereotipados encuadrables bajo el término “manualidades”) vigente aún durante la escolarización de buena parte de los participantes, no parece haber sido óbice para percibir las posibilidades y alcance de la experiencia presentada. Antes al contrario, algunos participantes ponen en valor el cambio de perspectiva sobre la educación visual y plástica que la experiencia les aporta. Son frecuentes las aseercciones en una línea similar a lo que afirma Sara:

Me ha servido para valorar las horas de plástica que se imparten en la escuela, que fueron para mí más bien difíciles. No me sentía motivada ni tenía habilidad para el dibujo. Ahora hemos visto formas diferentes de ver la asignatura de educación visual y plástica, un enfoque diferente, de forma totalmente distinta a la que estudiamos, prácticamente todos, en la escuela.

Los testimonios recogidos denotan en algunos casos un alto grado de motivación ante el proceso y una considerable implicación durante su desarrollo. Como hemos visto, en el bloque de aseercciones valorativas, había numerosas alusiones a la implicación personal, las posibilidades expresivas y creativas encontradas o la sorpresa ante el resultado obtenido. También hemos visto que en bloque *Análisis* hay un nutrido grupo de aseercciones en que los participantes entran a considerar y discutir dimensiones de la temática abordada, más allá de su simple presentación. Parece pues evidente que se sienten implicados con la temática elegida. Así mismo, nos parece significativo que las aseercciones del subtema *Vínculo con la Experiencia Vivida* relacionen de modo explícito el tema tratado con su propia vida o contexto individual. Idea que nos remite de nuevo a consideraciones que hemos visto en el apartado 2.2 sobre la importancia de conectar la formación para el compromiso con la propia experiencia (Cochran-Smith y Lytle, 2003; Soler, Quintanilla y Aguilar, 2018). No obstante, no podemos obviar que no ha sido un proceso fácil para todos. Recordemos que 24 aseercciones de bloque *Descripción* explicitan dudas iniciales o dificultades. Y en el subtema *Proceso* se describen a menudo ideas descartadas o cambios de rumbo durante la implementación del trabajo.

La invitación al pensamiento crítico y la llamada al compromiso también está muy presente en varios apartados. En el subtema *Dimensiones de la Temática* encontramos a menudo discursos de tipo argumentativo, para exponer y razonar puntos de vista personales, en la línea de reflexionar sobre el tema propuesto. Argumentos que, como se ha dicho, incluyen frecuentes referencias a su propia experiencia vivida. Sin embargo, donde se expresa con más claridad la relevancia que otorgan al pensamiento crítico y el compromiso social, es en el bloque de aseercciones valorativas. Tanto en el subtema *Arte como Crítica* como en *Aplicabilidad en la Profesión Docente* encontramos numerosas muestras de cómo los participantes han comprendido y valorado la aportación de las artes visuales en la potenciación del compromiso y la actitud crítica. Es destacable que algunas de estas aseercciones tengan un tono de autocritica generacional, por así decirlo, y que contengan lo que podríamos calificar como llamadas al compromiso cívico de sus pares. En cualquier caso, un nutrido grupo de participantes establece un claro vínculo con su profesión futura. Las 42 aseercciones sobre los artistas de referencia presentados en el bloque *Descripción*, las 74 del subtema *Arte como Crítica* en el tema *Aprendizajes*, más las 74 de *Aplicabilidad en la Profesión Docente* y 32 en *Pensamiento Crítico en el Aula*, en el tema *Profesionalización*, parecerían refrendar el hecho de que los participantes han comprendido y valorado las posibilidades de las artes visuales con relación a la educación para el compromiso social.

4. Conclusiones

Una sociedad realmente democrática requiere de una ciudadanía crítica, deliberativa y comprometida. La educación debe seguir asumiendo el reto de fundamentar y reforzar nuestra capacidad de vivir en comunidad (Garcés, 2020). Las políticas educativas orientadas hacia los resultados mesurables y la estandarización de pruebas y contenidos no deben hacernos olvidar la importancia de aquellos ámbitos del saber que nos permiten dar sentido e interpretar críticamente lo que nos rodea. El pensamiento social y las artes tienen un papel destacado en ese cometido. Hemos visto cómo el compromiso social ha entrado de lleno en la agenda del arte contemporáneo. Muchos creadores visuales entienden su quehacer como vinculado a colectividades humanas, comprometido con la lucha contra toda forma de desigualdad o injusticia social. Más aún, en el caso del arte comunitario, la propia autoría de las propuestas artísticas es colectiva, esencialmente participativa. Este nuevo escenario en el ámbito de la creación artística se engarza con la enorme difusión de las imágenes que ha posibilitado internet. Multitud de creadores anónimos, especialmente entre las generaciones más jóvenes, hacen suya la creatividad visual como forma de reivindicación o denuncia social. Los nuevos escenarios de participación que ha abierto la red (Jenkins, 2009) encuentran en estas creaciones visuales un vehículo natural de expresión.

La confluencia de estos dos factores, el interés educativo de las nuevas propuestas de arte comprometido y la popularización de las formas de arte activista en las redes entre los jóvenes, justifica la emergencia, en los últimos tiempos, de numerosas propuestas educativas en las que las artes visuales y la cultura visual en general son el vehículo idóneo para la educación en el compromiso social. Como hemos comentado en párrafos precedentes, la preocupación por la formación de un profesorado para la cultura del compromiso no es nueva (Giroux, 1990, Marcelo, 1999, Cochran-Smith y Lytle, 2003, Zeichner, 2010, Soler, Quintanilla y Aguilar 2018). Los usos de las artes visuales en la formación del profesorado como herramienta para el compromiso vienen a ofrecer nuevas posibilidades a un campo objeto de interés desde hace décadas.

La experiencia que presentamos como caso de estudio pretende ser una aportación en esa línea. Es probable que la introducción de las propuestas de arte contemporáneo en las aulas de educación obligatoria choque con no pocas resistencias entre los propios docentes. Cabía preguntarse si las concepciones inerciales sobre la educación visual y plástica como producción de artefactos “bonitos” dejarían lugar fácilmente a una visión más crítica y comprometida de la expresión artística en el aula. De ahí nuestro interés por sopesar la recepción de una experiencia en ese sentido con maestros en fase de formación inicial. La investigación planteada nos muestra a unos futuros maestros claramente predisuestos a confrontar problemas sociales y a poner en práctica decididamente la noción de compromiso. Las evidencias reunidas sugieren una escasa resistencia a la propuesta, aunque en muchos casos se pongan de manifiesto dudas o dificultades durante el proceso. Bien al contrario, son numerosas las aseveraciones recopiladas durante la indagación que subrayan el grado de implicación de los participantes. La escasa o nula familiaridad con los artistas presentados o la falta de experiencia previa en este tipo de actividad creativa no parecen haber sido obstáculos para un alumnado claramente predisuesto a entrar en el juego y explorar las posibilidades que se les ofrecían. Un grupo considerable de participantes relacionó la propuesta con su propia experiencia individual o la de su generación. Los participantes mostraron también una clara consciencia de la aplicabilidad de la propuesta en las aulas, conectándola con su futuro profesional.

No cabe duda de que las artes, como tantas otras formas culturales, son una aportación destacada al bagaje profesional de los maestros: la participación en la vida cultural proporciona al docente una suerte de repositorio de experiencias e ideas para aplicar a su quehacer diario y enriquecer significativamente el proyecto o la indagación en que se hallen inmersos sus alumnos. Sin embargo, el estudio de caso que hemos esbozado sugiere que, aún en los casos en que ese bagaje está en una fase muy temprana, como es habitual en alumnado de formación inicial, el arte y la cultura visual son recibidos como vías de reflexión válidas y llenas de posibilidades. Queremos ver en ello un indicio esperanzador de cómo las nuevas generaciones de educadores son capaces de afrontar los retos con ilusión y audacia creativa.

5. Referencias bibliográficas

- Atkinson, D. y Dash, P. (2005). *Social and critical practice in art education*. Institute of Education Press.
- Benjamin, W. (1973). *Dicursos interrumpidos*. Taurus.
- Bennet, L. y Segerberg, A. (2013). The Logic of Connective Action. *Information, Communication and Society*, 15 (5). <https://doi.org/10.1080/1369118X.2012.670661>
- Biesta, G. (2009). Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21 (1). <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Bishop, C. (2006). *Participation*. MIT Press.
- Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. En Véliz, M.: *Leer y escribir en un mundo cambiante. Cátedra UNESCO para la lectura y escritura*. Universidad de Concepción. <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Chapman, L. H. (2005). No Child Left Behind in Art? *Art Education*, 58 (1), pp 6-16.
- Clandinin, D. J. y Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.

- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica, en Lieberman, A. y Miller, L. (eds.): *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Octaedro.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO. <https://unesco.org/es/2018/10/10/la-educacion-encierra-un-tesoro-1996/>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (eds.) (2008). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Sage.
- Department for Education (2010). *The Importance of Teaching. The Schools White Paper 2010*. Department for Education.
- Duncum, P. (2006). *Visual culture in the art class: Case Studies*. National Art Education Association.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Foster, H. (2001). *El retorno de lo real*. Akal
- Garcés, M. (2020). El contratiempo de la emancipación. En Garcés et al., *Pedagogías y emancipación*. Arcadia. <https://www.medialab-prado.es/documentos/el-contratiempo-de-la-emancipacion-marina-garces>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Grey, A. C. (2010). No Child Left Behind in Art Education Policy: A Review of Key Recommendations for Arts Language Revisions. *Arts Education Policy Review*, 111 (1), pp. 8-15. <https://doi.org/10.1080/10632910903228132>
- Helguera, P. (2011). *Education for Socially Engaged Art: A Materials and Techniques Handbook*. Pinto Books
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, pp. 85-118. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>
- Huber, H. J., Caine, V., Steeves, P. (2013). Narrative Inquiry as Pedagogy in Education: The Extraordinary Potential of Living, Telling, Retelling, and Reliving Stories of Experience. *Review of Research in Education*, 37, pp. 212-242. <https://doi.org/10.3102/0091732X12458885>
- Kara, H. (2015). *Creative research methods in social sciences*. University of Bristol Policy Press.
- Kester, G. H. (2011). *The One and the Many: Contemporary Collaborative Art in a Global Context*. Duke University Press.
- Krensky, B., i Steffen, S. L. (2009). *Engaging classrooms and communities trough art. The guide to designing and implementing community based art education*. Altamira Press.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge: MIT press. <https://mitpress.mit.edu/books/confronting-challenges-participatory-culture>
- Lippard, L. (2001). Caballos de Troya: arte activista y poder. En Wallis, B. (ed.): *Arte después de la modernidad*. Akal.
- Marcelo, C. (1999). *Formación de profesores para el cambio educativo*. EUB.
- Mesias-Lema, (2018). Artivismo y compromiso social: Transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad. *Comunicar*, 57, pp. 19-28. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-02>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Ngai, S. (2006). Painting over the Arts: How the No Child Left Behind Act Fails to Provide Children with a High-Quality Education. *Seattle Journal for Social Justice*, 4 (2), pp 657-692. <https://digitalcommons.law.seattleu.edu/sjsj/vol4/iss2/37>
- Pederson, P. (2007). *What Is Measured Is Treasured: The Impact of the No Child Left Behind Act on Nonassessed Subjects. A Clearing House*, 80 (6), pp.287-291. <https://doi.org/10.3200/TCHS.80.6.287-291>
- Pink, S. (2015). *Doing Sensory Ethnography*. SAGE Publications.
- Pringle, E. (2002). *We did stir things up. The role of artists in sites for learning*. The Arts Council of England.
- Reville, S. P. (2007). Stop the Narrowing of the Curriculum By 'Right-Sizing' School Time. *Education Week*, Vol. 27 (9), pp. 36-38.
- Rogoff, I. (2010). Turning. En O'Neill, P y Wilson, M. (Eds.): *Curating and the educational turn*. Appel Arts Center.
- Sola, B. (2011). *DEAC MUSAC y el trabajo con las comunidades*. MAMT Pedagogic.
- Soler, C., Quintanilla, V. A. y Aguilar, D. (2018). La Formación Inicial del Profesorado. Un Proceso Democrático. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 92 (32.2) (2018), 107-122. <http://hdl.handle.net/11162/180244>
- Soler-Adillon, J. (2015). The intangible material of interactive art: agency, behavior and emergence. *Artnodes*, 16, pp. 43-52. UOC. <http://journals.uoc.edu/ojs/index.php/artnodes/article/view/n16-soler/n16-soler-pdf-en>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia. <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea
- Torres-Santomé, J. (2010). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.
- Triviño, L. y Vaquero, C. (2020). Educación artística y ciudadana en la formación inicial de maestras/os en Educación Primaria. Desarrollo del pensamiento crítico-creativo-social a través de Malamente. *Revista Complutense de Educación*, 31 (3), 375-385. <https://doi.org/10.5209/rced.63488>
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica
- U.S. Department of Education (2001). *A Guide to Education and No Child Left Behind*. <https://www2.ed.gov/nclb/overview/intro/guide/index.html>
- Yúdice, G. (2002). *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Gedisa.
- Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Morata.
- Zeichner, K. (2016). Promoviendo la Justicia Social y la Democracia en la Formación del Profesorado: Preparación del Profesorado 1.0, 2.0 y 3.0. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 5(2). <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.001>