

EL PROCESO CREADOR COLECTIVO COMO ESTRATEGIA DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL: DE JOHN DEWEY A ELIZABETH ELLSWORTH

The collective creative process as a strategy for social pedagogy: from John Dewey to Elizabeth Ellsworth

SILVIA MARTÍNEZ CANO

Universidad Complutense de Madrid, España

DOI: 10.13042/Bordon.2024.98695

Fecha de recepción: 27/02/2023 • Fecha de aceptación: 26/10/2023

Autora de contacto / Corresponding autor: Silvia Martínez Cano. E-mail: silviamcano@ucm.es

Cómo citar este artículo: Martínez Cano, S. (2024). El proceso creador colectivo como estrategia de la pedagogía social: de John Dewey a Elizabeth Ellsworth. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 76(1), 141-156. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2024.98695>

INTRODUCCIÓN. El modo de pensamiento y construcción del conocimiento hasta el siglo XX en Occidente ha sido mayoritariamente lineal, lógico, unidireccional, cerrado. Esto suponía una limitación en el aprendizaje que se centraba en una construcción del conocimiento individual y reproductivo de lo recibido de las instancias poseedoras del conocimiento. La pluralidad del siglo XXI nos invita a desarrollar un pensamiento en red, subjetivo, multidireccional, abierto y crítico. Estas características son propias de las artes, que abordan la creación como un proceso multidimensional para conocer un problema, intervenir en él y darle solución. En el proceso creador, que pone en relación la percepción y la observación, lo manipulativo y lo experimental sacan al sujeto de la pasividad reproductora y lo empujan hacia la creación de nuevos conocimientos. Se construye, así, un tiempo de tránsito entre lo que uno ha sido y lo que puede llegar a ser. **MÉTODO.** El artículo realiza una aproximación filosófica a la relación entre proceso creador y proceso de aprendizaje de lo social con el propósito de describir cuáles son los elementos del proceso creador que contribuyen hoy a una pedagogía social más inclusiva y democrática. Para ello, relacionamos dos autores de épocas distintas J. Dewey y E. Ellsworth que tienen un interés común por una sociedad inclusiva y colaborativa. **RESULTADOS.** La reflexión busca facilitar la implementación en los entornos educativos del proceso creador de tal manera que favorezca un aprendizaje respetuoso con la diversidad y capaz de asumir pedagogías sociales como prácticas políticas propias del paradigma plural contemporáneo. **DISCUSIÓN.** La presencia de procesos creadores comunitarios en el lugar educativo ofrece un espacio intermedio de libertad al alumnado, donde se incorpora un pensamiento crítico que invita colectivamente a la construcción de alternativas sociales que sean patrimonio de todo ser humano.

Palabras clave: *Proceso creador, Pedagogía social, Pedagogía crítica, Pedagogías artísticas, Inclusión, Aprendizaje situado.*

Introducción. El proceso creador como corazón del aprendizaje

Entre las muchas propuestas pedagógicas del siglo XX, la llamada *Escuela Nueva*¹ destacó por su defensa de una educación integral, en la que los conocimientos se entrelazaban en relaciones recíprocas de aprendizaje (Brehony, 2004). Frente a corrientes donde predominaba una *pedagogía de la autoridad* —del maestro/a al estudiante—, las propuestas sobre una educación integral defendían romper la linealidad de la educación y favorecer un espacio multidireccional de aprendizajes, poniendo en el centro al alumnado. Sus propuestas, más bien eclécticas y a veces contrapuestas, fueron ciertamente alternativas a un modo de pensamiento y construcción del conocimiento lineal, lógico y unidireccional. El pensamiento lineal suponía una limitación en el aprendizaje, pues se favorecía una construcción del conocimiento individual, mayoritariamente abstracto, y de carácter reproductivo que daba continuidad a la autoridad de las instancias poseedoras del conocimiento. Los procesos de pluralización iniciados a finales del siglo XX nos han llevado a desarrollar un pensamiento en red, subjetivo, multidireccional, abierto, dialogal y crítico. Los modelos pedagógicos de la educación integral se adecúan más a esta forma de pensamiento, pues están vinculados al pensamiento crítico y a la producción y creación cultural. Las características del pensamiento en red de la *pluralidad* son propias de las artes. Estas abordan la creación como un proceso multidimensional para conocer un problema, intervenir en él y darle solución.

Cuando hablamos de proceso creador, nos referimos al proceso que desencadena el ser humano al poner en marcha su potencial creativo, es decir, la capacidad de dar saltos de lo conocido a lo desconocido haciendo emerger visiones alternativas de la realidad. Las visiones alternativas originan movimientos en el campo en el que se realice este proceso que puede ser académico, artístico, técnico, existencial o de la cotidianidad, etc.

La creación provoca tensiones y contradicciones en el conocimiento, que, al intentar concretar y dar forma al objeto de su indagación (ya sea un conocimiento, un artefacto, un invento o una práctica del día a día) en el proceso creador, nos llevan a nuevas tensiones y contradicciones que expanden lo creado (Fiorini, 2006). La creatividad juega un especial protagonismo en el proceso creador. La creatividad conecta el estado inicial de conocimiento del problema o situación con el resultado final, ya sea con otro descubrimiento o con un artefacto a través del juego de la imaginación. Esto quiere decir que se mueve durante cierto tiempo en el universo de las posibilidades y las imagina plausibles. A través del lenguaje artístico toma decisiones, asume riesgos, se equivoca, cambia de dirección, retoma hilos perdidos, se detiene, incorpora elementos a mitad de trayecto y toma decisiones finales entre las distintas posibilidades para culminar el proceso con un resultado. En todos estos juegos están presentes las dimensiones cognitivas, emocionales y culturales enmarcadas en el mundo en el que se desarrolla el proceso creador. Imaginación y cognición, al entrar en juego, quedan atravesadas una por la otra y, de esa manera, transformadas.

Desde una perspectiva fenomenológica, el proceso creador desplaza a la persona hacia el exterior, poniendo en relación su conocimiento, ciertamente subjetivo, con un entorno o una “exterioridad”. Didier Anzieu (1997) señala cinco fases constitutivas del trabajo de creación:

- Se parte siempre de una experiencia de asombro o sobrecogimiento que se desencadena en la persona al percibir la realidad como distinta a su ser. Se trata de una experiencia interior, intensa, que moviliza memoria, imaginación y sentimientos.

- La experiencia y puesta en movimiento de la interioridad de la persona hace que se tome conciencia de elementos inconscientes que emergen en este movimiento.
- Estas emergencias se corporalizan simbolizándose, estructurándose y concretándose en un artefacto nuevo, externo a uno mismo. Es la fase que llamaríamos específicamente de creación, porque elabora una estructuración de elementos no pensados en un inicio y provoca la ruptura con la creatividad inicial.
- El artefacto se compone, clasifica y dispone para ser relacionado y comprendido correctamente.
- Por fin, el artefacto se hace exterior a la persona y afronta desde cierta orfandad, la mirada y las interacciones con otras personas.

En todo el proceso, la organización del pensamiento se pone en juego (Fiorini, 2006) y:

- Se articulan y distinguen los espacios de lo dado, posible e imposible.
- Se desorganizan las formas constituidas y se reorganizan de nuevo con otros sentidos y formas de comprensión.
- Se convocan elementos diferentes, y se juega con sus oposiciones y convergencias y divergencias generando nuevas redes de sentido.
- Se constituyen así para una misma idea o cuestión múltiples significaciones.
- Comienzan a coexistir en ellas diferentes formas de temporalidad.

Esto quiere decir que la experiencia del proceso creador no se centra solo en un almacenamiento de información y su posterior expresión o en una creación totalmente novedosa, ajena a la memoria anterior, sino que está sostenida por la observación y acercamiento a una realidad, y desde ahí produce una experiencia que se elabora en la percepción de la realidad (Falcón *et al.*, 2022). En este proceso creador, y dentro de él, la percepción y la observación, lo manipulativo y lo experimental liberan al sujeto de la pasividad reproductora y lo empujan hacia la creación y la posibilidad. Se construye un tiempo de tránsito entre lo que uno ha sido y lo que puede llegar a ser. Esto, es decir, el tiempo de tránsito, llamado proceso, es justo el objetivo principal de una educación activa, centrada en el aprendizaje y la transformación social.

Tomaremos como referencia, entonces, el proceso creador como posible estrategia metodológica en la pedagogía, en un contexto de pluralidad social. Partiendo del concepto de experiencia de John Dewey (Dewey, 2008, 1958). Quisiéramos comprender cómo se puede desarrollar hoy un proceso creador colectivo que amplíe el conocimiento y afecte a la construcción y transformación social. En esta trayectoria, las investigaciones de Elisabeth Ellsworth y Acaso (Ellsworth, 1989, 2005; Ellsworth y Acaso, 2011) pueden dar luz a las interacciones de grupo que permiten crear conocimiento colectivo y situado en la cotidianidad de la escuela.

Hacer procesos hoy. De la experiencia según Dewey a la pedagogía crítica transformativa de Ellsworth

La diversidad de la pluralidad social facilita una construcción del conocimiento multidireccional y multidisciplinar desde procesos de aprendizaje colectivo, donde la reflexividad de la experiencia vivida sobre el objeto o la realidad se enriquece en el intercambio de subjetividades y perspectivas que acceden a esa realidad. Desde la noción de *experiencia* que John Dewey (1934, 2008)

aplica al acto de conocer la realidad, podemos trazar una ruta hacia la propuesta de construcción del conocimiento colectivo de Elizabeth Ellsworth (2011), enmarcado en el contexto de la pedagogía crítica (Kincheloe, 2008). Ambos defienden la afirmación de que la *experiencia* en el aprendizaje juega un papel fundamental en la construcción del conocimiento.

La *experiencia* es el concepto central en la teoría del conocimiento de John Dewey (1958). Para el autor, la experiencia abarca las nociones de conciencia, ignorancia, hábito, comprensión, incompreensión, incertidumbre o ambigüedad, etc. No se puede identificar experiencia con subjetividad: los procesos implicados en el experimentar constituyen acciones y/o actitudes referidas a cuestiones que exceden los procesos internos de la persona. La dinámica de la experiencia establece un intercambio con el entorno físico y social, por lo que no es un asunto puramente lógico-abstracto de asunción de información. Supone, además, un movimiento proyectivo, pues supera el presente inmediato y se esfuerza por cambiarlo a través de nuevas conexiones, interacciones y continuidades. Se implica así en los procesos de reflexión e inferencia. Para Dewey, pensamiento y experiencia no son términos opuestos, sino complementarios. El pensamiento lógico no es el único componente instrumental del conocimiento, sino que los procesos de descubrimiento y búsqueda (experimentación) intervienen en los procesos intencionales (razón) y viceversa. Como consecuencia, los procesos de investigación parten de cierta incertidumbre ante una problemática concreta, y así, se inicia un proceso que deviene en una idea o solución. La intelectualización de esta solución llevaría a una experimentación de la misma a través del ensayo de la hipótesis y su posterior reelaboración para ulteriores recorridos.

Esta teoría del acceso al conocimiento a partir de la investigación fue aplicada por Dewey en la educación. En su libro *How we think* (1910-1930) adaptó el método de investigación al proceso de aprendizaje (Ruiz, 2013). La forma más adecuada para aprender era resolver problemas. Se trata de un aprendizaje progresivo (*Progressive education*)². Según el teórico, el ser humano aprende por la interacción con el entorno, poniendo en funcionamiento su capacidad adaptativa a través del ensayo-error. Se aprende por la experiencia que nos aporta la adaptación y la acción (*learning by doing*). La educación debe orientarse hacia experiencias reales de resolución de problemas que al mismo tiempo se resuelven y se intelectualizan adquiriendo un conocimiento. Y esto se desarrollaría en un proceso continuo, que va incorporando diferentes dimensiones de la vida, reorganizando la experiencia e implicándose en la búsqueda del sentido de la vida. Esto supone que la educación se implica necesariamente en los procesos sociales, y afecta a la construcción de una comunidad democrática, donde los estudiantes pueden simbolizar, imaginar (Navarrete, 2021, 1901-1902) y llevar a término lo creado en el presente y en el futuro.

La experiencia y su intelectualización conecta al sujeto con su propia identidad individual y cultural, y le permite revisar su imaginario y acceder al universo simbólico social desde claves de respeto y tolerancia. Se trata entonces de un proceso creador que vincula las experiencias de satisfacción y asombro a los saberes emergentes que surgen en la indagación activa. Elizabeth Ellsworth afirma que indagar en red establece tiempos de pura *relacionalidad* (2005), donde los descubrimientos se enraízan, a través del proceso creador, en la sabiduría colectiva y de ahí pasan al crecimiento cultural. Los procesos artísticos del arte colectivo actual se mueven en dinámicas de interacción entre sujetos (artista-observador-participante). De forma similar, el proceso creador se descentraliza del artista y se comparte en grupo (artista colectivo). En los movimientos de interrelación que esto genera, la persona se involucra en experiencias, intercambios, contextos

y descubrimientos que modifican su sensibilidad hacia las cosas y provoca una necesidad de intervenir en ella a través de proyectos colaborativos creativos. La intervención sobre el proceso desde distintas perspectivas genera conocimientos colectivos y desarrollan estrategias de negociación cultural que hacen emerger nuevas propuestas sociales. La presencia de estos procesos creadores comunitarios en el lugar educativo ofrece un espacio de libertad al alumnado, donde se garantiza el pensamiento crítico y la construcción de alternativas sociales. En este clima, la imaginación, la representación y autorrepresentación y la capacidad de elección de lo que se puede ser más allá de lo que ya se es pueden llegar a constituirse en patrimonio individual y colectivo de los estudiantes.

Ellsworth enmarca el proceso creador en el desarrollo de una pedagogía crítica colectiva, donde lo importante es la participación en cuanto que produce unas prácticas políticas diferentes. La responsabilidad colectiva se apoya en términos tales como potencialidad, fuerza, sostenimiento mutuo o solidaridad (Ellsworth y Acaso, 2011, pp. 46-47). La autora señala que para que verdaderamente se den procesos colectivos críticos, se debe llevar la mirada del pasado al presente a partir de la crítica, pero no quedarse en ella, sino explorar las potencialidades de esa crítica y concretarlas proyectando sobre el futuro.

Para realizar esta tarea en el proceso de construcción de conocimiento colectivo, Ellsworth da especial importancia al concepto de *reflexión*, entendido no como un mero espejo de lo que se está reflexionando, sino como una transformación que engendra un conocimiento nuevo. La reflexión está conectada a lo anterior, pero se proyecta hacia lo potencial posterior. La *reflexividad* (*reflexivity*) permite a la persona realizar junto con otros un cambio de posición, emancipándose de aquello que la oprime. Para favorecer este proceso, el docente debe ser el primero en cambiar su posición, para generar un espacio intermedio de interacción y diálogo reflexivo. Ahora, su rol será de acompañante, es decir, de mediador de un movimiento transformador. La autora se distancia de la pedagogía crítica más abstracta y racional que, desde su perspectiva, invisibiliza la interseccionalidad entre género, raza, clase social, edad, religión, etc. Opta entonces por reconocer en el aula las posiciones parciales de los estudiantes desde las experiencias particulares para favorecer ese espacio intermedio de transformación (Ellsworth y Acaso, 2011, pp. 52-53): reconoce la diferencia, la pone en cuestión y provoca un clima transformativo.

Dewey y Ellsworth tienen en común la valoración positiva del aprendizaje por descubrimiento y el papel fundamental del grupo en la escuela para la transformación social. En la filosofía pragmatista de Dewey, la conexión entre el mundo del aula y el mundo exterior (a través de la experiencia) es el motor del aprendizaje. En la pedagogía crítica transformativa de Ellsworth, “el hecho de tener un cuerpo es estar continua y radicalmente en relación con el mundo, con los otros y con lo que hacemos de ello” (Ellsworth, 2005, p. 5). La relación entre los saberes individuales y el conocimiento colectivo crea un espacio intermedio en el que el movimiento de los saberes, los puntos de fuga, las traslaciones, las conexiones y las disrupciones están en continuo repensamiento: se repensan las ideas emergentes mientras se están llevando a cabo. El aula es confluencia entre pensamiento, expresión, sentidos, sentimientos y vida. En este sentido, el saber siempre posee una dimensión de proceso inacabado. En las distintas dimensiones de la creación (movimiento, sensación, intensidad, ritmo, cambio, etc.) se produce el aprendizaje. Por eso, pensamos que se puede recurrir a los procesos artísticos de creación actuales, pues en ellos se favorecen los ensamblajes cerebro-cuerpo, pasado-presente-futuro y yo-nosotros en un repensado de la realidad y de su conocimiento mediante la experiencia (Dewey y Caparrós, 2007).

Crear como proceso de transformación. Activar las pedagogías artísticas críticas y colectivas

Las pedagogías críticas se centran, desde su surgimiento en la década de los setenta del siglo XX, en señalar el fracaso escolar y la crisis de las reformas educativas (Kincheloe, 2008). Hablar de pedagogía crítica es hablar en plural porque se forman cauces diversos que pretenden dar respuesta a los problemas señalados en contextos situados. Lo hacen desde líneas pedagógicas diferentes: la pedagogía del oprimido (Freire, 1974), la pedagogía para la emancipación desde lo cultural (Giroux, 2001) o la educación crítica revolucionaria (McLaren, 1997), entre otras muchas. Sus preguntas inciden sobre las relaciones de poder y desigualdades económicas que marcan una educación deficitaria, apuntalando unos sistemas sociales (político, económico, educativo, cultural, etc.) asimétricos. Según Peter McLaren, la pedagogía crítica invita a analizar la relación entre experiencia, conocimiento y orden social, con una perspectiva transformadora:

“Todo el proyecto de la pedagogía crítica está dirigido a invitar a los estudiantes y a los profesores a analizar juntos la relación entre sus propias experiencias cotidianas, sus prácticas pedagógicas de aula, los conocimientos que producen, y las disposiciones sociales, culturales y económicas del orden social en general [...]. La pedagogía crítica se ocupa de ayudar a los estudiantes a cuestionar la formación de sus subjetividades en el contexto de las avanzadas formaciones capitalistas con la intención de generar prácticas pedagógicas que sean no racistas, no sexistas, no homofóbicas y que estén dirigidas hacia la transformación del orden social general en interés de una mayor justicia racial, de género y económica” (McLaren, 1997, p. 270).

Desde este análisis, las pedagogías críticas conciben la educación como una herramienta de cambio y proponen acciones educativas y sociales encaminadas a promover la transformación social (Ayuste, 2005).

En un contexto de pluralidad como el actual será necesario aceptar los retos que este nuevo paradigma cultural nos ofrece: “porque plantea cuestiones cruciales relativas a ciertos aspectos hegemónicos del modernismo y por la implicación de cómo han afectado al significado de la enseñanza en nuestros días” (Giroux, 1994, p. 229). Surgen así otras visiones que realizan su propio análisis, como, por ejemplo, las pedagogías feministas sobre las relaciones patriarcales de poder y el empoderamiento de los estudiantes (Ellsworth, 1989, 2005); las pedagogías emancipadoras (Ayuste *et al.*, 2003), que replantean modelos pragmáticos de construcción de espacios de relación inadvertidos y paradójicos donde abrir aprendizajes imprevisibles (Ellsworth, 2005); o las pedagogías invisibles (Acaso, 2012), que realizan una crítica a la educación analizando el currículo oculto de algunas pedagogías hegemónicas a las que califica de tóxicas pues coartan la diversidad y la autonomía del estudiante. Acaso, muy influenciada por Ellsworth, relaciona la pedagogía del aula con los procesos de representación de la realidad que se elaboran culturalmente. La representación de la realidad que pretendemos en la escuela no es la realidad en sí del mundo, sino que “está mediada por la ideología, la cultura, el poder, las convenciones, el deseo” (1989, p. 83).

Tanto la propuesta de Acaso como la de Ellsworth se enmarcan en las pedagogías artísticas críticas. En ellas, el papel acompañante del docente será proponer un camino de comunicación y relación entre docente y discente, y favorecer otras relaciones discente-docente, discente-discente, discente-espacio. El carácter auto y correflexivo del aprendizaje será el motor de la construcción de

conocimiento y tendrá como deriva, entre otras, la construcción identitaria personal y comunitaria. En los diálogos entre profesor y estudiante van a intervenir aquellas divergencias subjetivas que complejizan la relación de aprendizaje: “los recuerdos, los deseos, los tabúes, el miedo, el placer” (Acaso, 2012, p. 73; Ellsworth, 2005, p. 72). El docente, en este entorno, no enseña lo que cree, sino que acoge lo invisible de la relación, creando espacios narrativos de aprendizaje colectivo, producción y representación de la realidad. El espacio del aula se configura como espacio potencial de construcción social en diálogo y creatividad (Barragán, 2009, p. 85). El aula se convierte, entonces, en espacio donde aprender a dirigir la mirada, para comprender la realidad y para producir una cultura que transforme el medio en el que se encuentra el alumno o alumna. La pedagogía artística crítica pone el acento en la transformación. De esta manera, se distancia de la pedagogía crítica anterior. El salto pedagógico se manifiesta cuando pasamos de la crítica a la creación, cuando se culmina el proceso creador al llegar a sus concreciones situadas: aprendizajes sociales y personales, construcción identitaria, convergencias éticas, nuevas relaciones grupales y espaciales (Ellsworth, 1989).

Muchos proyectos colaborativos de arte comunitario y de políticas culturales de proximidad se sitúan en estas líneas constructoras y pedagógicas. Entienden los procesos de aprendizaje artístico y cultural como procesos dialógicos, propiciadores de motores de cambio social. Hablamos entonces de pedagogías culturales colectivas por que ponen en conexión distintos agentes y medios interdisciplinarios que conectan escuela y contexto social, permeando el conocimiento de unos ámbitos a otros. Producen de esta manera saberes y acciones políticas que parten de la escuela y benefician a los colectivos sociales y, de igual manera, acogen las políticas culturales críticas y transformativas y las ponen en funcionamiento en los aprendizajes escolares.

Las pedagogías artísticas críticas y colectivas poseen como característica la capacidad de configurarse en red, ya que la propia red “se estructura como un programa cultural experimental, que no está prediseñado o impuesto, sino que se constituye en la misma emergencia del proyecto, aprendiendo de la constante reformulación de los objetivos, los métodos y las formas de relacionarse en el contexto” (Collados y Rodrigo, 2009, p. 81). Se trataría de un trabajo abierto, *enactivo*, dicen Collados y Rodrigo, que no está prediseñado, sino que se va aprendiendo de la misma emergencia de la producción. Así, el aula se convierte en un contenedor de actos políticos que experimentan modos organizativos, diálogos de acción y reflexión y productos simbólicos significativos que generan conocimiento y acción (Collados y Rodrigo, 2009, p. 81).

La estrategia en estas pedagogías es el proceso creador, que garantiza la implicación personal, participada y emancipada, y promueve visiones distintas de la realidad y propuestas nuevas sobre la propia persona y su contexto social. Los sujetos participantes, esto es, el alumnado en el contexto escolar y los educandos en los contextos educativos no formales e informales, son herramienta y objeto de trabajo a la vez (Turkle, 1997), con lo que se produce un nivel de implicación elevado, en el que el sujeto se siente protagonista de su propio descubrimiento personal, de su desarrollo identitario, de su crecimiento educativo —aprendido y compartido— y de una visión social repensada, crítica y constructiva.

La activación de las pedagogías artísticas críticas y colectivas en entornos educativos favorece una educación respetuosa con la diversidad, capaz de desarrollar recursos para deconstruir los conflictos sociales y de construir prácticas cotidianas de encuentro que visibilicen y den protagonismo a las pedagogías de lo social. Las propuestas pedagógicas artísticas críticas y colectivas (Acaso, 2012; Hernández, 2007) pueden ayudar a la escuela a encontrar modelos nuevos de

construcción del conocimiento y salir del bucle de la “innovación” que se ha convertido en el consumo de recetas metodológicas sin transformar definitivamente las bases pedagógicas del aprendizaje (Vaquero y Gómez del Águila, 2018).

El objetivo de las pedagogías artísticas críticas y colectivas es que los estudiantes adquieran los medios necesarios para apropiarse de los saberes desde una visión experiencial y crítica que amplíe la comprensión de ellos mismos y del mundo. Cuando los estudiantes se apropian de los saberes se produce el fenómeno que Rancière llamaba de “emancipación intelectual”, es decir, que los estudiantes liberan su percepción de la propia incapacidad (Rancière 2022, pp. 174-175) y con ello amplían las posibilidades de transformar su entorno cultural y social (Ayuste y Trilla, 2020, pp. 33-34; Rancière, 2022, pp. 83-85). Hablamos, por tanto, de una emancipación en lo simbólico —“la emancipación no implica un cambio en términos de conocimiento, sino en términos de posición de los cuerpos [...] definidos por capacidades e incapacidades” (Rancière, 2011, p. 259)— y en lo político —“romper las fronteras que definen los territorios, [...] desplazamientos que modifican el mapa de lo que es político” (Rancière, 2011, p. 260)— que conecta directamente con la dimensión social de la pedagogía.

Sin embargo, hemos de admitir que en el caso de la educación formal es complicado incorporar estas pedagogías, dada su gran rigidez estructural y su estricto discurso sobre los estándares educativos. El currículum (tanto el visible como el oculto) es un imperativo que atribuye condiciones poco flexibles para el ejercicio del poder y la uniformidad identitaria del estudiante como sujeto social. Además, corren el riesgo de asimilarse a los modelos educativos hegemónicos. Si se activan como meras metodologías, es frecuente que no se produzcan transformaciones en los proyectos que se llevan a cabo a través de procesos de creación: el docente no realice su tránsito a docente-acompañante y el alumnado conserve su papel de receptor o ejecutor del proyecto (Sánchez de Serdio, 2008). También puede suceder que la admiración por el docente o por el proyecto en sí mismo produzca una desigualdad en el intercambio de saberes y la construcción epistemológica conjunta, y el proceso quede descompensado sin las aportaciones de cada uno de los participantes (Rodrigo, 2010). En definitiva, como cualquier pedagogía, dada su complejidad y multidireccionalidad, debe ser constantemente reevaluada y mejorada.

Dimensiones que aporta el proceso creador a la pedagogía social

El proceso creador activado por las pedagogías artísticas críticas y colectivas se constituye para docentes y alumnado como motor transformativo en el aula. Por su carácter dinámico favorece la creación de espacios de trabajo donde los participantes investigan sobre sus propios intereses, sus contextos, sus relaciones con la educación y sus capacidades creativas. Con ello, se cuestionan las identidades profundamente definidas de antemano por la socialización tradicional y se proponen procesos de socialización diversos que entretejen las trayectorias individuales. A través de ellas, mediante la apropiación del proceso creador como una estrategia pedagógica de repensar el mundo y repensarnos juntos, se puede aprehender la realidad social, romper la ecuación unívoca, es decir, “un grupo social igual a cultura” (Pujadas, 1993, p. 48) y construir juntos en el lugar educativo proyectos sociales diversos y plurales (Ayuste y Trilla, 2020).

Contar con el proceso creador como estrategia propiciadora de políticas educativas que inciden en lo social supone poner en relación la cultura visual con la pedagogía social. La llamada “cultura

visual” (Mirzoeff, 2003; Brea, 2005; Mitchell, 2009; Moxey, 2015) se caracteriza por una masiva lectura de la realidad desde la imagen representada en forma de red o *rizoma* de múltiples narrativas, accesos y perspectivas, y desde la diversidad de las técnicas y estilos. Su interpretación multidireccional y abierta de la realidad (espacio/tiempo, causa/efecto, etc.) conecta y se adapta al pensamiento de la pluralidad, por lo que es vía privilegiada de construcción del conocimiento (Green, 2005).

El lenguaje narrativo de las formas artísticas intercambia, influye, exhorta y aprende, reordenando el conocimiento de la realidad. Esta capacidad se puede utilizar para generar discursos y prácticas políticas para imponer determinados modos de ver (Sánchez de Serdio, 2010, p. 45), pero también es una oportunidad para abandonar discursos insolidarios de las leyes de la economía y política mayoritarias, y situarse en narrativas contraculturales y alternativas a favor de la diversidad, la dignidad humana y la justicia social. Si, desde esta última perspectiva, se incorporan procesos de creación en los procesos educativos de la escuela formal y no formal, se puede propiciar un modelo de construcción del conocimiento alternativo, colectivo y justo (Freedman, 2006; Aguirre, 2011; Falcón *et al.*, 2022). Se establecen, además, tránsitos entre arte y educación, donde se pueden abrir posibilidades interseccionalidades entre lo cultural exterior y lo educativo interior (Sánchez de Serdio, 2017; Sánchez de Serdio, 2010).

El proceso creador colectivo contribuye a la transformación de algunos elementos constitutivos de la condición humana, que, en el paradigma social neoliberal, quedan debilitados a favor de una construcción de la realidad individual, parcial e insolidaria. Y en este contexto, se repiensen las teorías críticas vinculadas a las pedagogías sociales críticas para enfrentar mejor la desmovilización social y las políticas individualistas del sujeto (Martínez-Rodríguez y Fernández-Herrera, 2023, p. 180). Un paradigma social colaborativo y creativo promueve la reconstrucción de subjetividades alternativas, y esta reconstrucción pedagógica pasa necesariamente por situar al individuo en vivencias grupales, colectivas, contextualizadas en experiencias sociales que refuercen los aprendizajes comunitarios y cooperativos. Algunos de los elementos constitutivos del sujeto que se repiensen a partir de estas experiencias son:

- *Identidad*: el concepto de identidad se amplía, subrayando su carácter situado; no existen identidades culturales puras en la pluralidad actual, ni identidades delimitadas claramente por la pertenencia a un espacio o geografía. Tampoco las identidades personales se ajustan a modelos anteriores, sino que viven en tránsitos y mestizajes que reformulan al individuo constantemente. Estos tránsitos avanzan estableciendo relaciones entre sus raíces culturales y las experiencias adquiridas en el intercambio dinámico con el “otro” como sujeto individual o sujeto social (Martínez-Rodríguez y Fernández-Herrera, 2023, p. 186).
- *Visión crítica*: la complejidad de una mirada multidireccional obliga a un mayor detenimiento en la indagación en la búsqueda de una identidad personal, pues el sujeto debe examinar las referencias heredadas y los saberes acogidos teniendo en cuenta todos sus matices. Al apropiarse de algunos de esos discursos, ordena los sentidos de las narrativas que hay en ellos y configura un universo propio con unos valores concretos. Pero estos valores no quedan esencializados, sino que, al generarse narrativas personales que se contrastan con otras narrativas, la visión crítica se amplía (Fuentes, Villavicencio y Zamora, 2023). En esta dinámica actúan distintos saberes: saber hacer, saber pensar, saber criticar, saber producir, saber escuchar, saber mirar, saber crear, saber transformar, etc. Estos saberes, propios del proceso creador, amplían el horizonte de la individualidad prolongando la propia narrativa hacia los otros a través de vínculos y nexos de conocimientos comunes.

- *Equidad*: la vinculación colectiva que produce una visión crítica favorece el movimiento hacia el exterior de la persona aceptando las disensiones y los consensos como parte de la vida social y no como un problema externo a la misma. El intercambio de saberes provoca desarrollos de nociones como la cooperación y la reciprocidad, en los que la presencia de las conexiones culturales y personales es tan importante como las diferencias entre narrativas. No se trata, por tanto, de prácticas igualitarias, sino de una forma de ver la realidad caleidoscópicamente, entendiendo la diversidad como una oportunidad para la construcción de identidades múltiples y saberes colectivos. Se recupera así un lenguaje dialógico que tiene capacidad de sostener los espacios de encuentro. El lenguaje dialógico recupera los modos democráticos que impulsan la libertad individual y la justicia social (Giroux, 2001) como criterios principales dentro de la narrativa personal, empoderando a los estudiantes en su vida y su entorno inmediato.
- *Transformación personal*: el proceso creador contribuye al desarrollo de la personalidad del estudiante, en lo emocional y en lo cognitivo, estimulando el ámbito de lo potencial, lo emocional, la adquisición de conocimientos y su visión crítica, la conciencia de uno mismo y los deseos sobre una realidad más sostenible (Nogueira y Sousa, 2023, pp. 10-11). El proceso se convierte así en un proceso de construcción personal que establece lazos afectivos con el mundo exterior al ensanchar las expectativas sobre este. Su narrativa personal se desarrolla en relación con el futuro personal y social, marcándose nuevos retos y visiones del mundo.
- *Transformación social*: desde la condición de seres-en-transformación —parafraseando a Freire (1974)—, el aprendizaje dialógico de mí mismo y de los otros, a través de los procesos de creación, transforma las relaciones entre los sujetos y su entorno (Falcón *et al.*, 2022). El resultado de esta transformación es la emergencia de entornos sostenibles, espacios de potencialidades, ámbitos de conocimiento creativo y crecimiento colectivo. Es, entonces, un trabajo performativo cotidiano, que bien puede revitalizar los procesos educativos. Desde una mirada propositiva, los aprendizajes a través de procesos de creación subvierten el aquí y ahora, resistiendo a la agresividad de la homogeneización e invisibilización de lo diferente de las economías (y sociedades) liberales a través de pedagogías para la acción y la transformación social (Rodrigo, 2006, p. 78).

La conjunción de estos elementos constitutivos del ser —identidad, visión crítica, equidad, transformación personal y transformación social— dinamiza los procesos de aprendizaje y alienta la asunción de capacidades que refuerzan la agencia de los estudiantes en un mundo sometido a las dependencias consumistas. Con ello, se nutre el sujeto social y político, abriendo la posibilidad a un nuevo mapa político (Rancière, 2007; 2011).

Conclusiones. El proceso creador colectivo como estrategia de la pedagogía social

El proceso creador constituye una importante oportunidad pedagógica para ser, crear y transformar la realidad. Este es uno de los retos de la educación de nuestro tiempo que, creemos, debe hacer el tránsito desde unas pedagogías autoritarias profundamente enraizadas en la transmisión de contenidos y en la reproducción de modelos de desigualdad hacia unas pedagogías colaborativas y transformadoras que se enraícen en el intercambio y la diversidad (Martínez-Rodríguez

y Fernández-Herrería, 2023). Así, optar por el proceso creador en el aula es incidir directamente en la forma de ver el mundo (Mesías-Lema, 2019). El hecho de ensamblar conocimientos y actores (Rodrigo, 2006) multiplica la participación y la vinculación a los espacios políticos de la sociedad. Implementando el proceso creador en el aula se descentraliza el saber que han poseído unos pocos y se nutren las raíces democráticas y equitativas de las culturas. Con ello, se crean nuevas narrativas pedagógicas, reconectadas con las sociedades y su diversidad, y repensadas desde una interdependencia global (Wahl, 2020). Se trata de buscar procesos regenerativos dentro del aula para facilitar el desarrollo personal sano de las perspectivas del yo egocéntrico —y de sociedades sociocéntricas—, y avanzar hacia una cosmovisión colaborativa a través de procesos comunitarios conectados a acciones colectivas, en donde la cooperación es la base fundamental de la vida del aula.

Estas acciones solo se desencadenan si, como decíamos en el texto, los docentes se desplazan desde una posición de autoridad jerárquica y lineal a una posición de colaboración y acompañamiento que favorece climas de encuentro y aprendizaje rizomático. Nos desplazamos de los contenidos herméticos a las acciones performáticas que comprenden al saber como una acción (experiencia) y no como un depósito. Nos desplazamos de la evaluación individual a los procesos de conocimiento comunitarios y de las narraciones sociales impuestas a narraciones creadas colectivamente que permanezcan abiertas al futuro.

Al introducir el proceso creador como estrategia de la pedagogía social estamos facilitando la hibridación de procesos en el aprendizaje. Esta hibridación pone en juego la colaboración, la empatía, la curiosidad y la inclusión en la diversidad como un camino de desarrollo de las pedagogías de lo social (Collados y Rodrigo, 2015). Por tanto, conocer el proceso creador, sus fases, sus modos de desarrollarse y las estrategias que utiliza para incorporar el conocimiento colectivo en el propio proceso, es fundamental para repensar y crear narrativas sociales nuevas que acerquen a los sujetos individuales y estos se entiendan como sujetos sociopolíticos agentes en sus propios entornos (Wahl, 2020).

Para que existan esas nuevas narrativas sociales es necesario, primero, cuidar los procesos de aprendizaje colectivo, para que tengan coherencia hasta el final, donde actores, relaciones y aprendizajes se tejen creando futuros posibles. Los procesos refuerzan las experiencias que se viven y se realizan contextualizadas en grupo y en lo local, alimentando una conciencia colectiva de cooperación, reforzando los aprendizajes comunitarios y colaborativos (Martínez-Rodríguez y Fernández-Herrería, 2023, p. 187).

Segundo, es necesario cuidar los canales de encuentro desde una posición descentrada del docente y que implique dibujar narrativas personales que nos den la oportunidad de manifestarse, sentirse, conocerse, expresarse, relacionarse, etc. (Collados y Rodrigo, 2015). Tercero, es necesario cuidar también el producto artístico final como elemento que identifica e interroga, con un contenido interno repensado, con un saber que posee un valor en sí mismo a la vez que posee también valor como producto de un proceso colectivo (Romeu, 2008).

Por último, es necesario aprovechar recursos, generar oportunidades, ocupar espacios, resistir a las imposiciones, ofrecer espacios compartidos, donde los procesos creadores permeen lo pedagógico y aproximen las dinámicas culturales propositivas en el espacio educativo (Green, 2005).

La implicación activa de docentes y estudiantes en los procesos de comprensión y creación de conocimiento pone de manifiesto pedagogías sociales que emergen en los espacios intermedios, de intercambio y transformación que provoca la conjunción entre prácticas artísticas y prácticas políticas. No solo se trata de dotar de autonomía a los sujetos que hasta ahora habían quedado relegados en los márgenes de lo social, sino también de acompañarlos en sus propios procesos de construcción identitaria y de empoderamiento comunitario. Es decir, entender la educación como un “proceso comunitario de reconstrucción del individuo”, en el que se desarrollan los “procesos naturales en donde la conciencia de la interdependencia y de la cooperación son sus mecanismos básicos” (Martínez-Rodríguez y Fernández-Herrería, 2023, p. 187). De esta forma, se construyen comunidades educativas que tienen capacidad de intervenir en lo concreto (Rodrigo, 2011), trazando mapas de sentidos, de significados, de identidades y de deseos para mejorar la vida propia y la de los otros.

Notas

1. La Escuela Activa o Escuela Nueva se centraba en el aprendizaje por descubrimiento y la actividad autónoma del estudiante. El objetivo pedagógico era promover una educación que dinamizara el cambio social y la transformación de la sociedad. Los pedagogos más importantes en este movimiento son William Heard Kilpatrick (1871-1965) con el *método de los proyectos*, Ovide Decroly (1871-1932) con el *método de los centros de interés*, María Montessori (1870-1952) con la experiencia educativa autónoma o Roger Cousinet (1881-1973) con el *método de trabajo en equipos*, entre otros. John Dewey pertenece a este grupo de pensadores, aunque su tarea no fue tanto la didáctica de las metodologías nuevas sino fundamentar filosóficamente la propuesta de una pedagogía activa centrada en la promoción y autonomía de la persona en un contexto social democrático y justo.
2. Denominación estadounidense del movimiento de la Escuela Activa.

Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles*. Catarata.
- Aguirre, I. (2011). Culturas juveniles y ambientes escolares. En L. Jiménez, I. Aguirre y L. Pimentel, L. (coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía*. OEI-Santillana, 45-57.
- Ayuste, A., Flecha, R., López Palma, F. y Lleras, J. (2003). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Graó.
- Ayuste, A. y Trillas, J. (2005). Pedagogías de la modernidad y discursos posmodernos sobre la educación. *Revista de Educación*, 336, 219-248.
- Ayuste, A. y Trilla, J. (2020). Un sexto principio para el “Manifiesto por una pedagogía post-crítica”. *Teoría de la Educación*, 32(2), 25-36.
- Barbosa, A. M. (2002). Arte, educación y reconstrucción social. *Cuadernos de Pedagogía*, 312, 56-58.
- Barragán, J. M. (2009). Revivificar las aportaciones de la educación artística en el contexto de los cambios en las sociedades contemporáneas. En L. Martínez, R. Gutiérrez y C. Escaño (coords.), *Nuevas propuestas de acción en educación artística*. Universidad de Málaga, 79-105.
- Brea, J. L. (2005). *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Akal.
- Brehony, K. J. (2004). A new education for a new era: the contribution of the conferences of the New Education Fellowship to the disciplinary field of education 1921-1938. *Paedagogica Historica*, 40(5-6), 733-755. doi: <https://doi.org/10.1080/0030923042000293742>

- Collados, A. y Rodrigo, J. (eds.) (2009). *Transductores 1, Pedagogías colectivas y políticas espaciales*. Centro José Guerrero.
- Collados, A. y Rodrigo, J. (2015). Retos y complejidades de las prácticas artísticas colaborativas y las pedagogías colectivas. *Pulso: Revista de Educación*, 38, 57-72.
- Dewey, J. (1958). *Experiencia y educación*. Losada.
- Dewey, J. (1975). *Democracia y educación*. Morata.
- Dewey, J. (or. 1934, 2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Dewey, J. y Caparrós, A. (2007). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Paidós [Dewey, J. (1910). *How we think*. D.C. Heath].
- Didier Anzieu, J. Y. (1997). *La dinámica de los grupos pequeños*. Biblioteca Nueva.
- Ellsworth, E. (1989). Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(9), 297-324.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Akal.
- Ellsworth, E. y Acaso, M. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado*. Catarata.
- Falcón, R. M., Torregosa, A. y Peterson, S. (2022). Pensamientos convergentes y procesos creativos. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 7, 10-19.
- Fiorini, H. (2006). *El psiquismo creador. Teoría y clínica de procesos terciarios*. Nueva visión.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la Cultura Visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Octaedro.
- Freire, P. (1974). *Pedagogía del oprimido*. Fondo de Cultura Económica.
- Fuentes Gallardo, J. P., Villavicencio Pérez, G. D. y Zamora Vera, B. F. (2023). La educación escolar y su incidencia en el aprendizaje cooperativo. *CoGnosis: Revista de Ciencias de la Educación*, 8(EE1), 159-172. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v8iEE1.5460>
- Giroux, H. (1994). Jóvenes, diferencia y educación postmoderna. En AA. VV., *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 97-128). Paidós.
- Giroux, H. (2001). *Cultura política y práctica educativa*. Graó.
- Green, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Graó.
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Octaedro.
- Kincheloe, J. L. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: evolucionar para sobrevivir. En P. McLaren y J. L. Kincheloe (dirs.), *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-69). Graó.
- Martínez-Rodríguez, F. M. y Fernández-Herrería, A. (2023). Repensando las teorías educativas críticas desde dinámicas regenerativas frente a procesos de precarización social. *Sips. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 43, 179-190. https://doi.org/10.7179/PSRI_2023.43.12
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era postmoderna*. Paidós.
- Mesías-Lema, J. M. (2019). *Educación artística sensible. Cartografía contemporánea para arteeducadores*. Graó.
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Paidós.
- Mitchell, W. J. T. (2009). *Teoría de la imagen*. Akal.
- Moxey, K. (2015). *El tiempo de lo visual. La imagen en la historia*. Sans Soleil Ediciones.
- Navarrete Torres, R. (2021). El proceso creador artístico como herramienta educativa. En O. Buzón-García y M. C. Romero García (coords.), *Metodologías activas con TIC en la educación del siglo XXI* (pp. 1891-1913). Dyckinson.

- Nogueira Lima, G. S. y Sousa Colares, M. L. (2023). Pedagogía histórico-crítica y educación integral: reflexiones sobre la formación humana emancipadora. *Acta Scientiarum. Education*, 45(1), 2-14. <http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v45i1.60501>
- Pujadas, J. J. (1993). "Algunas aproximaciones teóricas al tema de la identidad". En J. J. Pujadas, *Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos* (pp. 47-65). Eudema.
- Rancière, J. (2007). *En los bordes de lo político*. La Cebra.
- Rancière, J. (2022). *El maestro ignorante*. Libros del Zorzal.
- Rancière, J. y Bassas Vila, J. (2011). *El tiempo de la igualdad: diálogos sobre política y estética*. Herder.
- Rodrigo, J. (2006). Educación artística y prácticas artístico-colaborativas: territorios de cruce transversales. En P. Coca y P. Montero (eds.), *Arte contemporáneo y educación: un diálogo abierto*. Junta de Castilla y León, Consejería de Cultura y Turismo.
- Rodrigo, J. (2010). Educational Tendencies. Discursos y líneas de tensión entre las políticas culturales y las educativas. En *Biblioteca YP productions*. <https://centrito.files.wordpress.com/2010/11/politicas-culturales-y-educativas.pdf>
- Rodrigo, J. (2011). Políticas de colaboración y prácticas culturales: redimensionar el trabajo del arte colaborativo y las pedagogías, *Inmersiones 2010* (pp. 230-249). Proyecto Amarika y Diputación Foral de Álava Vitoria-Gastéiz, <https://www.box.com/s/zpg13euxvvg7xe05gt>
- Romeu, V. (2008). Arte, ética y socialización. Una manera de entender la estética pragmática en las coordenadas postmodernas. *Andamios: Revista de Investigación Social*, 9, 183-204.
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>
- Sánchez de Serdio, A. (2010). Políticas de lo concreto: producción cultural colaborativa y modos de organización. En A. Collados y J. Rodrigo (2010), *Transductores: pedagogías colectivas y políticas espaciales*. Centro José Guerrero.
- Sánchez de Serdio, A. (2017). El papel social del arte. *Cuadernos de Pedagogía*, 484, 44-47.
- Turkle, S. (1997). *La vida en la pantalla: la construcción de la identidad en la era de Internet*. Paidós.
- Vaquero, C. y Gómez del Águila, L. M. (2018). Educación artística, desconsideración social y falta de expectativas. Consecuencias de la reproducción como paradigma no- educativo. *Educación Artística: Revista de Investigación (EARI)*, 9, 220-236. <https://doi.org/10.7203/eari.9.1205>
- Wahl, D. (2020). *Diseñando culturas regenerativas*. EcoHabitar.

Abstract

The collective creative process as a strategy for social pedagogy: from John Dewey to Elizabeth Ellsworth

INTRODUCTION. Until the 20th century, the way of thinking and constructing knowledge in the West was mostly linear, logical, unidirectional and closed. This meant a limitation in learning that was centred on the construction of individual and reproductive knowledge of what was received from the instances possessing knowledge. The plurality of the 21st century invites us to think in a networked, subjective, multidirectional, open and critical way. These characteristics are typical of the arts, which approach creation as a multidimensional process to understand a problem, intervene in it and provide a solution. In the creative process, which relates perception and observation, the manipulative and the experimental, the subject is taken out of passive reproduction and pushed towards the creation of new knowledge. In this

way, a time of transition is built between what one has been and what one can become. **METHOD.** This article makes a philosophical approach to the relationship between the creative process and the social learning process with the aim of describing the elements of the creative process that contribute today to a more inclusive and democratic social pedagogy. In order to do so, we relate two authors from different periods, J. Dewey and E. Ellsworth, who have a common interest in an inclusive and collaborative society. **RESULTS.** The reflection seeks to facilitate the implementation in educational environments of the creative process in such a way that it favours learning that respects diversity and is capable of assuming social pedagogies as proper political practices to the contemporary plural paradigm. **DISCUSSION.** The presence of community creative processes in the educational setting offers an intermediate space of freedom to students, where critical thinking is incorporated that collectively invites the construction of social alternatives that are the heritage of every human being.

Keywords: *Creative process, Social pedagogy, Critical pedagogy, Artistic pedagogies, inclusion, Situated learning.*

Résumé

Le processus créatif collectif comme stratégie de pédagogie sociale : de John Dewey à Elizabeth Ellsworth.

INTRODUCTION. Jusqu'au 20^e siècle, la façon de penser et de construire la connaissance en Occident était principalement linéaire, logique, unidirectionnelle et fermée. Cela signifiait une limitation de l'apprentissage centré sur la construction d'un savoir individuel et reproductif de ce qui était reçu de la part des organisations qui détenaient le savoir. La pluralité du 21^e siècle nous invite à développer une pensée en réseau, subjective, multidirectionnelle, ouverte et critique. Ces caractéristiques sont typiques des arts abordant la création comme un processus multidimensionnel d'apprentissage d'un problème, d'intervention et d'apport d'une solution. Le processus créatif, associant la perception et l'observation à la manipulation et l'expérimentation, fait sortir le sujet de la reproduction passive et le pousse vers la création de nouvelles connaissances. Ainsi, se construit un temps de transition entre ce que l'on a été et ce que l'on peut devenir. **MÉTHODE.** Cet article adopte une approche philosophique de la relation entre le processus créatif et le processus d'apprentissage du social afin de décrire les éléments du processus créatif qui contribuent aujourd'hui à une pédagogie sociale plus inclusive et démocratique. Pour ce faire, nous mettons en relation deux auteurs de périodes différentes, J. Dewey et E. Ellsworth. Ellsworth, qui ont un intérêt commun pour une société inclusive et collaborative. **RÉSULTATS.** La réflexion vise à faciliter la mise en œuvre du processus créatif dans les environnements éducatifs de manière à favoriser un apprentissage respectueux de la diversité et capable d'assumer les pédagogies sociales en tant que pratiques politiques propres au paradigme pluriel contemporain. **DISCUSSION.** La présence de processus créatifs communautaires dans l'espace éducatif offre un espace intermédiaire de liberté aux étudiants où incorporer une pensée critique qui leurs invite à la construction collective d'alternatives sociales, patrimoine de tout être humain.

Mots-clés : *Processus créatif, Pédagogie sociale, Pédagogie critique, Pédagogies artistiques, Inclusion, Apprentissage situé.*

Perfil profesional de los autores

Silvia Martínez Cano

Doctora en Educación y máster en Artes Visuales y Educación, restauradora y conservadora de Bienes Culturales y arquitecta. Artista multidisciplinar www.silviamartinezcano.es. Profesora en el Departamento de Estudios Educativos de la Facultad de Educación de UCM. Forma parte del equipo de investigación Cultura Cívica y Políticas Educativas (UCM) y de la Escuela de Arquitectura Educativa (UAM).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6845-1209>

Correo electrónico: silviamcano@ucm.es

Dirección para la correspondencia: Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid. Calle Rector Royo Villanova 1. 28040 Madrid, España.