

Las artes para una renovación del pensamiento educativo: aplicaciones desde la teoría de la Postproducción Artística

Autor: Tirado de la Chica, Ana (Doctora en Patrimonio, Profesora Universitaria en Educación Artística).

Público: Profesorado de Primaria y Secundaria. **Materia:** Artes, Humanidades, Ciencias Sociales. **Idioma:** Español.

Título: Las artes para una renovación del pensamiento educativo: aplicaciones desde la teoría de la Postproducción Artística.

Resumen

Este trabajo trata mecanismos para una renovación del pensamiento educativo en el profesorado. Se aborda desde la disciplina de las artes respecto de una aplicación transversal de las características holísticas del pensamiento artístico en el ámbito educativo. Se adoptan los valores teóricos y conceptuales de la teoría de la Postproducción artística de Nicolas Bourriaud, para realizar una re-significación crítica de los elementos básicos de la enseñanza. Las conclusiones están dirigidas a una renovación del pensamiento educativo en el/a docente y a la experiencia de micro-descubrimientos en el/a docente para una renovación del pensamiento educativo y de su didáctica general.

Palabras clave: Artes, Postproducción, Innovación educativa, Docencia.

Title: Arts for a renewal of educational thinking: applications from the theory of Artistic Postproduction.

Abstract

This work deals with a renewal of educational thinking in teachers. It is approached from the discipline of arts, respect to a transversal application of the holistic characteristics of artistic thought in the educational field. The theoretical and conceptual values of the theory of the artistic Postproduction of Nicolas Bourriaud are adopted, to realize a critical re-signification of the basic elements of the education. The conclusions are aimed at a renewal of educational thinking in the teacher and the experience of micro-discoveries in teachers for a renewal of educational thinking and its general didactics.

Keywords: Arts, Postproduction, Educational innovation, Teaching.

Recibido 2018-12-14; Aceptado 2018-12-20; Publicado 2019-01-25; Código PD: 103052

INTRODUCCIÓN

Las tendencias educativas actuales conciernen en torno a conceptos como aprendizaje a lo largo de la vida, aprendizaje basado en competencias y métodos educativos de enseñanza-aprendizaje, entre otros. Estos conceptos van acompañados de un escenario de la didáctica y de la educación que ya no es de estructuras rígidas y fijas, al contrario, exigen una renovación y actualización constantes a las necesidades e intereses que intervienen en cada etapa, momento y grupo social del aprendizaje. Así, se entiende que las tendencias educativas actuales y su didáctica exigen al profesorado una renovación permanente y, a su vez, a la que el profesorado también debe prepararse. Cabe entonces preguntarse qué herramientas necesitan los/as docentes para que puedan adaptarse a este cambio permanente. Algunas de estas herramientas son evidentes: una formación permanente, grupos de trabajo, intercambio de experiencias, uso de plataformas educativas o una programación flexible. Todo ello podrá facilitar una innovación de la didáctica, así como una renovación de la programación educativa. Además de estas, se quiere destacar la importancia de desarrollar competencias actitudinales en el profesorado para ser receptivos/as a este cambio permanente de la educación a lo largo de la carrera docente.

Este trabajo concierne a las competencias actitudinales del profesorado para una renovación de la educación, y que se aborda desde la disciplina de las artes. En este sentido, se aborda el desarrollo de una capacidad holística del pensamiento y actitudinal en el profesorado, tanto fuera como dentro de las materias propiamente artísticas. Se plantea un uso transversal de las artes, que consiste en utilizar las capacidades creadoras y del pensamiento holístico que favorecen las artes (Eisner, 2004), para desarrollar un modo de pensamiento innovador sobre la educación y la didáctica general. Para ello, este trabajo aborda una re-significación de los elementos básicos de la enseñanza, de acuerdo a la teoría de la Postproducción artística de Nicolas Bourriaud (2009). Por tanto, el objetivo de este trabajo es conocer cómo la teoría

artística de la Postproducción, en la que residen las cualidades de pensamiento holístico y de re-significación del proceso artístico, pueden contribuir a una renovación de la educación y de su didáctica.

JUSTIFICACIÓN

La elección de la teoría de la Postproducción artística para una re-significación de los elementos básicos de la enseñanza se debe a que esta teoría reconoce que el valor de lo nuevo se encuentra estrechamente ligado a una apropiación de elementos anteriores y a su re-significación, como se entiende que sucede en una renovación de la educación y de su didáctica, según se propone el presente trabajo. En este sentido, del concepto de arte en torno al cual se trabaja no reside tanto en la consecución de un objeto final, sino más bien en un proceso de creación. Se reconoce que el proceso creativo sucede por una serie de intervenciones que son de tipo de de-construcción y construcción a partir de ideas, información y elementos anteriores, y por las que se interpelan las cuestiones en torno a un tema dado. Así, un tema dado puede ser propiamente artístico o no, esto es, un tema en torno a una realidad social, como lo es la realidad educativa de un aula, de un/a docente, etc. Este concepto de arte se ha desarrollado especialmente en los discursos del arte actual, según medios y procedimientos como el “ready-made”, la performance, la instalación, el objeto-acción, etc., donde la cuestión artística no reside en el cumplimiento de unos cánones del arte según proporciones, materiales, acabado, etc., sino que recae sobre las cualidades expresivas y simbólicas inmersas en los procesos de creación artística, para de-construir formas de pensamiento e ideas establecidas, de forma que abogan por un movimiento artístico constante (Ramírez, Carrillo y Brazo, 2004; Pérez y García, 1994).

MARCO TEÓRICO

El marco teórico concierne a dos cuestiones principales: la teoría de la Postproducción y los elementos de la enseñanza.

Teoría de la Postproducción

La teoría de la Postproducción se aborda en este trabajo de acuerdo al pronunciamiento teórico que elabora el teórico y crítico de arte Nicolás Bourriaud. Este fue originalmente presentado en la publicación de un libro en el año 2000, que estuvo editado por Lukas and Sternberg en Nueva York y en lengua inglesa. Desde entonces, este libro no ha dejado de editarse y, actualmente, cuenta con más de una decena de ediciones. Además, se ha traducido a varios idiomas: al francés, por la editorial Les presses du réel, y al español, por la editorial Adriana Hidalgo.

El término “postproducción” no es original de su autor, como él mismo señala en la introducción de su libro (Bourriaud, 2009). Se trata de un término empleado comúnmente en la industria del cine, la fotografía y la televisión, para referirse al tratamiento de las imágenes visuales y audiovisuales después de la grabación o registro original de las imágenes. La aportación de Nicolas Bourriaud a la teoría de la Postproducción se refiere a una interpretación crítica de la producción artística contemporánea de la última década del siglo XX - y que sigue vigente respecto de la cultura digital actual-. El autor observa que ya las obras realizadas a partir de ese momento no sorprenden por la novedad del uso del material, ni de la técnica, tampoco por la disposición o uso del espacio, etc. Sin embargo, en su conjunto, sí son consideradas obras “nuevas”. A este respecto, el autor se plantea cuáles son las características o cualidades de estos medios del arte actual sobre las que reside el valor de “lo nuevo”. El autor plantea que el valor de lo nuevo en el arte actual reside en cierto eclecticismo de medios, significados, materiales, formas, estructuras preexistentes, y donde la novedad reside en la forma de fusionar o integrar todos estos elementos en un nuevo conjunto, que constituye la obra. Así, estas se tratan de obras artísticas donde todos sus elementos, materiales y formatos proceden de la apropiación y reutilización de elementos preexistentes, para una nueva postproducción entre todos ellos, que es la obra nueva. Por ello el término de “Postproducción”.

En el libro *La Postproducción* de Bourriaud, se citan numerosos ejemplos de obras en las que este elemento artístico actúa como base de la obra. Uno de ellos es el vídeo Fresh Acconci (1995), Mike Kelley y Paul Mac Carthy hacen que modelos y actores profesionales interpreten las performances de Vito Acconci. En *One revolution per minute* (1996), Rirkrit Tiravanija incorpora piezas de Olivier Mosset, Alian Me Collum y Ken Lum en su instalación; en el M O M A, anexa una construcción de Philip Johnson para incitar a que los niños dibujen en ella, otro ejemplo de ello es *En la inauguración de la Bienal de Venecia* de 1993, Angela Bulloch expone el video de Solaris, el film de ciencia ficción de Andrei Tarkovskii, cuya banda de sonido ha reemplazado por sus propios diálogos. Estos/as artistas y sus obras conducen al arte actual a un planteamiento nuevo, que tiene que ver con un giro en el planteamiento artístico de la obra. En este sentido, Bourriaud entiende que la producción artística actual pasa a una nueva cuestión de qué se puede hacer con, y no tanto, qué hay de

nuevo. Se podría denominar como un “reciclado” del arte”. Las obras pueden servir para varios escenarios, siendo insertadas, además, en diversos programas. Esto lo podemos observar al escuchar música o leer un libro, ya que producimos nuevos elementos utilizando diversos medios técnicos que facilitan y organizan esa nueva creación. Los artistas son los primeros a los que se les puede llamar “post-productores”, ya que se apropian de cultura. Es un arte del siglo XX dedicado al montaje y al recorte.

De acuerdo a lo anterior, los aspectos fundamentales que residen en la teoría de la Postproducción se refieren al eclecticismo y a la fusión entre dos o más elementos diferentes para re-elaborar algo nuevo. En estos términos este trabajo quiere plantear la competencia innovadora y de re-significado del profesorado para una revisión de la didáctica ante las tendencias educativas actuales, según se citaban al comienzo de este trabajo.

Elementos de la enseñanza

En el marco del presente trabajo, el proceso de enseñanza-aprendizaje se entiende desde un sentido interactivo y de intercambio (Zabalza, 2011), tanto respecto de los participantes que intervienen, como respecto de los materiales que se emplean. En la consulta de algunos de los autores que se han pronunciado al respecto del acto didáctico y de sus elementos (Medina y Medina, 2015; Molina, 2005), y aunque sus planteamientos no siempre son coincidentes, sí se puede encontrar entre todos ellos algunos elementos básicos del acto didáctico y de la enseñanza, y que se selección para este trabajo como elementos básicos de la enseñanza. Constituyen un total de 6 elementos, que son: el contexto de la enseñanza, el docente, el discente, las estrategias metodológicas, el contenido del aprendizaje y los medios. A continuación se describen las características esenciales para cada uno de estos.

El contexto de la enseñanza: se distinguen tres diferentes tipos principales de contextos de la enseñanza, según formal, no formal e informal. La enseñanza formal se caracteriza por su sistematización e intencionalidad dando lugar a una relación de requisitos normativos señalados por la administración educativa. En la enseñanza no formal aparecen también la sistematización e intencionalidad, pero los requisitos normativos vienen establecidos por la propia institución, lo que provoca un modelo más flexible, adaptable y actualizado respecto de las situaciones locales del aprendizaje que en cada momento se crean. Por su parte, la enseñanza informal, supone la situación de mayor influencia respecto del contexto, pues no contempla ni intencionalidad ni sistematización de la enseñanza. En otro sentido y según otras variables, para también se pueden diferenciar otros tipos de contextos. Así, por ejemplo, según el nivel de presencialidad, se distingue entre modalidad presencial, semipresencial, a distancia; según la institución que genera la enseñanza se distingue entre enseñanza escolar, de mercado, mediacional, entre otras variables posibles.

El contenido de aprendizaje: se distinguen tres grandes tipos de contenidos, según conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los contenidos conceptuales se refieren a los grandes conceptos principales del aprendizaje. Los contenidos procedimentales se refieren a la capacidad de “saber hacer”, por la que se desarrollan maneras de resolver problemas para un fin propuesto. Los contenidos actitudinales tienen que ver con la educación en valores y del comportamiento.

El/a docente: es quien planifica las actividades y dispone el escenario de la enseñanza para una mejor consecución posible de los objetivos y resultados de aprendizaje propuestos. En épocas anteriores, el rol del docente presentaba cierto carácter autoritario. Actualmente, este rol ha evolucionado hacia otros más horizontales respecto del alumnado y que tiene más que ver con roles de tutorización, ayuda, orientación y motivación.

El/la discente: constituye el receptor de la propuesta didáctica y el destinatario principal de las actividades propuestas. Estas deben estar adaptadas a las características, tanto homogéneas al grupo (etapa del desarrollo), como heterogéneas (atención a la diversidad). El/a discente es quien realiza, en última instancia, las actividades educativas propuestas y quien debe trabajar en torno a los recursos y materiales previstos para ello.

Las estrategias metodológicas: estas se refieren al conjunto de métodos, recursos materiales y personales y herramientas que se emplean como intermediadores para facilitar el alcance de los objetivos y resultados del aprendizaje propuestos. Estos podrán de ser múltiples, de modo que puedan adaptarse a las características particulares de cada persona. Los medios didácticos pueden responder a los más variados formatos, soportes, materiales y lenguajes (físico, digital, instrumental, documental, procedimental, etc.). Proporcionan información y permiten interacciones facilitadoras de aprendizajes a los alumnos, vienen prescritos y orientados por el profesorado, tanto en los entornos de aprendizaje presencial como en los entornos virtuales de enseñanza.

La evaluación: constituye los mecanismos para conocer el alcance de los objetivos y de los resultados del aprendizaje propuestos para una determinada propuesta didáctica. La evaluación respecto del aprendizaje a lo largo de la vida y

basado en competencias –según tendencias actuales de la educación que se citaban al comienzo de este trabajo-, la evaluación no se concentra en un momento y material únicos al final del proceso del aprendizaje, sino que se consideran una variedad de mecanismos respecto de diferentes competencias, capacidades, y que transcurren de forma continuada a lo largo del proceso del aprendizaje.

RESULTADOS

Los resultados se presentan de acuerdo a una re-significación teórica y conceptual basada en la teoría de la Postproducción –de acuerdo al planteamiento anterior-, de cada una de los elementos del aprendizaje –según la selección que se presentaba en el apartado anterior-.

Resultados respecto del contexto del aprendizaje

Desde una óptica de la Postproducción artística, el espacio físico del aprendizaje no puede reducirse a un aula, sino que se amplía a aquel donde acontece, sucede o tienen lugar el tema y la propuesta de trabajo sobre el que se está trabajando. De este modo, el espacio físico del aprendizaje entra a formar parte del conjunto de elementos eclécticos que, como en el campo de las artes, componen toda una obra de arte actual. Así, respecto de un contexto formal de la educación, donde el horario escolar transcurre su mayor parte en el recinto de la escuela, la Postproducción nos conduce a replantear en todo lo posible el aula escolar, y aproximar este sitio al espacio propio del tema o idea que nos estamos debatiendo. Por otro lado, en un contexto no formal de la educación, necesariamente exigiría la visita o reconocimiento personal del espacio del tema o idea. Y, si consideramos la didáctica en un contexto informal de la educación, entonces claramente el proceso del aprendizaje tendría lugar en el espacio propio del tema o idea, y ello con la intención de que el resto del planteamiento didáctica se influenciara y recogiera los elementos directamente del lugar. Esto quiere decir que el contexto crea una serie de conocimientos, tanto para el alumnado como para el profesorado, que fomenta que luego se realice una postproducción con esa información y conocimiento que se han adquirido a partir de un contexto dado.

Resultados respecto de los contenidos

Los resultados para una renovación educativa de los contenidos desde un enfoque de la Postproducción se dirigen a considerar tan solo contenidos generales y, en este sentido, evitar definir contenidos específicos con mayor detalle (excepto en niveles de especialización de la formación). De este modo, se considera que se crea un escenario del aprendizaje favorable a que los/as discentes aborden una re-elaboración propia de los contenidos, sus características, discursos y valores, de acuerdo a los intereses y motivaciones que en cada uno/a susciten. Sin embargo, en un planteamiento específico y muy concreto de contenidos, el margen de apertura temática de los contenidos para la motivación del alumnado, así como el trabajo autónomo y experiencial del alumnado, se reduce. Así, se plantea que cada alumno/a en su ejercicio y trabajo, y según su propio proceso e interés, irá encontrando unos contenidos u otros, seleccionando unos u otros, y dando respuesta al asunto, al tiempo que elabora su trabajo.

Resultados respecto del/a docente:

Se encuentra que la Postproducción influye sobre el rol de docente en el momento que se hacen converger ideas de otras personas con las propias ideas. En este sentido, la Postproducción surge como una manera de hacer propio lo extraño y como la posibilidad de usar lo extraño, no solo para comprenderlo o tolerarlo, sino para apropiarse de ello y hacerlo suyo.

Resultados respecto del discente

La Postproducción influye en el discente favoreciendo el trabajo autónomo, personal y en primera persona del alumnado. En este sentido, se entiende que el alumnado se sitúa en un escenario educativo favorable para abordar procesos de re-significación constantes en torno a temas, contenidos, información y conocimiento, según la consulta, acceso, crítica y apropiación de las diferentes fuentes de información y sus usos.

Resultados respecto de la metodología del aprendizaje

La metodología supone uno de los elementos de mayor influencia de la didáctica bajo el concepto de Postproducción. Afecta al clima que debe crearse en el espacio de aprendizaje, la relación educador-alumno, materiales y actividades a considerar. Desde el sentido de la postproducción de la educación, debe crearse un clima participativo basado en la comunicación y diálogo entre todos sus miembros. Por tanto, se favorece el trabajo en grupo, donde todos los miembros son actores participantes del proceso de aprendizaje. Los alumnos toman decisiones en torno al tema, lo que están

entendiendo y lo que consideran para configurar el trabajo. Al mismo tiempo, la relación profesor-alumno se coloca en una posición de horizontalidad. Esta propuesta también obliga a una metodología del aprendizaje que se inicie en el conocimiento anterior del alumno sobre el tema, con el objetivo de desarrollarlo. Desde una perspectiva de la Postproducción, el objetivo mismo consiste en encontrar y escoger los elementos intrínsecamente relacionados con el tema o idea que se está trabajando en la propuesta didáctica. Por tanto, esto conduce a entender que los objetivos constituyen competencias a desarrollar, y no tanto objetivos a cumplir, esto quiere decir que, los objetivos son determinantes en el desarrollo de los/as niños/as, y de ellos/as dependen el tipo de aprendizaje que se lleve a cabo, ya que según estos se plantearan de una manera u otra.

Resultados respecto de la evaluación del aprendizaje

Desde un enfoque de Postproducción del aprendizaje, se entiende que la evaluación no se dirige hacia unos valores correctos o incorrectos, sino que más bien se basa en las capacidades de argumentación para justificar los sentidos y los porqués del trabajo realizado. Esto quiere decir que los elementos, materiales, estructuras y la relación entre todo ello debe estar justificada de forma lógica, racional o sensible, pero que el alumnado se capaz de reconocer, comunicar y argumentar el proceso de elaboración de sentidos por el que ha transcurrido.

CONCLUSIONES

En las conclusiones de este trabajo se encuentra dos cuestiones principales. Una se refiere a la renovación del pensamiento educativo en el/a docente, según se planteaba como objetivo este trabajo. Y, otra, tiene que ver con que, en este tipo de procesos de re-significación a los que conduce una óptica de la Postproducción, los/as docentes también experimentan sus propios micro-descubrimientos respecto de la educación y su didáctica general. A continuación se amplían ambas cuestiones.

Una renovación del pensamiento educativo en el/a docente

La primera conclusión que se extrae es referente a la experiencia de aprendizaje que la misma autora ha experimentado en la realización y consecución de este trabajo. Si bien, quizás, los resultados aportados no significan una novedad en el ámbito de la Educación Artística, abordar en primera persona un proceso de re-significación de nuestras ideas y planteamientos educativos desde una perspectiva de la Postproducción artística, sí repercuten en un cambio de pensamiento propio. Con ello, se quiere destacar que el concepto de Postproducción aplicado a una renovación educativa sumerge al profesorado y sujetos participantes en procesos de de-construcción y construcción del propio pensamiento y, por tanto, en modos de pensamiento favorables a la innovación, el cambio y la actualización. En la experiencia de cada uno/a, supone un proceso de aprendizaje en este caso en lo referente a la identidad del educador/a y a la idea de didáctica de la educación que cada uno/a tiene (González, Osákar, Maeso y Aguirre, 2007).

Respecto de modelos de educación participativa, existe una extensa bibliografía, así como diferentes propuestas, de las que Marín Viadel y Álvarez Rodríguez (2007) dan cuenta respecto del ámbito de la Educación Artística. Sin embargo, al igual que sucedería con el alumnado, el aprendizaje del profesorado necesariamente también pasa por un proceso en el que se debe gestionar, discutir y tomar decisiones sobre los contenidos y significados de ese aprendizaje. En este sentido, este trabajo ha supuesto una experiencia propia de la autora que la ha colocado en medio de una discusión de objetivos, contenidos, metodologías, etc., para el desarrollo de mecanismos de renovación del pensamiento educativo en el profesorado. Esta combinación ecléctica y holística de elementos diversos se ha visto favorecida por la perspectiva del tema desde la Postproducción. De lo contrario, sin la consideración de esta combinación de elementos, se puede realizar un cambio de contenidos de la didáctica, pero no un cambio de pensamiento. Por tanto, el uso y experiencia del concepto artístico ha supuesto la deconstrucción del esquema anterior que tenía de la didáctica, para terminar reconstruyendo otro propio.

Micro-descubrimientos en la experiencia del/a docente

La segunda conclusión que se extrae es que la experiencia de una renovación del pensamiento educativo en el docente desde un enfoque de la Postproducción, supone una elaboración propia de significados, basada en la idea de micro-descubrimientos que también plantea Eisner (2004) respecto de las enseñanzas de las artes. Así, tal vez los resultados que se obtienen en estos procesos de renovación del pensamiento educativo en el docente no suponen una novedad o descubrimiento respecto de la historia científica de una disciplina o tema dados. Sin embargo, sí supone una importante aportación respecto de la historia de vida del sujeto y del rol autónomo y activo que este adquiere en la elaboración de

sus propios significados y cuestiones respecto del tema de la docencia. Por tanto, la experiencia de re-significación del pensamiento educativo conduce a que cada docente acceda de forma propia a fuentes de elementos y factores del aprendizaje, de la enseñanza de las artes y de un concepto nuevo, que en la propia experiencia anterior de cada uno/a, supone un reto nuevo de aprendiza y, sus resultados, micro-descubrimientos para cada uno/a.

Bibliografía

- Bourriaud, N. (2009). *Postproducción*. Argentina: Adriana Hidalgo.
- Cabañas Bravo, M. (2001). *El arte español del siglo XX*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- González ida, M., Osákar Olaiz P., Maeso Rubio, F., y Aguirre Arriaga, I. (2007). *Arte contemporáneo y construcción identitaria en educación infantil*. Granada: Universidad de Granada.
- Marín Viadel, R., y Álvarez Rodríguez, D. (2007). *Didáctica de la educación artística para primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Medina, A. M., y Medina, M. (2015). El proceso de enseñanza - aprendizaje formativo: acto didáctico. En: A.M. Domínguez Garrido y M. C. Domínguez Garrido (dir.), *Didáctica general: formación básica para los profesionales de la educación*. Madrid: Editorial Universitat, S.A., pp. 169-204.
- Molina García, S. (2005). Acto didáctico y lenguaje: perspectiva neuropsicológica. *Enseñanza*, 23, pp. 287-304.
- López, P. E. (1999). La comunicación en el aula. *Revista Mexicana de la pedagogía*, nº 47,
- Pérez Rojas, J. y García Castellón, M. (1994). *El siglo XX*. Madrid: Silex.
- Ramírez, J., Carrillo, J., y Bravo, L. (2004). *Tendencias del arte, arte de tendencias*. Madrid: Cátedra.
- Zabalza Beraza, M. A. (2011). Metodología docente. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, nº. 9, 3, pp. 75-98.