

Aprender en la Universidad: aportaciones y reflexiones para una formación del profesorado desde las Artes Visuales

Estibaliz ABERASTURI-APRAIZ
Fernando HERRAIZ-GARCÍA
Alaitz SASIAIN CAMARERO-NÚÑEZ
Sara CARRASCO SEGOVIA

Datos de contacto:

Estibaliz Aberasturi-Apraiz
Universidad del País Vasco,
EHU/UPV
estitxu.aberasturi@ehu.eus

Fernando Herraiz-García
Universidad de Barcelona, UB
f.herraiz@ub.edu

Alaitz Sasiain Camarero-Núñez
Universidad del País Vasco,
EHU/UPV
alaitz.sasiain@ehu.eus

Sara Carrasco Segovia
Universidad Academia
Humanismo Cristiano, Chile.
sara.carrasco@uacademia.cl

Recibido: 15/01/2024
Aceptado: 19/04/2024

RESUMEN

Presentamos una investigación centrada en el aprendizaje en la universidad para, a partir de las trayectorias de estudiantes de grado, establecer relaciones con los modos de conocer y saber desde las Artes Visuales. Comenzamos con un marco onto-epistemológico donde situar el marco de referencia y acercarnos desde aquí al problema de investigación desde donde repensar lo que significa aprender en la universidad. El material recogido en los encuentros (trayectorias, mapas, diario, grabaciones, imágenes, grupos de discusión, cuestionario) se ha cruzado con los informes y se han elaborado reflexiones sobre diversas temáticas: concepciones sobre el aprender, estrategias, tecnologías y contextos de aprendizaje. El texto finaliza con una discusión centrada en las posibilidades que estos aprendizajes abren para las Artes Visuales; las prácticas artísticas contemporáneas ofrecen nuevas formas de conocimiento, a la vez que configuran formas de aprender. Concluye el artículo con una reflexión en la que se recoge la necesidad de una mayor presencia de las Artes Visuales en la formación del profesorado.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje; Educación en Artes Visuales; Formación del profesorado; Investigación Educativa; Trayectorias de Aprendizaje.

Learning at the University: contributions and reflections for a Teacher Education from the Visual Arts

ABSTRACT

We present a research project focused on learning at university in order to establish relationships with the ways of knowing and knowing from the Visual Arts based on the trajectories of undergraduate students. We begin with an onto-epistemological framework in which to situate the frame of reference and approach the research problem from which to rethink what it means to learn at university. The material collected in the meetings (trajectories, maps, diary, recordings, images, discussion groups, questionnaire) has been crossed with the reports and reflections have been elaborated on different themes: conceptions of learning, strategies, technologies and learning contexts. The text ends with a discussion focused on the possibilities that this learning opens up for the Visual Arts; contemporary art practices offer new forms of knowledge, while also shaping ways of learning. The article concludes with a reflection on the need for a greater presence of Visual Arts in teacher training.

KEYWORDS: Learning; Visual Arts Education; Teacher Education; Educational Research; Learning Trajectories.

Introducción

El artículo que presentamos forma parte de los resultados de la investigación *Traectorias de Aprendizaje de jóvenes universitarios: concepciones, estrategias, tecnologías y contextos*¹, con el acrónimo TRAY-AP (a partir de ahora). Básicamente, el proyecto plantea la pregunta de: ¿cómo aprenden los estudiantes universitarios en la actualidad? El estudio se acerca a trayectorias de estudiantes de diversos Grados Universitarios considerando: las nociones sobre el aprender que se manejan, los modos de conocer que se despliegan, el papel de las tecnologías en dichos aprendizajes y los ámbitos contextuales en los que se desarrolla. En este sentido, partimos de la idea de que las vivencias biográficas están presentes en las trayectorias de vida y emergen como referentes clave en los aprendizajes (Hernández et al., 2020).

El Proyecto TRAY-AP comportó conceptualizar el problema de investigación como algo cambiante e inestable porque, tal como lo comprendemos, el aprender no puede

¹ El presente artículo es resultado de la investigación con título *Traectorias de aprendizaje de jóvenes universitarios: concepciones, estrategias, tecnologías y contextos* (Ministerio de Ciencia e Innovación, PID2019-108696RB-I00. 2020-2022) desarrollado por los Grupos de Investigación Esbrina (Universidad de Barcelona) y Elkarrikertuz (Universidad de País Vasco).
<https://esbrina.eu/es/portfolio/trayectorias-de-aprendizaje-de-jovenes-universitarios-concepciones-estrategias-tecnologias-y-contextos-2/>

darse como algo estanco y fijo a través de verdades absolutas. Al hilo de todo esto, como docentes que trabajamos a través de los Estudios de la Cultura visual y las Artes, encontramos controvertida aquellas posiciones que asumen algunas de nuestras estudiantes. Nos parecen controvertidas en la medida en que prefieren no asumir riesgos ante desafíos artístico-visuales bajo argumentaciones como “yo no soy buena dibujando” o “no soy habilidosa” para hacer arte. Frente a ello, nuestra acción docente se convierte en una invitación para dejarse llevar ante el no sentirse capaces de afrontar tareas que les son extrañas o, simplemente, no dominan. En estos bloqueos, vemos la encarnación de determinadas inercias rígidas y estancas asociadas a formas de conocer tradicionalmente preceptivas o pre-fijadas de antemano que, por ejemplo - en el ámbito de las artes-, identificaban a las más habilidosas y señalaban a las menos diestras. Esa acción de romper con los resortes que disponen fijaciones en la identidad es la que nos lleva a girar hacia epistemologías y ontologías que nos hacen fluir entre procesos constantes de devenires inesperados.

Investigar sobre cómo aprenden los jóvenes universitarios nos ayuda a dialogar con las concepciones y estrategias que percibimos emergentes procurando caminos a través de diferentes esferas del aprender con sentido. En el artículo que Rifá-Valls y Bertrán (2020) sitúan el yo en su vulnerabilidad y precariedad al afirmar que “La subjetividad es la condición y la posibilidad de ser del sujeto” (p. 123). En esta línea, la investigación se despliega desde subjetividades potenciales de otros modos de ser, tratando de comprender, ¿qué ocurriría si no existiera la probabilidad de no sentirse “buenas” o habilidosas para producir arte?, y ¿de qué modo se abrirían contingencias de aprendizajes del ser desde las artes?

Marco teórico (cuestiones onto-epistemológicas)

Necesitamos abrir el marco de pensamiento tratando de generar acercamiento entre ciencia y filosofía, tal como reclamaba Whitehead (1925). El enfoque filosófico y epistemológico de este autor, a través del “pensamiento especulativo”, permite buscar una comprensión profunda y amplia de las realidades que están en constante cambio y desarrollo. El trabajo en esta dirección posibilita relaciones entre conceptos abstractos que abordan cuestiones complejas de la experiencia entendiéndose como entidades procesuales y dinámicas. Cada vez más, la investigación empieza a imaginar y realizar estudios a través de metodologías híbridas, donde las onto-epistemología recobran sentido en el devenir de la experiencia (Correa et al., 2020). Los nuevos marcos de referencia ponen en cuestión la neutralidad, la veracidad, la objetividad y la transparencia a favor de una posición descolonizadora, un conocimiento más corporeizado, y la descentralidad humana; todo ello, hacia un marco donde la acción colaborativa y dialógica difracta sentidos, y cuestiona lo naturalizado.

De la investigación anterior realizada en torno a cómo aprenden los docentes² deriva la necesidad de considerar las trayectorias previas o ajenas a la universidad de

² La investigación a la que se hace referencia llevó por título *APREN-DO: Cómo aprenden los docentes: implicaciones educativas y retos para afrontar el cambio social*. El proyecto que fue desarrollado por los grupos de Investigación Esbrina y Elkarrikertuz dio cuenta cómo el profesorado aprende en situaciones

los jóvenes y sus nuevas formas de aprender. Al respecto, del mismo modo que se demostró con los docentes, los estudiantes viven experiencias imbuidos entre tránsitos dentro y fuera de nuestras aulas; y es que el sujeto:

comienza su formación no como un recipiente vacío, sino como un sujeto en devenir cargado de múltiples experiencias. De ahí que lo primero e importante sea tratarlo como tal y situar la propuesta formativa en los tránsitos de su aprendizaje, tanto para revalorizarlos y extenderlos, como para servir de palanca que los impulse más allá de su zona de confort (Guerreiro, 2017 citado en Hernández & Sancho, 2019, p. 82).

Ser consecuentes con esta argumentación comporta pensar en la universidad como ente especulativo y agitador en cuanto a la potencialidad de su interacción situada en la sociedad y la cultura. Conscientes de que las facultades no son la fuente exclusiva de saberes y conocimientos, como investigadores-docentes debemos estar atentos a todo aquello que porosamente conforma las ecologías de aprendizaje de las estudiantes con el objetivo de que la universidad supere las funciones estancas que, con demasiada frecuencia, suele desarrollar en la actualidad (Rogoff, 2011).

David Rousell (2020) propone una convergencia entre la teoría especulativa de Whitehead, la filosofía de Deleuze y Guattari, la crítica posthumanista, y las prácticas artísticas comprometidas con lo social y lo ambiental. Esto comporta una confluencia entre las artes, las humanidades, las ciencias sociales y la física; y es que, ubicarnos en esta concordancia afín a los nuevos empirismos, nos posibilita acercarnos a realidades móviles, complejas, ricas en matices y en permanente desarrollo. Nuestra investigación está comprometida con la búsqueda intencionada de métodos más flexibles que dinamizan formas de relación posthumanas (Rousell, 2020). Este marco de referencia, plagado de dudas, incertidumbres y tensiones, es el que nos permite pensar la complejidad de aquellos aprendizajes en los que las artes entran en juego, siempre, desde lo que está en movimiento y todavía está por devenir.

Investigar enredados en postulados posthumanistas nos ayuda a pensar y reconceptualizar la experiencia de las personas y su relación con lo otro (humanos, no humanos y objetos) desde miradas no reduccionistas ni binarias en educación. El estudio en esta dirección entreteje relaciones de aprender en un sentido más amplio al desplegar “una manera de entender el lugar de las artes como espacios de experiencia, que expanden el sentido de pensar en el presente” (Hernández, 2017, p. 17). Por otro lado, siguiendo las aportaciones de Sánchez de Serdio (2017, p. 4), encontramos en el marco post-representacional y post-identitario una oportunidad para generar otras formas de relacionalidad y otros mundos afectivos en todas nuestras prácticas investigativas, incluyendo también las artísticas. Esto nos lleva a pensar en las artes en un sentido afectivo en la medida en que nos mueve entre la excepcionalidad y la cotidianidad del aprender, a la vez que nos ayuda a expandir los espacios y las acciones que albergan tales procesos. Investigar en esta línea nos permite pensar en aprendizajes que territorializan lugares que, en un principio, no están estipulados para

concretas de la vida cotidiana. A través de métodos artísticos, observaciones, relatos biográficos y grupos de discusión se aproximó a los aprendizajes docentes dentro y fuera de la institución escolar.

<https://esbrina.eu/es/portfolio/apren-do-como-aprenden-los-docentes-implicaciones-educativas-y-retos-para-afrontar-el-cambio-social/>

la práctica artística, abriéndose a nuevos formatos y otros modos de reconocer cuándo y por qué se está diciendo algo importante (Rogoff, 2011) o, desde la complejidad, está aconteciendo un evento relevante.

Método (Proceso y resultados de la investigación)

Para aproximarnos a cómo aprenden los jóvenes universitarios se desarrollaron 50 trayectorias de aprendizaje. En la organización de la muestra, se distinguieron cinco ámbitos diferentes según los grados: educación, humanidades, ciencias experimentales, ingeniería y ciencias sociales. La búsqueda de colaboradores se efectuó mediante el método de referencia en cadena, es decir, los primeros estudiantes sugerían nuevos participantes con los que seguir trabajando, lo que facilitó el acceso a diversas redes (Herraiz-García y Aberasturi-Apraiz, 2023). Se llevaron a cabo cuatro encuentros con cada una de las 50 estudiantes:

- En el primero de los encuentros se conversó sobre las cualidades que se movían entre el perfil de estudiante comprometido con su formación, y aquel otro que despreocupado ocupaba posiciones pasivas en su aprendizaje. Al acto oral de hablar se le sumaba la acción de producir algún material visual con cuerdas, rotuladores, colores, adhesivos, pinturas, etc.
- El segundo encuentro se centró en el desarrollo de líneas de vida o cartografías hechas in situ o realizadas previamente a la entrevista. La propuesta era una invitación para pensar en torno a momentos clave presentados visualmente en los artefactos producidos; la idea era conversar sobre aquello que configuraban sus miradas al argumentar oral y visualmente.
- Previamente al tercer encuentro, se invitó a los estudiantes a realizar un diario donde dar cuenta de los aprendizajes vividos a lo largo de una semana. Las anotaciones y dibujos producidos fueron las evidencias con las que se dialogó en aquella tercera sesión de trabajo.
- En el cuarto y último encuentro, el investigador compartió con el estudiante un primer avance del relato que daba forma textual a su trayectoria de aprendizaje. La idea era conversar aquel texto para modificarlo, y seguir hablando pensando sobre lo aprendido. Más allá de la corroboración, se buscó la acción colaborativa que permitiese pensar dentro del propio estudio.

Estos cuatro encuentros nos permitieron elaborar la trayectoria de aprendizaje de cada estudiante, produciendo un material extenso y complejo, en el que lo visual se enredaba con la textualidad del relato y con la oralidad de las voces registradas. Las sesiones se vivieron con intensidad y motivación dado que devenía desde lo inesperado. Ellos se sorprendían de nuestro interés por el aprendizaje; nosotros nos asombrábamos de los imprevistos que vivimos desde la curiosidad del que aprende cuando investiga.

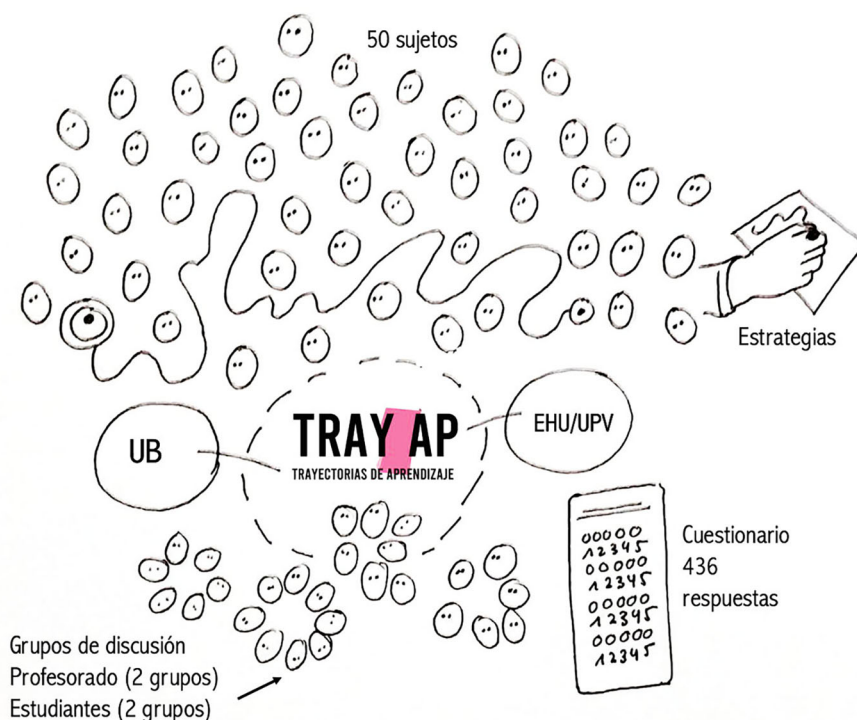
De las evidencias obtenidas se realizaron vaciados que vislumbraban la riqueza de los matices y las capas de pensamiento con las que se había escrito, dibujado y conversado; al respecto, se dejaban ver conceptos claves, estrategias frecuentes y contextos habituales que nos ayudaban a ordenar nuestras reflexiones como docentes e investigadores. De hecho, se pudo constatar que los aprendizajes se entrelazan con

las vidas y las biografías de los estudiantes en favor de unas narrativas que exigían ser abordadas con mayor profundidad. Y para ello, se realizaron cuatro Grupos de Discusión semiestructurados con docentes y estudiantes; por un lado, se convocó a docentes universitarios, y por otro a estudiantes con la idea de compartir aquello que nos había hecho pensar la fase anterior. La selección de los participantes se hizo en función a su diversidad (edad, grados, género y/o área de conocimiento) con el objetivo de obtener otros puntos de vista ante las cuestiones emergidas de la investigación. Cada participante recibió una invitación junto a una breve presentación del proyecto, así como el guion que dinamizaría los grupos de conversación.

Finalmente, se preparó un cuestionario on-line que se distribuyó entre estudiantes de diferentes grados universitarios dentro del estado español. Una de sus finalidades era contrastar los resultados de las trayectorias de aprendizaje con las respuestas de otras universidades españolas. El cuestionario se elaboró a partir de la fuente de información de los resultados de las trayectorias y de la revisión bibliográfica y una validación con estudiantes e investigadores. Recibimos 436 respuestas que nos ayudaron a completar y contrastar los resultados obtenidos de las trayectorias de aprendizaje realizadas con los 50 participantes.

Figura 1

Infografía de la investigación de autoría propia.



La investigación fue extensa y emergieron muchas capas. Para este artículo hemos decidido centrarnos en las trayectorias de los estudiantes, ya que es dónde se utilizaron otras formas de representación. De los 50 casos quisiéramos detenernos en la multimodalidad de los artefactos visuales producidos en la primera fase durante los cuatro encuentros individuales³. Acercarnos a dicho material comportó preguntarnos ¿por qué utilizaron determinadas estrategias?, y ¿qué relación tenía esta elección con sus modos de aprender?

Una primera aproximación nos llevó a constatar que la línea de vida era la más usada. Ubicar en el tiempo momentos relevantes, más allá de la propia linealidad, se componía de escenas/viñetas, dibujos, cómics, mapeos, gráficos, mapas conceptuales, etc. Cabe decir que la mayoría de los estudiantes trabajaron con lápices, rotuladores, papeles, cartulinas, post-it, etc.; sólo tres estudiantes se decidieron por el formato digital.

Figura 2

Estrategias utilizadas por los estudiantes de grado para elaborar algunas de las líneas de vida de aprendizaje. Autoría propia.



Conversar con materiales visuales como método para abordar las trayectorias de aprendizaje, comportó abordar los relatos entrando en detalle con los modos de pensar de unos y otros. Todo ello, provocó tránsitos de reordenación y aberturas de pensamientos diversos en torno a aspectos olvidados y recuperados desde el presente, acercándonos a aspectos emocionales, atendiendo así a la capacidad del relato (Mannay, 2017) para establecer comprensiones y derivas inesperadas. El trabajo con métodos visuales comporta trazar, dibujar, esbozar, fotografiar, nombrar, etc.; todo ello con la misión de concretar experiencias relevantes de aprender a pesar de las inseguridades que algunos estudiantes mostraron para realizar materiales creativos en esta línea.

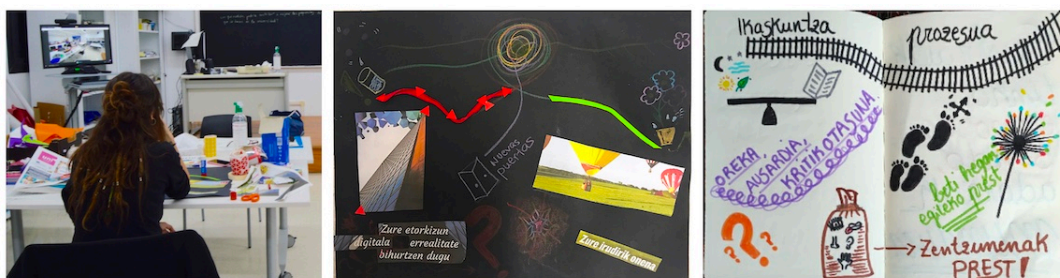
Por otro lado, pudimos constatar que, cuando los estudiantes llegan a la universidad tienen adquiridas y fijadas unas estrategias de estudio concretas; en la mayoría de los casos, vinculadas a las dinámicas propias de la escuela y de los últimos años de Bachillerato. Ser consciente de esto, implica comprender la existencia de algún

³ NOTA: Únicamente nos centraremos en las 50 Trayectorias de Aprendizaje ya que son las que nos permiten, por su proceso y resultado, repensar las aportaciones a las Artes Visuales.

tipo de vinculación entre los modos de aprender y los estudios que se realizan (Herraiz-García & Aberasturi-Apraiz, 2023). A partir de aquí, decidimos enfocarnos principalmente en la labor realizada con aquellos estudiantes que cursan grados en las Facultades de Educación tratando de saber más sobre cómo aprenden los futuros maestros. En sus biografías surgen procesos complejos e híbridos con relación a los otros (humanos y no humanos) dentro de la diversidad de entornos sociales donde viven sus trayectorias de aprendizaje.

Figura 3

Maura, estudiante del Grado de Educación Infantil. En la primera imagen vemos a Maura frente a los materiales que se le ofrecen para realizar su trayectoria. Estamos en tiempo de pandemia y las limitaciones son grandes. En la segunda imagen vemos un primer acercamiento a su aprendizaje y en la tercera imagen, un fragmento de la elaboración final de su Trayectoria de Aprendizaje. Autoría propia.



Por poner varios ejemplos de estudiantes de educación, cartografiar con Miren, competidora en judo hasta el bachillerato, fue relevante porque dejaba ver los aportes, valores y acciones que la práctica deportiva lleva a sus aprendizajes universitarios. La repetición, la adaptación y el cuerpo a cuerpo están presentes en su cotidianidad académica asumiendo compromisos y responsabilidades propios del deporte. Otro caso inesperado es el de Maura; escuchar y ver lo que decía y hacía mientras daba forma multimodal a su línea de vida nos acercaba a cómo aprendía desde el cuidado a los demás, valores que se veían reflejados en la figura de su madre dentro del contexto familiar. Igual que en los casos de Miren y Maura, desplegar métodos visuales en la trayectoria de Lucía vislumbraba complejidades imbuida en un sistema universitario que equipara la calificación numérica con el aprendizaje de una disciplina. Como consecuencia de ello, nos sorprendió percibir cómo su subjetividad parecía entrar en unos niveles de autoexigencia poco saludables que poco tenían que ver con su “aprender real”. Y es que el despliegue de métodos visuales devino en movimientos imprevistos, en capas de pensamiento, en torsiones conceptuales, en enredos contextuales, etc. que adquieren sentido en la medida que nos dejamos interpelar por los rastros que la acción de investigar deja.

Discusión. Aportaciones y reflexiones para una formación del profesorado desde las Artes Visuales

De las trayectorias de aprendizaje se derivan varios informes y datos que se cruzan. No finalizamos con un sólo informe, sino varios que puestos en relación con determinados conceptos vinculados al aprender recobran nuevos sentidos: movimiento, devenir, contextura, estrategia, capa, enredo, deriva, afecto, etc. Finalizar la investigación con un resultado absoluto contradeciría el marco de referencia, así como que nos impediría abrir caminos diversos para un mejor aprendizaje. A pesar de no querer reducir lo recogido, a modo de resumen podríamos decir que el aprendizaje en la universidad, reclama una adecuación a los cambios sociales, fundamentalmente afectados por lo tecnológico. En relación a las concepciones que los estudiantes de grado tienen sobre el aprender, lo describen como algo que se extiende en el tiempo y espacio (ocurre en lugares y momentos diferentes), está en relación con su biografía y experiencias de vida, y va más allá de lo académico (expandiéndose al contexto formal, no formal y virtual). Aprenden cuando le encuentran sentido a lo que hacen, cuando lo pueden poner en relación con sus experiencias y en diálogo con otras personas. Cuando son capaces de trasladarlo a otro contexto. En relación a las estrategias, utilizan variadas formas de aprender; muchas de ellas tienen que ver con crear mapas, utilizar imágenes, colores, o formas y materiales diferentes, como comentábamos anteriormente. Las tecnologías están muy presentes y forman parte de las fuentes de información. Aunque reconocen que sienten desconfianza y a veces piensan que les vuelve superficiales. Las clases on-line (en tiempo de pandemia) supuso una experiencia negativa, se sintieron aislados y en soledad, y reclaman unas clases presenciales en su mayoría. Utilizan las redes sociales para seguir a personas que les interesa sobre algún tema y ven vídeos de YouTube, entre otras. La tecnología a veces les satura y tratan de dejarla de lado si quieren aprender. Dicen que no son tan tecnológicos como se les atribuye, pero reconocen la presencia e importancia de las redes en su contexto universitario. Y, en relación con los contextos de aprendizaje, nos cuentan que aprenden en contextos diferentes, con familiares, amistades, escuchando a personas referentes, desde diversas experiencias, en compañía o en soledad (lugares y momentos buscados). Muestran interés por probar, experimentar en contextos diferentes que les permita conocer y aprender. Demandan otros espacios de relación para aprender con los otros. Esperan que la universidad sea un espacio donde aprender en compañía, es decir el sentido de socialización en su aprendizaje universitario es básico. Reclaman un acompañamiento que les permita aprender y ser de forma más abierta y en relación con los diferentes contextos de aprendizaje. El sentido que los jóvenes le dan al proceso de aprendizaje, tiene una dimensión "ecológica". Es decir, que se produce en diferentes esferas porque se mueven en numerosos ambientes, cada vez más diversificados. Esto nos lleva a la noción de contextura (las partes que componen a la persona en su totalidad), que amplía la noción de contexto como 'contenedor' o como lo 'que nos rodea', sino que lo traslada a un espacio que hace parte de 'la vida' y que se proyecta en todas las oportunidades de aprendizaje.

Acercarnos a los estudiantes de grado para conocer su trayectoria de aprendizaje en la universidad nos ha llevado a diferentes reflexiones y una de ellas es establecer relaciones entre las aportaciones que desde las Artes Visuales podemos hacer a otros modos de llegar a conocer y saber.

Aprender desde la práctica artística

En relación con los modos de aprender en la universidad pudimos constatar que las trayectorias de cada estudiante se mueven entre la diversidad y la singularidad, a través de lo personal y relacional. A partir de aquí, creemos que hay que considerar aquello que puede aportar la práctica artística en pro de modos de aprender y enseñar dentro de un mundo complejo y cambiante; en esta línea, pensamos que ofrecen estrategias y modos de cuestionar nociones que, en su potencialidad, abren vías que merecen ser transitadas más allá de las competencias propias de las asignaturas y materias a las que se asocia.

De acuerdo con Hickey-Moody et al. (2015, p. 17), pensamos que las prácticas artísticas contemporáneas ofrecen nuevas formas de conocimiento, a la vez que configuran formas de aprender al favorecer interacciones que afectan los cuerpos de aquellos que participan. El potencial de las artes en la educación radica en los desafíos que se deslizan entre las grietas de lo supuestamente conocido, creando nuevos cuerpos y conocimientos. Maura, estudiante del Grado de Educación Infantil, se mueve entre las fisuras de la conciencia de las que habla Hickey-Moody et al. (2015) cuando despliega su cuaderno; cada uno de sus dibujos se expande desde lo metafórico ubicando momentos y contexto de aprendizaje: en la familia, lo académico y su vida laboral. Maura expande experiencias de cuidado de sí misma y de los demás entre los márgenes que no se ven en primera instancia desde lo rigurosamente académico, pero que dan sentido a sus vivencias de aprender cuando afirma:

Planteo el dibujo como semillitas que se van plantando en las diferentes escenas (...) en mis inquietudes digamos. Me doy cuenta de que he aprendido cuando eso que está plantado va floreciendo en mí y en mi práctica diaria lo voy viendo. Y esto ocurre en cualquier lugar y momento, aunque en ese momento concreto no sea consciente de ello. (Maura, estudiante del Grado de Educación Infantil).

A María, estudiante del Grado en Bellas Artes, ensamblar imágenes fotográficas le ayuda a pensar y desarrollar las tareas que debe hacer en la universidad.

Me encantaba imprimir cosas. Ahora me sigue ocurriendo lo mismo. Imprimía cosas y las enganchaba, y creo que esto sigue unido a mi forma de pensar. Si tengo un proyecto [en la universidad], lo primero que hago es un montón de fotos que me inspiran a lo que quiero realizar. Lo hacía de pequeña, siempre enganchaba fotos en todas partes (María, estudiante del Grado de Bellas Artes).

Cuando en Álex, estudiante de Ingeniería Informática, se despierta el interés por alguna cuestión o tema implementa estrategias que le llevan a: “Hago dibujos tipo cómic; solo dibujos personas”. Su labor le hace crear personajes de videojuegos documentándose visualmente en modelos y referentes diversos.

Mientras que constatábamos que dar forma visual se convertía en acciones estratégicas que acompañaban los aprendizajes en algunos de los estudiantes,

percibimos que la noción de aprender se constituía de diferente manera. En el caso de Maura, estudiante de Educación Infantil, adquiriría el sentido funcional de un dispositivo que afecta su quehacer diario; en esta línea, argumentó que: “lo que yo aprendo lo defino como eso que luego yo lo estoy llevando a la práctica y lo estoy usando día a día”. Al respecto, advertimos que las artes y las prácticas artísticas llevadas a la cotidianidad pueden accionar los movimientos de la subjetividad en el mundo cuestionando las creencias y certezas que se dan por sentadas desde otros ámbitos del conocimiento. No en vano pensamos que:

Las actividades artísticas pueden mejorar nuestro bienestar psicológico, fisiológico y social, fomentando incluso la adopción de comportamientos más saludables y el desarrollo de habilidades para mejorar nuestra vida. En un informe de 2019, la OMS recomendaba por primera vez incluir el arte y la cultura en los sistemas sanitarios. (Ávila, 2023)

TRAY-AP se hace eco del problema de mal estar en los estudiantes al poner de manifiesto estados físicos y mentales poco saludables asociados a una sociedad cada vez más compleja y competitiva; se destacaba la importancia de un aprender que mejorase sus vidas en un sentido expansivo, donde las artes podían ocupar un lugar relevante. Por ejemplo, Emma -una estudiante con un alto grado de discapacidad visual-, argumentaba: “empecé a dibujar en el hospital (...) para expresar mis sentimientos, como a veces no sé decirlo verbalmente, pues dibujo. Me gusta dibujar cosas abstractas que sólo entiendo yo” (Emma, estudiante del Grado de Educación Social). El caso de Emma es singular dado que, a pesar de la disminución de sus capacidades visuales, la práctica artística le permite conectar su manera de expresarse y el sentido que le da a sus experiencias vitales.

Formas multimodales de aprender y enseñar

La formación del Profesorado (también en muchos de los Grados Universitarios) basa sus propuestas en lo literal y fundamentan sus prácticas de enseñanza en la comprensión y producción principalmente textual. Sin embargo, nuestra investigación reveló que el aprendizaje de los estudiantes se expande de forma multimodal a través de contextos dispersos. A lo multimodal entendido como “el esquema, la figura geométrica, la fórmula, el gráfico estadístico, ícono, ilustración, mapa, red composicional y tabla” (Gladic & Cautín-Epifani, p. 1), lo artístico, además, incorpora lo corporal y diferentes formas y medios de expresión y comunicación como, por ejemplo, el texto, la imagen, el sonido y el vídeo.

Mannay (2017) afirma que las artes son un medio de apertura a nuevas formas de expresión y de motivación que alienta la inclusión. La investigación evidencia la potencialidad de las estrategias artísticas y multimodales en cuanto que invitan a abordar de manera extensa, relacional, profunda y matizada la experiencia, en nuestro caso, experiencias de aprendizaje. En este sentido, entendemos que la investigación “debe emplear técnicas que le permitan al investigador hacer que lo familiar le sea extraño e interesante de nuevo (...) lo visual es una manera de combatir creativamente la familiaridad” (Mannay, 2017, p. 42). El despliegue de estrategias multimodales

permite mejorar el acceso y la comprensión de lo vivido y accionado facilitando el discernimiento a personas interesadas también fuera de la academia.

Lo artístico multimodal permite otra forma de conocer y pensar sobre el aprender, incluso en grados que se acercan y se alejan de las prácticas artísticas o la comunicación. Por ejemplo, Amaia, estudiante del Grado de Enfermería, presentaba su trayectoria bajo una estructura basada en colores: con el azul claro referenciaba la experiencia vivida durante las etapas de la educación formal, el rosa lo usaba para hacer mención de los aprendizajes fuera de la escuela, con el color verde aludía a los hobbies, y el amarillo remitía a su vida laboral. Por otro lado, Medea, del Grado de Conservación y Restauración, ponía de manifiesto su interés por el arte como vía de escape al argumentar que: “necesito pintar, necesito crear, necesito... No sé, para mí lo que es artístico, o sea, la creación artística es como mi forma de romper con todo lo que me rodea”. En el caso de Kareem, futura diseñadora gráfica, la música y el baile fueron elementos artísticos que usó para pensarse en términos de identidad mientras realizaba su línea de aprendizaje; al respecto, manifestaba tensiones que se movían entre los órdenes culturales del lugar donde vive y los de su origen. Desde la incomodidad que daba una supuesta no pertenencia afirmaba: “cuando iba con mis amigos europeos y escuchaba rap, no me acababa de gustar demasiado; y cuando iba a fiestas africanas tampoco me acababa de gustar la música, o sea por intentar aceptar la cultura europea no me sentía a gusto con mi cultura”.

La investigación con los estudiantes universitarios evidencia que, las formas de vivir la experiencia de aprender, están atravesadas por lo multimodal y lo artístico que impregnan los contextos sociales y culturales en los que interactúan. Es por ello por lo que emerge la necesidad de considerarlos como dispositivos más que relevantes en la formación, dado que desestabiliza determinadas tradiciones académicas basadas en la literalidad y la textualidad.

Una formación en favor de un aprender desde las Artes Visuales

Igual que sucede en la materia de la Educación Patrimonial en la formación en el Grado de Educación Primaria, la singularidad de la Artes Visuales requiere necesidades concretas que las distinguen de otras disciplinas. Mientras que Fontal et al. (2021) reclaman la reflexión y la conceptualización en torno al patrimonio de las futuras maestras, nosotros vemos la urgencia de acercarnos a las Artes Visuales de un modo innovador para cuestionar los paradigmas tradicionales que las ubica en un estatus bajo de conocimiento. Resistiendo a ciertas inercias, imaginamos una transversalidad donde las visualidades configuren otros modos de aprender en la universidad más allá de sus aulas.

Pensar en ello, nos hace comprender la educación como una entidad que, en su contradicción e incongruencia, somete al mismo tiempo que libera (Garcés, 2020a). Si bien es cierto que las rigideces académicas, entendidas como dispositivos (Agamben, 2011), median en las regulaciones y autorregulaciones docentes y discentes, también se pueden llegar a liberar conexiones entre el dentro y el fuera del aula (Zafra, 2017; Erstad, 2015) que dan pie a modos más imaginativos de vivir la formación universitaria. En esta línea, creemos que:

Los movimientos son lentos y su expansión necesita tiempo para ir calando y sentando las bases que habitan la experiencia, por un lado, por la complejidad de la contextualidad del devenir en educación y, por otro, por la potencialidad que comporta imaginar otra manera de estar, pensar y hacer que esté atenta a la diversa eventualidad del día a día en las aulas. (Herraiz-García, et al., 2022, p. 9)

Reflexionar en torno a esa otra manera de estar, pensar y hacer dentro de las aulas, implica también repensar de otra manera los modos de estar, pensar y hacer fuera de ellas. Por esta razón, entrar en diálogo con los rastros que puedan dejar, por ejemplo, el despliegue de una acción co-creativa de estudiantes en el espacio público, o los tránsitos de lo corpóreo dado en una actividad desarrollada en un museo, dan pistas en torno a la potencialidad de la práctica artística tanto fuera como dentro de la formación académica.

El trabajo educativo a través de las artes, tal como argumenta (Hernández, 2019), no está en el qué de los objetos o imágenes, o en el cómo interpretamos artísticamente, sino en el lugar 'entre' donde se encuentran e interactúan las miradas que, a la vez que miran, son vistas por lo mirado. Al respecto, este autor, argumenta:

En términos de educación, entiendo las artes como una intersección de posiciones en red, que permite adquirir una visión de las formas que podemos ver las cosas en la sociedad y los efectos que ésta tiene sobre cada uno de nosotros. (p. 35).

Comprender las artes desde la interseccionalidad de posiciones en red implica pensar en una educación artística sostenida por fuerzas que vinculan la comunidad universitaria y la sociedad en general; el sentido, entonces, radica en que lo relacional esté comprometido con transferencias multidireccionales, donde se consideren las experiencias de vida de todas las subjetividades, incluidas las de los estudiantes. En esta línea de compromisos relacionales, encontramos un espacio interseccional en la experiencia de Lucía cuando afirmó que en la asignatura de Didáctica de las Artes había establecido vínculos con lo personal más allá del aula.

En relación a la asignatura de Arte y a cada uno de los trabajos que hemos hecho siempre he tenido una sensación de miedo al principio; sin embargo, a medida que avanzaba la asignatura me he dado cuenta de que el trabajo artístico y mi vida cotidiana estaban conectadas... y comienzas a relacionar lo aprendido en clase con tu contexto cultura y te das cuenta de lo conectado que está con tu vida. Solo me ha pasado con esa asignatura (Lucía, estudiante del Grado de Educación Infantil).

En las palabras de Lucía hallamos un sentido de conexión que la hace fluir enredada entre lo personal, lo social y la labor artística. En esta línea, aprender a través de las artes implica fluir en espacios creando mallas que, en mayor o menor medida, tenga que ver con la vida social y personal dentro y fuera de la universidad.

En el proyecto TRAY-AP, pudimos constatar que el aprendizaje es más eficaz cuando se interactúa en red. Por ejemplo, Marc, estudiante del Grado de Física, habló sobre cuestiones aprendidas en la universidad que aparecen en el contexto de su vida cotidiana, argumentando que: "La carrera de física, justamente, lo que te permite, (...) es una aplicación constante de lo que ves". El caso de Pau, arquitecto en formación, hablaba de sus paseos urbanos reconociendo aspectos tratados en la facultad, a la vez que pensaba en soluciones a problemas planteados en clase a través de los edificios que iba encontrando a su paso en la ciudad.

Consideramos que el potencial de las artes para imaginar una educación que favorezca otros modos de aprender con sentido, conecta con procesos abiertos de

trabajo y aspectos relevantes de la cotidianidad. En realidad, pensamos que, no es que favorezca, más bien es inevitable.

También reconocemos que el panorama no es nada alentador tal como advierte, dentro del contexto de SEA (Sociedad para la Educación Artística), López Fernández-Cao et al. (2022) en el *Libro Blanco, Especialidad en los Grados de Magisterio y Centros Educativos en Educación Artística, Plástica, Visual y Audiovisual*. En la actualidad, España es uno de los países europeos que menos tiempo dedica en la Educación Primaria para desarrollar competencias relacionadas con lo visual y las artes. Francia, por ejemplo, duplica el tiempo que destina nuestro país, mientras que Finlandia imparte 300 sesiones anuales en los niveles 1 y 2, y más de 500 en los niveles 3 y 5. Tal como se recoge en el Libro Blanco, una especialización en la enseñanza de las artes y la cultura, incluyendo las artes visuales y audiovisuales, garantizaría el desarrollo de las competencias necesarias para desenvolverse en un mundo mediatizado en el que la imagen visual y audiovisual están más que presentes (p. 24). La mejora legislativa y curricular del área relacionada con la formación Artística y Visual comportaría la creación de una Mención a la especialidad en Educación Artística, Plástica, Visual y Audiovisual. (p. 55) Lo deseable para un buen aprendizaje sería seguir defendiendo la educación en artes como contexto idóneo para trabajar temas vitales para la sociedad actual (López Fernández-Cao et al., 2022)

Conclusiones

El proyecto TRAY-AP nos acercó a cómo los jóvenes universitarios aprenden en la actualidad; tratar de saber más en torno a sus nociones, estrategias, tecnologías y contextos nos hizo pensar en los desafíos por la que se transitan dentro de una sociedad cada vez más volátil, incierta, compleja y ambigua (VICA)⁴ (Lemoine et al., 2017). Pudimos constatar que la tecnologización agiliza los modos de aprender que habitan, dejando atrás los lentos procesos institucionales propios de la universidad. Afrontar este problema, nos hizo pensar en nuestra labor docente desde la fragilidad y su imprevisibilidad. De acuerdo con Garcés (2020b), nos gusta pensar que educar es una acción que se aproxima al saber y la cultura allí donde las artes y las ciencias todavía no se han separado; al respecto, creemos que “entender la educación como una forma de artesanía es reencontrar la raíz común del pensar y del hacer, de la contemplación y la experimentación, del discurso y la práctica. Esta complementariedad no es una unidad sólida, sino un entrelazamiento frágil y tentativo” (Garcés, 2020b, p. 26). Es, en ese juego de vulnerabilidad y precariedad, donde encontramos sentidos intra-relacionales entre el aprender y el educar, y donde la potencialidad de las artes visuales puede hallar conformaciones interseccionales en red (Hernández, 2019) que actúan en el pensamiento y la acción, en la contemplación y la experimentación, en la discusión y la práctica.

Moverse en la fragilidad inherente de la investigación, no conllevó la fijación de sentidos de aquello que se decía o visualizaba; al contrario, consistió en pensar e

⁴ VICA es el acrónimo que reúne las iniciales: Volatilidad, Incertidumbre, Complejidad y Ambigüedad, en Inglés VUCA (Volatile, Uncertain, Complex and Ambiguous) (Lemoine et al., 2017)

intensificar la malla con la que se interactuaba, por ejemplo, en la expansión metafórica hacia el aprender a través del cuidado en Maura que conectaba afectivamente con su madre, o en los trazos que abordaban aquello que no se podían expresar con palabras de Emma que le invitaban a evadirse creando otras realidades, etc. Aprender de la porosidad accionada en torno al aprender con los jóvenes universitarios nos hizo pensar, más si cabe, en la potencialidad de lo visual y lo artístico en la propia investigación, pero, también -por ende-, en la educación que somete y libera (Garcés, 2020a) el aprender de los jóvenes universitarios.

Como resultado del estudio, imaginamos un espacio donde la investigación y la docencia fluyen en un aprender singular y situado con los estudiantes a través de las artes. Entendemos que, propiciar lo artístico-visual en toda su extensión, funde formas de asumir las realidades que están enredadas en los conocimientos que, verdaderamente, se aprenden y en los modos de conocer que van más allá del supuesto control del docente o del investigador. En este sentido, las artes se constituyen en agentes con los que nos sacudimos de la supuesta solidez de lo preestablecido para, así, desafiarnos entre sus grietas desde lo colectivo que implica transitar en las redes por las que interactuamos.

Referencias

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociología*, 79, 249-264.
- Ávila, N. (3 de diciembre de 2023) *The Conversation. Recetas de arte y cultura para mejorar la salud*. <https://theconversation.com/recetas-de-arte-y-cultura-para-mejorar-la-salud-218761>
- Correa, J. M., Aberasturi-Apraiz, E. y Gutiérrez-Cabello, A. (2020). La investigación postcualitativa. cuando los conceptos orientan nuestra mirada. En J. M. Sancho, F. Hernández, M. L. Montero, J. de Pablos, J. J. Rivas, y A. Ocaña (coord.) *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*, (p. 65-79). Octaedro.
- Erstad, O. (2015). Learning Lives Across Educational Boundaries: continuity and Discontinuity in Learning trajectories. *International Journal for Research on Extended Education IJREE*, 3(2), 9-22.
- Fontal, O., Martínez-Rodríguez, M., Ballesteros, T. y Cepeda, J. (2021) Percepciones sobre el uso del patrimonio en la enseñanza de la Educación Artística. Un estudio con futuros profesores de Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35-3), 67-86
- Garcés, M. (2020a). El contratiempo de la emancipación. *Pedagogías y emancipación*, (pp. 21-48). Arcadia-Macba
- Garcés, M. (2020b). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Gladic Miralles, J. y Cautín-Epifani, V. (2016) Una mirada a los modelos multimodales de comprensión y aprendizaje a partir del texto. *Literatura lingüística*, 34, 357 - 380. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112016000200017>
- Hernández, F., Aberasturi Apraiz, E., Sancho Gil, J. M. y Correa Gorospe, J.M. (eds.) (2020). *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos*. Octaedro.

- Hernández, F. (2017). Pensar desde el post-humanismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 484, 14-17.
- Hernández, F. y Sancho-Gil, J.M. (2019). Sobre los sentidos y lugares del aprender en la vida de los docentes y sus consecuencias para la formación del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 68-87. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11510>
- Hernández, F. (2019). Hibridar las artes y la educación para favorecer la conciencia imaginativa. *GEARTE*, 6, 31-42.
- Herraiz-García, F. y Aberasturi-Appraiz, E. (2023). Trayectorias y ecologías de aprendizajes de estudiantes universitarios: giros, motivaciones, acompañamientos y modos de aprender. *Revista GEARTE*, 10, 1-28. <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.133132>
- Herraiz-García, F., de Riba, Silvia-Mayoral. y Marcherna-Rici, L. (2022). El potencial de las artes para imaginar otra educación. Aprendiendo de movimientos, posiciones y tránsitos en el caso del I.E. Pepa Colomer. En M. Garcés (coord.) "Ecologías de la imaginación" *Artnodes*, 29, UOC. 1-12. <https://doi.org/10.7238/d.v0i29.392758>
- Hickey-Moody, A. y Page, T. (2015). Introduction: Making, Matter and Pedagogy. En A. Hickey-Moody y T. Page (eds.), *Arts, Pedagogy and Cultural Resistance: New Materialisms*, (pp. 1-20). Rowman and Littlefield International.
- Lara, A. y Giazú, E. (2013). El Giro Afectivo. *Athenea Digital*, 13(3), 101-119. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n3.1060>
- Lemoine, P. A., Hackett, P. T., Richardson, M. D. (2017). Global higher education and VUCA-volatility, uncertainty, complexity, ambiguity. En S. Mukerij, y S. Tripathi, (Eds.) *Handbook of research on administration, policy, and leadership in higher education*, (pp. 548-568). IGI Global. <http://dx.doi.org/10.4018/978-1-5225-0672-0.ch022>
- López Fernández-Cao, M., Caeiro, M., Álvarez, D., Fontal, O. y Marfil, R. (2022). *Libro Blanco. Especialidad en los Grados de Magisterio y Centros Educativos en Educación Artística, Plástica, Visual y Audiovisual*. SEA, Sociedad para la Educación Artística. <https://bit.ly/3MZblO5>
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Narcea Ediciones.
- Rifá-Valls, M. y Bertran Tarrés, M. (2020). Las epistemologías del self. En J.M. Sancho, H. Hernández, M. L. Montero, J. de Pablos, J.J. Rivas y A. Ocaña (coord.) *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*, (pp. 123-137). Octaedro.
- Rogoff, I. (2011). El Giro. *Arte y políticas de identidad*, 4, 253-266.
- Rousell, D. (2020). A Map You Can Walk Into: Immersive Cartography and the Speculative Potentials of Data. *Qualitative Inquiry*, 1-18.
- Sánchez de Serdio, A. (2017). El papel social del arte. *Cuadernos de Pedagogía*, 484, Editorial Wolters Kluwer, 44-47.
- Whitehead, A. N. (1925). Science and the modern world. The macmillan company. Manuscrito original de 1925. <https://www.gutenberg.org/cache/epub/68611/pg68611-images.html>
- Zafra, R. (2017). *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Anagrama.