

Behartokia: ikusi-ikasi-sortu.

Propuesta sobre cómo la Educación Plástica se puede articular para despertar la motivación del alumnado de ESO, y así explorar, sentir, transformar, crear y compartir.

Tesis doctoral realizada por:

Julen Araluce Hernando

Dirigen:

Jesús Meléndez Arranz

y

Estibaliz Jimenez de Aberasturi Apraiz

Universidad del País Vasco (UPV)
Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU)

2017

Facultad de Bellas Artes

Programa de Doctorado en Investigación y Creación en Arte



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

ÍNDICE

0. Introducción. (9)

CAPÍTULO I. Posicionamiento como investigador y cómo la teoría puede variar el enfoque hacia la práctica y ayudar a comprender y transformar. (11)

0. Introducción. (13)

1. Posicionamiento en relación a la investigación. (15)

1.0. Introducción: el observador fantasma. (17)

1.1. Diseño de la investigación. (19)

A. Capítulo I: Posicionamiento. (20)

B. Capítulo II: El Estudio de caso de *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu*. (21)

C. Capítulo III: Conclusiones y esclarecimientos del punto de partida. (22)

1.2. Objetivos de la investigación. (23)

1.2.1. Sobre los objetivos de la investigación de *Behartokia*. (23)

1.2.2. Sobre la finalidad de *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu*. (25)

1.3. Metodología de la investigación. (33)

1.3.1. Dificultades e interrogantes sobre la investigación. (33)

1.3.2. Decisiones y aproximación metodológica. (35)

a. Herramientas para la recogida de datos. (36)

b. Instrumentos para el seguimiento de la propuesta. (38)

c. Instrumentos para el análisis y valoración de los resultados. (39)

1.4. Contexto de la investigación. Estudio de caso en el Instituto de Abadiño. (42)

1.4.1. Abadiño, su escuela, y los abadiñarras. (42)

1.4.2. Aproximación etnográfica. (42)

1.4.3. Situación inicial y punto de partida. (43)

2. Posicionamiento en relación al arte. (57)

2.0. Introducción. (59)

2.1. La objetividad en la pintura. (61)

2.1.1. “Quince días de vida”. (62)

2.1.1.1. Aproximación a la ejecución de “Quince días de vida”. (64)

2.1.1.2. Proceso de realización de “Quince días de vida”. (67)

a. Introducción y antecedentes de “Quince días de vida”. (67)

b. Fuente de motivación. (70)

c. El buen ojo y el ojo curioso. (72)

2.2. Encuentro con nuevos conceptos: el tempo de la imagen. (75)

2.2.1. El tempo. (78)

2.2.2. El ejercicio: *Cavalo Morto*. (83)

2.3. Notas sobre el arte y la educación. (88)

2.3.1. Una nota sobre pintura. (89)

2.3.2. Reflexiones acerca del arte y su influencia en el ámbito educativo. (90)

2.3.3. La educación en arte y la educación a través del arte. (90)

2.3.4. La educación a través del arte. (92)

2.4. Justificación de una educación basada en el arte. (94)

2.5. El arte y sus aportaciones al ámbito educativo. (102)

- 2.6. Un ejemplo personal sobre el conocimiento cualitativo adquirido a partir del dibujo. (110)
 - 2.6.1. Aclaración de algunos conceptos. (114)
 - 2.6.2. Arquitectura de la percepción. (116)
 - 2.6.3. Encuentro con otras formas de representación. (118)

- 3. Posicionamiento en relación a la escuela. Desde dónde hablo y qué relación establezco con la escuela. (121)
 - 3.0. Introducción. (123)
 - 3.1. El origen de la escuela y alguna de sus características. (124)
 - 3.2. La escuela como espacio. (131)
 - 3.2.1. La escuela, ¿espacio o lugar? (131)
 - 3.2.2. El espacio y nuestra conducta. (132)
 - 3.2.3. El espacio escolar. (134)
 - 3.2.4. ¿Cómo influye la configuración del espacio en la participación de los estudiantes? (135)
 - 3.2.5. El aprendizaje en el espacio escolar. (136)
 - 3.2.6. El espacio de hoy y el espacio de mañana. (138)
 - 3.2.7. ¿Cómo ha de ser el espacio escolar? (138)
 - 3.2.8. Un retrato de dos sistemas. (142)
 - 3.3. La escuela como aprendizaje y/o enseñanza. (143)
 - 3.3.0. Introducción. (143)
 - 3.3.1. La enseñanza. (143)
 - 3.3.2. El aprendizaje. (144)
 - 3.3.3. En pocas palabras. (149)

- 4. Posicionamiento en relación a la motivación. (151)
 - 4.0. Introducción. (153)
 - 4.1. El concepto. (156)
 - 4.2. La motivación en la educación. (158)
 - 4.3. Algunas teorías. (158)
 - 4.4. El origen de la motivación. (162)
 - 4.5. Motivación intrínseca y extrínseca. (165)
 - 4.5.1. La motivación intrínseca. (165)
 - 4.5.2. La motivación extrínseca. (168)
 - 4.5.3. La motivación intrínseca y extrínseca dentro del aula. (170)
 - 4.6. Las recompensas y los incentivos en relación a la motivación. (172)
 - 4.7. Algunas formas de motivar. (177)
 - 4.8. Mi postura como pintor en relación a la motivación. (179)
 - 4.9. La motivación desde una óptica actual; casos de estudio, Ken Robinson. (181)
 - 4.9.1. El Elemento. (181)
 - 4.9.2. En resumen. (186)
 - 4.9.3. Una última anotación sobre el elemento. (187)

CAPÍTULO II. ESTUDIO DE CASO: *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu*. (189)

0. Introducción a *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu*. (191)

1. Cuaderno de bitácora. (193)

- 1.1. Primera sesión: 17 de noviembre de 2015. (195)
 - 1.1.1. La presentación de Lukas. (196)
 - 1.1.2. Sobre el descubrimiento de Lukas. (197)
 - 1.1.3. Sobre Lukas y sus motivaciones. (198)
 - 1.1.4. Sobre Lukas y la precisión. (199)
 - 1.1.5. La respuesta por parte de los alumnos. (201)
- 1.2. Segunda sesión: 19 y 25 de enero de 2016. (203)
- 1.3. Tercera sesión: 26 de enero y 1 de febrero de 2016. (209)
 - 1.3.1. Conversación con un compañero. (217)
 - 1.3.2. Ejemplo mostrado a los alumnos sobre tres formas de presentar una misma idea. (219)
- 1.4. Cuarta sesión: 2 y 8 de febrero de 2016. (221)
- 1.5. Quinta sesión: 16 y 22 de febrero de 2016. (233)
 - 1.5.1. Quinto día. Imagen realizada esta semana. El trabajo en grupo. (241)
 - 1.5.2. Algunas propuestas sobre la Figura-Tangram. (243)
- 1.6. Sexta sesión, una propuesta sobre la creatividad: 23 y 29 de febrero de 2016. (247)
 - 1.6.1. Algunas propuestas sobre creatividad. (257)
- 1.7. Séptima sesión, una propuesta sobre sus intereses: 1 y 7 de marzo de 2016. (265)
 - 1.7.1. Ilustración acerca del ejercicio sobre la creatividad (McKim). (271)
 - 1.7.2. Reflexión sobre una ilustración diaria. (271)
- 1.8. Octava sesión: 8 y 14 de marzo de 2016. (273)
- 1.9. Novena sesión: 15 y 17 de marzo y 4 de abril de 2016. (277)
- 1.10. Décima sesión: 5 y 11 de abril de 2016. (283)
 - 1.10.1. Algunas propuestas sobre el Flipbook. (290)
- 1.11. Decimoprimera sesión, una actividad sobre el aprendizaje compartido: 12 y 18 de abril de 2016. (297)
- 1.12. Decimosegunda sesión: 19 y 25 de abril de 2016. (305)
- 1.13. Decimotercera sesión. 26 de abril y 2 de mayo de 2016. (313)
 - 1.13.1. Reflexión en los pasillos. 2 de mayo de 2016. (319)
 - 1.13.2. Algunas propuestas sobre el collage. (321)
- 1.14. Decimocuarta sesión, *Txokoka*, una actividad de muchos sabores: 3 y 9 de mayo de 2016. (327)
- 1.15. Decimoquinta sesión: 10 y 16 de mayo de 2016. (343)
- 1.16. Decimosexta sesión: 17 y 23 de mayo e 2016. (351)
- 1.17. Decimoséptima sesión: 24 y 30 de mayo de 2016. (357)
- 1.18. Decimooctava sesión: 31 de mayo y 6 de junio de 2016. (363)
- 1.19. Decimonovena sesión: 7 y 13 de junio de 2016. (371)
- 1.20. Vigésima sesión: 14 y 20 de junio de 2016. (379)
 - 1.20.2. Algunas propuestas sobre *Txokoka*. (384)

CAPÍTULO III. Conclusiones y esclarecimientos del punto de partida. (389)

0. Introducción. (391)

1. Análisis de *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu* a partir de las cuatro lentes. (392)

- 1.1. La lente sobre el aprendizaje. (392)
- 1.2. La lente sobre la pedagogía. (393)
- 1.3. La lente sobre la dinámica de la comunidad. (394)
- 1.4. La lente sobre el entorno. (395)

2. La experiencia de los alumnos y alumnas sobre *Behartokia*: sus palabras y la ausencia de las mismas. (397)

- 2.1. El cuestionario que podían emplear los/las alumnos/as. (398)
- 2.2. Las respuestas de los/las alumnos/as. (400)
 - 2.2.1. Algunas de las respuestas de los/as alumnos/as a la primera pregunta. (400)
 - 2.2.2. Algunas de las respuestas de los/as alumnos/as a la segunda pregunta. (400)
 - 2.2.3. Algunas de las respuestas de los/as alumnos/as a la tercera pregunta. (401)
 - 2.2.4. Algunas de las respuestas de los/as alumnos/as a la cuarta pregunta. (401)
 - 2.2.5. Algunas de las respuestas de los/as alumnos/as a la quinta pregunta. (402)
 - 2.2.6. Algunas de las respuestas de los/as alumnos/as a la sexta pregunta. (403)
 - 2.2.7. Algunas de las respuestas de los/as alumnos/as a la séptima pregunta. (403)
 - 2.2.8. Algunas de las respuestas de los/as alumnos/as a la octava pregunta. (403)

3. Conclusiones generales tras la realización de *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu*: posicionamiento actual. (405)

- 3.1. Breve revisión sobre el desarrollo de *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu* en base a las cuatro lentes y sus conclusiones. (415)
 - a. Una última anotación sobre *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu*. (417)
- 3.2. En relación a la evaluación. (420)
 - 3.2.1. La calificación y la motivación. (420)
 - 3.2.2. La calificación y el aprendizaje. (420)
 - 3.2.3. La calificación y el arte. (420)
- 3.3. Mapa sobre Motivación, Arte y Educación. (421)

4. Reflexión en torno al futuro de *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu*. (423)

5. Revisión de *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu* a partir de sus imágenes. (424)

CAPÍTULO IV. Bibliografía. (427)

0. Introducción

Como docente, son muchas las dudas y miedos acerca de la tarea que desempeño, especialmente aquellas cuestiones que intuyo son de gran relevancia pero que a menudo quedan sepultadas bajo la urgencia de responder a un currículum determinado y para las que los docentes apenas tenemos preparación, exceptuando las pocas herramientas que adquirimos a través de la experiencia. Cómo gestionar emociones, cómo resolver conflictos, cómo interactuar en sociedad, cómo ser creativos o cómo motivar o ser motivados, entre otras, constituyen algunas de las carencias a las que me refiero. Estas carencias, lejos de dibujar únicamente los límites de la docencia actual, también plantean una interrogante entre el alumnado, a quienes, curiosamente, exigimos que sepan gestionar sus emociones, resolver conflictos, interactuar en sociedad, ser creativos o estar motivados.

Mediante este texto me gustaría responder a la pregunta: ¿cómo puedo contribuir al crecimiento integral de las personas a las que acompaño año tras año? No soy tan ingenuo como para creer que puedo encontrar una respuesta definitiva y satisfactoria a la interrogante, sobretodo si atiendo a la diversidad de caracteres y características que definen a cada grupo donde imparto docencia. Sin embargo, tratar de hallar una respuesta quizá me ayude a comprender cómo los alumnos viven su experiencia educativa, y así, tal vez logre aproximarme un poco más a la respuesta.

Tal y como pone de manifiesto el constante surgimiento y aceptación de nuevas fórmulas educativas (como son la escuela Amara Berri, el método Montessori o la neuroeducación, por ejemplo), y tal y como señalaré durante el texto, el modelo educativo actual responde a unas necesidades sociales y políticas que surgieron durante el proceso de industrialización, casi trescientos años atrás. Esta condición somete al alumnado actual a un estado de control que no se corresponde con las necesidades que reclama la sociedad actual, como pueden ser la creatividad o el trabajo colaborativo.

Dentro de este panorama, la SINS Cardener¹, uno de los pocos institutos públicos de enseñanza secundaria obligatoria del estado que, en lugar de asignaturas, trabaja a través de proyectos de carácter interdisciplinar, es un ejemplo de la necesidad de rescatar una educación que trate a las personas en todas sus dimensiones; desde la educación más emocional, hasta la más instrumental. Durante mi visita a la SINS, advertí la naturalidad con la que los escolares interactuaban con el resto de la comunidad educativa, su facilidad para plantear y llevar a cabo propuestas sociales y educativas y su implicación e interés por participar en tales proyectos. Ver y entender la mecánica de este centro me ayudó a señalar algunos de los vacíos de la educación pública más tradicional.

Como docente, como investigador y como pintor, tres figuras indisolubles que definen mi postura (en cierta forma, *a/r/tográfica*) frente a aquello que trato de entender, encuentro que la Educación Plástica (curricularmente, Educación Plástica, Visual y Audiovisual) ofrece un escenario adecuado para abordar algunas de las carencias que sufre el sistema educativo actual. Entiendo que, a este respecto, la motivación del

¹ IES SINS Cardener es un centro de estudios de Educación Secundaria Obligatoria situado en Sant Joan de Vilatorrada, Cataluña. En 2015 recibió el premio Escuelas para la Sociedad Digital, de la Fundación Telefónica, gracias a su innovador sistema de enseñanza-aprendizaje.

alumnado puede constituir el eje central para la resolución de muchos de los conflictos a los que los docentes nos enfrentamos cada día. Cómo la Educación Plástica se puede articular para despertar la motivación intrínseca de los/las escolares constituye el eje central de esta investigación. La experiencia que la educación artística puede proporcionar, tal y como sostienen muchos estudios (los de Elliot Eisner, Dennis Atkinson, José Luis Brea, Rita Irwin, Fernando Hernández o Fernando Miranda, entre otros), plantea diversas alternativas a las necesidades que definen al alumnado de hoy. El desarrollo de la intuición, el diálogo con la emoción, el trabajo colaborativo, el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, el encuentro y ejercicio de la imaginación, entre otras, pueden constituir algunas de las aportaciones de la experiencia artística.

Behartokia: ikusi-ikasi-sortu, la iniciativa que me propuse desarrollar en el Instituto de Abadiño durante el curso 2015-2016 y que relato en esta disertación, está enmarcada dentro de este contexto que deriva de la necesidad de ofrecer al alumnado una educación que contemple sus necesidades emocionales, sociales, comunicativas y creativas, entre otras, lejos del yugo que supone constituir una pieza dentro de la empresa productiva en la que opera nuestro sistema educativo más tradicional.

“Cómo la Educación Plástica se puede articular para despertar la motivación del alumnado de ESO y así explorar, sentir, transformar, crear y compartir. *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu*” da título a esta investigación, y este texto recoge los aspectos, conflictos, encuentros y conclusiones más importantes de la misma.

La estructura de la investigación se divide en tres capítulos fundamentales. El primero de ellos es teórico; el segundo experiencial, y el tercero nace de la fricción de los dos que le preceden. Mi postura en relación a los tres aspectos centrales de la disertación, el arte, la educación y la motivación, y a la propia investigación constituyen el Capítulo I. El diseño, implementación y seguimiento de la propuesta de *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu* dan forma al Capítulo II. Las conclusiones que surgen del encuentro entre *mi* posicionamiento y la experiencia que emana de dicha propuesta quedan enmarcadas en el Capítulo III. Un último apartado, el capítulo IV, se refiere a la bibliografía y a la literatura existente que he empleado para definir mi postura dentro de la investigación.

CAPÍTULO I.

Posicionamiento como investigador y cómo la teoría puede variar el enfoque hacia la práctica y ayudar a comprender y transformar.

0. Introducción

“The arts teach students to act and to judge in the absence of rule, to rely on feel, to pay attention to nuance, to act and appraise the consequences of one’s choices and to revise and then to make other choices”².

Juzgar en ausencia de la norma, creer en el sentimiento, prestar atención al matiz, actuar y valorar las consecuencias de la elección de uno mismo y revisar y hacer otras elecciones son premisas que no tienen por qué interferir en la credibilidad de una investigación. Es más, me atrevería a afirmar que tanto estos aspectos como aquellos que se refieren a la objetividad (y por tanto a su credibilidad, a la verdad) son necesarios. A mi entender, se encuentran en planos diferentes. Diría incluso que son complementarios. A saber.

¿Qué conduce a un astrónomo a investigar sobre algo que no puede ver o que, en el mejor de los casos, solo puede observar a través de una lente o un radiotelescopio? ¿Las evidencias objetivas que prueban la existencia irrefutable de un cuerpo celeste fuera de nuestro sistema solar acaso? ¿O la creencia en tales evidencias?

¿Cómo pretende el científico (personificación de la ciencia) hallar y entender de manera absoluta la naturaleza de todas las cosas si parte de la negación de la suya propia?

Entiendo que la fe, el creer, la subjetividad, sea una variable en la que haya quien no quiera creer. En cualquier caso, creo importante diferenciar la creencia fundamentada de la opinión. Creer y creer, ambas se refieren a un estado en el que se manifiesta una cualidad humana, humana en el sentido inquietante de un paisaje, de ciertos objetos, de una habitación que conserva la huella de un misterioso visitante”³. Sin embargo, la primera se refiere a lo que uno ve, lo que cree ver o lo que opina, y la segunda se refiere a lo que uno no ve, la fe.

Creo. Creo en los números y creo en lo que no se puede contar, sobretudo en lo que no se puede contar. Los números son muy importantes, pero más aún aquello que representan.

Creo. Soy creyente, tengo fe. La fe es muy importante, divide el mundo en dos tipos de personas: unos, los creyentes; otros, los que creen que no lo son. Para los unos fe es creer lo que no se ve; para los otros fe es ver lo que se cree. Yo me incluyo en el primer grupo; los sentimientos no se ven, ¿verdad?

Creo. Creo que hay muchas cosas importantes en la vida, pero dos especialmente: la gente y las personas. La gente es lo que nos define como personas; las personas hacemos gente. Es bueno que cuidemos a la gente, pero también de las

² Eisner, Elliot W. What can education learn from the arts about the practice of education? Artículo publicado en International Journal of Education & the Arts. Volume 5, Number 4. University of Illinois. Urbana-Champaign, U.S.A., 2004. Pág. 5.

³ Sartre, Jean-Paul. *Bosquejo de una teoría de las emociones*. Alianza Editorial. Madrid, 1987. Pág. 119.

personas.

Creo. Creo en las fórmulas, no para entender cómo funcionan las cosas, sino para saber cómo necesitamos que funcionen. Aunque no sé resumir el mundo en una fórmula.

Y Creo. Y creo con la razón. Y sé con el corazón. Y creo. Y por eso pinto. Y por eso dibujo⁴.

Me resulta muy difícil y sinsentido referirme al fenómeno educativo sin antes describir las dimensiones en que se desarrolla. En este sentido, tampoco encuentro razones para aislar la experiencia que llamaremos *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu* del contexto en el que nace y en el que vive. Trabajar aquí con la pulcritud y aislamiento que proporcionan las paredes esterilizadas de un laboratorio supondría obviar la raíz de aquello que, precisamente, quiero analizar.

No me parece sensato olvidar lo que busco, ni la razón de mi búsqueda, ya que ellas guían mis pasos. Por todo, creo prudente tener siempre presente quién soy y dónde me encuentro. Me sumerjo en el estudio tratando de ser participante y observador al mismo tiempo⁵. Soy Julen Araluce, aunque por aquello de la verdad, prefiero escribir Araluze. A veces soy pintor. Otras dibujante. También profesor. Incluso investigador. Soy parte de, mitad de, hijo de, hermano de, familia de, amigo de. La suma de todas mis mitades es uno. Y soy, no por mí mismo, sino por los demás. Queda aquí todo lo que soy, y todo lo que queda aquí constituye parte de lo que soy. Sucede así en tanto que me involucro en cuerpo y alma. Ocurre un intercambio, como siempre, de vida. Supongo que es lo natural.

Después de todo, aceptar nuestra naturaleza y reconocer la realidad a la que pertenecemos quizá no sea la manera más adecuada de iniciar una investigación. Sin embargo, creo que aceptar y reconocer esa realidad es el ejercicio más sincero al que me puedo entregar. ¿Y no es la sinceridad, acaso, un primer paso hacia la búsqueda de la verdad, incluso hacia la de la verdad más absoluta?

Por todo ello, a través del “Capítulo I” expongo el origen y la razón de mi postura en relación a la propia investigación, así como a los tres temas fundamentales que la vertebran, el arte, la escuela y la motivación.

⁴ Se trata del extracto de un texto que realicé en diciembre del 2014 para la presentación de un cuento que recientemente había publicado.

⁵ Grube, Vicky. Something Happens in Room 13: Bringing Truths into the World. International Journal of education & the Arts. Volume 16, Number 16. Disponible en <http://www.ijea.org/v16n16/>. 2015. Pág. 4.

1. POSICIONAMIENTO EN RELACIÓN A LA INVESTIGACIÓN

1.0. Introducción: el observador fantasma.

Podríamos decir que en una acción en la que participan dos personas existen, al menos, tres realidades diferentes: la de cada uno de los participantes y la de un tercer observador ajeno a los acontecimientos. Pongamos el caso de Marc y Anthony. Marc decide gastar una broma a su amigo y se disfraza de ladrón; se esconde en el armario de la habitación de Anthony y espera hasta que éste llegue a la casa. Una vez dentro, Anthony se descalza, deja el abrigo sobre el aparador, y entra en su habitación; busca el pijama, recuerda perfectamente dónde lo dejó la última vez, y abre el armario. Entonces el susto es monumental, imagínense. Anthony, al ver al extraño, grita y huye despavorido de la casa; fuera, a salvo, llama a la policía. Mientras tanto, Marc abandona la escena del crimen; sale por la puerta de atrás, sabe que Anthony jamás emplea este acceso, y regresa a su casa; allí, se desviste y se pone el pijama; descuelga el teléfono y marca el número de su amigo; ¿qué tal el día?, le pregunta.

Las dos realidades de los protagonistas son bien distintas: el uno ha gastado una broma, el otro ha sido víctima de un robo. Sin embargo, ¿cuál es la tercera realidad? ¿Quién es el observador fantasma? ¿Cómo surge la figura de este tercer observador? ¿Es su punto de vista objetivo o subjetivo?

No cabe duda de que uno de los capítulos más angustiosos de la vida de Marc ha coincidido en tiempo y espacio con uno de los más divertidos de la vida de Anthony. Ahora bien, en este relato, como decía, existen como mínimo tres niveles de consciencia autónomos. Identificarlos puede ayudarnos a dar con la tercera realidad. El primero de estos niveles, quizá el más básico, el más ignorante, es el de Anthony; Anthony únicamente aprecia una parte de la realidad; es consciente de lo que ocurre a su lado del telón, ignora lo que ocurre tras la tela, ignora las *sanas* e *inocentes* intenciones de la persona que le acecha. El segundo nivel de consciencia es el de Anthony; Anthony es consciente de lo que ocurre a su lado de la cortina y ve parte de lo que sucede al otro lado; el resto lo imagina; puede incluso recrear las emociones de su amigo, imaginar cómo se siente, e incluso prever su reacción; eso sí, una parte muy importante de las emociones y de la reacción de Marc escapan a su control y conocimiento. El tercer nivel de consciencia es aquel que se refiere al observador omnisciente; éste sabe cual ha sido el inicio, desarrollo y desenlace de los hechos, conoce las emociones que ha experimentado cada uno de los protagonistas, y puede señalar los momentos más críticos que han dado forma a los hechos. Este nivel de consciencia no es otro sino el tuyo, como quien ha escuchado lo sucedido, el mío, como quien relata lo ocurrido, o el vuestro o el nuestro, según se mire. Ahora bien, cómo se forma este nivel de consciencia nada tiene que ver con lo que tú, vosotros o nosotros pensemos o sintamos sobre lo ocurrido.

Este nivel de consciencia es propio del tercer observador, el observador fantasma. Omnisciente en lo que se refiere a los hechos relatados, no interfiere en el desenlace de los acontecimientos; no los juzga, no los denuncia, no los valora; es mero espectador. Simple testigo. Como público, tiene una posición privilegiada, más elevada; puede ver qué ocurre a ambos lados de la tela; acercarse y alejarse a su antojo, tanto de lo que sucede como de las emociones que experimentan los protagonistas de la historia. Podríamos decir que su posición es distante, en cuanto a que se sitúa fuera de la acción, su postura imparcial, dado que no se inclina a favor de ninguna de las partes restantes, y su visión objetiva, ya que ésta no se expone a la emoción ni a la interpretación.

La figura del observador fantasma nace del cruce entre ambas realidades, entre la de Anthony y la de Marc. Esta tercera realidad surge del choque y de la unión entre la versión de Marc, subjetiva por tanto, y la versión de Anthony, también subjetiva; son estas las dos únicas testigos de lo sucedido, con lo que su versión objetiva nace necesariamente del encuentro entre ambas subjetividades.

Algo muy similar sucede en mi investigación. La objetividad no surge tanto de la versión que pueda relatar una única persona, sino de la unión entre las diferentes versiones y relatos de vida de aquellos quienes también viven, presencian y experimentan lo sucedido. “Los aspectos más útiles de la investigación en la educación de arte no son básicamente los hallazgos específicos de estudios concretos, sino más bien la red teórica que el investigador aportó al fenómeno estudiado”⁶. Por tanto, dentro del marco que propone *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu*, el observador fantasma surge de la fricción entre los relatos de vida de los alumnos que participan en la iniciativa (los cuales quedan recogidos en el “Capítulo III”) y el mío propio (el cual queda recogido en el “Capítulo II”). En este sentido, quizá una de las aportaciones más significativas de esta investigación sea, por un lado, compartir mi experiencia como docente y, por otro, contribuir a la red de conocimiento que se genera a partir de la experiencia y testimonio de otros/otras docentes, investigadores y personas.

A través de *mi* “Posicionamiento en relación a la investigación” pretendo exponer los motivos que me han llevado a la elaboración y secuenciación de esta disertación, así como explicar y fundamentar los aspectos metodológicos empleados en el diseño, implementación y análisis de *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu*.

⁶ Eisner, Elliot W. *Educación la visión artística*. Paidós Educador. Barcelona 2005. Pág. 241.

1.1. Diseño de la investigación

“A/r/tography is a form of practice-based research steeped in the arts and education. Alongside other arts-based, arts-informed and aesthetically defined methodologies, a/r/tography is one of many emerging forms of inquiry that refer to the arts as a way of re-searching the world to enhance understanding. Yet, it goes even further by recognizing the educative potential of teaching and learning as acts of inquiry. Together, the arts and education complement resist and echo one another through rhizomatic relations of living inquiry”⁷.

En este sentido, mi investigación está muy próxima a un punto de vista a/r/tográfico: por un lado, también reconoce el potencial educativo de la enseñanza y el aprendizaje como formas de investigación; por otro, emplea el arte como forma de aproximación al entendimiento-conocimiento. Mi postura como docente, como pintor y como investigador, muy presentes a lo largo de toda la investigación, no solo son indisociables, sino que se complementan.

Tal y como he comentado anteriormente, esta investigación se divide en dos bloques esenciales: el uno teórico y el otro práctico. El primero se refiere al análisis y a la fundamentación de los aspectos teóricos que sostienen *mi* posicionamiento como investigador, como profesor, y como pintor (A); el segundo se refiere a mi experiencia de vida y al testimonio de mis alumnos en relación a la iniciativa *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu* (B). Un tercer bloque nace del deceso de ambas partes: las conclusiones (C).

En la línea temporal, la fundamentación de mi postura se sitúa en primera instancia; le sucede la implementación y el desarrollo de *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu*, y finalmente, afloran las conclusiones.

Las dos líneas de trabajo, tanto la teórica como la práctica, son complementarias. Entiendo que la formulación de *mi* posicionamiento en relación a la educación, al arte y a la motivación, así como a la propia investigación, es fundamental, ya que esta postura guía y orienta las decisiones a tomar dentro de la praxis y da sentido a cada uno de sus pasos. Por otra parte, es muy probable que el desarrollo de la fase práctica incida directamente sobre los conceptos que he desarrollado en la fase teórica, llegando incluso a variar y modificar muchos de los mismos. Si así fuese, la renovación, la re-visión y la re-formulación de estos conceptos quedaría reflejada en el tercer capítulo, las conclusiones. En este sentido, mi investigación se aproxima al diseño cualitativo de Teoría Fundamentada dado que, a pesar de abordar la práctica a partir de las conclusiones obtenidas en estudios previos, la propuesta de nuevas formulaciones teóricas queda abierta a los datos obtenidos a lo largo de la investigación.

El diseño de la investigación responde a la necesidad de recoger, ordenar, sintetizar, y exponer *mi* posicionamiento como investigador, profesor y pintor, así como los hechos y testimonios recogidos durante el transcurso de la disertación, como las conclusiones

⁷ Irwin, R., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K., Xiong, G. & Bickel, B. *The Rhizomatic Relations of A/r/tography*. Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research. 2006. Disponible en el siguiente enlace a 25 de marzo de 2017:

http://opensiuc.lib.siu.edu/ad_pubs/4

obtenidas. Todo ello para facilitar su comprensión y transmisión.

A. Posicionamiento

En lo que a los aspectos más teóricos se refieren, éstos no son sino el resultado de mi experiencia en relación a la de otras personas. La observación, el análisis y la experimentación, o dicho de otra manera, la experiencia, que ha llevado a otros investigadores a concluir determinadas ideas y no otras, en relación a mi experiencia personal, han definido mi propia postura respecto a qué es y cómo entiendo la educación, la escuela y la enseñanza, la motivación, el arte, e incluso la metodología que decido emplear en esta disertación. Explico este razonamiento a través de un ejemplo: cuando Torin Monahan se refiere a la flexibilidad como a una de las características principales que ha de poseer un espacio escolar que pretende impulsar la participación activa del alumnado⁸, lo hace a partir de su experimentación teórico-práctica llevada a cabo en el aula; tras la lectura de esta conclusión, cuando decido tomar este postulado no como creencia sino como verdad, lo hago también en base a mi propia experiencia. Mi postura, por tanto, no es sino el resultado de mi experiencia en relación a la de aquellas personas que han decidido compartir la suya.

La necesidad de exponer *mi* posicionamiento respecto a la educación, al arte, a la motivación, y a la investigación surge de mi situación actual. Por un lado, la fundamentación de estos aspectos ayuda a situarme como investigador; define mi punto de vista y de partida, y da lugar a una lógica que ordena, da sentido y simplifica (ilumina y aclara) las decisiones a tomar en el desarrollo de *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu*. Por otro, resumir y exponer mi postura frente a aspectos como la educación, el arte, la motivación o la manera de analizar y vivir una situación, la propia investigación, me ayuda tomar distancia sobre los mismos, y a diferenciar lo que siento de lo que pienso sobre ellos; supongo que este ejercicio de introspección, lejos de ser un acto subjetivo, supone un intento por alejarse, precisamente, de esa subjetividad.

Por otro lado, mi labor como docente hace que continuamente me cuestione cuáles son las prácticas que sugieren una educación más integral, y un aprendizaje más efectivo, más válido, más útil, más humano, y una enseñanza que trate de mejorar la vida de quien lo experimenta, sino ahora, más adelante; de aquí la necesidad de situarme respecto a la educación y al sistema educativo del que formo parte.

Como pintor, requiero, necesariamente, de un posicionamiento frente a mi práctica artística en relación al mundo; esta postura es indisociable a mi persona, ya que la considero no tanto un estado dependiente del entorno como una manera de mirar hacia dicho contexto.

En cuanto a mi punto de vista respecto a la motivación, lo expongo dado que, en base a mi experiencia personal, la motivación intrínseca puede funcionar como nexo entre la educación y el arte, o entre la educación formal y la vida de los alumnos que tiene lugar fuera de la escuela.

⁸ Monahan, Torin. 2002. *Flexible Space & Built Pedagogy: Emerging IT Embodiments*. *Inventio*, 2002, 4 (1).

Por último, en cuanto a la necesidad de exponer mi postura sobre la propia investigación, creo que la respuesta es obvia. En cualquier caso, cómo aborde yo los datos y la credibilidad de los mismos dependerá de la selección de las herramientas que crea más adecuadas para retratar aquello que sucede dentro del entorno *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu*; no se trata tanto de una manera de observar, comunicar y expresar lo que ocurre durante el desarrollo de esta iniciativa, que también, sino de la veracidad y comunicabilidad del desarrollo de la misma.

Considero *mi* posicionamiento filosófico en relación a la educación, el arte y la motivación la base de esta investigación, o dicho de otra forma, el punto de partida del viaje que supone la puesta en marcha de *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu*. Mi postura ante estos temas fundamentales plantea el inicio de del viaje (A). *Behartokia*, el viaje en sí, el desplazamiento del punto “A” al punto “C”, lo que ocurre, constituye la experiencia que trato de compartir (B). Las conclusiones y el esclarecimiento de los puntos de partida (C) consiste en tomar conciencia, mirar hacia atrás y atender el camino recorrido; no se trata tanto del resultado en sí, del contraste entre mi postura inicial y final frente a los tres temas esenciales en esta disertación rizomática, ni siquiera del conocimiento generado a través de una conversación visual y experiencial, sino de la suma de todo ello en cada una de las sesenta y nueve personas que formamos parte activa del proyecto. Ni más, ni menos.

B. El estudio de caso de *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu*

Behartokia es un entorno diseñado para el desarrollo del proceso de aprendizaje y el pensamiento crítico y la generación de conocimiento que se origina a partir de la búsqueda plástica y creativa de aquellos factores que más motivan a cada uno de los alumnos.

Behartokia: ikusi-ikasi-sortu, además de ser un entorno diseñado para la evaluación, el desarrollo y el encuentro de habilidades innatas de los alumnos, se diferencia de la metodología que he empleado hasta el momento en cuanto al formato de diálogo que mantengo con mis alumnos (cuando me refiero a *mis alumnos/as*, no pretendo situarme en una posición de poder respecto a ellos/ellas, simplemente lo empleo como una forma para referirme a ellos/ellas). Además de formar parte activa del proceso enseñanza-aprendizaje, no como eje unidireccional del mismo, más bien como elemento descentralizado, como guía, trato de poner de manifiesto, de comunicar, y de expresar las cualidades de la expresión plástica como puerta de acceso a una forma de conocimiento que de otro modo difícilmente se puede advertir, la estética, por medio de un diálogo visual. De hecho, tal y como señalo más adelante, las prácticas artísticas consituyen, en sí mismas, una forma de conocimiento⁹. Esta forma de conocimiento, fundamentada en la práctica, implica la puesta en marcha de unos mecanismos cuyo interés atiende al proceso creativo por encima del producto en sí.

Por consiguiente, *Behartokia* no solo se define a partir de la consecución de unos objetivos concretos y generales, sino de la búsqueda de aquello que puede ser motivador

⁹ Rolling, Jr., J. H. *Rethinking relevance in art education: Paradigm shifts and policy problematics in the wake of the Information Age*. International Journal of Education & the Arts. Volumen 9, interludio 1. Disponible en <http://www.ijea.org/v9i1/>. 2008. Pág. 4.

e inspirador para cada estudiante a través de las herramientas que el arte pone a nuestra disposición. Tal y como expongo más adelante, la motivación intrínseca puede funcionar como vehículo de aprendizaje, pensamiento crítico y generación de conocimiento. A mi entender, estas cualidades, por sí mismas, reclaman la participación activa y el uso de la creatividad y la imaginación del alumnado, entre otras. Esta iniciativa, lejos de plantear una serie de propuestas con unos objetivos conceptuales generales (los mismos para todos los alumnos y alumnas), parte de los intereses de cada alumna y alumno para alcanzar los objetivos conceptuales propios de la asignatura. Los objetivos curriculares son los mismos, la diferencia estriba en el desplazamiento del foco de atención; ahora, en vez de situarse sobre el resultado o sobre la obra final, se sitúa en el propio proceso. Es, por tanto, un proceso que se redefine continuamente a medida que trata de evolucionar. La plasticidad de la asignatura, así como su flexibilidad y adaptabilidad para responder a las necesidades que surgen durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, permite adaptar y reordenar los objetivos a medida que la práctica tiene lugar.

Tal y como expongo e la unidad didáctica del primer curso de ESO del Instituto de Abadiño correspondiente al curso 2015-2016, los objetivos del mismo pueden ordenarse en: objetivos conceptuales (la asimilación de conceptos especificados en el currículum), objetivos procedimentales (la asimilación de procedimientos, técnicas y herramientas para la gestión del tiempo, el material y otros recursos y la calidad de las mismas), y objetivos actitudinales (objetivos correspondientes al comportamiento de las alumnas y alumnos).

C. Conclusiones y esclarecimientos del punto de partida

Las conclusiones de la investigación constituyen el tercer capítulo de esta disertación. Es un ejercicio puramente analítico, un foco que se desplaza desde mi postura en base a la educación, el arte y la motivación, hacia el desarrollo e implementación de un entorno creado para que la motivación intrínseca de los alumnos funcione como motor de su educación. Este capítulo pone de manifiesto el vacío que emana entre *mi* posicionamiento y la puesta en marcha de los aspectos teóricos que quedan recogidos en el mismo; se trata, pues, de un estudio diferencial entre el punto inicial de la investigación y el punto parcialmente final de ésta. Las conclusiones, por tanto, recogen los aspectos más significativos de la implementación de *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu* en relación a las ideas fundamentales sobre educación, motivación y arte que aquí desarrollo.

1.2. Objetivos de la investigación

Esta disertación se fundamenta en el estudio de caso de *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu*. Ello requiere, por un lado, de la formulación, diseño e implementación de un programa de enseñanza a través del arte y, por otro, del estudio de dicho programa educativo. Por tanto, ordeno los objetivos en función de esta premisa:

1. Los objetivos que le corresponden a la investigación de *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu*.
2. Los objetivos que le corresponden a la implementación de *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu*.

1.2.1. Sobre los objetivos de la investigación de *Behartokia*

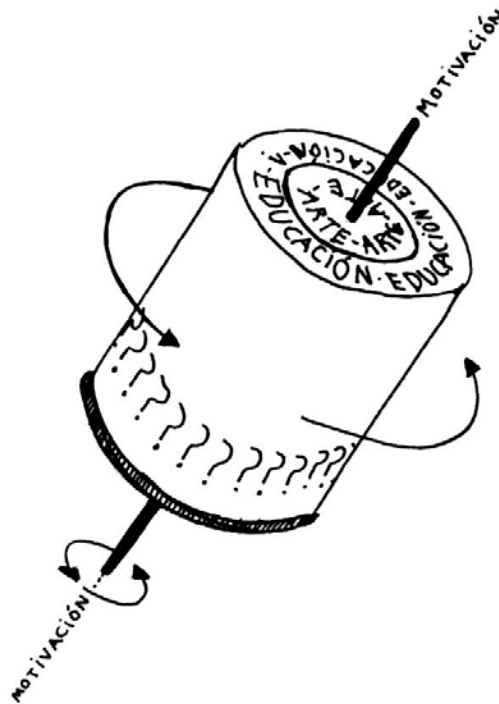
Esta investigación trata de crear, fundamentar e implementar un entorno en el que la educación a través del arte pueda desarrollarse de manera natural, *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu*, para así, observar, analizar, valorar, identificar, señalar y concluir los elementos que forman la base de la motivación intrínseca de los alumnos y que pueden ser constitutivos-decisivos de su proceso de aprendizaje. A continuación, enumero los objetivos que le corresponden a esta línea de la investigación:

1. Determinar los factores que puedan funcionar como vehículo de la motivación intrínseca de mis alumnos y alumnas de primero de ESO del Instituto de Abadiño.
2. Evaluar el grado en el que la práctica artística ofrece medios para una aproximación al foco de motivación intrínseca de cada uno de los estudiantes.
3. Analizar el papel de la motivación intrínseca en relación al proceso de aprendizaje de los conceptos y competencias propias a la asignatura de Educación Plástica y Visual y Audiovisual y a otras asignaturas.
4. Señalar la plasticidad y algunas de las maneras en las que la asignatura de Educación Plástica y Visual y Audiovisual (y la práctica artística en general) se puede articular en función de las necesidades y del foco de la motivación intrínseca de los alumnos dentro del escenario que plantea la escuela inclusiva.
5. Identificar y señalar algunas de las características del sistema educativo que pueden determinar e interrumpir el desarrollo de la motivación del alumnado de ESO, así como el desarrollo de otras habilidades que se manifiesten como consecuencia de dicha motivación.

En relación al objetivo que se refiere a aquellos factores que pueden funcionar como vehículo hacia la motivación intrínseca de mi alumnado (1), decir que estos factores o elementos pueden ser de naturaleza muy diferente. El alumnado es muy diverso, entiendo que su foco de interés o intereses es igual de rico y variado; estos alicientes, por tanto, pueden pertenecer a una disciplina artística como a cualquier área del saber humano; incluso la cultura visual de los estudiantes puede constituir el origen y la raíz de su motivación. En aquel o aquellos casos en los que la práctica artística no suponga

un interés en sí misma, se empleará como medio para acceder a aquella temática que sí lo sea. Una vez identifique estos factores, estos elementos y estas características como posible origen y núcleo de la motivación de mis alumnos, no pretendo emplearlos como generalidad, sino como referencia; es decir, los elementos que constituyen la motivación intrínseca de cada alumno serán personales y, por tanto, intransferibles (tampoco aplicables) a otros alumnos.

Acerca del grado en el que la práctica artística ofrece medios para una aproximación al foco de la motivación intrínseca de cada uno de los estudiantes (2) y en relación a los conceptos y a las competencias propias de la asignatura de Plástica y Educación Visual y Audiovisual, así como a las propias de otras asignaturas (3), la práctica artística puede constituir el origen de la motivación de las alumnas y alumnos. Sin embargo, en los casos en los que la motivación y el interés del alumno o alumna resida fuera de los límites planteados por la educación plástica, la práctica artística consistirá el medio y el canal para acceder a dicho interés; interés que puede encontrarse dentro del sistema que vertebra asignaturas de orden diferente. Esta premisa no deja de responder, a mi entender, al eje central que fundamenta el arte: su mirada. Una mirada activa, que construye. Después de todo, tal y como sugirió Elliot Eisner (1933-2014), profesor de Arte y Educación en la Escuela de Educación de Stanford, la práctica de cualquier actividad, incluida la ciencia, puede ser arte¹⁰.



11

¹⁰ Eisner, Elliot W. *What can education learn from the arts about the practice of education?* Artículo publicado en *International Journal of Education & the Arts*. Volume 5, Number 4. University of Illinois. Urbana-Champaign, U.S.A., 2004. Pág. 7.

¹¹ Ilustración de Julen Araluze. *Investigación I*. Bilbao, 2016. Tinta sobre papel. 12 x 12 cm.

Sobre la plasticidad de la Asignatura de Educación Plástica y Visual y Audiovisual (4), el ejercicio del arte plantea, entre otras, un marco apropiado para que tenga lugar el tan mencionado *flexible purposing*, objetivo flexible según Dewey (1859-1952), filósofo, pedagogo y psicólogo; esto es, la mutación de los objetivos de aprendizaje que tiene lugar a medida que el proceso de aprendizaje se desarrolla. A mi modo de entender, un tablero idóneo para que el juego de la motivación se manifieste.

La investigación se centra en cómo la educación plástica se puede articular a partir de la motivación intrínseca de los alumnos y alumnas de 1º de ESO del Instituto de Abadiño. Esta búsqueda puede propiciar un encuentro, un desajuste, entre la manera natural en que aflora la motivación y la arquitectura que define al sistema educativo (5). Tal vez este encuentro me empuje al análisis de cuestiones fundamentales para el aprendizaje y de carácter más general.

1.2.2. Sobre la finalidad de *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu*

A través de la implementación de *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu*, esta investigación persigue los objetivos que le son propios a una educación a través del arte.

Cuando hablo de la finalidad o de los objetivos de *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu*, solo estoy aludiendo a aquellos objetivos que están directamente relacionados con el aprendizaje. De hecho, podemos diferenciar entre los objetivos de aprendizaje de un programa de arte (a) y sus objetivos programáticos (b). Los primeros se refieren a las habilidades específicas, a las disposiciones, y al entendimiento que el programa pretende transmitir. Los objetivos programáticos, sin embargo, son de naturaleza más general, pueden extenderse más allá de la enseñanza de arte en sí misma, y emergen en respuesta de las necesidades y realidades políticas que tiene la comunidad a la que van dirigidos¹².

Tal y como los investigadores de Proyecto Zero (Project Zero) Steve Seidel, Shari Tishman, Ellen Winner, Lois Hetland y Patricia Palmer revelan en su estudio, existen dos ideas más o menos consensuadas entre quienes dedican sus esfuerzos a enseñar arte: la primera, la educación del arte persigue múltiples propósitos; la segunda, los programas de arte de alta calidad tratan de dar respuesta a varios propósitos de manera simultánea, lo que significa que la experiencia es rica y compleja para todos los estudiantes, involucrándolos a diferentes niveles y ayudándoles a aprender y crecer de maneras muy diversas¹³.

Behartokia: ikusi-ikasi-sortu tiene diferentes finalidades, aunque todas ellas responden a una misma premisa, convertir el aula de Plástica y Educación Visual y Audiovisual en un espacio para la imaginación, la creatividad y la reflexión, pero sobretodo en un espacio

¹² Seidel, S., Tishman, S., Winner, E., Hetland, L., & Palmer, P. *The Qualities of Quality. Understanding Excellence in Arts Education*. Project Zero. Harvard Graduate School of Education. Massachusetts, 2009. Pág. 17.

¹³ Seidel, S., Tishman, S., Winner, E., Hetland, L., & Palmer, P. *The Qualities of Quality. Understanding Excellence in Arts Education*. Project Zero. Harvard Graduate School of Education. Massachusetts, 2009. Pág. 17.

para atender a las inquietudes y motivaciones de los alumnos en relación a sí mismos y a la comunidad a la que pertenecen; dentro del marco curricular, por supuesto.

Anteriormente hemos mencionado algunas de las aportaciones que el arte puede ofrecerle al ámbito educativo. Ahora pretendo hacer hincapié en los objetivos que busco con el diseño e implementación de *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu*. Atiendo a estos objetivos ya que, según Steve Seidel, Shari Tishman, Ellen Winner, Lois Hetland y Patricia Palmer, la educación en arte debería responder al siguiente presupuesto¹⁴:

1. Fomentar y ampliar sus inclinaciones y habilidades, especialmente la capacidad de pensar de manera creativa y la capacidad de hacer conexiones entre temas de naturaleza muy diversa.
2. Enseñar habilidades y técnicas artísticas sin que se conviertan en eje central de la enseñanza.
3. Desarrollar la conciencia estética.
4. Proporcionar maneras de explorar y acceder al entendimiento del mundo.
5. Ayudar a los estudiantes a comprometerse con asuntos de orden comunal, cívico y social.
6. Facilitar medios para que los alumnos se expresen ellos mismos.
7. Contribuir a que los alumnos se desarrollen como personas individuales.

Los investigadores de Proyecto Zero firman que la educación del arte atiende a otros muchos aspectos, aunque los aquí mencionados, siete en total, son los más habituales, los más consensuados.

Tomo su postulado, por tanto, no solo como objetivo de esta propuesta enmarcada dentro de mi investigación, sino también como método de evaluación de la misma. "Successfully striving for, and achieving, multiple purposes is not only a hallmark of quality but also one of its most difficult challenges"¹⁵. Estos *síntomas*, indicadores de calidad al fin y al cabo, serán determinantes a la hora de encaminar el proceso de *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu* hacia una u otra dirección. Encuentro que conseguir tres de los objetivos expuestos plantea gran esfuerzo. Es la motivación de mis alumnos hacia el aprendizaje que le es propio al arte o hacia otros aspectos que pueden abordarse a través del arte el vehículo hacia los objetivos arriba enunciados.

Sin embargo, entre los objetivos arriba planteados, quiero prestar especial atención a varios de estos propósitos (A, B, C) y aclarar otros tantos conceptos que creo de vital importancia (1, 2, 3).

Al parecer, son muchos quienes se muestran a favor de la idea de que la educación artística, ya sea plástica, música, teatro, etc., ha de ampliar las inclinaciones y habilidades de los alumnos, prestando especial atención a los mecanismos que activan el

¹⁴ Seidel, S., Tishman, S., Winner, E., Hetland, L., & Palmer, P. *The Qualities of Quality. Understanding Excellence in Arts Education*. Project Zero. Harvard Graduate School of Education. Massachusetts, 2009. Pág. 17.

¹⁵ Seidel, S., Tishman, S., Winner, E., Hetland, L., & Palmer, P. *The Qualities of Quality. Understanding Excellence in Arts Education*. Project Zero. Harvard Graduate School of Education. Massachusetts, 2009. Pág. 27.

pensamiento lateral¹⁶ o divergente y a la disposición de crear conexiones entre temas y experiencias diferentes (A). Esta idea también la defendió Steve Jobs (1955-2011), reconocido empresario y fundador de Apple; ello queda reflejado en una de las conferencias que ofreció en la Universidad de Standford el 12 de junio del 2005. Entre otros, uno de sus consejos es, precisamente, acerca de la importancia de conectar puntos. Contaba que, tras abandonar la universidad, Steve Jobs realizó un curso de caligrafía que ofrecía Reed College; diez años después, durante el diseño del primer ordenador de Macintosh, estos conocimientos volvieron a emerger; de no haber abandonado la universidad, el suyo quizás no hubiera sido el primer ordenador con una tipografía estéticamente agradable; a saber. “You can only connect them (dots) looking backward. So you have to trust that the dots will somehow connect in your future. You have to trust in something (...). This approach has never let me down, and it has made all the difference in my life”¹⁷. Se me ocurren pocos ejemplos que personifiquen la creatividad y la motivación con tanta fidelidad como es el caso de la persona que nos ocupa, Steve Jobs.

Esta capacidad del arte para realizar conexiones a través de temas y experiencias diversas se debe principalmente a dos motivos: las artes emplean la vida y el mundo como materia prima, conectan directamente diferentes aspectos de la cultura (colectiva) y la experiencia (individual-colectiva), y, a través de la búsqueda de estas conexiones, aportan un terreno fértil para el desarrollo de la capacidad de los estudiantes en el ejercicio de *conectar*¹⁸. El segundo motivo por el que la capacidad de unir y conectar aspectos diversos es uno de los propósitos más relevantes de la educación artística tiene que ver con el cultivo de la imaginación; ya que el arte, o las artes, puede ser una manera de conocer, entender, pensar e interpretar el mundo¹⁹.

También en relación al desarrollo de la capacidad de conectar ideas y experiencias que están aparentemente desligadas entre sí y que tanto caracteriza a la práctica artística, Elliot Eisner le atribuye al ejercicio del arte, tal y como hemos mencionado anteriormente, la facultad de aunar sentimiento y conocimiento en una misma experiencia²⁰. Es, según el investigador, esta facultad la que nos permite valorar una obra de arte de manera cualitativa.

¹⁶ de Bono, Edward. *New Think: The Use of Lateral Thinking*. Jonathan Cape. London, 1967.

¹⁷ Extracto del discurso de Steve Jobs en la Universidad de Stanford durante el 12 de junio del 2005. La transcripción del discurso se encuentra disponible en la página oficial de dicha universidad a 03 de diciembre del 2015; su enlace es el siguiente: <http://news.stanford.edu/news/2005/june15/jobs-061505.html>

¹⁸ Seidel, S., Tishman, S., Winner, E., Hetland, L., & Palmer, P. *The Qualities of Quality. Understanding Excellence in Arts Education*. Project Zero. Harvard Graduate School of Education. Massachusetts, 2009.

¹⁹ Seidel, S., Tishman, S., Winner, E., Hetland, L., & Palmer, P. *The Qualities of Quality. Understanding Excellence in Arts Education*. Project Zero. Harvard Graduate School of Education. Massachusetts, 2009.

²⁰ Eisner, Elliot W. *What can education learn from the arts about the practice of education?* Artículo publicado en *International Journal of Education & the Arts*. Volume 5, Number 4. University of Illinois. Urbana-Champaign, U.S.A., 2004. Pág. 5.

Anne McMahon, Christopher Klopper y Bianca Power, investigadores en la Universidad de Griffith, Australia, también abogan por la facultad del arte para unir conocimiento y habilidad con valores personales y la construcción de significados-identidad cuando plantean los objetivos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje de su proyecto Arts To Excellence, A2E (he incluido aquí la idea de identidad deliberadamente porque entiendo que nuestra identidad y los significados que le atribuimos al mundo no se pueden disociar; bajo mi punto de vista, en un juego recíproco de intercambio y articulación de conceptos, nuestra identidad, en gran medida, se teje a partir del significado que le atribuimos a estos conceptos; tanto la construcción de significados que se genera a partir de otorgar valor y significado a los elementos que conforman nuestro *mundo*, como la construcción de nuestra identidad, nacen del diálogo que se genera en su encuentro con la experiencia). Así exponen uno de los objetivos de la iniciativa A2E: “Offer appropriate themes and topics for artistic exploration and investigation through integration of skills and knowledge linked to personal values and meaning making”²¹.

Por otro lado, en cuanto a otro de los objetivos consensuados de la educación artística, aquel que se refiere a la enseñanza de habilidades y técnicas artísticas (B), me gustaría definir mi postura en relación al mismo. Existe un debate que pone de manifiesto dos puntos de vista diametralmente opuestos: hay quien apuesta por la enseñanza de las técnicas tradicionales, y hay quien opina que la transmisión de estos aspectos técnicos es irrelevante para las formas de expresión contemporáneas. “To say categorically that teaching the formal and modernist elements and principles of the arts is dead is to deny students the tools and techniques that will help them express their views in the contemporary world”²², afirman los unos; “the visual culture approach holds that meaning is more important than form and (...) what a good art program could do is to help students understand why the art is made and (...) what type of meaning is attributed within the cultural context”²³, opinan otros. Como vemos, en estos dos postulados confrontados, surgen conceptos que reclaman un posicionamiento: la transmisión de las técnicas tradicionales y contemporáneas (1), la idea de que el significado es más importante que la forma (2), y el concepto de cultura visual (3). Quiero detenerme aquí y hacer un breve análisis de estas ideas para revelar mi postura respecto a la enseñanza técnica enmarcada dentro de una pedagogía artística; explico y argumento *mi* posicionamiento ya que este se verá proyectado como eje que fundamenta el programa *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu*.

Sobre la técnica artística y su enseñanza (1): encuentro que la técnica es un recurso, un procedimiento, un medio para un fin mayor. La técnica no es tradicional o contemporánea, no existe tal competición. La técnica es una, aunque la compongan

²¹ McMahon, A., Klopper, C., & Power, B. *Excellence in Arts Education – One School’s Story*. International Journal of Education & the Arts. Volume 16, Lumber 5. Disponible en <http://www.ijea.org/v16n5/>. 2015. Pág. 6.

²² Seidel, S., Tishman, S., Winner, E., Hetland, L., & Palmer, P. *The Qualities of Quality. Understanding Excellence in Arts Education*. Project Zero. Harvard Graduate School of Education. Massachusetts, 2009. Pág. 21.

²³ Seidel, S., Tishman, S., Winner, E., Hetland, L., & Palmer, P. *The Qualities of Quality. Understanding Excellence in Arts Education*. Project Zero. Harvard Graduate School of Education. Massachusetts, 2009. Pág. 21.

muchas, y se define en *pro* de otra cosa. Esa *otra cosa* es, a veces la expresión, a veces la comunicación, a veces, simplemente, otra cosa. La técnica, tanto su exceso como su defecto, no puede ser impedimento para la expresión. Incluso en los casos en los que la técnica, o su enseñanza, se plantea como un fin en sí mismo (dentro del aula, por ejemplo), la transmisión de la técnica no deja de ser un medio para un fin mayor (dentro del ejemplo mencionado, el alumno).

A mi modo de entender, creo que el debate no consiste tanto en definir qué es más adecuado, aceptar la transmisión de la técnica, tradicional y contemporánea, como uno de los objetivos de la enseñanza artística o, simplemente, no aceptarla. Por mi parte, creo que no hay una fórmula que pueda dar respuesta a la inmensidad de necesidades educativas que puede tener una persona en relación al aprendizaje artístico, y menos aún a todas aquellas que puedan surgir en una clase. Crear tal fórmula, reconocer tal método, sería volver a incurrir en la creación de un sistema global, único y absoluto, que no atiende a la diversidad, sino a la globalidad. Y este es, precisamente, el contexto del que huye la escuela inclusiva, marco que se basa en la idea de una escuela para todos²⁴ y escenario donde se sitúa *Behartokia*. Quizá el acercamiento a partir de un método definido desde una generalidad no sea la mejor manera de incentivar la motivación de los alumnos. Quizá haya casos en los que, empujados por un interés hacia la representación figurativa, el aprendizaje de la técnica pueda ser una herramienta con la que alimentar y captar el interés de los alumnos; quizá haya otros casos en los que el papel de la técnica se invierta para convertirse en un motivo por el que focalizar la atención; quizá existan casos de estudiantes que solo encuentren la satisfacción a través del esfuerzo que supone el desarrollo técnico; quizá. Hablo no tanto de partir con un objetivo determinado, sino del desplazamiento de ese (o esos, según el caso) objetivo a medida que tiene lugar el proceso de aprendizaje; *flexible purposing*, tal y como Dewey designa este desplazamiento. No me refiero tanto a tener la lección bien aprendida y saber qué decir antes de tan siquiera entrar en el aula, como a tener la lección bien aprendida y saber cómo responder ante lo que ocurre dentro del aula. Me refiero a que el método de enseñar o no la faceta más técnica del arte no depende tanto de una generalidad, de una norma, como de cada una de las particularidades, cada una de las personas, que conforman una clase. El foco principal no se encuentra, por tanto, en qué enseñar, más bien reside en qué quieren aprender; así ocurre, al menos, en el contexto de *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu*.

Sobre la idea de que el significado es más importante que la forma (2): como hemos visto, este postulado le pertenece a la cultura visual²⁵. Supongo que la necesidad de valorar un concepto por encima de otro no tiene mayor interés que el de saber a qué idea darle prioridad dentro del proceso de enseñanza del arte. Tal y como yo lo veo, de

²⁴ El principio de inclusión tiene su origen, entre otros, en la conferencia de la UNESCO en Tailandia (1990) y en la Conferencia de Salamanca (1994) donde se promovió la idea de "Escuela para todos". Esta información es de interés público y queda recogida en el artículo de Olga María Moreno Fernández, profesora del departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universidad de Sevilla, en su artículo *Escuela Inclusiva: la importancia de atender a la diversidad* publicada en la revista digital Innovación y Experiencias Educativas en junio del 2009.

²⁵ Seidel, S., Tishman, S., Winner, E., Hetland, L., & Palmer, P. *The Qualities of Quality. Understanding Excellence in Arts Education*. Project Zero. Harvard Graduate School of Education. Massachusetts, 2009. Pág. 21.

ser cierto este postulado, o de ser ciertamente aplicable a todos los ámbitos, significaría que el valor que le corresponde al significado que esconde una palabra está por encima de la propia palabra; esto supone dar más valor al contenido que al continente. Pero en el lenguaje, y en el verbal especialmente, es el continente el que permite la transmisión del contenido; por tanto, no es el contenido, y tampoco el continente, el principal objetivo del lenguaje; más bien es el de comunicar, el de transmitir, y no solo el qué, también el cómo comunica; este hecho, a mi juicio, no revela una supremacía del contenido respecto al continente, ya que ambos, tanto los símbolos que expresan segmentos de una realidad consensuada, como la abstracción de esas porciones de realidad, son necesarios para que el fenómeno de la comunicación tenga lugar. Ambos son necesarios; ambos son indisolubles. De hecho, aunar forma y contenido es, según Eisner, una de las aportaciones más relevantes del arte a la educación: “How something is said is part and parcel of what is said. The message is in the form-content relationship, a relationship that is most vivid in the arts”²⁶.

“Perceptual shape is the outcome of an interplay between the physical object, the medium of light acting as the transmitter of information, and the conditions prevailing in the nervous system of the viewer”²⁷. Si atendemos a la definición que aportó Rudolf Arnheim (1904-2007), psicólogo y filósofo, sobre la idea de *forma*, nos damos cuenta de que una forma perceptual es el resultado del diálogo entre un objeto físico, la luz como vehículo de información y el sistema nervioso del observador. En otras palabras: es una forma de experiencia. De hecho, la forma de un objeto visible no solo depende de su proyección retiniana, también depende de la totalidad de las experiencias visuales que el espectador haya experimentado con ese objeto, o ese tipo de objeto: “the shape of an object we see does not, however, depend only on its retinal projection at a given moment. Strictly speaking, the image is determined by the totality of visual experiences we have had with that object, or with that kind of object, during our Lifetime”²⁸. Y si las formas son el cuerpo y la apariencia que adquieren o pueden adquirir nuestras experiencias, no veo el porqué de relevarlas a un segundo plano. Según Doug Boughton, profesor de Arte y Educación en Northern Illinois University, la educación artística debería empezar desde los significados para después desplazarse hacia los elementos (las formas), en vez de hacerlo a la inversa²⁹; opino lo contrario. Me pregunto, ¿hay alguna manera de acceder a los significados si no es a través de alguna forma de experiencia? ¿No proporciona el arte, acaso, una de estas formas de experiencia?

Sobre el concepto de cultura visual (3): “la cultura visual es una posición desde la que

²⁶ Eisner, Elliot W. *What can education learn from the arts about the practice of education?* Artículo publicado en *International Journal of Education & the Arts*. Volume 5, Number 4. University of Illinois. Urbana-Champaign, U.S.A., 2004. Pág. 7.

²⁷ Arnheim, Rudolf. *Art and visual perception. A Psychology of Creative Eye*. University of California Press. Berkeley, Los Angeles, London, 1974. Pág. 47.

²⁸ Arnheim, Rudolf. *Art and visual perception. A Psychology of Creative Eye*. University of California Press. Berkeley, Los Angeles, London, 1974. Pág. 47.

²⁹ Seidel, S., Tishman, S., Winner, E., Hetland, L., & Palmer, P. *The Qualities of Quality. Understanding Excellence in Arts Education*. Project Zero. Harvard Graduate School of Education. Massachusetts, 2009. Pág. 21.

pensar la iconosfera en la que vivimos”³⁰. Existen diferentes posturas ante los objetos/representaciones entre los que transitamos, explica Fernando Hernández, psicólogo y profesor en la Universidad de Barcelona: unos ponen el énfasis en los propios objetos/representaciones, y otros consideran que lo realmente válido es la manera en la que las personas dialogamos, respondemos y nos posicionamos ante estos objetos/representaciones. Esta, entiendo, es una muy breve definición de lo que puede ser la cultura visual.

Continuando con la definición de algunos de los objetivos técnicos de *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu*, no quiero dejar de mencionar aquel que también queda recogido como objetivo fundamental en A2E, aquel que no quiero obviar en mi propuesta dada su ya mencionada capacidad para atender a la diversidad, a la inclusión y a la motivación: “Provide purposeful objectives and appropriate instruction to students in order to increase their skills in making art in 2D and 3D formats and stimulate the development of excellence as both a mind-set and technical endeavour”³¹.

Otro de los objetivos que también recoge A2E y que tomo como referente para mi propuesta es el siguiente: “Stimulate and encourage authentic ownership and communication of personal views and concepts through critical thinking, intrinsic motivation and artistic image making”³². En lo que a mi propuesta se refiere, el que aquí se menciona es el objetivo principal en torno al cual se organizan los demás: estimular la motivación intrínseca (C). Explico el porqué: John Fiske (1842-1901), filósofo e historiador, señaló que si no existe relación entre un texto y la vida diaria de quien lo lee, el lector difícilmente se sentirá motivado por su lectura y menos ganas aún tendrá de leerlo³³. De la misma manera que el lector, el estudiante de ESO que ha de cursar la asignatura de Plástica y Educación Visual y Audiovisual también se sentirá poco o nada motivado ante la perspectiva de crear, dialogar, responder, posicionarse e investigar sobre un tema con el que poco o nada se identifica. Es por ello que uno de los objetivos de *Behartokia* consiste en crear un entorno que permita el diálogo, el posicionamiento y la respuesta (artísticamente creativa) con las inquietudes que les son propias a los estudiantes.

A continuación, y a modo de conclusión, resumo y ordeno los objetivos principales de *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu* arriba expuestos:

1. Ofrecer herramientas que permita a los estudiantes conectar sus intereses personales con la experiencia artística, desarrollando una mirada personal y un

³⁰ Definición de Fernando Hernández acerca de la cultura visual. Entrevista realizada en septiembre del 2007 y disponible en el siguiente enlace a fecha 30 de septiembre del 2015: <http://ordenadoreseenelaula.blogspot.com.es/2007/09/hoy-entrevistamos-fernando-hernandez.html>

³¹ McMehon, A., Klooper, C., & Power, B. *Excellence in Arts Education – One School’s Story*. International Journal of Education & the Arts. Volume 16, Lumber 5. Disponible en <http://www.ijea.org/v16n5/>. 2015. Pág. 6.

³² McMehon, A., Klooper, C., & Power, B. *Excellence in Arts Education – One School’s Story*. International Journal of Education & the Arts. Volume 16, Lumber 5. Disponible en <http://www.ijea.org/v16n5/>. 2015. Pág. 6.

³³ Fiske, John. *Reading the popular*. Unwin Hyman. Londres, 1998. Pág. 187.

pensamiento crítico.

2. Proveer técnicas y medios de exploración-investigación-creación artística para acceder al entendimiento del mundo y compartirlo a través de la comunicación y de la expresión.
3. Estimular sus habilidades natas e inquietudes personales, especialmente aquellas que están estrechamente relacionadas con su capacidad de pensar de manera creativa (proceso de tener ideas originales que tienen valor³⁴ y que descansa sobre el pensamiento divergente o paralelo³⁵, esto es, sobre la habilidad para contemplar múltiples respuestas a una misma pregunta o sobre la capacidad para interpretar la pregunta de maneras diferentes) y su capacidad para construir y conectar ideas, significados e identidades.

³⁴ Comentario de Ken Robinson extraído de su discurso titulado “Changing Paradigms” durante la entrega de la Medalla Benjamin Franklin que tuvo lugar en 2008. Disponible en el siguiente enlace a 20 de noviembre de 2016: <https://www.youtube.com/watch?v=mCbds4hSa0s>

³⁵ de Bono, E. *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Editorial Paidós Mexicana. Barcelona, 2004.

1.3. Metodología de la investigación

Este capítulo recoge todo lo referente a la implementación de *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu*. En primer lugar, trato de definir cuáles son las dificultades e interrogantes sobre la investigación. A continuación, planteo cuál es la línea metodológica más afín a los intereses y a la estructura de mi propuesta.

1.3.1. Dificultades e interrogantes sobre la investigación

Quiero hablar ahora sobre las dificultades e interrogantes que entraña este estudio. Una investigación de carácter cualitativo, *Arts Based Research* (línea de Investigación en Bellas Artes, línea nº 7: Educación Artística: *Research Through Art*), encierra muchas dificultades, casi tantas como las que plantea el estudio de caso sobre la evolución y desarrollo de un entorno educativo. Aquí convergen ambas, lo que dificulta aún más el estudio. Además, el testimonio que aquí relato dibuja otra interrogante, la de su veracidad; “validity considerations as determining the trustworthiness of the research, the ability of an inquirer to persuade an audience that findings of an inquiry are worth paying attention to, worth taking account of”³⁶.

En este sentido, al tratarse este de un escrito que revela mi postura y mi experiencia en relación a *Behartokia*, así como la de los/las alumnos/as, también plantea un análisis de carácter antropológico. Y como tal, como escrito antropológico, no es sino una interpretación, y aunque sea ésta de primer orden³⁷, dado que soy parte activa y participo del entorno cultural sobre el que pretendo hacer el análisis, no deja de ser el relato de vida, subjetivo por tanto, de un nativo. Y este hecho, necesariamente, incide sobre la veracidad del texto.

Una de las primeras dificultades con las que me encuentro nace antes incluso de la propuesta de esta investigación: el tiempo. Dudo si el tiempo que dura cada sesión que me propongo analizar es suficiente. En el Instituto de Abadiño las clases de Educación Plástica tienen una duración de sesenta minutos, con lo que la duración de las sesiones que me propongo realizar viene determinado de manera imperativa. Sin embargo, una hora tal vez no sea suficiente para que cada alumno entre en un estado de concentración que le permita evolucionar hacia la generación de conocimiento que conlleva el aprendizaje significativo; “quality art based programs call for ‘sufficient time’ to allow for students to enter a *state of flow*” (*state of flow* es un término acuñado por Mihály Csikszentmihalyi, profesor de Psicología en la Universidad de Claremont, en su libro “Aprender a fluir”)³⁸.

³⁶ Rolling, J.H. Jr. *A Paradigm of Arts-Based Research and Implications for Education*. Studies in Art Education. A Journal of issues and research in art Education. Volumen 52. Número 2. National Art Education Association, 2010. Pág. 109.

³⁷ Geertz, C. *Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura*. La interpretación de las culturas. Editorial Gedisa. Barcelona, 1992.

³⁸ McMehon, A., Klooper, C., & Power, B. *Excellence in Arts Education – One School's Story*. International Journal of Education & the Arts. Volume 16, Lumber 5. Disponible en <http://www.ijea.org/v16n5/>. 2015. Pág. 17.

Por otro lado, tal y como queda recogido en los capítulos posteriores, la organización del espacio de clase y el mobiliario de la escuela afecta al movimiento de cada individuo, ya sea éste alumno o profesor, y por tanto, a la transmisión de conocimiento³⁹. El espacio donde imparto las sesiones de Behartokia, habitualmente el aula de plástica o el aula de referencia de los alumnos, tiene unas características concretas; aunque si bien es verdad que algunas de estas características son manipulables, como el mobiliario, también lo es que otras para nada lo son, como la rigidez que plantea un espacio custodiado por columnas. Algunas consideraciones sobre el espacio del aula de plástica del Instituto de Abadiño me llevan a pensar que la clase de plástica no es el lugar más adecuado para la implementación y desarrollo de mi estudio; el espacio es pequeño, el mobiliario antiguo y pesado, la clase es fría y no dispone de material audiovisual. Estas características del espacio plantean una dificultad para el desarrollo, y por tanto el análisis, del pensamiento crítico y la generación de conocimiento que tanto busca mi propuesta.

Otra de las dificultades de la investigación no tiene tanto que ver con la investigación en sí como con el papel que desempeña la asignatura de Educación plástica y visual dentro del propio sistema educativo. Existe la creencia, especialmente entre quienes encontramos en el arte una herramienta educativa en potencia, de que a día de hoy el arte sigue desempeñando un rol periférico en la escuela⁴⁰. Al parecer, son varias las causas que llevan a la marginalización del arte, o las artes, dentro del panorama que dibuja en la educación formal y reglada. Éstas pueden incluir la falta de recursos adecuados, la escasa financiación, la falta de equipamiento, poco tiempo (determinado en un curriculum abarrotado y con un intenso foco en asignaturas *prioritarias*), una preparación escasa para los profesores y la poca o nula colaboración con especialistas de arte⁴¹.

Además, algunas investigaciones sugieren que para conseguir la exitosa implementación de un programa de arte de calidad en la escuela es necesario atender a tres factores esenciales: el estudiante, el enseñante-enseñanza y el entorno educativo, y la comunidad⁴². En esta investigación trato de abordar los tres ámbitos. Todos los actores que forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje conforman una red que es indisociable del entorno cultural y social donde tiene lugar dicho proceso educativo. Por tanto, cada vez que me refiera a alguno de ellos, indirecta e inevitablemente, me estaré refiriendo también a los otros dos. No obstante, la dificultad de atender a todos estos factores por igual es notable.

³⁹ Vella, Raphael. *Re-imagining classrooms: Educational environments in contemporary art*. International Journal of Education & the Arts. Volumen 16, número 12. Disponible en <http://www.ijea.org/v16n12/>. 2015. Pág. 3.

⁴⁰ McMehon, A., Klooper, C., & Power, B. *Excellence in Arts Education – One School’s Story*. International Journal of Education & the Arts. Volume 16, Lumber 5. Disponible en <http://www.ijea.org/v16n5/>. 2015. Pág. 3.

⁴¹ McMehon, A., Klooper, C., & Power, B. *Excellence in Arts Education – One School’s Story*. International Journal of Education & the Arts. Volume 16, Lumber 5. Disponible en <http://www.ijea.org/v16n5/>. 2015. Pág. 3.

⁴² McMehon, A., Klooper, C., & Power, B. *Excellence in Arts Education – One School’s Story*. International Journal of Education & the Arts. Volume 16, Lumber 5. Disponible en <http://www.ijea.org/v16n5/>. 2015. Pág. 4.

Otras de las dificultades que entraña esta investigación es la que el propio sistema educativo propone: la evaluación. *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu* se desarrolla en un entorno educativo formal y reglado. La educación formal plantea una serie de objetivos que moldea la forma y el contenido de cada una de las asignaturas que tiene cabida en el sistema. Este hecho hace que mi propuesta esté sujeta a una serie de condicionantes que en otro contexto no tendría por qué contemplar, y la evaluación es una de ellas. La evaluación esboza un escenario que condiciona no solo la asignatura en sí, sino que también ordena las decisiones que yo pueda tomar como profesor e incluso mi relación con el alumnado. No solo reduce un proceso a un resultado, un número, sino que dota a ese proceso de un significado que prevalece por encima del sentido del propio proceso; tanto es así, que el interés por aprobar se impone ante el de aprender. Además, este hecho me obliga a evaluar un proceso básicamente cualitativo a través de un método que es esencialmente cuantitativo, lo que también puede generar desajustes, tanto en la manera que los alumnos y alumnas entienden lo aprendido, como en la manera que planteo *Behartokia*. Y atendiendo al hecho de que aquello que habitualmente se evalúa acaba siendo aquello que se enseña⁴³, entiendo que el marco de la evaluación condiciona el proceso de aprendizaje que la implementación de *Behartokia* pretende propiciar.

1.3.2. Decisiones y aproximación metodológica

Cuando me refiero a la elección de la metodología empleada para el análisis de un entorno concreto, no me refiero únicamente a las herramientas en sí mismas. De hecho, a mi entender, la elección de las herramientas puede decir más sobre la manera en la que uno entiende lo que ocurre en un entorno dado, y por tanto puede revelar muchos datos sobre las conclusiones a las que uno llegará, que los datos que las herramientas seleccionadas puedan facilitar. En otras palabras, la elección de la metodología nos predispone a encontrar un tipo de resultado concreto. Por consiguiente, la elección de la metodología revela cuál es nuestra actitud y nuestra postura frente aquello que pretendemos estudiar, registrar o entender.

Dada la naturaleza activa de la investigación (ésta se centra en torno a la acción) podría sugerir que su formato se aproxima mucho al de una investigación-acción. Esta disertación pretende salvar el vacío que existe entre la investigación puramente teórica y la práctica. Parte de una teoría y conocimiento fundamentado, para así aplicarlo a una acción concreta. Además, tal y como he comentado anteriormente, el objetivo de esta investigación consiste en mejorar una práctica concreta: la de despertar el interés y la participación activa de los estudiantes por medio de las herramientas que proporciona la Educación Plástica.

Esta investigación se desarrolla en un entorno que he decidido crear y del que formo parte activa, tal y como también forman parte el resto de participantes. Es indudable que las decisiones que yo tome pueden alterar el transcurso de la propuesta, igual que las que el resto de participantes puedan tomar. Por tanto, voy a estudiar un entorno del que

⁴³ Seidel, S., Tishman, S., Winner, E., Hetland, L., & Palmer, P. *The Qualities of Quality. Understanding Excellence in Arts Education*. Project Zero. Harvard Graduate School of Education. Massachusetts, 2009. Pág. 21.

formo parte, en el que estoy inmerso y sobre el que quizá no tenga una posición panorámica y absoluta, pero sobre el que sin duda tengo una perspectiva, aunque no sea más que relativa. Esta cualidad, a mi entender, le otorga a la investigación un carácter ciertamente autoetnográfico. Y un carácter autoetnográfico no solo en cuanto a mi relación con el entorno estudiado, sino a mi relación con los fenómenos y los nuevos conceptos y la renovación de viejas ideas que en él puedan surgir.

a. Herramientas para la recogida de datos

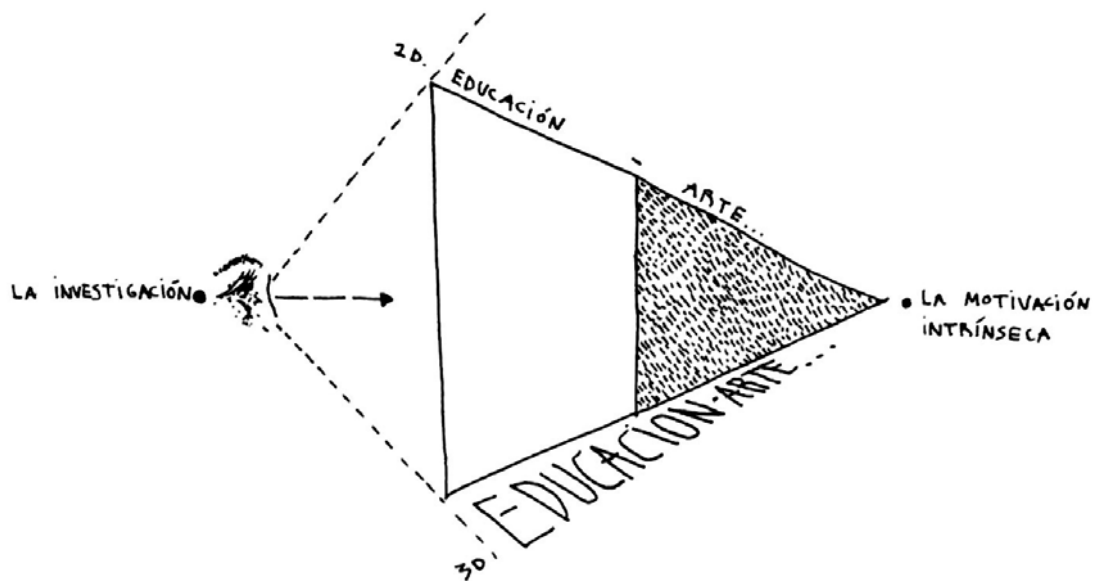
En cuanto a la metodología empleada en esta fase práctica de la investigación, parto de un enfoque que profundiza en un evento particular, la propuesta de *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu*. Esta fase de la disertación consiste en el estudio de caso de *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu*. Como estudio de caso, utilizo una gran variedad de medios para la recogida de datos: la entrevista, la observación, la conversación, la recopilación de documentos, el registro visual, la evaluación. Todo el material que derive de este trabajo de campo fundamentado en la observación y el análisis quedará recogido en el cuaderno de bitácora. De la misma que en el proyecto A2E (Arts to Excellence), programa piloto desarrollado en una escuela primaria sobre la excelencia en educación y que se implementó entre el año 2011 y el 2013, la interpretación de las sesiones que tienen lugar en Behartokia está fuertemente respaldada por técnicas cualitativas ya consolidadas (como las cuatro lentes⁴⁴ que proponen Seidel, S. y sus colaboradores en el texto *The Qualities of Quality*) que le aportan al estudio un aire más analítico⁴⁵.

El objetivo de la recogida de datos a través de diferentes medios es doble: por un lado, mejorar la capacidad para generar teoría sobre el caso; por otro, reforzar las afirmaciones hechas por los participantes en el estudio de caso y las mías como investigador.

Por otra parte, la realización de estas actividades no exime de la puesta en marcha de otras propuestas y métodos que pueda identificar y reconocer como válidas durante el desarrollo de *Behartokia*. Esto es, dejo abierta la posibilidad del empleo de nuevas herramientas y técnicas más precisas que pueda hallar a lo largo de la investigación.

⁴⁴ Sheidel, S., Tishman, S., Winner, E., Hetland, L. & Palmer, P. *The Qualities of Quality. Understanding Excellence in Arts Education*. Project Zero. Cambridge. Massachusetts, 2009.

⁴⁵ McMehon, A., Klooper, C., & Power, B. *Excellence in Arts Education – One School's Story*. International Journal of Education & the Arts. Volume 16, Lumber 5. Disponible en <http://www.ijea.org/v16n5/>. 2015. Pág. 7.



46

En la recogida de datos del proyecto A2E (Arts to Excellence), así describen sus investigadores la colecta de información: “data was collected primarily through observations and field notes by the lead author”⁴⁷.

Como no podría ser de otra manera, la herramienta principal de esta investigación es la propia observación. A pesar de que los métodos que empleo para la recogida de datos son muy diversos, todos ellos se fundamentan en una misma acción, la observación. El espacio puede funcionar como testigo y huella de nuestra actividad. Y las huellas pueden constituir el resultado inconsciente de una acción, su producto olvidado, como la senda que atraviesa un campo, o pueden ser transformaciones conscientes que las personas hacemos en nuestro entorno⁴⁸. De hecho, observar huellas físicas aporta impresiones muy ricas y altamente ilustrativas⁴⁹ sobre las personas que habitan ese espacio y sobre su comportamiento y actividad; observar el comportamiento significa atender sistemáticamente cómo las personas empleamos y manipulamos nuestro entorno⁵⁰. Por

⁴⁶ Ilustración de Julen Araluze. *La investigación II*. Bilbao, 2016. Tinta sobre papel. 17 x 12 cm.

⁴⁷ McMehon, A., Klooper, C., & Power, B. *Excellence in Arts Education – One School’s Story*. International Journal of Education & the Arts. Volume 16, Lumber 5. Disponible en <http://www.ijea.org/v16n5/>. 2015. Pág. 7.

⁴⁸ Zeisel, John. *Inquiry by design: tools for environment-behaviour research*. Cambridge University Press, 1981. Pág. 89.

⁴⁹ Zeisel, John. *Inquiry by design: tools for environment-behaviour research*. Cambridge University Press, 1981. Pág. 91.

⁵⁰ Zeisel, John. *Inquiry by design: tools for environment-behaviour research*. Cambridge University Press, 1981. Pág. 111.

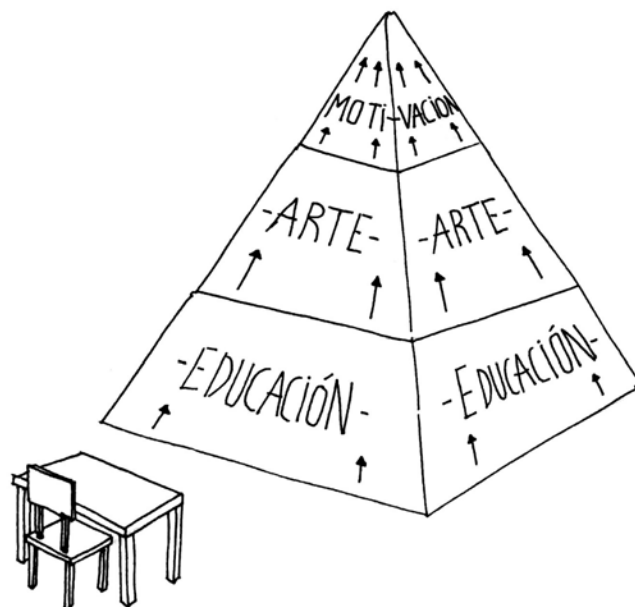
tanto, observar y analizar las transformaciones que sufre el escenario donde se desarrolla Behartokia puede aportar mucha información sobre las actividades que tienen lugar en dicha propuesta y, por consiguiente, sobre la actitud y participación de las alumnas y de los alumnos. John Zeisel, presidente y cofundador de *I'm Still Here Foundation* y *Hearthstone Alzheimer Care, Ltd.*, sostiene que observar el comportamiento de las personas en marcos físicos genera información sobre: "people's activities and the relationships needed to sustain them; about regularities of behaviour; about expected uses, new uses, and misuses of a place; and about behavioural opportunities and constraints that environments provide"⁵¹.

b. Instrumentos para el seguimiento de la propuesta

Por una parte, un cuaderno de bitácora, el cuaderno de campo habitual en las ciencias sociales, será el encargado de dar testimonio e informar acerca de lo que ocurre diariamente en el entorno de *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu*. Por otra, la elaboración de una pintura o ilustración diaria reflejará un punto de vista más *impersonal* sobre lo que ocurre dentro de ese aula. Esta imagen no solo se encarga de la recogida de datos, también trata de servir como ejemplo de un aprendizaje adquirido a través del dibujo y de la pintura, prolongado en el tiempo y que no contempla tanto un resultado como el proceso que desemboca en un resultado; además, la resolución de una ilustración o dibujo diario no solo puede funcionar como vehículo de la motivación, tanto para los alumnos como para mí, también puede funcionar como medio para generar un determinado tipo de conocimiento. El seguimiento diario será el testimonio personal de una investigación que tiene por objeto hallar la motivación intrínseca de los alumnos, para tratar de convertirla en uno de los ejes de su educación.

Su carácter narrativo es una de las cualidades principales del cuaderno de bitácora que pretende transmitir mi experiencia en lo que se refiere a la evolución de *Behartokia*. De ahí que parte de esta investigación esté muy próxima a las técnicas que propone una investigación narrativa (como son la necesidad de conectar con el lector, la cercanía respecto a éste, la empatía, etc.). Como cuaderno de campo, en él quedarán recogidos los aspectos de las sesiones que más llamen mi atención: por un lado, dicho cuaderno funcionará como soporte de mi experiencia en relación a la puesta en marcha de *Behartokia*; por otro, además de ayudarme a revisar, a revivir y a tomar conciencia sobre lo que acontece en cada una de las sesiones (ya que me aleja y ofrece cierta perspectiva sobre lo ocurrido), dicho instrumento también señalará las anécdotas y las respuestas (tanto mías como de los alumnos) sobre las que sitúo mi foco de interés; quizá visualizar tales acontecimientos y respuestas me ayude a modificar y/o diseñar nuevos escenarios y propuestas para *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu* e incluso pueda reorientar mi postura como docente-investigador-pintor.

⁵¹ Zeisel, John. *Inquiry by design: tools for environment-behaviour research*. Cambridge University Press, 1981. Pág. 111.



52

c. Instrumentos para el análisis y valoración de los resultados.

En este capítulo me quiero referir al método que empleo para realizar el análisis de la situación inicial y final del alumnado en relación a la asignatura de Educación plástica, visual y audiovisual. Es decir, trato de retratar el marco de referencia para poder analizar la postura y actitud de los estudiantes antes y después de la implementación de *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu*.

$$B - A = C^{53}$$

A = mi postura y punto de partida; B = desarrollo de Behartokia; C= conclusiones

⁵² Ilustración de Julen Araluze sobre *Diario de Behartokia*. 20 c 20 cm. Tinta sobre papel. Bilbao, 2016. (Y de esta manera otro podría ocupar mi lugar y ver como yo miro).

⁵³ Consciente de la incapacidad de esta fórmula para representar todo lo que acontece durante el transcurso de mi propuesta, la muestro dado que me permite ilustrar las diferencias más significativas entre ambos extremos de la línea temporal. Por tanto, ésta no es sino la representación del desfase que existe entre la situación que vive el alumnado en su etapa "A" y en su etapa "B" en base a los cuatro aspectos, o lentes, que proponen Esteve Seidel y el resto de colaboradores del texto *The Qualities of Quality*.

Sin embargo, tanto la totalidad de avances como la de retrocesos que resultan de la ecuación no son atribuibles únicamente a la implementación de *Behartokia*. Son muchos los procesos y experiencias que intervienen a lo largo de la línea temporal en la que se desarrolla la propuesta: el simple hecho de que el tiempo transcurra hace que mi relación con los alumnos sea más cercana y, por tanto, su conducta esté más liberada. En cualquier caso, y dentro del contexto de la asignatura, el cambio de actitud que sufrirá el estudiantado respecto a la propia asignatura, a mí, a sus compañeros, y a ellos mismos, será, inevitablemente, consecuencia directa del desarrollo de *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu*.

Los elementos que trato de analizar aquí son de carácter puramente cualitativo: la motivación de los alumnos respecto a aquello que tratamos dentro del aula, su interés hacia los temas y herramientas que les propongo, su manera de comunicar y transmitir ideas, el desarrollo de su pensamiento crítico, la creación de conocimiento a partir de una práctica artística, etc. Hacer por mi cuenta un análisis sistemático de cada uno de estos elementos, después incluso de haberlos identificado, no garantiza la correcta interpretación, ordenación y exposición de los mismos, además de suponer una tarea que requiera más tiempo del que yo pueda ofrecer, claro. Por ello, con idea de procurar un correcto y sensato análisis, valoración, y transmisión de estos y otros elementos cualitativos, recurro a un método de la literatura existente.

Steve Seidel, Shari Tishman, Ellen Winner, Lois Hetland, y Patricia Palmer son integrantes del *Proyecto Cero* de Harvard (Project Zero). A lo largo de sus investigaciones, han tratado de entender cómo se presenta lo cualitativo ante nosotros; esto es, ponerle cara a aquello que se entiende por cualitativo para así poder identificarlo, señalarlo y comprenderlo. Este hecho les ha llevado a recopilar, a través de sus diversas entrevistas e investigaciones, muchas ideas y comentarios acerca de los elementos cualitativos observables. Tal y como cuentan en su trabajo *The Qualities of Quality*, a medida que avanzaban en la cuidadosa y atenta lectura de estos temas y patrones, se dieron cuenta de que una efectiva y provechosa manera de dar sentido a la variedad de todos aquellos elementos era observar la totalidad de la lista a través de diferentes lentes, siendo cada uno de estos prismas el encargado de capturar una faceta o dimensión específica de la larga lista. Durante este proceso, cuatro fueron las lentes que emergieron como las más eficaces y apropiadas: el aprendizaje del estudiante, la pedagogía, la dinámica de la comunidad, y el entorno⁵⁴.

Según exponen los investigadores, la lente que se refiere al aprendizaje del estudiante ofrece la posibilidad de ver qué hacen en clase los alumnos, el tipo de proyectos y tareas en los que se ven envueltos, la raíz y el carácter de su compromiso (o motivación), y la actitud y mentalidad que trasladan al proceso de aprendizaje.

Por otro lado, mirar a través de la lente sobre pedagogía posibilita observar cómo los profesores conciben y llevan a cabo su trabajo, cómo conceptualizan su rol en el aula y cómo diseñan e implementan la instrucción.

⁵⁴ Seidel, S., Tishman, S., Winner, E., Hetland, L. & Palmer, P. *The Qualities of Quality. Understanding Excellence in Arts Education*. Project Zero. Harvard Graduate School of Education. Massachusetts, 2009. Pág. 29.

Por su parte, la lente de la dinámica de la comunidad centra su foco de atención en la dimensión social de las relaciones que tienen lugar dentro de clase o en otros marcos diseñados y empleados para el aprendizaje del arte. Esta lente atiende las relaciones entre los propios estudiantes, entre estudiantes y profesores, e incluso entre profesores y otros adultos que también interactúan con los estudiantes dentro del aula.

Finalmente, la lente del entorno se centra en los elementos tangibles y concretos. Estos elementos incluyen el espacio físico de la propia clase, los recursos materiales disponibles, así como el tiempo que se les ofrece a los estudiantes para que dediquen al aprendizaje artístico.

Tal y como plantean los investigadores, cada una de estas lentes nos permite atender un buen número de elementos particulares y observables que se refieren a lo cualitativo en el aprendizaje artístico⁵⁵. Como vemos, atender estos cuatro pilares, los y las estudiantes, las profesoras y los profesores, las relaciones que surgen entre ellos, y el entorno en el que convergen todos estos fenómenos, puede procurar una instantánea que ayude a analizar y a entender lo que ocurre dentro de una clase. Por tanto, parto de estas cuatro maneras de observar y atender un mismo fenómeno con el fin de analizar la postura y actitud de los/las estudiantes, y la mía propia, en relación a la asignatura, así como para tratar de entender la naturaleza del espacio en el que intercambiamos experiencia durante la implementación de *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu*.

⁵⁵ Seidel, S., Tishman, S., Winner, E. Hetland, L. & Palmer, P. *The Qualities of Quality. Understanding Excellence in Arts Education. Project Zero*. Harvard Graduate School of Education. Massachusetts, 2009. Pág. 29.

1.4. Contexto de la investigación

A través de este capítulo me refiero al entorno de Abadiño y describo el contexto en el que se desarrolla la propuesta de *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu*, el Instituto de Abadiño. Además, expongo la situación inicial de los grupos de primero de la ESO y, por tanto, el punto de partida de la investigación.

1.4.1. Abadiño y los abadiñarras

Abadiño es un municipio de Bizkaia, anteriormente conocido como Abadiano. Está situado a los 43º 8' 51" latitud norte y a los 2º 36' 24" longitud oeste⁵⁶. Abadiño limita con Garay, al norte, con Berriz, el Valle de Atxondo y Elorrio, al este, con el Valle de Aramaio, al sur, y con Durango, Izurza, Mañaria y Dima, que se sitúan al oeste del municipio⁵⁷. El municipio está constituido por trece barrios: Amaitermin, Astola, Gaztelua, Gerediaga, Irazola, Lebario, Mendiola, Muntsaratz, Murueta, Sagasta, Traña-Matiena, Urkiola, y Zelaieta. En este territorio convergen los ríos Zumetegi, Mendiola, Untxillaerreka y Ursallu.

Según el Instituto Nacional de Investigación, INE, en el 2015, la población del municipio era de 7516 habitantes⁵⁸. La economía de los barrios rurales del municipio se basa en la ganadería, la agricultura y la explotación forestal. El 60% de la población activa participa del sector secundario, especialmente de la industria metalúrgica y, en menor escala, de la química. Un 37 % de la población activa trabaja en el sector servicios.

El Instituto de Abadiño se sitúa en el barrio de Traña-Matiena. Es un centro público de modelo D para alumnos/as de 12 a 16 años. El instituto recibe alumnado de todo el entorno de Abadiño. Aunque una pequeña porción del alumnado proviene de familias inmigrantes, al tratarse de una escuela de modelo D, todos comparten el distintivo cultural por excelencia, el euskera.

1.4.2. Aproximación etnográfica

El Instituto de Abadiño ofrece su servicio a una población con la que comparto idioma, costumbres y cultura, salvando las diferencias que puedan existir entre la vida en un

⁵⁶ Datos oficiales extraídos de la página de *aemet* a 14 de marzo de 2016:

<http://www.aemet.es/es/el tiempo/prediccion/municipios/abadino-abadino-zelaieta-id48001>

⁵⁷ Encilopedia Auñamendi. Fondo Bernardo Estornés Lasa. Euskomedia fundazioa. Disponible en el siguiente enlace a 14 de marzo de 2016:

<http://web.archive.org/web/20120114045257/http://www.euskomedia.org/aunamendi/10449>

⁵⁸ Datos oficiales del Instituto Nacional de Estadística disponibles en:

http://www.ine.es/inebaseDYN/cp30321/cp_inicio.htm

entorno rural y en un entorno urbano. Clifford Geertz (1926-2006), antropólogo y profesor en la Universidad de Princeton, afirmaba que el objeto de la etnografía, que es al fin y al cabo uno de los ejes de esta investigación, es ver y entender las estructuras significativas a través de las cuales se producen, se perciben y se interpretan los tics, los guiños, las parodias y los sucedáneos de éstas y sin las cuales no existirían estos tics, estos guiños y estas parodias, con independencia de lo que alguien hiciera con su párpado⁵⁹. Por tanto, los alumnos y yo, que no solo compartimos idioma, al pertenecer al mismo entorno cultural, también compartimos las estructuras significativas que hacen posible la interpretación y el intercambio de guiños y gestos, con lo que el análisis y la comunicación sobre el intercambio de vida que tiene lugar en *Behartokia* también es sensible y dependiente de estas estructuras significativas.

Tal y como Patricia Leavy afirma, reconocida autora, editora e investigadora (cuyo principal interés reside en la investigación basada en arte y en la investigación cualitativa), “although historically even qualitative researchers such as ethnographers were charged with rendering *objective* accounts of social reality, it is now well accepted that ethnographers are positioned within the text they produce”⁶⁰. Por tanto, parto de la idea de que mi postura está implícita en las próximas representaciones, relatos y textos sobre el punto inicial del alumnado y los acontecimientos más representativos que suceden antes, durante y después de la implementación de *Behartokia*.

1.4.3. Situación inicial y punto de partida

En cuanto a mí, actualmente trabajo en el sistema público de enseñanza del País Vasco. Durante los últimos seis años vengo ejerciendo como profesor de plástica en diferentes centros educativos. Cada año escolar desarrollo mi actividad en un centro diferente. Este año me corresponde trabajar en el Instituto de Abadiño, Bizkaia. Las relaciones que establezco con el resto de profesores es cordial y cercana. Con algunos me relaciono más que con otros. El profesorado al completo coincidimos en pocas ocasiones. Únicamente nos vemos durante los claustros y las reuniones de evaluación. Durante estas últimas, habitualmente me invade un sentimiento de culpabilidad. Cuando aprecio las bajas calificaciones en relación a otras materias de los alumnos y alumnas a los que imparto clase, cuando las comparo con las obtenidas en mi asignatura, me pregunto si no estaré haciendo algo mal; tal vez debería de ser más severo, me digo a mí mismo. Por lo demás, mi voz dentro del claustro es como la de cualquier otro/a compañero/a.

Por otro lado, la asignatura de Educación plástica y visual quizá no sea la más valorada dentro de la comunidad educativa, sin embargo, sí lo es para muchos de los estudiantes que tratan de dar forma a su creatividad y a su expresión. Al menos, así lo viví yo. Aunque a decir verdad, como estudiante, ninguna de las asignaturas que se impartían en la escuela eran de mi agrado; eran asignaturas, ni más ni menos.

Suena a ciencia ficción, sin embargo, así es: a mi entender, la situación que vive la

⁵⁹ Geertz, C. *Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura*. La interpretación de las culturas. Editorial Gedisa. Barcelona, 1992.

⁶⁰ Patricia, Leavy. *Method meets art. Arts-based research practice*. Second Edition. The Guilford Press. New York, London, 2015. Pag. 42.

asignatura de Matemáticas es precaria. Si atendemos al calendario y al horario de los alumnos, podemos ver cómo el tiempo dedicado a esta asignatura es insuficiente si pretendemos trabajar los objetivos curriculares con cierto rigor. El número total de horas dedicado a esta materia es de seis horas semanales en el transcurso de los cuatro años que dura la educación secundaria obligatoria: una hora semanal en primero, otra en segundo, otra en tercero, y tres horas en cuarto de la ESO suele ser la repartición más habitual, ya que es el propio centro donde se imparte la materia el encargado de distribuir las seis horas a lo largo de los cuatro cursos; al menos, así ocurre en Euskadi. Además, tres de las seis horas son optativas; son los propios alumnos de cuarto curso quienes deciden cursar o no la asignatura. Por tanto, y tristemente, durante los tres primeros cursos de la ESO, los alumnos únicamente dedican una hora semanal al desarrollo de la creatividad y el conocimiento a través de la matemática.

Probablemente todos sentiríamos gran indignación, unos más que otros, al contemplar la triste realidad que vive la asignatura de Matemáticas en el panorama educativo que he descrito más arriba. De ser esto cierto, parecería como si el sistema educativo hubiese perdido el rumbo. Las matemáticas son fundamentales en el desarrollo intelectual y en el día a día de una persona, no cabe duda; pero, acaso, ¿no lo son también la creatividad, la motivación, la intuición, el pensamiento crítico, la comunicación o la expresión? De hecho, estos valores, aunque no sean exclusivos de la educación plástica y visual, dadas la características y la naturaleza de esta asignatura, sí son algunas de sus aportaciones más representativas.

Reconozco que la repartición de horas descrita más arriba no le corresponde a la asignatura de Matemáticas, sino a la de Educación plástica y visual. No es ciencia ficción, es la realidad que vive esta asignatura. Así ocurre también en el centro donde imparto la asignatura, el Instituto de Abadiño. No me gusta recurrir a la estadística para describir la realidad, sin embargo, soy consciente de que un indicador de la importancia que le otorgamos, o se le otorga, a cada una de las asignaturas es el tiempo que dedicamos a la realización de esa actividad. En el Instituto de Abadiño, al igual que ocurre en el resto de centros de la Comunidad Autónoma del País Vasco, de las ciento veinte horas que componen el horario semanal de los cuatro cursos de la ESO, treinta horas semanales por curso, únicamente son seis las dedicadas a la educación artística, esto es, un cinco por ciento. En el primer curso de la ESO, los y las estudiantes le dedican dos horas semanales a esta asignatura, no llega al siete por ciento del tiempo que dedican dentro del aula; durante el segundo curso, emplean una hora, poco más del tres por ciento; en tercero no tienen la opción de cursarla, el porcentaje de dedicación a la asignatura es del cero por ciento, y finalmente, y teniendo en cuenta que esta asignatura es optativa en el cuarto curso y que, por tanto, únicamente los alumnos interesados cursan la asignatura, las horas de ésta ascienden a un total de tres, un diez por ciento de las treinta horas dedicadas al estudio. Como dato, anecdótico tal vez, simplemente decir que de los treinta alumnos que componen las dos clases de cuarto de la ESO del Instituto de Abadiño, siete se encuentran cursando actualmente la asignatura de Educación plástica y visual, el veintitrés por ciento. Por tanto, y teniendo en cuenta la situación actual del centro, aproximadamente el setenta y siete por ciento de los estudiantes que cursan los estudios de Educación Secundaria Obligatoria dedican tres horas a la asignatura de Educación plástica y visual de las ciento veinte que compone el grueso de las asignaturas de la ESO, un dos y medio por ciento de dedicación; mientras que el veintitrés por ciento del alumnado de la ESO invierte un total de seis horas semanales repartidas por los cuatro cursos del ciclo, es decir, un cinco por ciento de dedicación a la educación

artística en el transcurso de los cuatro cursos.

Dentro de este marco trato de implementar *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu*; concretamente, en el primer curso de la ESO. De las dos horas de dedicación a la asignatura de Educación plástica y visual de que disponen los alumnos de primero, una la emplean en el diseño de videojuegos, guiados por otro profesor de plástica, y otra la emplean en el desarrollo de trabajos plásticos, cuyo guía no es otro sino quien trata de dar forma a su experiencia a través de este texto.

He decidido tomar como punto de referencia este primer curso debido a que son tres los grupos que lo componen: A, B, y C. Cada clase la forman veintidós alumnos. Son grupos heterogéneos en cuanto al origen académico de cada uno de los estudiantes (proviene de otras escuelas y centros del entorno) y, exceptuando a los repetidores, inician un ciclo que les es completamente nuevo y extraño; muchos ni siquiera se conocen entre ellos. Un curso tan numeroso, sesenta y seis en total, dibuja un marco de referencia lo suficientemente amplio para mi investigación. Además, el hecho de que sean tres grupos me permite valorar y comparar la puesta en marcha de *Behartokia* en cada uno de ellos, ver cómo reaccionan y actúan por separado, y observar las analogías que mantienen y qué patrones se repiten en los diferentes grupos; de esta forma quizá pueda elaborar conclusiones más precisas de las que obtendría si centrara mi estudio en un curso más reducido.

La implementación de *Behartokia* inicia en enero, con lo que los meses precedentes los empleo para establecer contacto y relación con los alumnos. Mi trato hacia ellos es muy similar, salvando las diferencias entre la forma de ser de cada uno de los grupos, por supuesto. Sin embargo, me atrevo a decir que los ejercicios planteados son los mismos, la respuesta y actitud de los alumnos es muy similar, y mi actitud respecto a ellos también. Por tanto, y con la idea de describir la situación que viven los tres grupos a través de las cuatro lentes que plantean Seidel y sus colaboradores, parto de las generalidades que se dan en todos ellos para después comentar algunas de sus particularidades.

a. *El aprendizaje:*

En lo que se refiere al tipo de actividades que los alumnos desempeñan durante las clases de educación plástica, los estudiantes realizan ejercicios que responden a los objetivos que plantea el currículum de dicha asignatura. Los ejercicios que los chavales han venido desarrollando durante el primer trimestre del año académico 2015-2016 tienen como objeto tratar y desarrollar los conceptos básicos que plantea la programación de Educación plástica; el punto, la línea, el color, la temperatura del color, los colores primarios, los complementarios, el volumen o la simetría, entre otros, son algunos de estos conceptos. Los alumnos trabajan estas ideas a partir de ejercicios que profundizan en uno o varios de estos conceptos.

El primer ejercicio que los alumnos tuvieron que abordar fue el de colorear un paisaje valiéndose de la técnica del puntillismo. Este ejercicio tenía como objetivo ver cómo los colores pueden mezclarse y cómo pueden generar efectos como el del volumen o el de la luz y la sombra. Éste es un ejercicio que plantea una primera toma de contacto con la asignatura, un punto de partida que abre un abanico de posibilidades hacia el que

continuar. Es un ejercicio sencillo, donde puedo señalar unos límites claros a la hora de hacer una valoración sobre el mismo. Es un ejercicio muy común entre los libros dedicados a la asignatura de plástica; no obstante, no acostumbro a seguir una línea evolutiva definida en cuanto a los ejercicios se refiere. El planteamiento de los posteriores ejercicios trata de responder a los intereses y necesidades que van aflorando durante las clases. En cualquier caso, este ejercicio supone, por un lado, un punto de partida para la asignatura, y por otro, un punto de encuentro entre la manera que los estudiantes tienen de entender la asignatura, y por tanto de su manera de trabajar, y la manera en la que yo entiendo la asignatura.

Otro de los ejercicios es la realización de un paisaje, similar al anterior, a partir del dibujo de diferentes tipos de líneas que ellos diseñan. A través de este ejercicio que parte de la realización de una lámina, los alumnos aprenden a diferenciar la temperatura del color, cómo esta se relaciona con una época del año diferente y cómo todo ello nos afecta y emociona de forma diferente.

Para ahondar un poco más en la idea de línea y empezar a tratar el concepto del volumen, los alumnos y las alumnas continúan con la realización de un dibujo que se fundamenta en la descripción y representación del volumen por medio de los cambios que una línea puede insinuar. Los alumnos suelen utilizar rotuladores o pinturas de palo para acometer todos estos trabajos.

Algunos de estos ejercicios, que la mayoría han sido planteados para trabajar de manera individual, los extraigo de editoriales dedicadas al diseño de libros de educación plástica; otros los obtengo de propuestas que colegas míos han implementado, y otros los diseño a partir de mi propia experiencia e intuición. No obstante, estos primeros ejercicios, rígidos en su mayoría, dibujan una cuadrícula ciertamente estricta sobre la que caminar para, poco a poco, ir desdibujando esa rigidez a medida que nos aproximamos a tareas que implican más libertad.

Sin embargo, no todos los ejercicios que se plantean en la asignatura de plástica responden a un itinerario determinado y que no contempla las necesidades que la comunidad educativa pueda tener más allá de los intereses de cada uno de los grupos, especialmente de los grupos de primero de la ESO. El Instituto de Abadiño representa una comunidad grande, y como tal, también tiene necesidades de orden estético ante las que tiene que responder. El jardín de cáscaras de pipa que representaba el frontón del instituto planteó, por ejemplo, un nuevo objetivo comunitario: el de detener la invasión de las pequeñas peladuras. Este objetivo abrió la puerta a una alternativa que hasta el momento había estado cerrada; realizar un cartel contra el hecho de arrojar las cáscaras al suelo no solo supondría un alto contra el *acto vandálico* de ensuciar el entorno de juego, sino un proceso de concienciación entre los alumnos que realizasen el cartel; además, la ejecución de un cartel que tuviese una aplicación y una función real aportaría al ejercicio una dosis extra de motivación. Por tanto, decidimos implementar el diseño del cartel en los grupos de primero. Y esta decisión dibujó una oportunidad única para realizar un ejercicio grupal. Dicho y hecho.

En lo referente a la raíz y al compromiso que muestran los alumnos a la hora de realizar estos ejercicios, su implicación varía según quién sea el estudiante sobre el que se sitúa el foco de análisis y dependiendo de cuál sea el ejercicio que trata de ejecutar. En cualquier caso, a pesar del poco tiempo de dedicación a la asignatura, estos primeros

ejercicios son suficientes para apreciar el compromiso que muestran los estudiantes respecto a esta asignatura. A grande rasgos, existen tres grupos: quienes se sienten realmente comprometidos con la asignatura, quienes entienden que la asignatura es un mero trámite, y quienes no muestran ningún tipo de interés hacia esta. La repartición de alumnos en estos tres grupos puede verse a través de una simple campana de Gauss, situando en uno de los extremos a los más comprometidos con la asignatura y en el otro, a los menos implicados; el centro de la campana lo ocupa la mayoría de la clase, esto es, quienes consideran que la asignatura es un trámite ha realizar.

Según las conversaciones que he tenido la oportunidad de mantener con los alumnos, el origen del compromiso de aquellas personas que se implican en la asignatura es diverso; existe quien siente una profunda necesidad de obtener una magnífica calificación en todas y cada una de las asignaturas, y existe quien encuentra una auténtica liberación y motivación dentro del escenario que propone la expresión plástica y visual. Por otro lado, la raíz del escaso compromiso de algunos estudiantes se encuentra en la falta de motivación e interés hacia la asignatura de plástica o hacia casi cualquier tipo de entorno de aprendizaje que plantee la institución educativa, según el caso.

En cuanto a la actitud y mentalidad que los estudiantes trasladan al proceso de aprendizaje, estas bien podrían definirse afirmando que los alumnos no son conscientes del auténtico aprendizaje que conlleva la práctica artística. No solo me refiero al conocimiento específico y explícito de la asignatura, como pueden ser los conceptos que arriba he mencionado (el punto, la línea, la temperatura del color, los colores primarios o la simetría, por ejemplo), sino al conocimiento implícito que conlleva la propia práctica, como puede ser el desarrollo de su inteligencia cualitativa, su capacidad de concentración o su sensibilidad hacia la imagen. Todos los alumnos realizan los ejercicios, algunos más motivados, otros más desinteresados; sin embargo, todos atienden por igual, no tanto al hecho de aprender como al hecho de hacer. El interés de los alumnos, bien sea por aprobar la asignatura, por aprender o por disfrutar, se centra en el propio proceso de ejecución del ejercicio, esto es, en la práctica; los alumnos no piensan que están aprendiendo, simplemente *hacen*, y a través de ese hacer, aprenden. Por tanto, aunque su actitud y mentalidad hacia el proceso de aprendizaje depende, mayormente, de su interés y motivación hacia aquello que tratan de aprender, la realización de una actividad que desvía la atención de los alumnos hacia la propia actividad empuja a todos ellos hacia un aprendizaje significativo y experiencial.

b. *La pedagogía:*

En lo que la pedagogía se refiere, todos los grupos presentan características similares. La asignatura la planteo a partir de la realización de diferentes proyectos, y cada ejercicio trata de responder a diferentes objetivos curriculares de la asignatura. Previo al planteamiento de cada ejercicio, dedico una de las horas a la explicación del mismo; mediante esta exposición de ideas, imágenes y obras, trato de llamar su atención y despertar su interés.

He iniciado el curso proponiendo ejercicios *cuantificables*, es decir, ejercicios donde la línea entre lo correcto y lo incorrecto es clara y definida; no trato de medir cuál preciso son capaces de dibujar (ya que la precisión, por ejemplo, es una variable que ciertamente se puede medir, sino medir, evaluar) y cuán técnicos son a la hora de

plantear un trabajo, todo lo contrario. Tratar de valorar sus trabajos en base a unos criterios *mesurables* como son la precisión, la limpieza, una técnica determinada o un objetivo específico de la tarea, no es sino un intento por desmitificar el concepto que habitualmente arrastran los recién llegados a la ESO, y también los egresados de este ciclo (lo que me hace pensar que somos nosotros, los profesores y demás participantes de la comunidad educativa, quienes transmitimos este concepto), sobre la inspiración y lo *divino* de hacer *arte*.

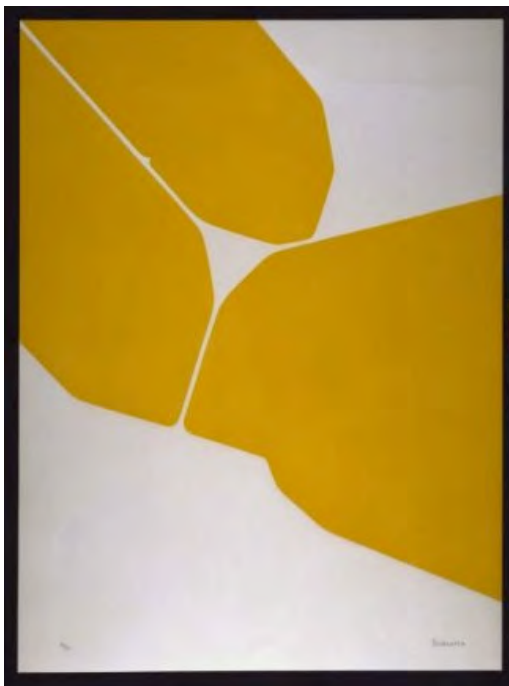
Me detengo aquí para referirme brevemente al don del dibujo y de la pintura. Entiendo que si bien es verdad que hay quien muestra facilidad para la representación a través del dibujo y de la pintura, también lo es que tantos otros presentan facilidad, si no para la expresión oral, sí para la matemática o para cualquier otra actividad que requiera de la intervención del pensamiento. Por tanto, en mi opinión, afirmar que una persona es poseedora de un determinado don es afirmar que las personas que no hayan nacido dotadas de esa facultad no pueden desarrollar dicha habilidad. Por lo que he podido comprobar, muchos de los nuevos alumnos de primero de la ESO justifican algunas de las *carencias* de sus trabajos (y este punto, el que se refiere a lo que los alumnos consideran carencias, es ciertamente intrigante, ya que lo que ellos suelen señalar como carencia es lo que precisamente suele llamar más mi atención, como la línea temblorosa de un trazo, la rotundidad de un golpe de pincel fuera del margen donde *ha* de encuadrarse el dibujo, la expresividad natural de la imagen propia de un niño, la espontaneidad y falta de control de una pintura) afirmando que no son buenos dibujando, pintando, esculpiendo, creando; como si el dibujar, el esculpir o el pintar fuese algo que escapase a su control, como si no se pudiese aprender o si no se pudiese enseñar. Y a mi entender, nada más lejos de la realidad.

Por tanto, a la hora de valorar sus dibujos, señalo claramente cuáles son los puntos fuertes y los débiles de cada uno de sus trabajos; trato de hacer especial hincapié en aquellas características medibles y tangibles (la técnica, la precisión, la limpieza, el propósito del ejercicio, la simetría, etc.) y propongo cómo mejorar las mismas. En principio, todos son capaces de mejorar y desarrollar cada uno de esos aspectos, cosa bien diferente es el esfuerzo que ello requiere y la energía que las alumnas y alumnos estén dispuestos a invertir.

Sin embargo, muchas veces, a la hora de ver y analizar los *ejercicios* de los alumnos, me encuentro con que los valores naturales de los niños, como pueden ser la espontaneidad o la expresividad, que por supuesto quedan registrados sobre el papel de cada una de sus obras, dibujos, pinturas, esculturas, entran en conflicto con las características harmónicas que se supone ha de tener una obra que pueda tacharse de *correcta* (que pueda valorarse como correcta o como incorrecta significa que puede ser calificada objetivamente e independientemente del gusto y experiencia de la persona que contempla la obra, o el trabajo en este caso). Y entran en conflicto por la sencilla razón que los valores naturales de un niño o una niña son cualitativos y, por tanto, no se pueden medir. A mi entender, la necesidad de valorar en etapas tan tempranas (en educación infantil o secundaria, por ejemplo) un trabajo de carácter básicamente cualitativo a través de una cuadrícula cuantitativa, puede generar desajustes en la manera en la que los niños entienden la naturaleza del dibujo, de la pintura o de cualquier otro tipo de actividad. Por ello, con el único propósito de dibujar nuevamente una línea que divida estos dos valores de naturaleza tan diferenciada, cualitativo y cuantitativo, planteo unos criterios que son claros, concretos y alcanzables para todos

los chavales; sosteniendo que la calidad de un dibujo, una pintura, una fotografía, una escultura o cualquier otra obra de carácter representativo no depende únicamente de los valores medibles y tangibles. Les hablo también de los valores cualitativos, o más bien de cómo estas nos hacen sentir; de si nos gusta tal o cual obra y en el porqué de esa sensación; por cierto, difícilmente encontramos un porqué.

Como es de esperar en grupos numerosos y variados, me encuentro con que cada uno de mis alumnos se inclina por diferentes formas de trabajo. Hay quien se encuentra más cómodo realizando pinturas y dibujos muy meticulosos y precisos, y los hay quienes prefieren explorar las posibilidades que ofrecen la imprecisión y la aleatoriedad. Tal y como lo veo, la expresión y la imaginación no están reñidas con ninguna de estas dos maneras de abordar un trabajo; hay trabajos particularmente meticulosos y precisos que desbordan creatividad e imaginación (una pintura de Pablo Palazuelo, por ejemplo), de la misma manera que existen trabajos imprecisos y espontáneos cargados también de creatividad e imaginación (una pintura de Cy Twombly, por ejemplo). Por ello, creo que mi labor como docente ha de centrarse en dar con las inclinaciones naturales de cada uno de mis alumnos y orientarlas hacia la expresión, la imaginación, la creatividad, la originalidad.



61



62

Y claro, para hallar las inclinaciones naturales de mis alumnos he de diferenciar,

⁶¹ Palazuelo, P. *Gótica III*. 1972. Aguatinta sobre papel Arches. 78 x 58 cm. Museo Reina Sofía. (Imagen extraída de la página oficial del Museo Reina Sofía de Madrid y disponible en el siguiente enlace a 17 de enero de 2017: <http://www.museoreinasofia.es/actividades/pablo-palazuelo>)

⁶² Twombly, C. *Pan (Part III)*. 1980. Técnica mixta sobre papel. 76 x 57 cm. Imagen extraída del siguiente enlace a 17 de enero de 2017: http://www.cytwombly.info/twombly_gallery.htm

forzosamente, las cualidades consustanciales a los niños, a las personas, de sus inclinaciones naturales. Es importante que yo las identifique en mis alumnos, pero también lo es que mis alumnos sean capaces de visualizarlas, ya que, tal y como he comprobado durante mis clases, comúnmente tendemos a mezclarlas. Entiendo que las cualidades consustanciales a las personas son propias de la naturaleza humana, son indisociables. La imaginación, la creatividad, la expresividad, la originalidad, entre otras, constituyen algunas de las cualidades humanas por excelencia. En este caso, me refiero a estas cuatro cualidades dado que son las más habituales en el contexto donde trato de implementar *Behartokia*; además, son características que, comúnmente, atribuimos al ejercicio y a la práctica artística. Estas cualidades conforman las características extrínsecas de una obra plástica.

En relación a las cualidades humanas que más fácilmente podemos identificar en un marco educativo, todas y cada una de las personas que conozco, independientemente de su origen y de su manera de pensar, pueden tener una idea original, expresarla, y ponerla en funcionamiento. Por tanto, deduzco que todas las personas estamos dotadas para la expresión, la imaginación, la creatividad y la originalidad.

Por otro lado, en cuanto a las inclinaciones naturales de cada individuo, éstas implican una elección, si no una elección, sí una preferencia. Tal y como veremos más adelante, las inclinaciones naturales constituyen los rasgos intrínsecos de una obra; así lo aprecio diariamente en los trabajos de mis alumnos, en el intercambio de vida con otras personas y en conversaciones que mantengo con muchos de mis colegas, amigos y familiares. Hay quien se siente atraído por la imprecisión de una obra de Joseph Mallord William Turner, y hay quien se siente atraído por la precisión de una obra Johannes Vermeer. La precisión o la imprecisión, por tanto, no constituyen una cualidad de la naturaleza humana, sino un rasgo o una particularidad que se refiere a la personalidad de cada persona.

¿Y cuál es el sentido de esta diferenciación entre las inclinaciones naturales de una persona y las cualidades naturales de las personas? Suele ocurrir que, en muchas ocasiones, asociamos y mezclamos cualidades humanas con las inclinaciones de cada persona, especialmente aquellas que podemos encontrar registradas en una obra de carácter representativo. Un dibujo, una escultura o una pintura son, comúnmente, representaciones plásticas, sensibles por tanto, que hacemos las personas en torno a diferentes temas; tanto las cualidades humanas como las características e inclinaciones del propio individuo habitualmente quedan registradas en sus obras como si de un sello o huella se tratase; ahora bien, entiendo que es de vital importancia saber diferenciarlas, especialmente a la hora de valorar el trabajo de un alumno; de lo contrario, podemos generar una situación confusa. Por ejemplo, a través de mi experiencia, he identificado una desafortunada y arraigada creencia acerca de la relación entre la imprecisión, un rasgo o inclinación del individuo, y la expresividad, una cualidad humana; un dibujo *torpemente* impreciso suele asociarse a la expresión, mientras que un dibujo quirúrgicamente preciso suele asociarse a la falta de expresión. Sin embargo, ¿no ocurre, quizá, que ambas representaciones expresan ideas diferentes? ¿No es, acaso, la una más silenciosa y la otra más ruidosa? ¿Dice más el que habla que el que calla? ¿O será, más bien, que dicen cosas diferentes?

Me pregunto: ¿cuál de las siguientes dos líneas es más expresiva? ¿Por qué?



¿Y cuál de las dos expresa la idea de ruido? ¿Y la de silencio?

Según mi experiencia como estudiante y como profesor, como persona, cuando le decimos a uno de nuestros alumnos que una imagen es más expresiva que otra por el hecho de ser también más imprecisa, lo que realmente le estamos diciendo es que algo expresivo ha de ser necesariamente impreciso; en cierta forma, le transmitimos que si quiere ser expresivo tiene que ser impreciso. Al menos, así lo percibo yo. Y claro, si el niño tiene inclinación por la precisión podrá incluso llegar a creer que sus trabajos, sus dibujos o pinturas, no son expresivos, incluso que él no es expresivo, con lo que llegará el día en que realmente deje de serlo; aunque esto, claro, es mucho suponer. Sucede con la expresividad, con la imaginación, con la creatividad, con la originalidad, etc. Luego, nos topamos con muchas personas que piensan que no son creativas, que no son imaginativas, que no son originales, que no son expresivos, y claro, nunca podrán serlo.

Ocurre con el grado de imprecisión de un dibujo, pero también ocurre con el grado de espontaneidad, cuanto más espontáneo es un dibujo más expresión parece que le atribuimos; y con el grado de asimetría, cuanto más asimétrico, más dinámico, más expresivo; y con el uso del color, a más color parecería como si la imagen fuese más expresiva (me pregunto, ¿más expresiva? ¿se puede medir, a caso, la expresividad de una imagen?), y con otras características de las obras (que no dejan de ser el rasgo distintivo de la inclinación de cada alumno) que se visten de cualidad.

Por tanto, parto de la base que todos mis alumnos son expresivos, creativos, originales e imaginativos, y de que sus trabajos también lo son. Mi tarea consiste en identificar y potenciar las inclinaciones naturales de mis alumnos y conducirlos hacia las cualidades humanas. Y claro, todo ello a partir del análisis de sus trabajos; dado que las inclinaciones individuales de cada alumno y las cualidades humanas quedan aquí registradas, en los ejercicios que realizan los estudiantes, y por consiguiente, pueden constituir un mapa sobre ambas.

Encuentro vital diferenciar los rasgos y particularidades individuales de las cualidades humanas generales. Durante las sesiones que planteo, trato de hacer especial hincapié en esta idea y lo hago a través del planteamiento de varios ejercicios y de su posterior valoración y comunicación.

A la hora de hacer la valoración de un trabajo, hago una diferenciación entre las características intrínsecas de la obra y sus características extrínsecas. Entiendo que las

características intrínsecas de un dibujo o una pintura, o de *casi* cualquier forma de representación, son propias de la obra y existen con independencia del punto de vista del espectador. Son los rasgos objetivamente sensibles de la obra, como el equilibrio o el desequilibrio, la limpieza o la suciedad, el orden o el desorden, la simetría o la asimetría, el ritmo o la ausencia de éste, la precisión o la imprecisión, etc. Estos rasgos de la obra plástica, para poder ser identificados y analizados, no requieren necesariamente de un marco de referencia externo a ella, basta con re-conocer la naturaleza de ese rasgo; de hecho, las características intrínsecas de una obra se pueden *medir* a partir de sus valores absolutos.

Las características extrínsecas, por el contrario, son ajenas a la obra y constituyen el resultado del diálogo entre el observador y la propia obra. Estas características son propias de la mirada de la persona que contempla la obra. La originalidad, la creatividad, la expresividad o la naturaleza imaginativa de una obra o de un trabajo de clase forman parte de sus características extrínsecas. ¿Qué ocurre cuando, en un contexto escolar, tratamos de corregir el nivel de expresividad del dibujo que acaba de entregarnos uno de nuestros alumnos? ¿Cómo resolver la encrucijada a la que se enfrenta uno cuando intenta dar vida a una simple imagen? ¿Cómo explicar y razonar, por ejemplo, que una imagen es imaginativa? Estos rasgos son, en cierta forma, los valores que le atribuimos a una obra en base a nuestra experiencia. Para poder reconocer esas características extrínsecas en una obra, requerimos necesariamente de un marco de referencia ajeno a la misma. El marco comparativo no es otro sino nuestro propio imaginario, que se fundamenta en nuestra experiencia, y una de sus funciones consiste en ayudar a reconocer y/o entender y/o valorar, por medio de la comparación, la imagen que se presenta ante nosotros. En mi opinión, de no poseer una plantilla a través de la cual comparar una imagen, no tendríamos cómo reconocer e identificar estos valores extrínsecos, ya que su naturaleza es puramente cualitativa. Y dado que cada uno de nosotros, como espectadores o como *críticos de arte*, según venga al caso, posee su propio marco de referencia, las características pueden variar según quién sea el observador que contempla la imagen. De ahí que las características extrínsecas de la obra hayan de estar necesariamente presentes tanto en la obra como en la mirada del espectador. Por tanto, cuanto mayor sea el marco comparativo del espectador, puede que más amplia sea la mirada del observador e incluso más próspero su diagnóstico acerca de la imagen. Quién sabe.

Esta idea, simplificada, trato de transmitirla a través de la realización de los primeros ejercicios, a través del diálogo que mantengo con mis alumnos, y a partir de la postura de quien guía y acompaña el proceso de aprendizaje y desarrollo de un grupo de chavales. Y este, por tanto, es *mi* posicionamiento en lo que se refiere a la lente de la pedagogía; así concibo y llevo a cabo mi trabajo, y así conceptualizo, diseño, e implemento la instrucción.

Por último, aprovecho esta exposición sobre mi postura como docente para exponer el caso de una compañera, también profesora de plástica, quien se escandalizó tras asistir a la primera reunión informativa sobre las actividades que realizan los niños de dos años en la escuela a la que se proponía llevar a su hija y escuchar que el método de las fichas para colorear está a la orden del día. A mi entender, limitar las posibilidades de expresión, de creación, de transformación, de imaginación, de diversión, de concentración, de motivación y de representación que puede ofrecer una experiencia artística a unos pocos y escasos valores me parece un ataque desproporcionado, no

contra la propia expresión plástica, sino contra el crecimiento y desarrollo intelectual de los niños y de las niñas.

c. Las relaciones:

“Implicar a los alumnos en su aprendizaje cambia la naturaleza de la relación alumno/docente, implicarlos también en el aprendizaje de su profesor redefine por completo esta relación”⁶³.

“Entrar en la red de aprendizaje que tejemos en el aula como alguien que aprende con sus estudiantes facilita que todo circule y fluya de otro modo”⁶⁴.

Cada uno de los tres grupos de primero junto a los que desarrollo la propuesta de *Behartokia* están compuestos por veintidós estudiantes. El grupo de primero B, además de los veintidós alumnos, está compuesto por dos alumnos que provienen de la clase de necesidades educativas especiales. En ninguno de los tres grupos existen alumnos dependientes de otros tutores. Conmigo, somos entre veintitrés y veinticinco personas en total quienes ocupamos la clase de plástica. Las relaciones que afloran en la clase, por tanto, se dividen en dos grupos: las relaciones que mantienen los alumnos con el resto de sus compañeros durante las sesiones de plástica y la relación que los alumnos mantienen conmigo.

En lo referente a la dimensión social entre los alumnos, los estudiantes tienden a juntarse en diferentes agrupaciones. A pesar de las limitaciones que plantea el espacio, los estudiantes tratan de socializar con sus amistades más cercanas. Desde el inicio de curso, los alumnos han tenido la oportunidad de relacionarse con el resto de compañeros y conocerse de forma más íntima, ya que muchos de ellos no se conocían al ser este curso, el primero de la educación secundaria obligatoria, el inicio de un nuevo ciclo educativo. Durante los primeros tres meses del año académico, he tenido la oportunidad de asistir a un proceso de encuentro entre los alumnos y he visto cómo, poco a poco, los alumnos se han ido adaptando y han ido encajando en la mecánica general de la clase. En términos generales, son grupos respetuosos en lo que a las relaciones se refiere, especialmente en presencia de cualquier figura adulta. Aunque la dinámica de la clase no se fundamenta en la división que plantean el género de los estudiantes, las pequeñas agrupaciones de chavales tienden a diferenciarse en base a esta condición, chicas por un lado y chicos por otro. Además, intuyo que los estudiantes tienden a ordenarse a partir de su forma de ser. La relación entre los estudiantes, excluyendo los casos puntuales en que afloran los conflictos, son sanas y naturales.

Durante las sesiones que tienen lugar en el aula de plástica, los alumnos se relacionan con las personas más próximas a su sitio. No pongo restricciones sobre el espacio, y los

⁶³ Porres, A. *Relaciones pedagógicas en torno a la cultura visual de los jóvenes*. Editorial Octaedro. 2012. Pág. 84.

⁶⁴ Porres, A. *Relaciones pedagógicas en torno a la cultura visual de los jóvenes*. Editorial Octaedro. 2012. Pág. 84.

alumnos eligen dónde y con quién sentarse nada más acceder a la estancia. Sus relaciones, por tanto, se limitan a las personas que tienen codo con codo o, a los sumo, a las personas se sientan delante o detrás de ellos. Por otro lado, cuando planteamos las sesiones de educación plástica en el aula habitual de los alumnos, y que habitualmente son para desarrollar trabajos grupales, los alumnos se muestran más despiertos e interactivos. Si bien es verdad que el espacio del aula de referencia de los alumnos es más flexible y dinámico, también lo es que los trabajos grupales plantean un escenario ideal para la interacción y para que afloren nuevas y refrescantes relaciones entre los propios alumnos. Los alumnos, cuando esto ocurre, se muestran más activos y participativos, si no para realizar el trabajo asignado, sí para socializar con el resto de participantes de su grupo; aunque la interacción entre los alumnos que componen cada pequeño grupo depende de la conducta y actitud de los participantes que lo conforman, esta actitud y conducta de cada estudiante no siempre se corresponde con aquella que muestra cuando interactúa dentro de un grupo más numeroso.

En lo referente a la dimensión social que mantengo con los alumnos, esta se basa en una relación cordial y de respeto. En términos generales, mi postura es la de acompañante, la de quien aprende con ellos y junto a ellos. Las clases suelen constituir un lugar ideal para debatir y parlamentar sobre diferentes temas. De la misma manera que la actitud y, en consecuencia, la forma de relacionarse que adopta el alumnado varía dependiendo de si trabaja de forma individual o grupal, su actitud respecto a mí también varía según cuál sea la forma en la que se organiza la clase. Cuando los estudiantes trabajan individualmente, mi relación hacia ellos es próxima; durante este tipo de sesiones me permito la licencia de acercarme a cada alumno y de hablar de tú a tú acerca de su trabajo y de las dudas que le puedan surgir. Cuando los alumnos trabajan en grupo, me concedo la misma licencia y me acerco a cada agrupación con el fin de tener un trato cercano hacia ellos; su respuesta suele ser cercana, aunque difiere mucho de cuando les abordo uno a uno; al contemplar la manera en que se relacionan, veo que su actitud es más desinhibida, quizá más sincera o más próxima a su conducta natural, aquella que aflora cuando no se encuentran inmersos en un contexto que establece una normativa tan *rígida* y un protocolo sobre el comportamiento tan *severo*; en esta situación, el ambiente es más jovial y relajado, con lo que la relación que se establece entre nosotros también lo es. Y por último, quizá el escenario que dibuje más distancia entre los alumnos y yo, es aquel que plantea una clase centralizada; cuando hago presentaciones sobre diferentes trabajos, cuando estoy yo de pié y ellos sentados, los alumnos, automáticamente y casi por inercia, adoptan una actitud más *ordenada* y protocolaria; una vez más, nuestra relación se empapa de la misma cordialidad y protocolo que inundan el ambiente.

d. *El entorno:*

El entorno donde habitualmente imparto las clases de Educación plástica y visual es el aula que el Instituto de Abadiño a diseñado para tal actividad. El aula de plástica, o como algunos la llaman, el laboratorio creativo, carece de proyector, con lo que muchas de las clases me veo forzado a impartirlas en las propias aula de los grupos, donde sí dispongo de un soporte visual que acompañe los debates, las exposiciones y las coloquios. Estos desplazamientos ocurren, habitualmente, cuando planteo un nuevo ejercicio o cuando propongo trabajos en grupo.

El aula de plástica es un espacio grande, frío y luminoso. El habitáculo está equipado con todo el material necesario para dibujar, pintar y esculpir. Una pizarra, dos grifos, dos estanterías y un pequeño almacén constituyen el repertorio de recursos que el aula dispone en su interior. El almacén guarda todo el material necesario para plantear de manera improvisada una clase de plástica, de manualidades, de pintura, de dibujo o de escultura; un sinfín de botes cargados con pinceles de todo tipo salpican las dos grandes estanterías de la alcoba; gubias, tornos, plantillas, acrílicos, acuarelas, carboncillos, caballetes y varios montones de papeles de todo tipo hacen del espacio un auténtico vivero de ácaros.

El aula en sí, donde los estudiantes acostumbran a trabajar, dispone de veinticinco mesas de dibujo y una mesa baja que suelo ocupar yo. Las mesas de dibujo son altas, grandes y pesadas. Están dispuestas una tras otra, formando tres hileras de seis mesas y una de siete. Junto a cada mesa, un taburete espera a dar servicio a quien haga uso del tablero. Los taburetes son algo así como los hermanos pequeños de las mesas, del mismo color y del mismo material, son viejos, torpes y pesados. Un ventanal deja pasar la luz que viene del oeste. Esta gran ventana, sospecho, es la culpable de la baja temperatura del lugar. Dos columnas dispuestas en medio de la clase dividen el espacio en dos. Los dos pilares entorpecen, infinitamente, los canales por donde fluyen los chavales.



65

El espacio que propone el aula de plástica es amplio, pero su mobiliario, viejo y muy pesado, hacen de él un lugar rígido e impersonal. Trabajar en grupos supone toda una inversión de energía para transformar el espacio. Además, las mesas son muy altas, lo que las hace bastante incómodas, especialmente para aquellos niños que no destacan por su altura, y que son la mayoría.

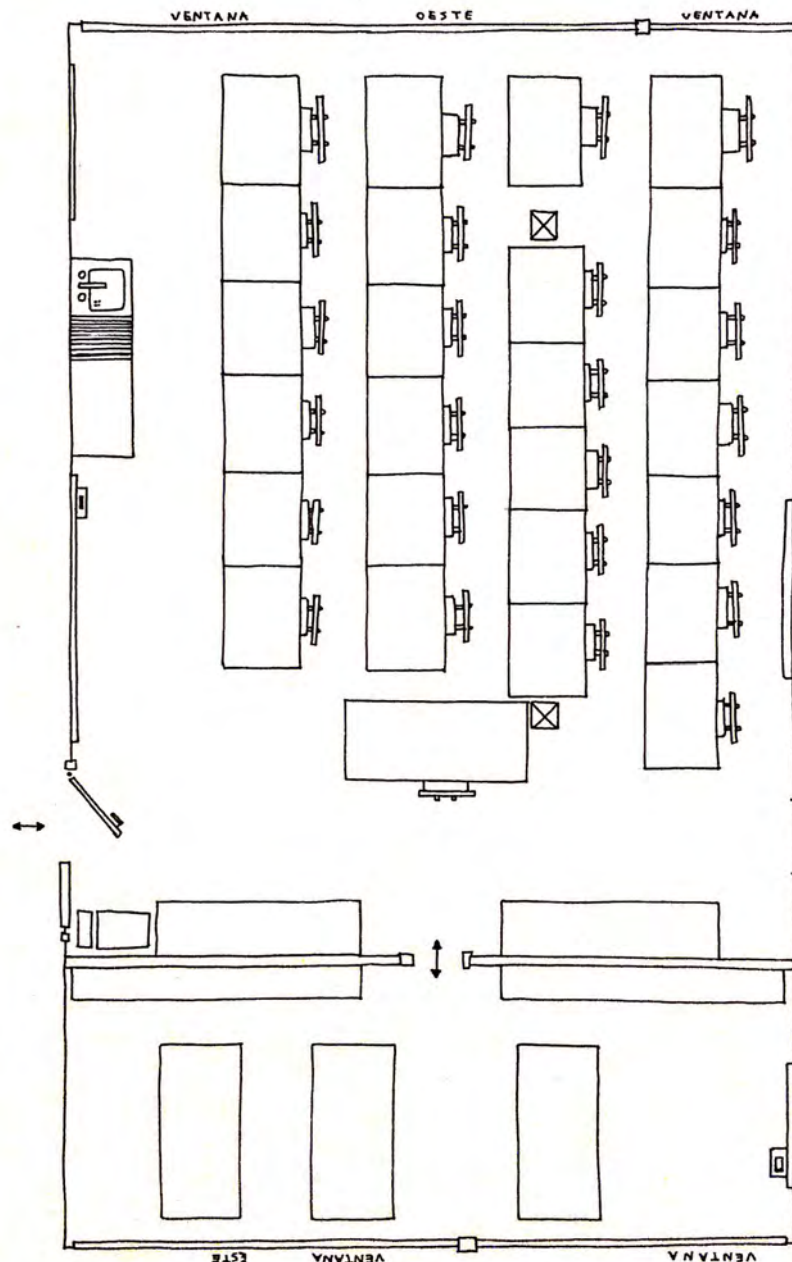
El material del que los alumnos hacen uso descansa en dos estanterías que custodian el almacén. En los estantes, los alumnos pueden encontrar desde quince cajas cargadas con pinturas de palo, rotuladores, bolígrafos, lápices de diferentes durezas y otros artilugios, como sacapuntas o tijeras, que pueden disponer en el momento que deseen, hasta un montón de papeles y cartulinas de colores.

Las mesas del lugar miran todas hacia la pizarra, como si la pizarra escondiese la más absoluta de las verdades. La clase, y por tanto el aprendizaje, está centralizado y plantea un conocimiento que gira entorno a un único eje. Las barreras del espacio son evidentes y se centran en la individualización del aprendizaje; de hecho, tal y como lo entiendo yo,

⁶⁵ Fotografía sobre el aula de plástica del Instituto de Abadiño durante el curso 2015-2016.

parecería como si el aprendizaje colaborativo no tuviese cabida en este espacio.

El espacio en sí es ciertamente impersonal. Los alumnos de primero únicamente disfrutaban de este lugar durante una hora a la semana, lo que dificulta e interrumpe enormemente la relación que los estudiantes puedan mantener con el espacio. Por tanto, el aula de plástica dibuja un lugar frío, y no solo por la baja temperatura, y ajeno para los alumnos de primero de la ESO ya que su relación con este entorno se limita a unos escasos minutos semanales.



66

⁶⁶ Ilustración sobre la planta del aula de plástica. Autor, Julen Araluze. Tinta sobre papel. 20 x 30 cm. Bilbao, 2016.

2. POSICIONAMIENTO EN RELACIÓN AL ARTE

2.0. Introducción

Coincido con Arthur C. Danto, profesor emérito de Filosofía en la Universidad de Columbia y crítico de arte en *The Nation*, en la idea de que “el fin y la consumación de la historia del arte es la comprensión filosófica de lo que es el arte, una comprensión lograda tal como se alcanza en cada una de nuestras vidas; a saber, a través de los errores que cometemos, de las sendas falsas que seguimos, de las imágenes falsas que abandonamos hasta que aprendemos dónde se encuentran nuestros límites y, entonces, cómo vivir dentro de esos límites”⁶⁷.

La historia del arte, al igual que la historia de nuestra vida, no trata de revisar lo acontecido, sino de revivirlo. Y vivirlo en toda su plenitud. En cierto sentido, intuyo que la historia en general, y la del arte en particular, nos empuja al encuentro con nuestro pasado. Es, por tanto, una invitación a la experiencia; un acto vivencial. Encuentro que degradar la historia únicamente a un reducto de la memoria es despojarle de aquello que precisamente la convierte en historia, la vivencia (signo de la verdad que ha acontecido). Y entiendo que es la veracidad de lo vivido, y no su recuerdo, la que le otorga a la historia el estatus que le corresponde. Diría que, de desprenderse la historia de dicha verdad, abandonaría su condición natural para convertirse en literatura.

Desde mi punto de vista, algo similar acontece con la idea de arte. Si bien es verdad que debemos admitir que arte es lo que decimos que es arte⁶⁸, también lo es que habitualmente quizá lo hagamos desde una estrecha concepción del hecho artístico. A saber. De hecho, a no ser que acto y hecho artístico conformen un único estadio (tal y como ocurre en el happening, por ejemplo), son pocas las veces que una obra es analizada a partir del acto artístico que la conforma. La historia del arte, por ejemplo, diferencia diversas corrientes en lo relativo al arte. Entre ellas, cabe destacar el arte conceptual. “El vocablo *conceptual*, aunque impreciso, ha perdurado por encima de otros como el sustantivo que agrupa una serie de obras que guardan entre ellas algunas particulares coincidencias”⁶⁹. Esta forma de arte, lejos de preocuparse del *cómo* del arte, centra su foco de atención en el *qué* del arte⁷⁰. Por tanto, si yo, como pintor, abordase el análisis del arte a partir del hecho artístico, tal y como un historiador podría plantear, estaría renunciando a la particular visión que me procura la factura de una obra plástica, y, en este sentido, estaría despojando al arte de parte de su verdad, la vivencial.

Como pintor, se tiene un conocimiento del “qué” de la propia pintura, por analogía con la propia experiencia. La factura de una obra plástica, lo que hace, más que mostrar un valor, muestra un “cómo”, una manera de hacer, incluso, un tiempo, el tiempo del hacerse. En este sentido, el arte, y por tanto, también la pintura, “constituye una de las

⁶⁷ Danto, Arthur C. *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*. Paidós Estética. Barcelona, 2010. Pág. 155.

⁶⁸ Formaggio, D. *Arte*. Editorial Labor. 1976.

⁶⁹ Combalía, V. *La poética de lo neutro. Análisis y crítica del arte conceptual*. Editorial Anagrama. Barcelona, 1975. Pág. 36.

⁷⁰ Combalía, V. *La poética de lo neutro. Análisis y crítica del arte conceptual*. Editorial Anagrama. Barcelona, 1975.

vías que nos conducen a una visión objetiva de las cosas y de la vida humana”⁷¹. Y esta forma de experiencia confiere una visión acerca de las cosas y los acontecimientos que no está vinculada a la racionalidad⁷². El arte “puede infringir esas leyes de probabilidad que, según los estéticos clásicos, serían leyes constitutivas del arte; puede proporcionarnos la visión más extravagante y grotesca y poseer, sin embargo, su racionalidad peculiar, la de la forma”⁷³. De hecho, al igual que el resto de formas simbólicas, el arte “no es una imitación sino un descubrimiento de la realidad”⁷⁴, y por tanto, es experiencial.

A través de este capítulo ofrezco mi visión acerca del arte, pero no desde una concepción histórica acerca del hecho, sino desde la vivencia que conlleva la ejecución de una obra pictórica. Al final del texto, además de mi punto de vista acerca de lo que una enseñanza a través del arte puede aportar al ámbito educativo, también incluyo el de otros docentes, artistas, pedagogos, psicólogos.

Cierro esta introducción con una breve anotación del historiador de arte Ernst Hans Josef Gombrich. Mi visión acerca del arte está muy próxima al punto de vista del historiador:

“No sabemos cómo empezó el arte, del mismo modo que ignoramos cuál fue el comienzo del lenguaje. Si tomamos la palabra arte para significar actividades como construir templos y casas, realizar pinturas y esculturas o trazar esquemas, no existe pueblo alguno en el globo que carezca de arte. Si, por otra parte, entendemos por arte una especie de lujosa belleza, algo que puede gozarse en los museos y en las exposiciones, o determinada cosa especial que sirva como preciada decoración en la sala de mayor realce, tendremos que advertir entonces que este empleo de la palabra corresponde a una evolución muy reciente y que muchos de los mayores arquitectos, pintores y escultores del pasado jamás pensaron en ella”⁷⁵.

⁷¹ Cassier, E. *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. Ed. Fondo de Cultura Económica, S.A. Decimosexta impresión. México, 1994. Pág. 213.

⁷² Cassier, E. *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. Ed. Fondo de Cultura Económica, S.A. Decimosexta impresión. México, 1994. Pág. 248.

⁷³ Cassier, E. *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. Ed. Fondo de Cultura Económica, S.A. Decimosexta impresión. México, 1994. Pág. 248.

⁷⁴ Cassier, E. *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. Ed. Fondo de Cultura Económica, S.A. Decimosexta impresión. México, 1994. Pág. 213.

⁷⁵ Gombrich, E. H. *La historia del arte*. Ed. Debate, Círculo de Lectores. Madrid, 1997. Pág. 39.

2.1. La objetividad en la pintura. *Anotaciones sobre mi experiencia como pintor.*

Clifford Geertz, antropólogo y profesor en la Universidad de Princeton (1926-2006), recogió el testimonio de Paul Ricoeur, filósofo y antropólogo francés (1913-2005), quien hizo una de las aportaciones más perspicaces sobre qué es la escritura; idea que también podemos aplicar a la investigación y educación en arte. “No el hecho de hablar, sino lo ‘dicho’ en el hablar, y entendemos por ‘lo dicho’ en el hablar esa exteriorización intencional constitutiva de la finalidad del discurso gracias al cual el *sagen* (el decir) tiende a convertirse en *Aussage*, en enumeración, en lo enunciado. En suma, lo que escribimos es el noema (el ‘pensamiento’, el ‘contenido’, la ‘intención’) del hablar. Se trata de la significación del evento del habla, no del hecho como hecho”⁷⁶.

Como pintor⁷⁷, creo que puede ser una idea perfectamente aplicable a la pintura: *No el hecho de pintar, sino lo ‘pintado’ en el pintar, y entendemos por lo pintado en el pintar esa exteriorización intencional constituida de la finalidad del discurso gracias al cual el sagen (en alemán significa ‘decir’) tiende a convertirse en Aussage (en alemán significa ‘afirmación’), en enumeración, en lo enunciado. En suma, lo que pintamos es el noema (pensamiento como contenido objetivo del pensar, a diferencia del acto intencional o noesis⁷⁸) del pintar. Se trata de la significación del evento del pintar, no del hecho como hecho. “Necesitaba cien sesiones de trabajo para un bodegón, ciento cincuenta sesiones de pose para un retrato”⁷⁹.*

Analizar el noema del pintar, esto es, el hecho pictórico, no desde un acercamiento experimental y práctico sino desde una perspectiva teórica, quizá sea un ejercicio excesivamente pobre dado que reduce hecho y acto pictórico únicamente a acto. Es probable que, para una mayor aproximación a lo que realmente supone el significado y significante de todo el proceso que conlleva la realización de una pintura dentro de un contexto determinado, sea conveniente un acercamiento tanto experimental como práctico o, al menos, contemplar ambas posibilidades. “El ojo ve el mundo”⁸⁰ afirmaba el filósofo francés Maurice Merleau-Ponty (1908-1961): “y lo que le falta al mundo para ser cuadro, y lo que le falta al cuadro para ser él mismo, y en la paleta el color que el cuadro espera, y una vez hecho ve el cuadro que responde a todas sus carencias, y ve los cuadros de los otros, las otras respuestas a otras carencias”⁸¹. A saber.

Según parece, hasta la fecha, la historia del arte, al menos su vertiente más popular (la que encontramos en los museos, por ejemplo), a la hora de observar, seleccionar y analizar los elementos que comprenden una pintura, se ha centrado en los aspectos quizá más cuantificables y formales, propios del hecho pictórico, y ha dado la espalda a

⁷⁶ Geertz, C. *La interpretación de las culturas*. Gedisa Editorial. Barcelona, 2003. Pág. 31.

⁷⁷ Como pintor, hablo de la pintura simplemente como recurso para referirme a la idea de arte, ya que es esta disciplina a través de la cual me aproximo a la idea de arte.

⁷⁸ Información disponible en la página de la Real Academia de la Lengua, RAE, a 20 de enero de 2017: <http://www.rae.es/>

⁷⁹ Merleau-Ponty, M. *Sentido y sinsentido*. Ed. Península, 2ª edición. Barcelona, 2000. Pág. 33.

⁸⁰ Merleau-Ponty, M. *El Ojo y el Espíritu*. Ediciones Paidós. Barcelona, 1986. Pág. 21.

⁸¹ Merleau-Ponty, M. *El Ojo y el Espíritu*. Ediciones Paidós. Barcelona, 1986. Pág. 21.

aspectos más experimentales y vitales (puede que más *humanos*) y menos cuantificables; es decir, ha retirado de su foco de análisis el acto pictórico, lo que acontece en el taller y queda sepultado capa tras capa, acción tras acción, aunque comprendemos la dificultad de su comunicación.

La historia del arte quizá haya favorecido el desarrollo del *buen ojo* (un punto de vista desde el que se entiende y construye el mundo que Fernando Hernández tacha de haber sido “objetivo que ha caracterizado al experto en relación, sobre todo, con la historia del arte y la alfabetización visual”⁸²), término que acuñó Rogoff, en lugar de hacer un análisis de uno de los fenómenos que caracteriza al propio acto de pintar, el *ojo curioso*; este último, al contrario que el *ojo bueno*, que solo intenta discernir las propiedades que se supone ya existen en los objetos, puede descubrir algo previamente no conocido.

La pintura, y el arte en general, se ha caracterizado, y aún lo hace, por la búsqueda de una nueva manera de ver y entender que se basa en el propio ejercicio de hacer y de mirar activamente; pone de manifiesto aquello que, a veces latente y otras ausente, permanece oculto a nuestra mirada. Tal y como sugiere Martin Heidegger, “el arte es el poner-en-obra la verdad y designa el desocultamiento del ser”⁸³ y la plástica es “un poner-en-obra que corporeiza lugares y que, con éstos, permite que se abran las comarcas de un posible habitar humano y las comarcas de un posible permanecer las cosas que circundan y atañen a los hombres (personas)”⁸⁴. Por ello, creo que para desvelar parte de la mecánica con la que opera el proceso creativo de una obra de arte, una aproximación desde la propia experiencia, desde el mismo proceder artístico, puede aportar nociones que un análisis exclusivamente teórico no pueda resolver. Lo que, en cierta forma, Henri-Georges Clouzot (1907-1977), director, guionista y productor de cine, trató de mostrar a través del film titulado “El misterio de Picasso”⁸⁵. En este sentido, entiendo que el arte o la pintura es algo que ocurre, que se busca a tientas, que a veces ni está previsto, ni se le espera.

2.1.1. “Quince días de vida”

Con el fin de ilustrar el proceso creativo que envuelve, o más bien vertebrar, la realización de una obra de arte, me propongo describir el proceso, el consciente al menos, que supuso la realización de una pieza titulada “Quince días de vida”. No quiero entrar en la valoración de si la obra en sí es arte de buena o de mala calidad. Esta pieza ha sido una obra premiada, en 2015, por la Diputación Foral de Bizkaia y ha sido expuesta en diferentes galerías diseñadas para tal fin; en cierta forma, ya ha sido validada y valorada. Por tanto, empleo “Quince días de vida”, el nombre que da título a la obra, como referente y objeto de estudio para nuestro análisis cualitativo. Tal y como menciona Elliot W. Eisner, “la investigación cualitativa trata de cuestiones de

⁸² Hernández, Fernando. *Espigadoras de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Ediciones Octaedro, S.L. Primera edición. Barcelona, 2007. Pág. 88.

⁸³ Heidegger, Martin. *El Arte y el Espacio*. Herder. Barcelona, 2009. Pág. 21.

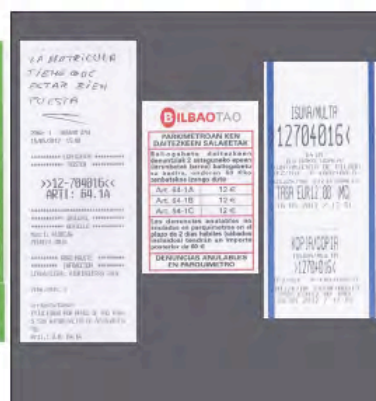
⁸⁴ Heidegger, Martin. *El Arte y el Espacio*. Herder. Barcelona, 2009. Pág. 33.

⁸⁵ Clouzot, H.G. *El misterio de Picasso*. Filmsonor S.A. Francia, 1956.

significado_ (...) En este sentido, los investigadores cualitativos están interesados en cuestiones de motivación y en la calidad de la experiencia llevada a cabo por quienes están en la situación estudiada”⁸⁶. En el caso que nos ocupa, el mío es el papel de investigador cualitativo, y la situación investigada, nuestra propia experiencia.

He elegido esta obra por varios motivos. Por un lado, conozco el proceso de realización de la misma de primera mano. Por otro, la realización de esta obra no supone el conocimiento de ninguna técnica “artística” concreta; entiendo que cualquier persona puede reproducirla con relativa facilidad y, por tanto, la técnica empleada no es motivo para que uno pueda perderse en la valoración de la factura de la misma, en vez de entrar de lleno al análisis de su significado; su factura es cercana y cotidiana.

“Quince días de vida” fue realizada durante el año 2014, en Bilbao. Es una obra que está muy familiarizada con su entorno más directo, ya que la materia prima empleada son varios tickets de aparcamiento del municipio de Bilbao, quince en total, una multa de aparcamiento y la factura del pago de esta última. Los 15 tickets de aparcamiento componen una frase de Miguel de Unamuno: "si en el nombre de lo racional se suprime lo irracional se mutila la vida".



15 días de vida. 15 tickets de aparcamiento, una multa y un consejo. Autor: Julien Araluce

⁸⁶ Eisner, Elliot W. *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós Educador. Primera edición. Barcelona, 1998. Pág. 52.

⁸⁷ Imagen sobre “Quince días de vida”.

2.1.1.1. Aproximación a la ejecución de “Quince días vida”

Antes de proceder con la descripción de la realización de la obra, es decir, previo a la formulación de las decisiones que me han llevado a ejecutar “Quince días de vida” de esta determinada manera y no de otra, quiero hablar de mi punto de vista acerca del arte y sobre lo que éste supone en mi manera de entender y contemplar la realidad.

A la edad de diez años, por lo general, uno no presta demasiada atención al porqué de su manera de pensar. Simplemente nos dedicamos a pensar y actuamos en consecuencia. Al menos, este era mi caso (eso sí, tal y como mis profesores reflejaban en sus boletines, yo debía de pensar de una manera equivocada). En aquel entonces, ciencia y religión estaban bien diferenciados. Todo lo que decía la ciencia era verdad, una verdad absoluta; sin embargo, no ocurría lo mismo con la religión. Ante lo que decía la religión tenías dos opciones, creer lo que decía o no creerlo; qué creer era cosa de cada uno. El conocimiento que se extraía de la ciencia recibía el nombre de “saber” y el conocimiento que se extraía de la religión recibía el nombre de “creencia”, “creer”. Creer y saber, dos verbos bien diferenciados.

En aquel entonces, aún con diez años, pensaba en lo que decía la ciencia, la poca que podía yo conocer hasta ese momento (aunque la suficiente para saber discernir la manera en la que yo la entendía), y la visualizaba como algo ajeno a mí. La ciencia hablaba de la verdad que ocurría en la naturaleza y en el mundo, y siempre tenía razón. No era algo sobre lo que opinar. No era simplemente una manera de entender el mundo, más bien se trataba de la manera de entender el mundo, la única, lógica y verdadera. Las leyes de la ciencia no podían ser puestas en tela de juicio, ya que éstas no eran sino el dictado de la propia naturaleza.

El saber lo asociaba a algo ajeno a mi existencia; el creer, por el contrario, lo asociaba a algo propio y personal, algo que estaba dentro de mí y que me pertenecía. Hoy en día, entiendo que ambos, saber y creer, sabiduría y creencia, están dentro de mí.

En este sentido, la indicación de Elliot W. Eisner cobra mucho sentido, al menos para mí:

“(…) el propósito de la correspondencia epistemológica, como la concibieron los griegos, era alcanzar el saber cierto y verdadero. Esto fue lo que diferenció al saber de la creencia. El saber era epísteme, la creencia dóxa. De esta manera, cualquier cosa que supiéramos era, por definición, verdadera. Si no era verdadera, no podíamos saberla. Podíamos creer que era verdadera, pero creer y saber eran entonces, y son hoy, diferentes estados del ser. Esta orientación considera el saber como un tema de descubrimiento. De esta manera decimos que los científicos descubren las leyes que gobiernan el universo y que desentierran los hechos. Buscamos un mundo objetivo, conocido objetivamente”⁸⁸.

Como vemos, a día de hoy, estos dos verbos siguen estando bien diferenciados, no obstante el aprendizaje que se extrae de estas dos formas de conocimiento, ciencia y religión, ha variado notablemente en lo que a mi experiencia personal se refiere. Bajo mi punto de

⁸⁸ Eisner, Elliot W. *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós Educador. Primera edición. Barcelona, 1998. Pág. 58.

vista, el saber, el saber científico al menos, ya no responde a un conocimiento absoluto y, por tanto, ajeno a la subjetividad del ser humano. Han sido varias las experiencias personales que me han llevado a pensar de esta determinada manera; a continuación expongo una de ellas, la primera que recuerdo:

Cuando tenía once años, falleció mi padre. Fue en 1996, en abril. Dos años antes, en clase de ciencias naturales, nuestro profesor nos describía los dos movimientos del planeta Tierra, el movimiento de translación y el de rotación. Solo eran dos, aún lo recuerdo. Estos datos se mantuvieron inmutables en mi cabeza; durante un año, fueron verdad absoluta e irrefutable; durante este tiempo, supe que los movimientos de la Tierra eran únicamente dos; ni uno ni tres, dos.

Un año después, hablando con mi padre acerca de los movimientos propios de la Tierra, me reveló que la Tierra está sometida a un tercer movimiento que se genera a partir de los dos anteriores en relación al sol, el movimiento de precesión. No fue tanto asimilar la existencia de un tercer movimiento como asimilar que lo que los pilares de lo que yo consideraba saber absoluto habían empezado a temblar. Aquel día, discutí con mi padre.

Durante un año supe que los movimientos de la Tierra eran únicamente dos; al año siguiente me enteré de la existencia de un tercer movimiento; ¿qué credibilidad podía tener el conocimiento aportado por la ciencia si este, por un lado, se transmitía a partir del conocimiento de otras personas (en cuyo caso dicho conocimiento puede estar contaminado por la ignorancia o el desconocimiento de la persona que lo transmite) y, por otro, convertimos este saber en verdad absoluta simplemente por pertenecer al Árbol de la ciencia de todos los hombres y de todas las mujeres?

Al parecer, el planeta Tierra está sometido a una gran variedad de movimientos de naturaleza bien diferenciada. Los comunidad científica sostiene que los principales movimientos de nuestra planeta se definen con referencia al Sol; éstos son alguno de ellos: translación, rotación, precesión, nutación y bamboleo de Chandler.

Por tanto, cuando me refiero al saber científico, y no hablo del saber en sí mismo, de la ciencia en su estado más puro, me refiero al uso que nosotros hacemos de ese conocimiento; este último es corruptible en el momento que pasa a formar parte de nosotros; es en este preciso momento cuando el saber empieza a transformarse en creencia. Al menos, así lo creo yo. Y dado que el conocimiento científico no tiene razón de ser más allá de nosotros, los seres humanos, el saber objetivo, absoluto e irrefutable, se convierte en un ideal en el que también merece la pena creer⁸⁹.

⁸⁹ Muchos de los términos y conceptos a los que recurro en este texto están utilizados de manera superficial y, probablemente, no reciban el tratamiento que debieran al ser, la mayoría de ellas, ideas cuya definición nos llevarían a un eterno debate. No quiero entrar en una discusión acerca de los conceptos descritos, más bien los utilizo con la idea de aproximar al lector a un punto de vista cercano al mío, para así lograr un mayor entendimiento de la obra que nos proponemos analizar, "Quince días de vida".

Por otro lado, una vez aclarada mi manera de entender el saber y el creer, objetividad y subjetividad (que también he expuesto con anterioridad), quiero hablar de la idea de racional e irracional, aunque, nuevamente, no sea más que de una manera superficial. Encuentro lo racional muy próximo a lo objetivo; entiendo que lo racional responde a una manera de ser lógica y organizada y que su razón de ser reside en atender a una necesidad social de convivencia entre iguales. Lo irracional, no obstante, lo encuentro, quizá, más próximo a lo subjetivo, más cercano al propio individuo que a la comunidad a la que éste pertenece, y que responde a una necesidad interior de las personas que poco tiene que ver con la razón y con la lógica (una lógica racional al menos), pero sí con aquello que escapa al control y con lo que comúnmente llamamos corazón.

Finalmente, así entiendo el arte y la pintura⁹⁰. En cierta forma, este es el punto de partida de "Quince días de vida":

Hay una infinidad de acciones que comprenden la red que envuelve a la pintura (hay quien hace pintura, quien la contempla, quien la mira, quien la copia, quien la compra, quien se lucra de ella, etc.). Sin embargo, a nuestro parecer, de todas ellas la acción hacedora y la acción contemplativa son las más importantes. El hacer y el ver, ambas son acciones creadoras. La mano hace, el ojo construye lo que no se ve. Así nos lo expone Gilles Deleuze quien afirma que, cuando la propia vista descubre en sí una función de tacto que le es propia (sentido háptico), el pintor pinta con los ojos pero solamente en tanto que toca con los ojos⁹¹. La pintura sin la presencia de estas acciones sólo es pintura, materia inerte. La pintura, por tanto, conlleva un acto hacedor y un acto contemplativo.

La pintura no surge espontáneamente en los muros, como una humedad, ni florece en los lienzos. Sin embargo, la pintura nace. Nace en el mudo y en la naturaleza, nace en el que pinta y nace en el que mira (bien contemplando una obra pictórica o bien contemplando la naturaleza). La pintura no es, pues, la manera de ser de las paredes o de los lienzos, sino, tal y como dice Ortega y Gasset, "un modo de ser hombre"⁹² (de ser persona) que queda registrado en esos muros y en esas telas.

Esta actividad consustancial a las personas, la pintura, más allá de ser sólo material (como sería el uso de pigmentos, aglutinantes, soportes y herramientas para aplicar en un soporte y con una técnica concreta), nace de una voluntad. Se trata, pues, de una respuesta a una realidad, tanto interna como externa, que se materializa mediante la acción voluntaria de pintar.

La pintura conlleva una acción, el acto pictórico (pintar que, tal y como dice Bacon con

⁹⁰ Hablo de la pintura ya que el vehículo para expresarme que empleo habitualmente es la pintura. Sin embargo, con el término "pintura" no pretendo hacer referencia únicamente al hecho de pintar, más bien quiero referirme al hecho de hacer arte. Por tanto, el concepto pintura no es sino un recurso para referirme a la corriente de expresión a la que éste pertenece, el arte.

⁹¹ Deleuze, Guilles. Francis Bacon: *Lógica de la sensación*. Arena Libros. Madrid, 2002. Pág. 158.

⁹² Ortega y Gasset, José. *Velázquez*. Editorial Espasa Calpe. Madrid, 1999. Pág. 54.

palabras muy próximas a las de Cézanne, es registrar el hecho⁹³), y una consecuencia, el hecho pictórico (el cuadro). Una Pintura puede estar compuesta por uno o varios actos que se extienden en el tiempo y que se concentran en un plano ajeno a él, el lienzo. Estos actos se traducen en golpes y desgarros intencionados de pintura que surgen de la mente de un hombre o una mujer y que comúnmente se denominan pinceladas. Cada pincelada (ya sea explícita como implícitamente) es la huella de cada decisión que el pintor ha tomado durante el proceso. Ese pigmento, esa pincelada, es, tal y como describe Ortega y Gasset, “testimonio perdurable de una resolución tomada por el pintor: la de situar allí esa mancha y no otra. Esa resolución es el verdadero significado del pigmento”⁹⁴. Una resolución, afirma Ortega Y Gasset, es “un acto y los actos son realidades que consisten en pura ejecutividad. Hay, pues, que disponerse a ver el acto de resolverse a dar una pincelada como tal acto, esto es, actuando, en ejercicio, no en resultado –el pigmento elegido-, que es ya materia inerte. Dicho de otra forma: de ver la pintura tenemos que retroceder a ver el pintor pintando y, en la huella, resucitar el paso”⁹⁵.

2.1.1.2. Proceso de realización de “Quince días de vida”

a. Introducción y antecedentes de “Quince días de vida”⁹⁶

Creo ser consciente de las dificultades que conlleva traducir a palabras un proceso que acontece en diferentes momentos y que se dilata a lo largo de mucho tiempo. Sin embargo, mi intención es relatar ese proceso con la mayor fidelidad y precisión posible.

Por un lado, en el momento de la ejecución de “Quince días de vida,” había una idea que me perseguía desde hacía algún tiempo; a día de hoy, lo sigue haciendo: una obra no es sino el resultado de uno o varios actos que se resuelven en un formato determinado, y un acto, un acto pictórico, no es otra cosa sino la acción donde culmina toda nuestra experiencia; por tanto, es esta obra “quien” recoge y esconde, de alguna manera, todo lo que somos; es, en cierta forma, una extensión de nuestra persona, una huella o un registro de nuestro ser.

Por otro lado, mientras trabajaba en “Quince días de vida”, realizaba paralelamente otra serie de acuarelas y dibujos que giraban en torno a la idea de horizonte. Horizonte bebía, y bebe, de mi encuentro con los textos de Eugen Herrigel y Jorge Oteiza entre otros. “Horizon-t”, título que dio nombre a la serie de setenta acuarelas y dibujos, partía de dos ideas que ordenaban su discurso. A continuación expongo estas dos ideas además de las motivaciones que me llevaron a realizar “Horizon-t”.

⁹³ Deleuze, Gilles. Francis Bacon: Lógica de la sensación. Arena Libros. Madrid, 2002. Pág. 42.

⁹⁴ Ortega y Gasset, José. *Velázquez*. Editorial Espasa Calpe. Madrid, 1999. Pág. 58.

⁹⁵ Ortega y Gasset, José. *Velázquez*. Editorial Espasa Calpe. Madrid, 1999. Pág. 58-59.

⁹⁶ En la pintura su presencia es sensorial. “Quince días de vida” es un enunciado que se da a “leer” y que paradójicamente está realizado con los tickets de aparcamiento de Bilbao. Es una acción, y como tal, temporalmente es tan sucesiva como el pintar, aunque en vez de superponerse se yuxtapone y ahí cobra su sentido.

Horizon-t:

Se diría que una realidad suele ir acompañada de otra realidad, la que ocurre y la que se percibe. En lo que a mí respecta, creo que las dos son reales. Una es parte de la naturaleza, juega con sus reglas, y la otra parte de nosotros, de nuestra percepción.

No cabe duda de que un árbol es una planta perenne, de tallo leñoso, que se ramifica a cierta altura del suelo. Sin embargo, un árbol también es ese platanero que se estira justo enfrente de la ventana de mi dormitorio. Verde y frondoso, alberga vida en su interior, da sombra a dos jubilados y su tronco sirve de inodoro a un bulldog francés. Supongo que su realidad difiere algo de la nuestra.

Cuando hablamos de la realidad es inevitable pensar en la percepción que ésta arrastra consigo. De la misma manera, no podemos dissociar los términos percepción y tiempo. Lo percibido pasa a través del filtro del intelecto y del corazón, y cobra sentido (o vida) en nuestro interior cuando el tiempo ya se ha desvanecido.

Todo parece indicar que la percepción (sujeto enfrentado al mundo) parte de uno mismo. Es, a grandes rasgos, el diálogo entre nuestra memoria, nuestra subjetividad y voluntad, y el extracto de realidad. Ese extracto (filtrado) pasa a formar parte de nosotros, de nuestra memoria. Así, poco a poco, la memoria se va transformando. Se redefine en cada momento y con cada nueva experiencia.

Tengo la sensación, muy intensa, de que la experiencia se filtra de varias maneras. La realidad se puede entender de manera más racional o se puede digerir de forma más emocional.

Entiendo la pintura como el diálogo entre la razón y la emoción (a lo que el compositor Michael Tilson Thomas llama *instinto*). Nace tanto en el hacedor de esa pintura como en su contemplador (entiendo que *hacer* y *ver*, ambas son acciones creadoras; *la belleza está en los ojos de quien mira*). La conversación entre la razón y la emoción del pintor queda registrado en el lienzo y, en ocasiones, tiene eco en el interior del observador.

Una línea sobre el papel puede ser la representación del canto de una casa, del perfil de un árbol, de la silueta de una persona... Varía según cómo se mire. Nuevamente, en este sentido, la pintura sigue a la realidad. "Únicamente" la representa. Sin embargo, si esa línea se convierte en un corte sobre el papel, esa herida, ese corte nos remite automáticamente a una acción. La imagen que forma ese transgresión en el papel ya no representa la realidad, sino que la presenta en toda su plenitud.

Más allá de la dicotomía sobre la idea de vacío (búsqueda del vacío, místicos occidentales y orientales; espacio de nada o espacio de resonancia para ser llenado) que surgió hace varios años y que sirvió de materia prima a muchos pintores y escultores y que, aún a día de hoy, sigue siendo alimento de muchos

de nosotros, el vacío es la peana que revela nuestro *yo* más íntimo. Sin llegar a entenderlo del todo (digo “entenderlo” porque esta palabra hace referencia a la conexión con nuestro ser más racional), el vacío nos hace sentir aquello que realmente somos. Creo que los seres humanos no estamos preparados para comprender el concepto de *nada*, el de la ausencia de algo o el de la carencia vida, ya que asimilarlo sería ir en contra de su propia existencia (o naturaleza). Por eso, cuando vemos un espacio vacío, nuestra tendencia es llenarlo o, al menos, imaginar lo que allí podría habitar. El horizonte es un claro ejemplo de ello. El horizonte es el límite, aunque el horizonte avanza con nosotros⁹⁷.

Podría decirse que el horizonte es un lugar que nos enfrenta a nuestro propio *yo*. En él volcamos nuestro pensamiento. Quizás el vacío que en él percibimos activa nuestro motor interior, haciéndonos pensar y sentir.

El horizonte es la línea imaginaria que divide el cielo y la tierra. Nos referimos a esa línea como imaginaria, ya que no es un accidente propio de la naturaleza. Esa horizontal es más bien un trazo de nuestro pensamiento. Se trata de una fina pincelada que recorre todo nuestro campo de visión, de izquierda a derecha y de derecha a izquierda. Es parte de la realidad si, pero de aquella realidad que construye nuestra mirada. Cuanto más se acerca uno a ese corte que quiebra el paisaje en dos, esta línea más se aleja. Parece ser que lo imaginario es más poderoso que lo real, ya que existe y no se puede alcanzar, no se puede destruir.

Como vemos, el horizonte separa el cielo de la tierra, aunque, a su vez, también es el hilo que los une y que los anuda. Tal vez lo que separa dos cosas sea, precisamente, lo que las une.

⁹⁷ Encuentro esta idea muy próxima a la que Maurice Merleau-Ponty expone en su texto *El ojo y El Espíritu* (Ediciones Paidós; Barcelona, 1986; página 51) cuando afirma que: “(...) se trata de la dimensión del color, la que crea de sí misma a sí misma las identidades, las diferencias, una textura, una materialidad, alguna cosa... Sin embargo, decididamente no hay receta de lo visible, y el color solamente, como el espacio, no lo es. La vuelta al color tiene el mérito de acercar un poco más al “corazón” de las cosas: pero está más allá del color-envoltura, como del espacio-envoltura. El retrato de Vallier acomoda blancos entre colores; tiene por función, además de formar, recortar un ser más general que el ser-amarillo o el ser-verde o el ser-azul –como en las acuarelas de los últimos años-, el espacio, del que se creía es la evidencia misma y que a su respecto por lo menos no se plantea la pregunta dónde, irradia alrededor de planos que no están en lugar asignable, “superposición de superficies transparentes, “movimiento flotante de planos de color que se recubren, avanzan y retroceden”.



98

b. Fuente de motivación

En términos generales, fue la lectura de textos de Jorge Oteiza la que me llevó a tropezarme con el pensamiento unamuniano. En lo que a mí se refiere, como he expresado más arriba, tenía muy claro la dicotomía entre racionalidad e irracionalidad, objetividad y subjetividad, razón y corazón, que inundaba la mayoría de parcelas de mi vida; mi vida se basaba, y aún lo hace, en una toma de decisiones en las que la lucha entre razón y corazón estaba siempre presente.

Esta manera de pensar, muy acusada en todos los textos del filósofo Miguel de Unamuno, fue mi principal fuente de motivación. Tanto es así, que fue una de sus frases la que impulsó la creación de “Quince días de vida”.

Como he mencionado con anterioridad, paralelamente a la creación de “Quince días de vida”, venía desarrollando una obra pictórica que me exigía mucho tiempo y esfuerzo en el taller. Sin embargo, tenía la sensación de que la pintura, la que yo hacía al menos, permanecía en un estado ulterior a la realidad (algo así como los seres humanos nos

⁹⁸ *Horizon-t*. 2013. Acuarela sobre papel. 52 x 52 cm.

consideramos a nosotros mismos respecto a las leyes de la naturaleza); pintura y realidad, realidad cotidiana, permanecían bien diferenciadas; los límites de mi pintura se correspondían con las paredes de mi estudio; apenas podía intuir el compromiso de mi pintura con la realidad que ocurría fuera de esta última. Además, a pesar de mis esfuerzos materializados en "Horizon-t"⁹⁹ por intentar manipular la propia realidad y no hacer una mera representación de ésta, la pieza resultante seguía siendo un objeto ajeno a la cotidianidad y a la vida en común de mi entorno más próximo, Bilbao.

Llegué entonces a una primera conclusión: si quería hacer algo cotidiano, algo que fuese elemento activo de las personas que compartimos una realidad común, debía de utilizar material, o un referente del mismo, que fuese parte activa e integrante de esa misma realidad.

En mi rutina, en mi día a día, trabajando como profesor en un pequeño pueblo vizcaíno, trabajando como pintor en mi taller y estudiando inglés en la Escuela Oficial de Idiomas de Bilbao, realizaba diversas actividades de las cuales recogía elementos y testigos de mi paso por esa sociedad. Estos elementos podían ser de diversa naturaleza, desde tickets de compra hasta bolsas del supermercado. Eran varios los elementos comunes que me unían con la comunidad a la que yo pertenecía y uno de ellos me parecía especialmente atractivo, ya que me ofrecía la oportunidad de expresar y escribir ideas. Este elemento era el ticket de la OTA de Bilbao, en el cual hay que escribir, a través de la máquina que expide los tickets de aparcamiento, el número de matrícula del vehículo que se pretende aparcar; sin embargo, dicha máquina también permite, de manera limitada, unir diferentes letras y crear diferentes vocablos.

Las primeras palabras que escribí en esta máquina de expresión sistemática (irónico dado que lo sistemático anula casi cualquier tipo de expresión), la máquina de la OTA, fueron mensajes dirigidos a la persona encargada de revisar los vehículos y los resguardos de aparcamiento de los mismos. Mensajes como "EGUN ON", "FELIZ DÍA", "MI COCHE", "VIDA", fueron los primeros que puse sobre el salpicadero de mi coche.

En un primer momento, la naturaleza impersonal y fría de la propia máquina y de la escritura mecánica que ésta generaba dotaba al texto en un carácter aún más cercano y humano de lo que me había imaginado.

Todos los martes y todos los jueves, al volver del trabajo, aparcaba el coche en Deusto, un barrio de la capital vizcaína, donde se encuentra la Escuela Oficial de Idiomas de Bilbao. Deusto, al igual que muchos otros barrios del municipio, se caracteriza por la dificultad para aparcar que esconden sus calles; en consecuencia, es la OTA la encargada de "regular" el aparcamiento de este barrio. Martes y jueves escribía diferentes mensajes en los tickets de aparcamiento que compraba para estacionar mi vehículo.

El título de la obra es "Quince días de vida". La obra consiste en 15 tickets de la OTA, una multa de aparcamiento (que incluye la recomendación del otero) y el recibo del pago de la misma.

⁹⁹ Las obras "Horizon-t" y "Quince días de vida" constituyen regímenes diferentes. La primera opera en el "ver", mientras la segunda lo hace en el "leer". "Horizon-t" es una propuesta dirigida a lo sensible. "Quince días de vida" es una propuesta/proposición efectuada mediante el lenguaje y la paradoja del medio empleado.

La racionalidad con la que ordenamos y planteamos todas las parcelas de la vida no siempre es válida. Utilizamos la razón para muchas cosas, entre otras para aproximarnos a aquello que desconocemos, tememos e incluso amamos. La racionalidad nos ayuda a entender el mundo, pero la perspectiva que ofrece es única; de ahí que se la tache de objetiva, de absoluta. Una perspectiva objetiva es aquella perspectiva que carece, en cierta forma, de subjetividad. En principio, la objetividad no está contaminada de subjetividad, en principio.

Lo subjetivo es aquello que nos diferencia de otras personas. Las personas tienen su punto de vista, y yo tengo el mío. La subjetividad es una manera de ver, de entender, de sentir el mundo que nos rodea, más allá de los límites impuestos por la racionalidad. La subjetividad es una manera de sentir y una manera de ser; una manera de ser que se expresa en el día a día de las personas: a la hora de elegir qué camiseta ponernos o qué camino tomar para ir al colegio.

Sin embargo, ¿hay algún gesto más humano y emotivo que la huída que produce el miedo propio del desconocimiento? ¿No es, acaso, el miedo a lo desconocido uno de los principales motores del saber científico-objetivo? ¿Y qué es el miedo sino una emoción? ¿No son, tal vez, las emociones pulsiones de nuestra propia subjetividad?

Encuentro que existe una dicotomía, una rivalidad latente entre lo irracional y lo racional. En ocasiones, ante un conflicto, aunque seamos conscientes y sepamos cuál es la respuesta adecuada para resolver y solventar dicho conflicto, elegimos la opción que dicta nuestro ser menos reflexivo. Ocurre, por ejemplo, cuando estamos enamorados de la persona que menos nos “conviene”.

Por todo ello, “Quince días de vida” da título y resume la idiosincrasia de esta obra: un día de vida por cada acto irracional; un acto irracional por cada pensamiento que escapa al orden lógico de lo racional, y una sanción a aquello que escapa a lo racional.

c. El buen ojo y el ojo curioso

Ahora quiero referirme a la idea de la subjetividad y de cómo ésta condiciona nuestra manera de ver, entender y construir el mundo. Quiero mostrarla a través de un ejemplo. Más arriba he mencionado una idea que llevo defendiendo durante todo el texto: la desmitificación de una objetividad absoluta. Anteriormente he mencionado una idea que, entre otros, Toulouse Lautrec defendió a través de sus pinturas y dibujos: la belleza está en los ojos de quien mira. Esta idea no solo pertenece a las disciplinas artísticas, sino que también es aplicable a otras parcelas de la vida, quizá a todas.

Tal y como plantea Elliot W. Eisner, “cada grupo crea su propio mundo a través de los esquemas de lo humano que utiliza. Teniendo en cuenta estas consideraciones, las esperanzas de alcanzar la objetividad ontológica (Newell diferencia *objetividad ontológica* y *objetividad de procedimiento*¹⁰⁰) - la prístina aprehensión inmediata del

¹⁰⁰ Newell, R. W. Objectivity, empiricism, and truth. Routledge and Kegan Paul. Londres, 1986.

mundo tal y como es - parece desaparecer”¹⁰¹.

Es por ello que, tal y como explica Nelson Goodman (1906-1998), filósofo, “para los activistas antiabortistas, un óvulo fecundado es un niño y su destrucción un asesinato; para la población pro abortistas, es un protoplasma inviable que todavía no ha alcanzado el estado de persona”¹⁰².

Por lo tanto, tal y como afirma Elliot W. Eisner, “los esquemas que utilizamos tienen su propia percepción estructural. Estos esquemas se pueden considerar como estructuras de apropiación. Definen los contornos mediante los que se crea nuestra propia percepción y comprensión del mundo”¹⁰³.

Estoy totalmente de acuerdo con la imposibilidad de conocer la realidad de una manera objetiva y absoluta. Tal y como el propio Eisner afirma, “la estructura dependiente del carácter de la percepción está relacionada con la imposibilidad de conocer el mundo en su estado prístino. La percepción del mundo está influida por la capacitación, el punto de vista, el enfoque, el lenguaje y la estructura. El ojo no es solo una parte del cerebro, es una parte de la tradición”¹⁰⁴. De hecho, en este sentido, el ojo, o más bien la percepción, no constituye únicamente un elemento cultural o tradicional, tal y como Rudolf Arnheim (filósofo y psicólogo; 1904-2007) y la psicología de la gestalt a la que este se vincula demostraron por medio de varios experimentos; un círculo gris sobre fondo negro “aparentaba” ser más claro (casi blanco) que un círculo gris sobre fondo blanco. Arnheim demostró que no percibimos cosas, sino conjuntos de ellas. La percepción, por tanto, no solo opera en lo cultural, también en lo relativo.

Prueba de ello es la descripción que aporta un crítico de arte acerca de la obra “Quince días de vida”. El análisis que aporta Jaime Cuenca sobre la misma, poco tiene que ver con las motivaciones que a mi me impulsaron a crearla; esta es su crítica:

“La Ordenanza de Tráfico y Aparcamiento (OTA) se hace presente sobre todo a través de espacios marcados de distintas maneras, pero es antes que nada una regulación económica del tiempo. La normalidad con que asumimos la compra de tiempo como el modo más lógico de ordena el uso cotidiano del espacio público es el mejor síntoma del triunfo del capitalismo. En el siglo XIII el teólogo Guillaume d’Auxerre suscribía la generalizada condena medieval de la usura y constataba escandalizado que el usurero «vende tiempo». El escándalo medieval de que el dinero pueda comprar o vender tiempo se convierte en los albores del capitalismo en la buena nueva anunciada por Benjamin Franklin: el tiempo es dinero. Contra este principio firmemente asentado en nuestro modo de vida erige Julen Araluze la defensa quiijotesca de una acción fútil: formar con tickets de la OTA la frase «Si en el nombre de lo racional se suprime lo irracional, se mutila la vida».

¹⁰¹ Eisner, Elliot W. *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós Educador. Primera edición. Barcelona, 1998. Pág. 63.

¹⁰² Goodman, N. *Ways of worldmaking*. Hackett. Indianápolis, 1978.

¹⁰³ Eisner, Elliot W. *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós Educador. Primera edición. Barcelona, 1998. Pág. 63.

¹⁰⁴ Eisner, Elliot W. *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós Educador. Primera edición. Barcelona, 1998. Pág. 62.

*Se trata de un dictum digno de ser firmado por Kierkegaard, pero del todo inapropiado para un agente de la empresa concesionaria, que anotó en la multa el motivo de la infracción: la matrícula tiene que estar bien puesta*¹⁰⁵.

La que aquí he expuesto no es sino una prueba más de que la percepción del mundo¹⁰⁶ está influida por la capacitación, el punto de vista, el enfoque, el lenguaje y la estructura. El ojo no es solo una parte del cerebro, es una parte de la tradición. La percepción es cultural y relativa. Y esto da valor a las personas y a la riqueza de sus diferentes puntos de vista. Y como vemos, parece ser verdad.

Una anécdota muy similar a la que sigue:

“Le pedí el otro día a Mathilde Vollmoeller que me acompañara a visitar el Salón a fin de verificar mis impresiones junto a una persona que juzga equilibrada y nada deformada literalmente. Fuimos ayer los dos juntos, Cézanne no nos dejó ver nada más. Voy dándome cuenta de lo que representa. Pero puedes imaginarte mi sorpresa cuando la señorita V., con educación y mirada de pintora, me comentó: - Se ha quedado sentado ahí delante igual que un perro, mirando sólo, sin nervios, sin segundas intenciones-”¹⁰⁷.

“Sobre las obras de arte, el crítico imparcial (...) es incompetente. Solo la parcialidad y la justicia pueden hacernos vivir una obra de arte (...) adecuadamente. Por fortuna, (...), el ámbito de las artes aún no ha caído por completo en el zoológico de la estadística”¹⁰⁸. Y yo no puedo estar más de acuerdo.

La manera en que una obra es interpretada es algo variable, porque somos sujetos. Parece que nadie tiene la exclusividad en la interpretación, ni la razón absoluta. Parcialidad a veces es sinónimo de pasión, e imparcialidad, de su falta (o sea, lo contrario). Lo que hace el crítico (J. Cuenca) es una suerte de literatura, acercamiento (no excluyente) de otros, una muleta para quien no sabe y se sirve de ella. El que sabe la contextualiza, y el que no, se vale de ella como guía, como forma de acercamiento.

¹⁰⁵ Cuenca Amigo, Jaime. *Ertibil Bizkai 2015. Muestra Itinerante de Artes Visuales*. Diputación Foral de Bizkaia. XXXIII Edición. Bizkaia. 2015. Pág. 26.

¹⁰⁶ En el caso de “Quince días de vida”, más que percepción del mundo, la manera en que el mundo y nuestras acciones están reguladas; además, el inspector de la OTA es incapaz de leer la totalidad del texto; si lo leyera, entendería la propuesta, aunque no la compartiese)

¹⁰⁷ Rilke, R. M. *Cartas sobre Cézanne*. Traducción Nicanor Ancochea y revisada por Kim Vilar. Editorial Paidós Ibérica, S.A. Barcelona, 1986. Pág. 40.

¹⁰⁸ De Azúa, Félix. *Diccionario de las artes (nueva edición ampliada)*. Random House Mondadori, S.A. Debate. Barcelona, 2011. Pág. 7.

2.2. Encuentro con nuevos conceptos: el tempo de la imagen

“No hay una sola intención, sino una secuencia “X” de momentos de intención en desarrollo”.

Michael Baxandall (*Modelos de intención*)

“Solo mediante poesía puede criticarse poesía”.

Benjamin Franklin

En sus clases, Pablo Auladell, ilustrador e historietista, nos hablaba del *tempo* de un texto; hablaba de él como del latido del corazón de una persona, como de la velocidad con la que una pieza musical es ejecutada. Decía Pablo que, a la hora de ilustrar un texto, una de las cosas más importantes es saber representar su tempo a través de las imágenes. Y claro, para ello hay que conocer muy bien cuál es el tempo de una imagen (el tiempo de la imagen es un concepto muy utilizado en fotografía, lo mismo que el concepto de “duración” de la obra plástica de L. Moholy-Nagy, aunque yo desconocía su aplicación en la ilustración), especialmente de la que nosotros, como dibujantes, creamos.

Por mi parte, entendí la idea de tempo a través de una imagen: una persona caminando. Con frecuencia, cuando caminamos, el primero de nuestros pasos marca el tempo de nuestro caminar. Y así, la primera, la tercera, la quinta pisada anuncian la velocidad con la que nos desplazamos en el espacio. Aún así, en un primer momento fui incapaz de entender la idea de tempo de un texto o una imagen.

Pablo insistió en esta idea una y otra vez. Una y otra vez. Y explicó la idea de tempo varias veces. Todas sus explicaciones fueron diferentes e imaginativas. Usó muchos sinónimos. Empleó desde las frases más breves y sencillas hasta las más complicadas y enrevesadas. Personalmente, creo que se esforzó mucho en hacernos llegar la idea de tempo de la manera más clara y fiel posible a su manera de entenderla. Sin embargo, varios compañeros de clase fuimos incapaces de visualizar con la claridad que merecían sus explicaciones el concepto de tempo. No fue hasta la proyección de algunas de las imágenes que Pablo había realizado para acompañar un texto, y ya habían transcurrido varios minutos en el reloj, vergüenza en nuestra carne y sudores en su frente, cuando, por fin, entendimos a lo que se refería con la idea de tempo de un texto y de una imagen; y menos mal.

El tempo de un texto o una imagen no es una idea especialmente difícil de entender, y menos de visualizar. Aquel día, Pablo empleó un método comunicativo que no se ajustaba a las necesidades del mensaje (o, quizá, a la nuestras, como alumnos): trató de explicar con palabras una idea que se comunica mejor a través de una imagen (o, como fue el caso, que algunos de nosotros logramos entender solo a partir de una imagen).

Creo que este es un punto bastante importante; y ya no solo que las personas empleamos diferentes canales de aproximación al conocimiento (Howard Gardner llama a esta manera de entendimiento inteligencia y propone ocho diferentes: inteligencia intrapersonal, interpersonal, lógica-matemática, musical, corporal cinestésica, espacial,

lingüístico-verbal, naturalista¹⁰⁹; ocho ventanas que se abren ante nosotros a través de las cuales entendemos el mundo), sino que la manera de expresar una idea puede estar sujeta a la naturaleza de aquello que se quiere expresar.

Supongo que de la misma manera que alguien no puede aprender a bucear sin sumergir la cabeza bajo del agua, o alguien no puede visualizar una imagen únicamente a partir de las explicaciones que un narrador le dicte, por muy exactas, precisas y realistas que éstas sean, un ilustrador no puede referirse al tempo de una imagen sin recurrir, ya sea física o mentalmente, a un ejemplo, a una imagen. Entiendo que la propia naturaleza de la imagen hace que la imagen y el concepto que la acompaña sean indisociables.

Esta idea de indisociabilidad entre lo que se quiere explicar y el cómo se puede explicar me remite a otra serie de preguntas: ¿se podría representar, explicar y razonar las ecuaciones de Navier-Stokes a través de una imagen? O, por el contrario, ¿sería más efectivo (o, simplemente, efectivo), fácil y eficaz hacerlo a través de las propias matemáticas? Y, de la misma manera, ¿se podría representar, explicar y razonar una imagen a partir del método científico? O, por el contrario, ¿sería más fácil, sencillo y eficaz (sensato, tal vez) hacerlo a través de la propia imagen?

Entiendo qué quiere decir Félix de Azúa cuando afirma que “la poesía, y sobre todo una clase muy especial de poemas como el citado (refiriéndose a un poema de Arthur Rimbaud), no puede traducirse, sólo puede transcribirse”¹¹⁰:

*A noir, E blanc, I rouge, U vert, O bleu: voyelles,
Je dirais quelque jour vos naissances latentes:
A, noir corset velu des mouches éclatantes
Qui bombinent autour des puanteurs cruelles,
Golfes d'ombre*¹¹¹.

A negro, E blanco, I rojo, U verde, O azul: vocales,
Algún día diré vuestros nacimientos latentes:
A, corsé negro forrado de magníficas moscas
Que zumban en torno a crueles hedores,
Golfos de sombra¹¹².

¹⁰⁹ Estas inteligencias se recogen en varios textos e investigaciones que Howard Gardner ha desarrollado. De todas ellas, nosotros hemos recurrido al siguiente texto:

Gardner, Howard. *Biblioteca Howard Gardner. Inteligencias múltiples*. Paidós. 2ª impresión. Madrid 2012.

¹¹⁰ De Azúa, Félix. *Diccionario de las artes*. Nueva edición ampliada. Random House Mondadori, S.A. Debate. Barcelona, 2011. Pág. 23.

¹¹¹ Rimbaud, Arthur. *Voyelles*. Soneto publicado por primera vez en 1883. *Obra poética completa*. Obra traducida por Miguel Casado. DVD Ediciones. Barcelona, 2008. (Nota extraída de *Diccionario de las Artes. Nueva edición ampliada*).

¹¹² Traducción del poema de Arthur Rimbaud realizada por Félix de Azúa incluida en *Diccionario de las artes*. Nueva edición ampliada. Random House Mondadori, S.A. Debate. Barcelona, 2011. Pág. 23.

¿Se puede traducir en imagen este poema? Miguel Ángel Campano lo hizo. Él habla de la dificultad de traducir en el volcado de un idioma a otro.



113

En este sentido, Edward Hopper (1882-1967), pintor, también centro sus esfuerzos, a través de la pintura, en hallar la forma transcribir sus percepciones en torno a la naturaleza: “mi propósito en la pintura ha sido siempre hacer una transcripción lo más fiel posible de mis más íntimas impresiones de la naturaleza”¹¹⁴. Sin embargo, quizá sea más adecuado emplear, en lugar del término transcripción, el término transposición, es decir, la manera en que las impresiones o percepciones se realizan/transcriben mediante una sensibilidad.

¹¹³ Campano, M. A. *Vocales I Roja*. 1981. 195 x 250 cm. Óleo sobre lienzo.

¹¹⁴ Hopper, Edward. *Escritos*. Editorial Elba, SL. Barcelona, 2012. Pág. 11.

2.2.1. Dos características de las obras de arte: lo bello y el arte y su designación¹¹⁵

La historia, la más reciente al menos, y entiendo que, con ella, toda la que le precede, ha hecho que sea prácticamente imposible diferenciar, al margen del mercado, si una obra puede tacharse de obra original de arte o si simplemente es una original obra de reproducción o imitación de arte. Algunos de los más estudiosos han planteado un método sencillo e irrefutable para solventar tan desafortunada cuestión: para saber si una obra es o no arte, basta con saber si ésta forma parte de la mecánica de la Galería. José Jiménez, Doctor en Filosofía y profesor de la Universidad Autónoma de Madrid, por el contrario, o, más bien, diciéndolo de otra manera, sostiene que “arte es todo lo que los hombres llaman arte”¹¹⁶ (quizá sea más apropiado decir que arte es todo lo que las personas llamamos arte), idea que, entre otros, y tal y como he mencionado en la introducción, también defendió Dino Formaggio (1914-2008), filósofo.

Sin embargo, esta manera de ordenar los objetos artísticos y los que no lo son, bajo mi punto de vista, es insuficiente, aunque no por ello deja de ser verdadera o actual. Esta idea, en cierto modo, habla del significado que las personas le otorgamos al mundo sensible. El mismo significado al que se refiere J. Jiménez en su postulado. En este sentido, encuentro que trasladar su idea sobre el arte y aplicarla en otro ámbito también respeta el orden lógico de la naturaleza que designa, sin embargo, no desnuda ninguna realidad más allá de la evidente. Sería como afirmar que las flores (flor, el signo convencional para referirse a eso que conocemos del mundo de la botánica) son todas aquellas a las que las personas llamamos flores. Y ésta, aunque señala una verdad irrefutable, no designa, por sí sola, la singularidad que diferencia las flores del resto de los objetos sensibles. San Agustín (354-430), doctor y pensador de la Iglesia católica, sostenía que “existen estas cuatro cosas que deben distinguirse: la palabra, lo expresable (decible), la expresión (dictio) y la cosa”¹¹⁷. Desde mi punto de vista, la clasificación que propone de J. Jiménez, aunque verdadera, únicamente opera en la dimensión que se refiere a la palabra.

Refiriéndose al signo, Martin Heidegger (1889-1976), filósofo, anota lo siguiente:

“(…) en la gran época de los griegos, el signo se entiende sobre la base del mostrar y viene acuñado sobre ésta a los fines del mostrar. Desde los tiempos del helenismo el signo procede de un fijamiento, se le decreta como el instrumento para una designación mediante la cual la representación está enfocada y dirigida de un objeto sobre otro objeto. Designar ya no es mostrar en el sentido de un dejar-aparecer. La alteración del signo de algo que muestra a algo que reside en la mutación de la esencia de la verdad.

Desde la época de los griegos, los entes se experimentan como lo que está en presencia. En la medida en que el habla es –la actividad de hablar tal como se presenta cada vez –pertenece a lo que está en presencia. Se representa el

¹¹⁵ El tempo de una imagen es un concepto al que Pablo Auladell recurre constantemente durante las sesiones.

¹¹⁶ Jiménez José. *Teoría del arte*. Editorial Tecnos, Alianza Editorial. Madrid, 2006. Pág. 17

¹¹⁷ San Agustín citado por Tzvetan Todorov. Todorov, T. *Teorías del Símbolo*. Traducción de Enrique Pezzoni. Monte Ávila Editores, S.A. Caracas, Venezuela, 1981. Pág. 42.

habla desde el hablar, bajo el aspecto de sonidos articulados, portadores de significación...”¹¹⁸

Encuentro que, tal y como sugiere Heidegger respecto a la representación del habla desde el hablar, se representa la pintura desde el pintar, bajo el aspecto de pinceladas, portadoras de significación. Por tanto, entiendo que se representa el arte desde el acto artístico, tal y como al inicio de este capítulo también he sugerido.

Y ya que me refiero a algunos ingredientes de las obras de arte, los comunes, aprovecho para referirme a la experiencia estética que se supone está implícita en la contemplación de las obras de arte, al menos, en aquellas que se puedan considerar obras de Arte¹¹⁹. Esta manera de entender la obra de arte, la experiencia estética, o el encuentro que tenemos los seres humanos con la belleza, es, a mi modo de ver, eco del pensamiento Kantiano y Romántico. Sin embargo, su reconocimiento en todas las obras que comprenden la miscelánea del arte contemporáneo está en entredicho. Este posicionamiento en cuanto a los elementos que comprende la contemplación desinteresada de los objetos artísticos tiene casi tantos seguidores como retractores. Si atendemos a la idea de que somos nosotras, las personas, quienes otorgamos el valor de arte a aquello que consideramos que merece tal distinción en base a lo que dicta nuestra sensibilidad para la belleza, independientemente de nuestro grado de conocimiento para aproximarnos a la obra de arte, y si esta belleza es *arbitraria*¹²⁰, encuentro que es una ardua tarea, sino imposible, alcanzar un consenso en lo referente a qué es o no bello y, por tanto, qué es o no arte. Deduzco que, a día de hoy, o bien la idea de que arte es todo lo que las personas llamamos arte es incompleta, o bien la idea de que la experiencia estética a la que Kant se refirió es uno de los síntomas que implica la contemplación desinteresada de toda obra de arte es, por sí misma, insuficiente, puede que anacrónica, quién sabe. Y dado que no existe un único consenso en torno a la belleza (y dado que lo bello no siempre es el objetivo, como es el caso de las obras de Picasso, de Kooning, M. Cahn, etc.), y dado que el florecimiento de la experiencia estética también depende de la mirada, subjetiva, me pregunto cuál es el síntoma que nos indica que nos encontramos ante una obra de arte.

A continuación anoto una de mis experiencias alrededor de esta inquietud:

Silence era el título que daba nombre a la exposición que recogía una infinidad de obras de On Kawara. Aquella mañana de abril también era fría, pero la luz del sol bañaba las galerías del edificio haciendo de su interior un espacio cálido y

¹¹⁸ Heidegger, M. *De camino al habla*. Versión en castellano de Ives Zimmermann. Ediciones del Serbal. Barcelona, 2002. Pág. 182.

¹¹⁹ Utilizo el término obra de arte para designar el producto que deriva del mercado. Me refiero al arte como a cada una de las disciplinas técnicas que están enmarcadas dentro de la concepción romántica de Arte (Ver Félix de Azúa).

¹²⁰ Comúnmente empleamos el término “bello” para referirnos a una de las cualidades que pueden poseer las obras de arte. Hay quien encuentra esta característica de lo bello por medio de la contemplación de un paisaje; hay quien se siente atraído por la belleza que reside en el cuerpo de un elefante en descomposición en medio de la sabana africana, y hay quien encuentra belleza en la obra plástica de Cy Twombly. Este hecho me lleva a pensar que la belleza es una cualidad que reside en la voluntad o el capricho de quien se encuentra con ella.

acogedor, como queriendo invitar a los paseantes neoyorkinos a contemplar las maravillas que escondía aquel extraño museo. Nosotros no éramos neoyorkinos, pero igualmente nos dimos por aludidos. El Guggenheim de Nueva York tiene un anatomía singular. Su sistema digestivo, en una danza en espiral, une todos los espacios del museo convirtiéndolos en uno solo. Basta con dejarse caer desde la planta más elevada para atravesar todas las cavidades del museo. Entre las obras que allí se presentaban, una llamó especialmente mi atención. La *serie Today*; estaba compuesta por un sinnúmero de lienzos que mostraban la fecha en la que habían sido pintados. La pintura que en ellos se mostraba carecía de expresión, más bien parecía la impresión a dos colores de una vieja máquina de imprenta Davinson Offset 221. Así contado parecería que aquellos cuadros envolvían sensibilidad, delicadeza y ternura, la misma que le correspondería a un objeto que ha sufrido los vaivenes y azotes de la historia de los últimos años. Ojalá hubiera sido así. Pocas veces me he tropezado con pintura más aséptica, sistemática, quirúrgica y desinfectada que la de aquella mañana. El anonimato pictórico era brutal, y claro, no era azaroso. Imitar la mecánica de reproducción de los sistemas de representación tecnológicos, no deja de ser eso, una imitación. Y una imitación es un gesto. Y un gesto es humano. Y la idea de lo humano nos recuerda constantemente que las personas no somos máquinas gobernadas por un ente divino, eléctrico o religioso, o ajeno, político o económico; o eso necesitamos creer; a saber. Y la idea de lo humano que contrastaba en aquellos lienzos *in-humanos* me hizo pensar. Y pensé. Y pensé en On Kawara y en su día a día, pintando aquellas telas. Y pensé en su necesidad de vestirse de máquina para después desvelar la piel de carne y sangre que se encontraba bajo ese disfraz mecánico. Y pensé en su piel. Y pensé en la piel del Artista y en la de todos los artistas. Y pensé en la piel de todos nosotros. Y pensé en su sacrificio y en el sacrificio de todos los artistas, el de todos nosotros. Y después de pensar, sentí. Y sentí pena. Pena por On Kawara, que es un artista, que es todos los artistas, que es todos nosotros. Sentí pena por su sacrificio y sentí pena por todo nuestro sacrificio. La pena, supongo que una singular forma de belleza. Y saber que *Today* no era el residuo de una imprenta, de una máquina, de una industria, me tranquilizó. Y saber que aquellos lienzos habían sido pintados en la intimidad y en la sosegada monotonía de la vida de On Kawara me hizo contemplar su obra con mayor interés. Y con mayor nitidez. Y solo con una nueva mirada, reavivada por el conocimiento de una anécdota que las telas por sí mismas no supieron revelar, pude zambullirme en la experiencia estética que escondía *Today*, de On Kawara, también pintor¹²¹.

¹²¹ Relato aquí mi experiencia tras visitar la exposición *Silence* de On Kawara que acogió el Guggenheim Museum de Nueva York desde el 6 de febrero al 3 de mayo del 2015. Normalmente, al contemplar una obra, tiendo a contemplarla desde la ignorancia, desde la inocencia o desde el desconocimiento, para que los datos, textos e ideas que giran en torno a ésta no condicionen mi manera de vivirla, sentirla y/o entenderla. Así, en un primer momento, al acercarme a la serie *Today*, sentí un rechazo infundado quizá por la falta de humanidad que encontré en las obras. Al leer parte del texto explicativo que acompañaba la exposición me percaté de que los lienzos habían sido pintados por On Kawara y no reproducidos en una imprenta cualquiera. Me encontré entonces ante unas obras que rebosaban humanidad. Me vino a la mente la imagen de una persona perdida en el desierto, huyendo de alguna fiera que le acecha y ocultando sus huellas para desconcertar al monstruo que le viene dando caza desde hace algunos días, en un desesperado intento por esconder, con cada huella borrada, el miedo que le hace tan vulnerable

“Los estoicos dicen que tres cosas están ligadas: el significado, el significante y el objeto”¹²². Señalaba más arriba que el significante y el referente (el objeto), en términos generales, es ajeno a nosotros. Esto lo digo porque una flor puede existir al margen de nuestra existencia o, por lo menos, de nuestro conocimiento; de hecho, la flor existe independientemente del nombre y de que se la nombre. De estas tres dimensiones de los estoicos, el significante es arbitrario; “sua”, “fuego” y “fire”, por ejemplo, constituyen tres significantes que se refieren al mismo fenómeno. Y creo ser consciente de la delicadeza de esta idea, ya que si un árbol, cuyas raíces están debilitadas por el paso de las primaveras, cae por su propio peso, allá, en la lejanía del bosque, y el estruendo que provoca al caer no lo escucha nadie, ¿ha hecho ruido realmente al caer? En mi opinión, y esta es la misma idea que he tratado de defender más arriba, si obviamos la idea de que el sonido es una *simple* manera de percibir el mundo sensible y que, como forma de percepción, es únicamente producto de nuestra manera de sentir, comprender y, consecuentemente, ordenar dicho mundo, esto es, una idea, sensación, emoción que solo tiene razón de ser dentro nosotros, los seres humanos, y que está confinada ya no a la destrucción sino a la inexistencia fuera de los límites de la razón, también humana, sería algo así como pensar que el mundo, tal y como lo conocemos, nace de nosotros (un punto de vista, cuanto menos, egocéntrico) o, dicho con otras palabras, aceptar y reivindicar la ulterioridad de las personas respecto a la naturaleza; sin embargo, ¿no es acaso la humanidad producto de la propia naturaleza? ¿Es acaso la conciencia que nos caracteriza producto exclusivo de la creación humana al margen de toda mediación Natural? ¿Realmente tenemos el derecho de atribuirnos tal creación? ¿No tiene el ruido, el sonido, o lo que nosotros percibimos como tal, un origen ajeno a nosotros? ¿El significante de lo que nosotros llamamos una longitud de onda tal vez? ¿No es, acaso, el fenómeno de la caída del árbol por sí mismo suficiente para justificar su propia existencia más allá de la nuestra?

El escritor Émil Zola (1840-1902), por ejemplo, definía la obra de arte como “un rincón de la naturaleza visto a través de un temperamento”¹²³.

Como vemos, la imposibilidad de plantear un orden lógico sobre el rompecabezas que dibuja el arte contemporáneo, añadido a todas las corrientes artísticas que le preceden, es abrumadora. Entiendo que no todo se puede cuantificar, razonar, ordenar, clasificar, determinar, definir, justificar, explicar, argumentar o medir a través de un sistema estándar. Sin embargo, en este sentido, encuentro que la imposibilidad de medir el arte no se debe tanto a su naturaleza principalmente cualitativa como a la desorientación que los sistemas políticos, religiosos y económicos (los sistemas de poder en su mayoría)

y tan humano. Según mi experiencia, la contemplación desinteresada de la obra de On Kawara no despertó en mí ningún sentimiento de lo bello. Hizo falta otro ingrediente: el conocimiento de la anécdota que se escondía tras *Today*. Fue entonces cuando me volví nuevamente hacia la serie de lienzos y los contemplé, pero esta vez desde el conocimiento, o dicho de otra manera, desde la razón, no desde el corazón.

¹²² Todorov, T. *Teorías del símbolo*. Traducción de Enrique Pezzoni. Monte Ávila Editores, S.A. Caracas, Venezuela, 1981. Pág. 19.

¹²³ Cassier, E. *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. Ed. Fondo de Cultura Económica, S.A. Decimosexta impresión. México, 1994. Pág. 217.

producen en relación a nuestra manera de entender la empresa social, y por ende, la mecánica que conforma al arte. De esta manera, el artista es libre porque cree que ha de ser libre, porque ser artista, por definición, significa, entre otras muchas cosas, no tener límites en la expresión, o, lo que es lo mismo, ser hacedor de arte; y el arte, también por definición, es aquel que no está sujeto a una necesidad aparente, es desinteresado y carece de funcionalidad (no me refiero a las funciones comunicativas, expresivas, políticas, etc. que cumple la obra de arte; me refiero a que carece de funcionalidad ya que la diversa o diversas naturalezas que comprende el arte contemporáneo hace imposible un planteamiento preciso no solo de su significado, como hemos comprobado anteriormente, sino, como es lógico, también de sus funciones), una funcionalidad también aparente, por supuesto; ¿hay acaso condena más coercitiva y limitadora que la de hacer que una persona tenga que ser libre por imposición?

He aquí una posible presentación del significante para el significado de arte (manifestación de la actividad humana mediante la cual se expresa una visión personal y desinteresada que interpreta lo real o imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros¹²⁴) y una pincelada en forma de imagen sobre lo comentado más arriba:



Esta imagen de la que es autor R. Magritte no es sino una paradoja. El enunciado escrito niega la operación de la representación al reducir al absurdo esa operación.

Y así habla Michel Foucault de esta imagen, “*lo que veis es aquello*. Poco importa, también ahí, en qué sentido se plantea la relación de la representación: si la pintura es remitida a

¹²⁴ Significado de “arte” ofrecido por la Real Academia de la Lengua a 20 de diciembre de 2015:

<http://lema.rae.es/drae/?val=arte>

¹²⁵ Imagen de una de las obras más representativas de René Magritte: *Ceci n'est pas une pipe* (Esto no es una pipa). Aunque existe un significante de “pintura”, también diferente del significante de “imagen”, ofrezco esta reproducción de René Magritte a modo de ilustración.

lo visible que la rodea o si por sí sola crea un invisible que se le asemeja”¹²⁶. Y así, sí.

2.2.2. El ejercicio: Cavallo Morto

Ahora, quiero referirme a la idea del tempo de un texto y su resonancia con la de una imagen. Desconozco el nivel de subjetividad que entrama el ejercicio que me propongo realizar. Lo planteo simplemente como una prueba de la manera en la que podemos expresar y explicar ideas.

Más arriba he comentado mi intención de plantear un ejercicio que sirva como prueba, o como intento, aunque creo que lo mejor que puede ocurrir es que fracase como intento, de que los medios y herramientas de comunicación pueden ser varias y no tienen por qué ser de naturaleza cuantificable para que los conceptos puedan ser transmitidos y entendidos. Me refiero, como ejemplo, al tempo de una imagen y su relación o resonancia con la de un texto.

Hasta donde yo sé, el tempo de una imagen o un texto es un término que emplea Pablo Auladell, ilustrador. Pablo plantea esta idea como eje central de su método para transcribir-transponer textos a imagen y así lo hace saber en sus clases magistrales que imparte en la Escuela de Ilustración Ars in Fabula, en Macerata (Italia), donde tuve la oportunidad de conocerle. Por mi parte, simplemente quiero hacer uso de este término y mostrar el proceso a través del cual pude, en mi propia piel, entender este concepto. Un concepto que intuyo se explica mejor a través de la experiencia recogida en imágenes que a través de una aproximación teórico-descriptiva.

La idea es muy sencilla. Propongo un texto y dos imágenes que lo acompañan. El tempo de una de estas imágenes se corresponde con el del texto; el de la otra no. Decidir, o simplemente deducir, cuál de las dos imágenes es la que se corresponde con el texto es la tarea del lector-espectador. La imagen que mantiene consonancia con el texto es, principalmente, debido a que el tempo que en ella se percibe es similar al del texto.

La idea de tempo en una pieza musical es evidente; sin embargo, no lo es tanto en un texto o en una imagen. Creo que este ejercicio que propongo es más cercano a la intuición que a la razón, aunque ello no significa que no se pueda contrastar o que no tenga validez fuera de la subjetividad de cada lector-espectador; es más, intuyo, y valga la redundancia, que la subjetividad poco tiene que ver en la elección de la imagen afín al texto; creo que la elección, o más bien la deducción de qué imagen es la que se corresponde con el texto, se genera a partir de un proceso de inducción, diría que casi electromagnético.

Para ello he elegido un poema de Juan Carlos Mestre, *Cavallo Morto*, el mismo que nos planteó Pablo Auladell en Macerata. El ejercicio que me propongo ilustrar nace de la necesidad de traducir, o más bien transcribir-transponer, este texto en imagen, ya que he tratado de ilustrar este poema en varias ocasiones. Es una tarea común del ilustrador; me refiero a la de elegir, entre todas las ilustraciones que realiza este profesional para la representación de un texto, cuál es la que mejor re-presenta la esencia del manuscrito.

¹²⁶ Foucault, Michel. *Esto no es una pipa. Ensayo sobre Magritte*. Editorial Anagrama. Barcelona, 1997. Pág., 49.

Creo y confío que la descripción de este proceso, o más bien la posibilidad de experimentar este proceso por uno mismo, tan habitual en el día a día del ilustrador, y tan anodina en el día a día de cualquier otro tipo de profesional, sea de vital importancia para, por un lado, aproximar y hacer entender mejor el proceso de realización de una imagen o una ilustración y, por otro, y sobretodo, para tomar conciencia, para yo tomar conciencia, de que las matemáticas (tal y como las entiendo, paradigma del método cuantificable) no pueden explicarlo Todo, a lo sumo, explica un todo matemático. Espero, al menos, haber medido con quirúrgica exactitud la métrica del poema de Juan Carlos Mestre; este es su poema:

Cavalo Morto

Cavalo Morto es un lugar que existe en un poema de Lèdo Ivo.

Un poema de Lèdo Ivo es una luciérnaga que busca una moneda perdida. Cada moneda perdida es una golondrina de espaldas posada sobre la luz de un pararrayos. Dentro de un pararrayos hay un bullicio de abejas prehistóricas alrededor de una sandía. En Cavalo Morto las sandías son mujeres semidormidas que tienen en medio del corazón el ruido de un manojo de llaves.

Cavalo Morto es un lugar que existe en un poema de Lèdo Ivo.

Lèdo Ivo es un hombre viejo que vive en Brasil y sale en las antologías con cara de loco. En Cavalo Morto los locos tienen alas de mosca y vuelven a guardar en su caja las cerillas quemadas como si fuesen palabras rozadas por el resplandor de otro mundo. Otro mundo es el fondo de un vaso, un lugar donde lo recto tiene forma de herradura y hay una sola tarde forrada con tela de gabardina.

Cavalo Morto es un lugar que existe en un poema de Lèdo Ivo.

Un lugar que existe en un poema de Lèdo Ivo es un río que madruga para ir a fabricar el agua de las lágrimas, pequeñas mentiras de lluvia heridas por una púa de acacia. En Cavalo Morto los aviones atan con cintas de vapor el cielo como si las nubes fuesen un regalo de Navidad y los felices y los infelices suben directamente a los hipódromos eternos por la escalerilla del anillador de gaviotas.

Cavalo Morto es un lugar que existe en un poema de Lèdo Ivo.

Un poema de Lèdo Ivo es el amante de un reloj de sol que abandona de puntillas los hostales de la mañana siguiente. La mañana siguiente es lo que iban a decirse aquellos que nunca llegaron a encontrarse, los que aún así se amaron y salen del brazo con la brisa del anochecer a celebrar el cumpleaños de los árboles y escriben partituras con el timbre de las bicicletas.

Cavalo Morto es un lugar que existe en un poema de Lèdo Ivo.

Lèdo Ivo es una escuela llena de pinzones y un timonel que canta en el platillo de

leche. Lèdo Ivo es un enfermero que venda las olas y enciende con su beso las bombillas de los barcos. En Cavallo Morto todas las cosas perfectas pertenecen a otro, como pertenece la tuerca de las estrellas marinas al saqueador de las cabezas sonámbulas y el cartero de las rosas del domingo a la coronita de luz de las empleadas domésticas.

Cavallo Morto es un lugar que existe en un poema de Lèdo Ivo.

En Cavallo Morto cuando muere un caballo se llama a Lèdo Ivo para que lo resucite, cuando muere un evangelista se llama a Lèdo Ivo para que lo resucite, cuando muere Lèdo Ivo llaman al sastre de las mariposas para que lo resucite. Háganme caso, los recuerdos hermosos son fugaces como las ardillas, cada amor que termina es un cementerio de abrazos y Cavallo Morto es un lugar que no existe¹²⁷.

A continuación expongo algunas de las anotaciones que recogí mientras realizaba las ilustraciones que pretendían corresponderse en tempo con el poema de Juan Carlos Mestre, Cavallo Morto:

Llevo varias horas dibujando. He realizado una gran variedad de dibujos. Demasiados. He llenado la cuartilla de notas, apuntes y correcciones y nada me revela que vaya por el buen camino. ¿Existe un buen camino? ¿Existe el camino? Cada raya sobre el papel me aleja del sentido original del texto, si es que éste lo he llegado a captar en algún momento. Supongo que es porque no he entendido muy bien a lo que Pablo se refiere. El tempo. Quizá no haya entendido nada. Nada. Lo único que sé del tempo es que transcurre; prueba de ello son estos garabatos. A pesar de todo, sigo clavando el lápiz sobre el papel. La duda me acompaña en cada paso y decisión. Y vuelvo a borrar. Siento retroceder más que avanzar. Llega un momento en el que borro parte de los dibujos, ya no como señal de arrepentimiento, duda o vértigo, sino como recurso de enriquecimiento. Intuyo que esto guarda relación con el texto. Y cada vez más dibujos. Todos a grafito y carboncillo. Los guardo en mi cuaderno. Veo que, poco a poco, algo tienen en común. Cada vez es más evidente. Algo parece unir todos estos dibujos. Todos ellos de calidades técnicas muy diferentes, sí, pero todos ellos tienen algo que ver con Cavallo Morto; sin embargo, no sé cuál se adapta mejor al paisaje sobre el que reposa el escrito. (...) No he vuelto a dibujar Cavallo Morto desde ayer. Hoy veo y pienso con mayor claridad. Al menos eso creo. Sospecho que una de estas imágenes recoge la esencia del poema de Juan Carlos Mestre. Sí, aquí está.

A continuación muestro dos de los bocetos que realicé para ilustrar-transcribir-transponer Cavallo Morto. ¿Cuál de las dos coincide con el tempo del poema?

¹²⁷ Mestre, Juan Carlos. *El otro mensual*. Revista de creación literaria y artística. Disponible en el siguiente enlace a 3 de enero de 2016: <http://www.eldigoras.com/bibe/num/e040/aire40its0103.htm>



128



129

He tratado aquí de definir la idea de tiempo a través de la experiencia que supone la contemplación de una imagen y la lectura de un texto, tal y como lo experimenté yo en su momento. Yo entendí el significado del tiempo de la imagen a partir de un ejercicio muy similar al que aquí he planteado.

¹²⁸ Boceto para Cavallo Morto. 2015. Grafito sobre papel. 10 x 8 cm

¹²⁹ Boceto para Cavallo Morto. 2015. Grafito sobre papel. 14 x 14 cm.



130

¹³⁰ Fotograma de la presentación de la exposición titulada *Silence* de On Kawara. La obra presentada en la fotografía es parte de la serie *Today*. El reportaje se encuentra disponible en: <http://www.guggenheim.org/new-york/exhibitions/past/exhibit/5895>

2.3. Notas sobre el arte y la educación

“Our own understanding of knowledge, being and even Truth emerges through the act of making”¹³¹.

“Nuestra propia manera de entender el conocimiento, el ser e incluso la Verdad emerge a través del acto de hacer”.

“Artists, musicians, poets, and indeed, qualitative researchers, insist that truth and knowledge are negotiable”¹³².

“Los artistas, músicos, poetas, y ciertamente, los investigadores cualitativos, insisten en que la verdad y el conocimiento son negociables”.

Y si esto fuese de otro modo, seguiríamos *sabiendo* que la tierra es plana. Y quién sabe, quizá lo sea.

Quiero mostrar dos reflexiones acerca de la educación, primero, y el arte, después:

Septiembre. Cielo violáceo, plomizo y despierto. Paisaje paciente, verde y relajado. Volviendo del trabajo, coincido con una compañera en el tren. Ella es pedagoga, y yo profesor de plástica. Ella habla de la plasticidad (más bien de la falta de) de los alumnos. Habla de cómo cree que deben de ser los alumnos de hoy y los problemas con los que se van a encontrar en el futuro. Se refiere a los problemas con los que nosotros tropezamos; con los de hoy; me da miedo pensar en los de mañana. Habla de qué hacemos nosotros para cambiar esta plasticidad. Las aulas siguen siendo aulas, y las clases, magistrales.

Es verdad. Creo que es verdad. Aunque no sé cuál es su grado de verdad. He leído un texto de Félix de Azúa, también en el tren. En la estación anterior ha subido al vagón una mujer de color. Imagino cómo ha sido su infancia. Me pregunto cómo verá ella el paisaje; ¿le gustará? No creo que eche de menos el color de su tierra. O tal vez sí. Yo, si fuese ella, así lo haría; supongo. Me refiero, echaría en falta el color de mi tierra; el verde. Tengo curiosidad por saber cómo verá y sentirá ella el color de este paisaje. Durangaldea se caracteriza por el color de su verde, de su hierva, de sus árboles, de las hojas de sus árboles, de su tierra. Imagino que el color verde de las montañas no es un tono al que ella esté, precisamente, acostumbrada. A saber. ¿Destacará para ella el marrón que delata la tierra recién labrada de aquel llano de la misma manera que resaltaría para mí el verde de las hojas de un roble colocado en medio del basto color arenoso del desierto? Hubiese sido una conversación interesante, aunque no creo que nos hubiésemos puesto de acuerdo en la definición del color verde.

¹³¹ Jones, Stephanie and Woglom, James F. *Graphica. Comics art based educational research*. Harvard Educational Review. Vol. 83. Cambridge, 2013. Pág. 184.

¹³² Jones, Stephanie and Woglom, James F. *Graphica. Comics art based educational research*. Harvard Educational Review. Vol. 83. Cambridge, 2013. Pág. 185.

Félix de Azúa, a través de la lectura de uno de sus textos, me ha invitado a esta reflexión. Él hablaba sobre el color. Menciona a Edgar Degas. La descripción que hace este pintor sobre Villiers-sur-Mer, una de sus obras, es muy personal, diría que intransferible. Y no por ello deja de ser verdad:

“Villiers-sur-Mer, crepúsculo, frío y aburrido naranja sonrosado, verde blanquecino, neutro, el mar como el lomo de una sardina y más pálido que el cielo: línea de rompiente marrón, los primeros charcos de agua reflejan el naranja, los segundos reflejan la bóveda del cielo; delante, arena color café, más bien oscura”¹³³.

2.3.1. Una nota sobre pintura

Un último apunte. También sobre la verdad:

Sus pinturas me recuerdan al estudio en el que trabaja y que alguna vez he imaginado. Imagino toda la gente que ha pasado por ese espacio, en todo lo que ha ocurrido en esas cuatro paredes. Pienso en la energía, y también en el tiempo, que ha invertido en cada una de sus obras. No me hago a la idea de todo lo que ha sufrido, pero ha sufrido, eso está claro; probablemente más que muchos otros, quién sabe. Gana mucho dinero, pero su vida es austera, gris y reservada. No tiene amigos; al menos así se ha presentado alguna vez. Ayuda a su hermana; ella vive en Sudáfrica, él en Inglaterra. Algunas noches, reparte fajos de billetes entre desconocidos. Cree que es importante. Le gusta gastar el resto del dinero en ropa, aunque siempre parece llevar la misma. Sé que suena a ficción, pero es verdad, creedme¹³⁴.

Cuento esto porque él es Francis Bacon y me parece oportuno añadir a este escrito su manera de entender la verdad:

“Pintar es la búsqueda de la verdad. Pinto sólo para mí. Solo para mí. Van Gogh casi lo consiguió. En una de sus extraordinarias cartas a su hermano, escribió: *Lo que hago tal vez sea una mentira, pero eso evoca la realidad con más precisión.* Se necesita la mentira para llegar a la realidad. La verdad cambia, ¿sabe? La verdad es la mentira. (...) ¿Quién posee la verdad? Nadie posee la verdad de una vez para siempre. Y, además, no merece la pena hablar de la pintura porque, al final, no se dice nada en absoluto. Cuando se habla de pintura siempre me encuentro un poco perdido”¹³⁵.

¹³³ Degas, Edgard. *The notebooks of Edgar Degas*. Oxford University Press, Oxford, 1976. Recogido en el texto de Félix de Azúa. *Diccionario de las artes*. Random House Mondadori, S.A. Debate. Barcelona, 2011. Pág. 90.

¹³⁴ Texto propio acerca de Francis Bacon, pintor.

¹³⁵ Maubert, Franck. *El olor a sangre humana no se me quita de los ojos. Conversaciones con Francis Bacon*. Editorial Acantilado. Barcelona, 2012. Pág. 79.



136

2.3.2. Reflexiones sobre el arte y su influencia en el ámbito educativo

“No existe, realmente, el Arte. Tan solo hay artistas. Estos eran en otros tiempos hombres (personas) que cogían tierra coloreada y dibujaban toscamente las formas de un bisonte sobre las paredes de una cueva; hoy, compran sus colores y trazan carteles para las estaciones del metro. Entre unos y otros, han hecho muchas cosas los artistas. No hay ningún mal en llamar arte a todas estas actividades, mientras tengamos en cuenta que tal palabra puede significar muchas cosas distintas, en épocas y lugares diversos, y mientras advirtamos que el Arte, escrita la palabra con A mayúscula, no existe, pues el Arte con A mayúscula tiene por esencia ser un fantasma y un ídolo”¹³⁷.

En la actualidad, el *arte*, el Arte (como ideal) para unos, las artes (como lo que se concreta en sus distintos modos) para otros, sufre una crisis de identidad, si es que alguna vez, a lo largo de los últimos casi setecientos años, sino antes, desde el nacimiento del Renacimiento Italiano, pasando por la fundación de la Academia de Pintura y Escultura en Francia y el surgimiento del vanguardismo, ha dejado de sufrirla. Hay quien defiende la idea de que el Arte, único y superior, es el resultado de la fusión de todas las manifestaciones artísticas. Y también hay quien defiende que el Arte de vanguardia ha sufrido un nuevo proceso de reversión hacia las artes¹³⁸. Se habla incluso de la muerte del *arte*, tal y como la conocíamos, pienso.

Supongo que este hecho ha influido, y lo sigue haciendo a día de hoy, en el proceso enseñanza-aprendizaje del *arte*. Existen desde las escuelas más *vanguardistas*, hasta las más *academicistas*; dentro de que, claro, ambas son escuelas, con todo lo que ello

¹³⁶ Villiers-sur-Mer. Dibujo de Edgar Degas.

¹³⁷ Gombrich, E. H. *La historia del arte*. Ed. Debate, Círculo de Lectores. Madrid, 1997. Pág. 15.

¹³⁸ De Azúa, Félix. *Diccionario de las artes*. Nueva edición ampliada. Random House Mondadori, S.A. Debate. Barcelona, 2011.

supone. Aunque todo apunta a que estos conceptos están sufriendo, si no lo han hecho ya, un proceso de inversión. Las escuelas *vanguardistas* parecen haberse convertido en academia; lo que no sé es si las escuelas *academicistas* se han convertido en vanguardia, ni siquiera si lo harán algún día. Veremos.

Lo dicho: este hecho afecta, de una u otra manera, a la manera de enseñar arte. Y ya no solo influye en las *altas* esferas de la universidad o educación superior, reglada o no, también salpica a la educación más temprana. Me refiero a la escuela, a la educación primaria y a la secundaria. Y salpica de muchas maneras. Aunque sobre esta idea volveremos más adelante.

No existe consenso en la definición de arte; sí, en cambio, en la idea de objeto artístico. El objeto de arte habita en la galería, y con galería me refiero a todos los sistemas de poder que regentan exposiciones, sea cual sea su naturaleza. Fuera de este terreno, el objeto de arte es inexistente. Sin embargo, tratar de definir el arte a través de estos objetos puede dar lugar a confusión. Ocurriría algo similar si tratásemos de definir el espacio a partir de un metro.

Dentro de la miscelánea que comprende la naturaleza tan diversa de las obras de arte, existen las que requieren de un objeto donde habitar y las que no precisan encarnar ningún ente material. Un ejemplo contemporáneo de objeto de arte que requiere de la existencia material es una pintura de Anselm Kiefer; la exposición de *Le Vide*, de Yves Klein, es un ejemplo de obra de arte que no necesita de ningún cuerpo que le dé forma. Las dos formas de expresión son objetos artísticos, las dos poseen concepto, pero solo una de ellas posee cuerpo.

Este hecho, entre otros, supone un auténtico reto para la educación del arte. Como vemos, hoy en día, la fisicidad de la obra de arte no es estrictamente necesaria. Y esto genera una interrogante sobre si es o no necesaria la enseñanza de los métodos que buscan la consecución de la misma. Como en todo, hay quien piensa que sí y hay quien piensa que no y hay quien no se formula la pregunta. En mi opinión, la enseñanza de la técnica es necesaria; de lo contrario, un día podemos vernos condenados a trabajar solo con conceptos, y con los ojos cerrados, y con las manos atadas.

2.3.3. La educación en arte y la educación a través del arte

Decía más arriba que el proceso enseñanza-aprendizaje del arte es muy complejo, casi tanto como lo es que la comunidad artística consensúe la definición de arte. Ahora bien, quiero diferenciar dos ideas: una, la educación del arte; otra, la educación a través del arte. La primera se refiere a la enseñanza específica de las técnicas y conceptos que orbitan en torno al arte o a las artes. La segunda plantea el arte, o más bien los procesos artísticos, como herramienta pedagógica. La diferencia entre ambas es sustancial. Mientras la primera busca la transmisión de un conocimiento específico para que el alumno/alumna acceda al mismo, la segunda se centra en la transmisión de un conocimiento que le sirva al alumno/alumna para acceder a un conocimiento de carácter más general. El objetivo de la primera perspectiva reside en la transmisión del conocimiento, el de la segunda reside en la persona. Ocurre, por tanto, un desplazamiento de los elementos que componen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La educación a través del arte se comercializa en diferentes colores y formatos. Lo más habitual es encontrarla en las escuelas de educación primaria y secundaria. Y últimamente, cada vez menos. Y esto, por desgracia, también es una verdad.

2.3.4. La educación a través del arte

Septiembre, 17 días desde que comenzó. Jueves. En el metro, una imagen se repite. De pie, junto a mí, viajan cuatro personas. Una lleva gorro de lana, rojo. Otra viste de traje. Otra calza unas menorquinas. La última se mantiene junto a la puerta; espera con urgencia a que las puertas se abran; se impacienta, creo que tiene prisa. En cualquier caso, ninguna de estas personas mira al frente, ni siquiera hacia arriba, y tampoco a los lados; para qué. Todas ellas tienen algo en común: la postura penitente. En alguno de ellos la postura es más acusada; en otros, más disimulada. Esperan impacientes la respuesta salvadora del móvil; un amigo al otro lado del wassap o un pelo abandonado en el entrecejo. A saber. Creo que James (así he bautizado al impaciente que difícilmente se sostiene junto a las puertas del vagón) no va a ser capaz de soportar la agonía, demasiada impaciencia en sangre. Creo que no me ven; ni a mí, ni al resto de pasajeros. Comunicación. Cómo ha cambiado. Ellos siguen atentos a sus pantallas, James también. ¿Habría algún tipo de comunicación, aunque no fuese más que visual, entre nosotros de no existir los móviles? Miro alrededor. Una pareja de ancianos viaja en el mismo vagón, uno junto al otro. Los dos miran al frente y no hablan entre ellos. Quizá viajar nos hace pensar, ser más introspectivos. Existan o no los móviles, los cuatro fantásticos no se hubiesen comunicado con otros pasajeros, pienso. Miro nuevamente a los ancianos, ahora hablan. Es verdad, la tecnología ha cambiado; nosotros, sin embargo, no sé dónde nos encontramos¹³⁹.

La sociedad ha cambiado. Y esto no es novedad, la sociedad está en continuo cambio. Lo preocupante sería que no lo estuviese, creo yo. La educación también está en perpetuo cambio, aunque ésta parece evolucionar más despacio. Mientras las *tablets* y los *iPad* inundan los mercados, el libro de texto, casi personal e intransferible, sigue siendo la herramienta donde el currículum escolar mejor se asienta. Y no digo que las *tablets* sean los nuevos libros, o la versión digital de estos, sino que una *tablet* puede ser el complemento ideal del libro o del lápiz. Y esto tampoco es novedad.

Un conocido fabricante de tecnología promociona así a un nuevo producto: “The only thing that’s changed is everything”. *Lo único que cambia es todo*. Como decía, en continuo cambio.

Mientras en la calle los niños juegan y conviven con estas *nuevas* tecnologías (emplean los medios tecnológicos, ordenadores, *tablets*, móviles, consolas, como medio para un fin, comunicarse, divertirse, informarse), en la escuela les enseñamos nuevas tecnologías, como si el jugar no tuviese nada que ver con la didáctica, como si el jugar o el convivir no implicase un aprendizaje serio y formal, o lo que a mi modo de ver es peor, como si la tecnología fuese un fin en sí mismo. Puede que para nosotros así sea, para

¹³⁹ Apunte personal sobre un viaje en el metro.

ellos no. Mientras los docentes sigamos refiriéndonos a estas tecnologías como nuevas y tratándolas como tales, mientras no guardemos las tablets en el estuche y junto al resto de lápices y bolígrafos, estaremos condenando esta explosión tecnológica a una implosión tecnológica, este avance a un asilamiento, y, lo que es peor, seguiremos alejando la escuela analógica de la sociedad digital.

Entiendo que un proceso similar ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje del arte, o a través del arte, o de la Educación plástica y visual si se prefiere. Eso sí, no tan acusado. El arte, al igual que la tecnología, de la misma manera que la educación a través del arte, es una forma de aproximación al conocimiento, no constituye el conocimiento en sí mismo. En este sentido, como herramienta educativa, el arte no constituye un fin por sí solo, sino el medio para un fin. Puede que el arte sea un proceso de desocultación de la verdad, en cualquier caso, no tiene nada que ver con la verdad, quizá tampoco con el conocimiento. Afirmar que el arte es un fin, es decir, el propio conocimiento, sería como decir que *ver y lo visto, vivir y lo vivido, decir la verdad y la verdad*, son la misma cosa.

La educación a través de la arte persigue, mediante la enseñanza de algunas de las herramientas y técnicas del ámbito artístico, transmitir un *conocimiento* que le permita al alumno/alumna encontrar y conocer, de primera mano y a través de su experiencia, la mecánica y el funcionamiento de una realidad que le es propia. Esta perspectiva educativa plantea las herramientas perteneciente al conjunto de las artes como medio para acceder a un conocimiento que no solo se limita a la práctica artística, sino que trasciende a otras esferas del saber humano. En cierto modo, la educación a través del arte puede funcionar como puente entre el yo y el mundo. Como afirman Barone y Eisner, “las artes ofrecen una forma única de indagación y son una forma específica de conocimiento y comprensión”¹⁴⁰.

¹⁴⁰ Barone, T. & Eisner, E. W. *Arts-based educational research*. R.M. Jaeger. Washington, 1997. (Extraído del artículo Investigación a/r/tográfica basada en el cómic. Madrid Manrique, Marta. Universidad de Granada).

2.4. Justificación de una educación basada en el arte

En un entorno que se define a sí mismo como inclusivo, es lógico estar de acuerdo con la idea que Philip H. Phenix (1915-2002), profesor de Filosofía y Educación en la Universidad de Columbia, escribía en 1964: “because people differ, no one curriculum suffices for everybody”¹⁴¹. Lo que viene a querer decir que *dado que las personas somos muy diferentes entre nosotras, un solo currículum no basta para dar respuesta a las necesidades que pueden surgir de estas diferencias.*

Y dado que me estoy refiriendo al currículum de la escuela secundaria, creo oportuno mencionar nuevamente a Philip H. Phenix, quien sostiene la siguiente afirmación: “students learn best what they most profoundly want to know. Their learning efficiency is in direct relation to their motivation”¹⁴². *Los estudiantes aprenden mejor lo que más profundamente quieren saber. Su eficiencia en el aprendizaje está directamente relacionada con su motivación.* Entonces, ¿por qué privar de su derecho a quien aprende y conoce, y quiere aprender y conocer, el mundo a través del arte, de la música, de la danza?

Tal y como vengo sugiriendo durante la investigación, intuyo que la motivación es una de las piedras angulares del panorama que compone la educación. Eduardo Chillida (1924-2002), escultor, se refiere a ella, la motivación, de la siguiente manera: “el deseo de saber lo que uno no sabe tiene un poder inmenso. Ese deseo puede con todo”¹⁴³. En su caso, así fue, por ello lo tomamos como ejemplo.

“Todo mi trabajo es hijo de la pregunta. Soy un especialista en preguntas. Algunas sin respuestas”¹⁴⁴. Eduardo Chillida presenta a la pregunta como madre de sus obras. La pregunta. A mi modo de ver, una pregunta conlleva una duda. Una duda implica una inquietud. Una inquietud supone un interés. Un interés, un querer. ¿Y qué es el querer sino el principio del poder?

Eduardo Chillida admite que sus obras son hijas de la pregunta, admite ser hijo de la duda. Quizá sea esa pregunta de la que habla Chillida el origen de su motivación, puede que el de la de todos. Una pregunta para cada persona; ¿cómo hallar esa pregunta? ¿Es responsabilidad de la educación reglada ayudar a dar con ella?

Hasta la fecha, creo que la escuela ha ofrecido y ofrece más respuestas que preguntas, más soluciones que interrogantes. Su modelo de enseñanza-aprendizaje se basa más en la certeza de una respuesta correctamente planteada que en la formulación de un pregunta incierta. La curiosidad generada a partir de las preguntas, no solo de las respuestas, puede ser motor de la motivación. Creo que, a largo plazo, y siendo consciente de que la ambigüedad de un hecho como el que trato de explicar es rebatible

¹⁴¹ Phenix, Philip H. *Realms of Meaning. A philosophy of the curriculum for General Education*. Mc Graw-Hill Book Co. New York, 1964. Pág. 275.

¹⁴² Phenix, Philip H. *Realms of Meaning. A philosophy of the curriculum for Genral Education*. Mc Graw-Hill Book Co. New York, 1964. Pág. 345.

¹⁴³ Chillida, Eduardo. *Escritos*. La Fábrica editorial. Madrid, 2005. Pág. 88.

¹⁴⁴ Chillida, Eduardo. *Escritos*. La Fábrica editorial. Madrid, 2005. Pág. 77.

y matizable hasta su propia médula espinar, una respuesta bien planteada es más limitadora que una pregunta mal planteada, y explico por qué por medio de una ilustración muy sencilla, tonta tal vez: si yo, niño, joven o adulto, le planteo una pregunta a mi profesora o profesor y esta o este responde con la respuesta precisa a la misma y no me transmite ninguna duda, ningún agujero por el que pueda mirar y encontrar una solución alternativa a la que ella o él me propone, mi interés morirá con su respuesta; la razón, mi sed de conocimiento quedará saciada; sin embargo, si planteo una pregunta y quien responde o no lo hace con la precisión suficiente para destruir cualquier duda, o inquietud (a mi parecer, otra forma de duda), que yo pueda tener o lo hace con otra pregunta, por ejemplo, es también muy probable que esa duda no se transforme en inquietud (en interés y en movimiento después), pero una respuesta así al menos dejará la puerta abierta para que esto pueda suceder. Un ejemplo personal, muy sencillo e inocente:

“Gorka es pintor, pintor profesional. Nos conocimos en el Palacio Quintanar, en Segovia. Los dos fuimos becados por la Academia de San Quirce. Los dos éramos de Bilbao. En Segovia compartíamos estancia y estudio. Fue en 2005. Nueve años después yo sujetaba una pancarta en la puerta de un garito de Barakaldo, Bizkaia. En la pancarta se leía un eslogan, no recuerdo exactamente qué decía; sí recuerdo el motivo, robo a la cultura. El bar lo regentaba un antiguo cliente de Gorka, mejor dicho, la mujer del cliente. Gorka le había vendido varias obras al marido de la susodicha años atrás. El marido estaba montado en el dólar, y ella también. Él tenía varios negocios y vestía siempre con ropa muy fina y elegante; imagínate, qué pintas. He dicho que Gorka le vendió varias obras al marido, aunque éste no pago la última de las piezas; al parecer, en el momento de la compra-venta su economía no estaba tan boyante; parecida a la de Gorka, vamos. Artista y cliente llegaron a un acuerdo: el cliente se quedaría con la obra, más adelante le pagaría lo correspondiente. Se conocían hacía algún tiempo, y ambas partes creyeron que esta decisión era la más acertada. El magnate se quedó con la obra, a cambio Gorka se quedó sin ella y no recibió ni un solo euro. Meses después del acuerdo, la consumación del matrimonio llegó a su fin. Ella se quedó con algunos de los negocios del marido; entre otros, un restaurante, de lo más bonito de todo Barakaldo. Imagínate. ¿Y qué había en el restaurante? Sí, el cuadro. ¿Recuerdas? Robo a la cultura. Un eslogan efectivo, aunque falso; en realidad, a quien había robado era a Gorka, la cultura no tenía nada que ver. Ella, la mujer adinerada, alegaba que el cuadro era suyo porque era parte de la compensación que le correspondía por haber aguantado a su ex durante todos esos años. Como es evidente, allá por los años cincuenta, el matrimonio, en un valeroso acto de amor, se negó a firmar la de entonces tan poco habitual separación de bienes. Y claro, las consecuencias las sufrieron varios años después; especialmente él, quien, al parecer, era de sangre azul. La señora decía que el cuadro impagado le pertenecía. El marido decía que el cuadro era de su ex, que era quien lo mostraba en uno de sus restaurantes, y que, por tanto, era a ella a quien le tenía que reclamar el pago. A Gorka todo esto le daba igual, solo quería el dinero o el cuadro. Y visto que ni dinero ni cuadro le fueron devueltos, nos armamos de pancartas y silbatos y nos plantamos en la puerta del restaurante de la adinerada para reclamar justicia. Y es ahora cuando justifico el porqué de todo este relato. Armados hasta las cejas, nuestro único propósito era informar a todo el que pasaba de las triquiñuelas y juego sucio de la dueña del local. Un señora, entiendo que de la zona, se acercó. Sus ojos brillaban sedientos

de información. Uno de mis compañeros de batalla le explicó con pelos y señales de todo tipo qué era lo que había ocurrido para que cuatro chalados estuviésemos armando tal serenata a las puertas de tan distinguido garito. Mi compañero le habló de Gorka, del cliente, de su exmujer, del cuadro, del dinero, de las medidas del cuadro, del número de veces que se habían reunido, de los intereses que le costaba a Gorka la pérdida del cuadro. Le contó todo, absolutamente todo. Tanto que la señora, y por su manera de preguntar y mirar diría que espíritu cotilla no le faltaba, al ver que lo sabía todo sobre el asunto, perdió el interés. Sus ojos dejaron de brillar. No parecía satisfecha. A cambio, mostraba el abatimiento propio de un condenado. Y ya no preguntó más. Alzó nuevamente las bolsas de la compra del suelo y siguió su camino. No volví a saber de ella. Gorka del cuadro tampoco”.

Elliot Eisner habla así refiriéndose a un sistema escolar ideal: “a culture of schooling in which more important is placed on exploration than on discovery”¹⁴⁵.

De la misma manera que la escuela establece un orden de valores entre lo que supone responder y lo que supone preguntar (premia las respuestas correctas y rechaza las posibilidades que ofrece la formulación de una pregunta, dado que la pregunta se asienta sobre la ignorancia y ésta es condición inadmisibile especialmente cuando uno es evaluado), también lo hace con las herramientas que median entre el pensamiento y la realidad. A pesar de que la enseñanza dé un valor incomparable al lenguaje verbal como mediador del pensamiento, “el pensamiento no se limita a operaciones verbales”¹⁴⁶ dice Elliot W. Eisner. “Organizar el sonido como lo hace el compositor, organizar el movimiento del cuerpo como lo hace el bailarín, organizar las cualidades visuales como lo hace un pintor son también procesos dirigidos por el pensamiento”¹⁴⁷. “La diferencia está en la naturaleza del material utilizado y en el carácter y apreciación del producto”¹⁴⁸, plantea.

Parece que estos razonamientos, publicados en 1972, cobran más sentido aún cuando uno recurre a las investigaciones llevadas a cabo posteriormente. Una de éstas es la de Howard Gardner, quien, en su postulado sobre las inteligencias múltiples, efectivamente, reconoce la capacidad visual-espacial como inteligencia¹⁴⁹.

Y ciertamente, parecería como si lo que no pudiese pensarse con palabras o números ni siquiera pudiese ser planteado. La naturaleza del material empleado marca la diferencia. Los números y las palabras marcan la diferencia, pero, como reivindica Eisner, el movimiento, el sonido, las imágenes, el espacio, también pueden hacerlo. Así lo he

¹⁴⁵ Eisner, Elliot W. *What can education learn from the arts about the practice of education?* Artículo publicado en *International Journal of Education & the Arts*. Volume 5, Number 4. University of Illinois. Urbana-Champaign, U.S.A., 2004. Pág. 10.

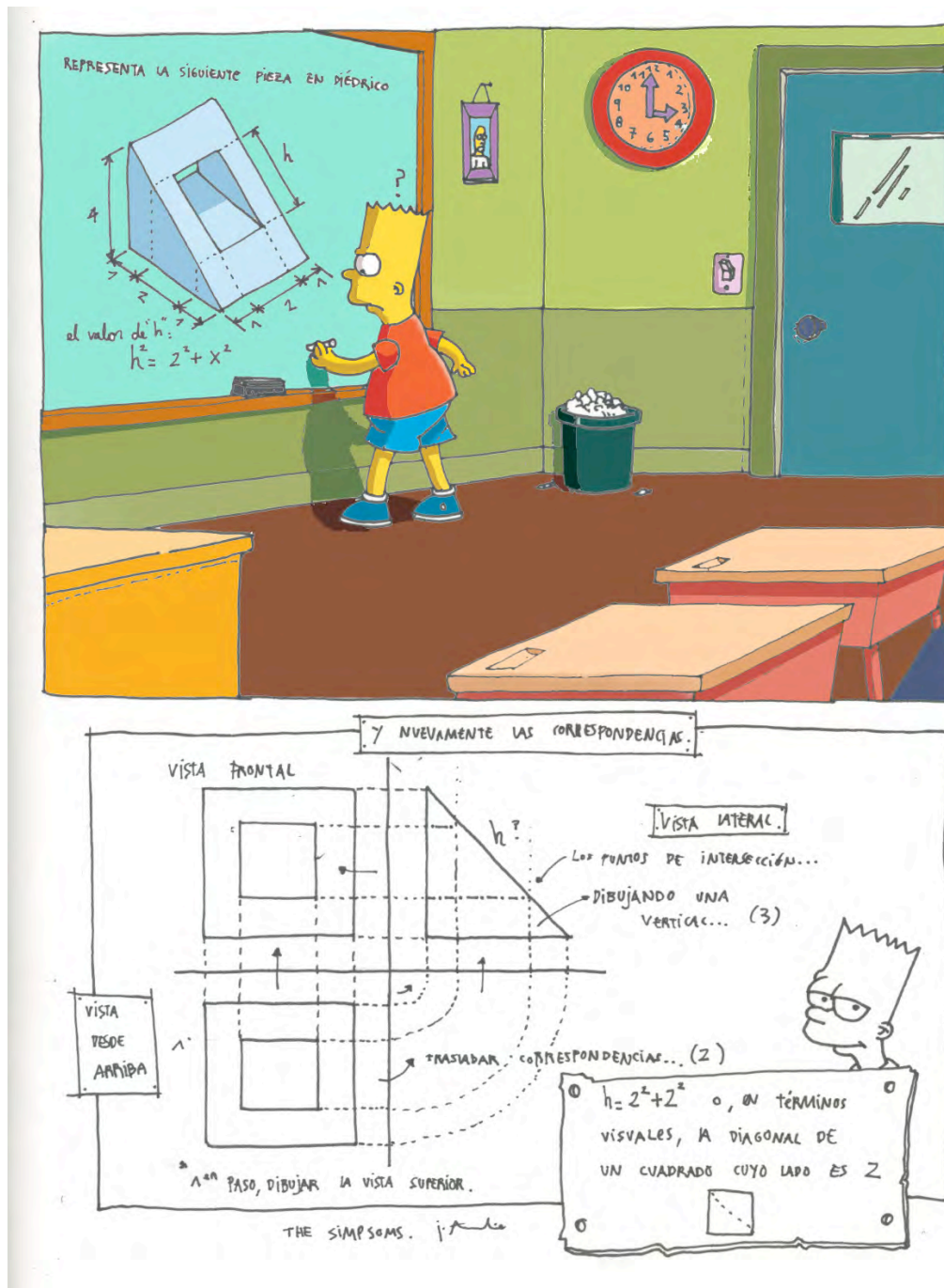
¹⁴⁶ Eisner, Elliot W. *Educación la visión artística*. Paidós Educador. Barcelona 2005. Pág. 100.

¹⁴⁷ Eisner, Elliot W. *Educación la visión artística*. Paidós Educador. Barcelona 2005. Pág. 100.

¹⁴⁸ Eisner, Elliot W. *Educación la visión artística*. Paidós Educador. Barcelona 2005. Pág. 100.

¹⁴⁹ Gardner, Howard. *Biblioteca Howard Gardner. Inteligencias múltiples*. Paidós. 2ª impresión. Madrid 2012.

experimentado yo también, recientemente, en mi clase de dibujo. Planteé un problema de dibujo, sobre geometría descriptiva, que podía resolverse a partir del propio dibujo. El ejercicio era sencillo: hallar la vista lateral de una pieza y representarla por medio del sistema diédrico. Los alumnos, para resolver el problema, tenían que calcular la longitud de una hipotenusa que se correspondía con la vista lateral de esa misma pieza. Este dato decidí omitirlo, consciente de lo que podía suponer. Les dije que no podían utilizar números, ni regla ni calculadora. En un primer momento, dijeron que ese problema no se podía resolver. Afirmaban que faltaba un dato: la longitud de la hipotenusa. Insistí. Sí se puede, confirmé. Pensad dibujando, olvidad los números, por un rato al menos, les dije. Uno de ellos dio con el resultado. Y el resto copió el resultado, luego lo entendió.



150

150 Ilustración sobre “la duda de la hipotenusa”.

Elliot Eisner también parece estar de acuerdo con la definición de John Dewey acerca de inteligencia, es decir, la forma en la que alguien se enfrenta a un problema. Así, cuando un niño pinta o dibuja o esculpe o baila o compone silencios, se está enfrentando a un problema: encontrar la manera de transformar en materia, ya sea en imagen, en escultura, en música, en movimiento, una idea o sentimiento¹⁵¹.

En cuanto al arte, así entiende John Dewey la relación e intercambio existente entre el pensamiento (ideas o sentimientos) y la materia, lo concreto:

“Any idea that ignores the necessary role of intelligence in production of works of art is based upon identification of thinking with use of one special kind of material, verbal signs and words. To think effectively in terms of relations of qualities is as severe a demand upon thought as to think in terms of symbols, verbal and mathematical. Indeed, since words are easily manipulated in mechanical ways, the production of a work of genuine art probably demands more intelligence than does most of the so-called thinking that goes on among those who pride themselves on being "intellectuals"¹⁵².

Cualquier idea que ignore el papel de la inteligencia en la producción de obras de arte está basada en la identificación del pensamiento con el uso de un tipo de material especial, signos verbales y palabras. Pensar de manera efectiva en términos de relación entre cualidades exige el uso del pensamiento además de pensar en términos simbólicos, verbales y matemáticos. De hecho, desde que las palabras son fácilmente manipuladas de manera mecánica, la producción de una obra de arte genuina probablemente exija más inteligencia que la mayoría de quienes se enorgullecen de ser "intelectuales" denominan pensamiento.

Muestro este fragmento extraído del texto escrito por John Dewey en 1932, y que ha llegado hasta mí por medio de un escrito de Elliot Eisner, en un intento de apoyar la reivindicación que propone el mismo: desmitificar la disociación entre arte e inteligencia. Sin embargo, dada la dirección e importancia que ha tomado el arte dentro del paisaje que dibuja nuestro sistema educativo, este texto no parece haberse hecho eco más allá del ámbito de la investigación. Fue escrito hace 83 años, y lo que reclama parece tener un carácter muy actual; ¿tan poco hemos evolucionado desde entonces?

Transformar en materia universal una idea, un sentimiento, es un fenómeno que ocurre muy a menudo en nuestro día a día. Ocurre cuando conversamos, cuando hacemos la lista de la compra, cuando firmamos un documento para el banco, cuando decidimos qué ropa ponernos o qué calzado utilizar (inteligencia cualitativa). Nuestro pensamiento se materializa continuamente en hechos que afloran por medio de nuestra conducta. “El arte no es un pretexto para pensar, sino un pensamiento que funciona por el intercambio permanente entre sistemas distintos que oscilan y nos hacen oscilar entre

¹⁵¹ Eisner, Elliot W. *Educación la visión artística*. Paidós Educador. Barcelona 2005. Pág. 100.

¹⁵² Dewey, John. *Art as Experience*. The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 10. Edited by Jo Ann Boydston Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press. Illinois, 1934. Pág. 52.

lo abstracto y lo concreto”¹⁵³. Por tanto, cuando un niño pinta, o dibuja, o baila, o compone, se enfrenta al problema de oscilar entre lo abstracto, la idea o el sentimiento, y lo concreto, lo ideado, lo creado, lo dibujado, lo bailado, lo esculpido, lo compuesto, pero de una determinada manera, a través de una experiencia que podríamos llamar estética.

En esta disertación propongo el arte como un medio para acceder a un conocimiento más general. No se trata de aprender quién fue Picasso, a qué edad comenzó Velázquez a pintar para la corte, incluso saber cómo se realiza un grabado en cobre. La educación a través del arte que propongo para la escuela secundaria no se centra en estas ideas, o, más bien, no solo se centra en estas ideas. La educación a través del arte plantea el arte como medio para conocer, interpretar, sentir y, por tanto, relacionarse con y en el mundo. La contribución que hace el arte a la experiencia y el conocimiento humanos es única. Ofrece, o intenta ofrecer, al igual que muchas otras disciplinas humanas, una alternativa al mediador del pensamiento tan extendido en las escuelas, el lenguaje verbal. Y el lenguaje verbal ciertamente lo es, pero, como hemos visto, quizá no sea el único nexo entre pensamiento y materia. Una determinada manera de acceder al conocimiento ofrece una determinada manera de entender ese conocimiento, esa realidad. Como Elliot W. Eisner reivindica, “en la educación de arte nos interesa educar la visión humana de modo que el mundo al que el hombre se enfrenta pueda observarse como arte”¹⁵⁴.

Y, a falta de consenso, dado que el término *arte* aún está por definir, y *menos mal*, me remito a la postura de Christoph Menke, profesor de Filosofía en la Universidad de Frankfurt, para razonar la necesidad de una educación a través del arte: “en la fuerza del arte está en juego nuestra fuerza. Se trata de la libertad de la figura social de la subjetividad, ya sea de la subjetividad productiva o de la práctica. En la fuerza del arte está en juego la libertad”¹⁵⁵. La libertad. Y todo lo que implica esta condición: el obrar de una determinada manera o de otra, y el no obrar, y nuestra responsabilidad. Imaginar, decidir, obrar, asumir, en este mismo orden; en una palabra, crecer. Uno puede pensar que estas palabras no son sino un intento de convencimiento, no hacia el lector, más bien hacia quien las escribe, pero no es así. No pretendo hacer apología de la libertad. Libertad es una palabra demasiado seria como para hacer retórica. Simplemente quiero poner de manifiesto los aspectos más importantes que pueden implicar la puesta en marcha de una educación a través del arte.

Y aprovecho, ya que uno de los ingredientes fundamentales del arte es la imaginación, y sobre esto sí existe consenso, para introducir a Maxine Greene (1917-2014), filósofa, quien, en varias de sus entrevistas, refiriéndose a la imaginación, recurrió a las palabras que algunos poetas arrojaron sobre esta gran desconocida: “Wallace Stevens wrote that *Imagination is the liberty of the mind and hence the liberty of reality*. Another, Emily

¹⁵³ Martínez, Chus. *Felicidad clandestina. ¿Qué queremos decir con investigación artística?* Artículo publicado *Índex. Investigación artística, pensamiento y educación* (Revista semestral, N.º 0). Barcelona, 2010. Pág. 10.

¹⁵⁴ Eisner, Elliot W. *Educación la visión artística*. Paidós Educador. Barcelona 2005. Pág. 237.

¹⁵⁵ Menke, Christoph. *La fuerza del arte, siete tesis* (traducción de Fernando Quincoces). *Índex. Investigación artística, pensamiento y educación* (Revista semestral, N.º 0). Barcelona, 2010. Pág. 9.

Dickinson, wrote: *Imagination lights the slow fuse of possibility*¹⁵⁶. Dos ideas muy poéticas, valga la redundancia.

La educación a través del arte consiste, a grandes rasgos, en que alumno-alumna, por medio de la investigación artística, genere sus propias preguntas a partir de las respuestas con las que se va encontrando. En este caso, el/la docente funciona como guía, a lo sumo, como invitador de una posible respuesta o una *evidente* pregunta; también funciona como enseñante de lo no fundamental del arte (lo veremos más adelante), esto es, los aspectos del arte que sí se pueden enseñar, como la técnica o la historia.

De la misma manera que “la investigación artística sabe que la práctica artística genera conceptos a partir de intuiciones y que el reto estriba en su formalización”¹⁵⁷, la educación a través del arte se basa en esta forma de investigación a partir de la cual el alumno o alumna genera y formaliza sus propios conceptos, enfrentándose constantemente a la *problemática* que surge de la articulación entre la historia, la crítica y la estética (envolviendo en este mismo término lo artístico y lo estético; tal y como sostiene John Dewey, “*artistic refers primarily to the act of production and esthetic to that of perception and enjoyment*”¹⁵⁸, *lo artístico se refiere básicamente al acto de producción y lo estético a aquello de la percepción o del disfrute*). La educación a través del arte se centra en aquellos aspectos que son especialmente motivadores para el alumno, no en cuanto al contenido, sino a los elementos que éste podrá emplear para la formalización de sus sentimientos e ideas.

El arte se puede aprender, pero no enseñar¹⁵⁹, sostiene Eduardo Chillida. “Creo que lo que en arte se puede enseñar no es fundamental, lo fundamental no te lo puede enseñar nadie, lo tienes que aprender tú”¹⁶⁰. Y no puedo estar más de acuerdo. La educación a través del arte no pretende enseñar arte, sino enseñar a través de él, o mejor dicho, a través de *algo* que se le parece. Este algo es lo no fundamental del arte, lo que sí se puede enseñar, o lo que Chillida diría que sí se puede enseñar. La enseñanza a través del arte propone unas herramientas como punto de partida, el niño las desafía, las pone a prueba desde su propia experiencia. ¿Arte? Aún no. ¿arte? Tampoco. Algún día, quizá. Ojalá. En esto consiste, precisamente, la educación a través del arte.

Uno de las características fundamentales de la educación a través del arte es que se basa en la experiencia de quien está siendo *educado*. La investigación artística que este modelo de educación toma como punto de partida, requiere, necesariamente, de la

¹⁵⁶ Greene, Maxine. *Imagiantin and the Healing Arts*. Extraído de la página oficial de Maxine Greene: https://maxinegreene.org/uploads/library/imagination_ha.pdf

¹⁵⁷ Martínez, Chus. *Felicidad clandestina. ¿Qué queremos decir con investigación artística?* Artículo publicado *Índex. Investigación artística, pensamiento y educación* (Revista semestral, N.º 0). Barcelona, 2010. Pág. 10.

¹⁵⁸ Dewey, John. *Art as Experience*. The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 10. Edited by Jo Ann Boydston Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press. Illinois, 1934. Pág. 53.

¹⁵⁹ Chillida, Eduardo. *Escritos*. La Fábrica editorial. Madrid, 2005. Pág. 88.

¹⁶⁰ Chillida, Eduardo. *Escritos*. La Fábrica editorial. Madrid, 2005. Pág. 88.

intervención de la experiencia. En este sentido, la investigación a través del arte coincide con una de las condiciones que Philips H. Phenix considera fundamental en un sistema educativo sensato; tal y como Phenix plantea “the best curriculum for any student is one that makes each learning experience available to him as soon as he is ready for it”¹⁶¹. Es decir, *el mejor currículum para cualquier estudiante es aquel que hace que cada experiencia de aprendizaje esté disponible para él tan pronto como éste esté preparado para ella*.

De la misma manera, y coincidiendo también con lo que Phenix afirma un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la experiencia ha de ser, tomo como referencia alguna de las palabras del filósofo y educador para subrayar la importancia y la necesidad de una educación basada en el arte. Phenix afirma: “a program of guided rediscovery, in which the student discovers for himself what others have found out before him”¹⁶². *Un programa de redescubrimiento guiado, en el que el estudiante redescubre por sí mismo lo que otros han encontrado antes que él*. Esta es, precisamente, la esencia de la educación a través del arte; con una diferencia: la serie de obras plásticas y visuales resultante de la investigación. Y este hecho artístico, huella de una actividad artística, reivindica mayor importancia si atendemos a la idea que nos propone Chus Martínez: “el arte se halla hoy en un espacio singularmente productivo para la interrelación de conocimientos que de otro modo vivirían disociados”¹⁶³. ¿Hay, acaso, algún otro modo de conocer la belleza que esconden los retratados ya desaparecidos de Lucian Freud? ¿Hay, acaso, alguna otra manera de quererlos?

Antes de finalizar este capítulo, quiero compartir una duda. Guardo, desde hace algún tiempo, una idea que encontré en la biblioteca de la sabiduría popular: *una buena pregunta es aquella que lleva implícita su propia respuesta*. Por mi parte, me aventuraría a decir que una buena pregunta no es aquella que desemboca en una respuesta, sino aquella que *muere* en otra pregunta, ¿no es así?

El arte nos enseña a ver, no a entender. Me pregunto, ¿es *entender* aquello que ocurre mientras intentamos *ver*?

¹⁶¹ Phenix, Philip H. *Realms of Meaning. A philosophy of the curriculum for Genral Education*. Mc Graw-Hill Book Co. New York, 1964. Pág. 291.

¹⁶² Phenix, Philip H. *Realms of Meaning. A philosophy of the curriculum for Genral Education*. Mc Graw-Hill Book Co. New York, 1964. Pág. 336.

¹⁶³ Martínez, Chus. *Felicidad clandestina. ¿Qué queremos decir con investigación artística?* Artículo publicado *Índex. Investigación artística, pensamiento y educación* (Revista semestral, N.º 0). Barcelona, 2010. Pág. 12.

2.5. El arte y sus aportaciones al ámbito educativo

“The possibility of making the invisible visible, of giving presence to what can only be imagined, is repeatedly stated as the main function of art”¹⁶⁴.

El arte, al igual que sus funciones, se ha definido de muchas maneras. Esta es una de ellas. Una más.

Cuando hablamos sobre la función del arte, surgen puntos de vista confrontados. Normalmente, el espacio que habita entre ambos puntos tiende a dilatarse, y el que nos ocupa no es una excepción. Las ideas, al igual que el universo, están en continua expansión. Las unas se alejan de las otras, y viceversa. Este hecho crea una infinita degradación de grises entre los dos polos mas diferenciados. Enriquece el planteamiento, no cave duda. La infinidad del universo y de las ideas.

Hay quien opina que el arte carece de toda función; muchos sostienen que esa carencia es, precisamente, la que le permite al arte ser lo que es, o ser como es, y no otra cosa. También hay quien opina lo contrario, por supuesto. Sin embargo, más allá de esta dicotomía, el arte, tanto el proceso de hacer arte como el de contemplarlo, tiene un indudable potencial, y éste también puede ser funcional. “Art as self-exploration, art as an educational practice, art as reward, art as decorative expression, art as self-expression and art as busy work”¹⁶⁵. A lo que añado: el arte como proceso, el arte como experiencia, el arte como objeto, el arte como medio. Todas ellas, en cierta forma, entrañan cierta utilidad.

Y con *utilidad* no quiero hacer referencia a ese pensamiento, quizá darwiniano, que empapa la mayor parte del pensamiento occidental, pragmático tal vez, frívolo desde luego, en base al cual algo no puede existir si no es por la función que desempeña en un marco concreto. Quizá una determinada obra de arte no se haya concebido con un determinado propósito, pero que su creación cuenta, lo dicho, no cave duda.

Hacer visible lo invisible. Dar presencia a aquello que solo puede ser imaginado. Dar forma a lo que no tiene cuerpo. Dicho así, parecería como si me estuviese refiriendo a un acto mágico, sobrenatural, pero nada más lejos de la realidad. El arte nos permite, a mi modo de ver, hacer esto y mucho más.

Dentro del paisaje que esboza el sistema educativo, el arte y las herramientas que éste proporciona pueden desempeñar una función significativa. Digo *pueden desempeñar* consciente de que ha día de hoy no lo hacen; al menos no en aquellos centros educativos

¹⁶⁴ De Man, Paul. *Blindness and insight: Essays in the rhetoric of contemporary criticism*. Minneapolis, MN. University of Minnesota. Minesota, 1983. Pág. 124. (Extraído del texto de Charles R. Garoian. *Drawing Blinds: Art Practice as Prosthetic Visuality*. Artículo en “Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research” by National Art Education Association. USA, 2010. Pág. 177.)

¹⁶⁵ McMehon, A., Klooper, C., & Power, B. *Excellence in Arts Education – One School’s Story*. International Journal of Education & the Arts. Volume 16, Lumber 5. Disponible en <http://www.ijea.org/v16n5/>. 2015. Pág. 18.

donde las actividades programadas demuestran una tendencia hacia la trivialización del proceso artístico. Así lo defienden los investigadores del Proyecto Zero de la Universidad de Harvard Seidel, S., Tishman, S., Winner, E., Hetland, L. y Palmer, P. en uno de sus estudios: “Activities that trivialize artistic processes such as filling in outlined shapes (...) were seen as failing to respect children’s capabilities and interests and not recognizing art’s deep power and possibilities”¹⁶⁶. Como vemos, lejos de incentivar el interés y la motivación de los alumnos y a años luz de desarrollar su potencial y capacidad, este tipo de actividades suponen un obstáculo a la hora de reconocer las posibilidades que ofrece el arte. Y esta realidad, lamentablemente, no es una excepción.

“The aim of education ought to be conceived of as the preparation of artists”¹⁶⁷.

El filósofo, poeta y novelista Herbert Read (1893-1968) defendió el arte como una herramienta educativa sobresaliente. Con el término artista, tal y como revela Elliot Eisner (1933-2014), profesor de Arte y Educación en la Universidad de Stanford, Herverd Read no se refiere necesariamente a un pintor, a un poeta o a un músico; se refiere a aquellas personas que han desarrollado sus ideas, sus sensibilidades, su talento y su imaginación para, así, crear una obra bien proporcionada, habilidosamente ejecutada e resolutivamente imaginativa¹⁶⁸.

“El arte educa debido a las intuiciones cualitativas que ofrecen las obras de arte”¹⁶⁹, afirma Elliot Eisner.

“Arts practices signify ways of knowing”¹⁷⁰, sostiene James Haywood Rolling, Jr., profesor de Arte y Educación en Syracuse University.

Son muchas las personas, investigadores, docentes, artistas, académicos, y no académicos, que ponen de manifiesto el potencial cualitativo del arte dentro del panorama educativo. De hecho, la Educación Basada en el Arte puede ser síntoma de excelencia en la enseñanza y una inversión en el capital humano, *investment in human capital*, tal y como los investigadores Anne McMehon, Chirstopher Klooper y Bianca Power plantean en su artículo *Excellence in Arts Education – One School’s Story*¹⁷¹ acerca del programa Arts to Excellence, A2E.

¹⁶⁶ Seidel, S., Tishman, S., Winner, E., Hetland, L., & Palmer, P. *The Qualities of Quality. Understanding Excellence in Arts Education*. Project Zero. Harvard Graduate School of Education. Massachusetts, 2009. Pág. 15.

¹⁶⁷ Read, Herbert. *Education Through Art*. Pantheon Books. Nueva York, 1945.

¹⁶⁸ Eisner, Elliot W. *What can education learn from the arts about the practice of aducation?* Artículo publicado en *International Journal of Education & the Arts*. Volume 5, Number 4. University of Illinois. Urbana-Champaign, U.S.A., 2004. Pág. 1.

¹⁶⁹ Eisner, Elliot W. *Educar la visión artística*. Paidós Educador. Barcelona 2005. Pág. 237.

¹⁷⁰ Rolling, Jr., J. H. *Rethinking relevance in art education: Paradigm shifts and policy problematics in the wake of the Information Age*. *International Journal of Education & the Arts*. Volumen 9, interludio 1. Disponible en <http://www.ijea.org/v9i1/>. 2008. Pág. 4.

¹⁷¹ McMehon, A., Klooper, C., & Power, B. *Excellence in Arts Education – One School’s Story*. *International Journal of Education & the Arts*. Volume 16, Lumber 5. Disponible en <http://www.ijea.org/v16n5/>. 2015. Pág. 2.

“Experiences in the arts offer many intrinsic and extrinsic benefits to elementary children. Intrinsic benefits include opportunities to develop creativity and imagination, and to experience joy, beauty, and wonder”¹⁷².

Desarrollar la creatividad. Desarrollar la imaginación. Experimentar. Disfrutar. Vivir la belleza. Cuestionar y cuestionarse. Estas, entre otras, parecen ser algunas de las aportaciones del arte. Como vemos, la contribución del arte no solo se limita al ámbito académico, sino que traspasa sus barreras, forzosamente. El arte, por tanto, quizá pueda convertirse en vehículo para una de las aspiraciones de la enseñanza, “tener algún efecto que trascienda los límites de la escuela”¹⁷³.

“For young people, engagements in the arts enhanced their social, emotional and academic outcomes”¹⁷⁴.

En la escuela y fuera de ella. El arte salpica indiscriminadamente. El estudio de McMehon, A., Klooper, C., y Power, B. lo demuestra, entre otros. El compromiso con el arte ayuda a cimentar el pilar social, el pilar emocional y el pilar académico de los más jóvenes. Y en mi opinión, no solo de los más jóvenes.

En el panorama escolar, un actor entra en escena. Su papel es importante. La confianza del alumno no es algo que deba dejarse en un segundo plano. McMehon, A., Klooper, C. y Power, B. lo creen así. A través de sus investigaciones, plantean el arte como herramienta para el desarrollo no solo de la capacidad, sino también de la confianza de los alumnos¹⁷⁵.

En este capítulo sobre algunas de las aportaciones del arte al ámbito educativo, no quiero dejar de mencionar el punto de vista de Charles R. Garoian, profesor de Arte y Educación en Penn State University. Su visión me parece complicada de entender, pero ilustra, con precisión e inteligencia, una de las imágenes acerca del arte que se refleja en el espejo que constituye nuestro saber universal. El estudio de Garoian se centra en la importancia y significado de los lapsos, los puntos ciegos, las lagunas y las aporías de la percepción y la memoria. Elisabeth Grosz se refiere a estos espacios vacíos como “those anomalous spaces of learning”¹⁷⁶. Es aquí, en estos espacios extraños, donde, según

¹⁷² Ogden, Holly. *Arts Education for the Development of the Whole Child*. Article. Queen’s University, Kingston, Ontario. June 2011. Pág. 5.

¹⁷³ Eisner, Elliot W. *Educar la visión artística*. Paidós Educador. Barcelona 2005. Pág. 241.

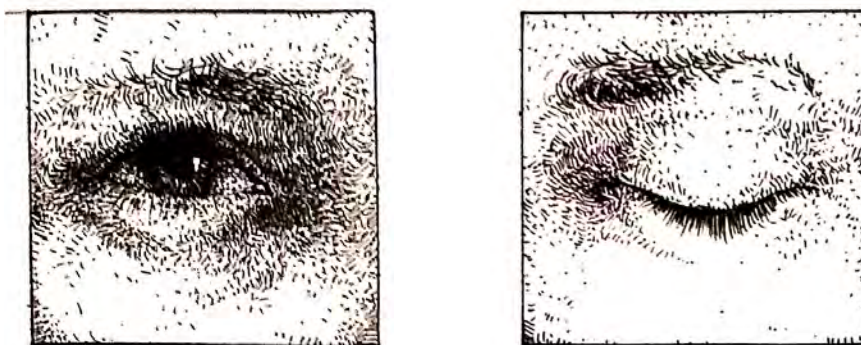
¹⁷⁴ McMehon, A., Klooper, C., & Power, B. *Excellence in Arts Education – One School’s Story*. *International Journal of Education & the Arts*. Volume 16, Lumber 5. Disponible en <http://www.ijea.org/v16n5/>. 2015. Pág. 2.

¹⁷⁵ McMehon, A., Klooper, C., & Power, B. *Excellence in Arts Education – One School’s Story*. *International Journal of Education & the Arts*. Volume 16, Lumber 5. Disponible en <http://www.ijea.org/v16n5/>. 2015. Pág. 4.

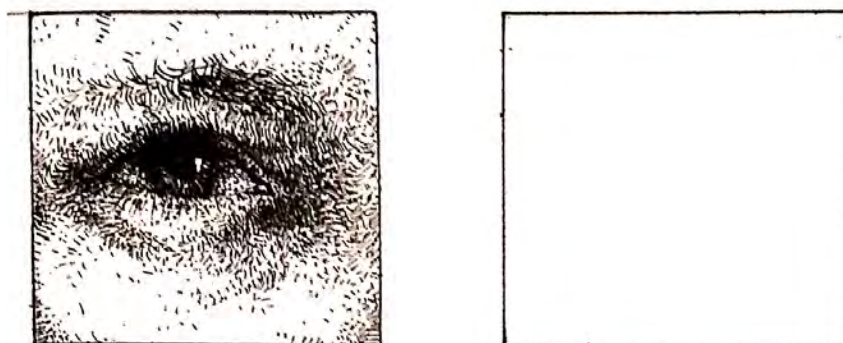
¹⁷⁶ Grosz, Elisabeth. *Naked. The prosthetic impulse: from a poshuman present to a biocultural future*. Cambridge, MA. Massachusetts Institute of Technology. Massachusetts, 2006. Pág. 187-202. (Extraído del texto de Charles R. Garoian. *Drawing Blinds: Art Practice as Prosthetic Visuality*. Artículo en “Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research” by National Art Education Association. USA, 2010. Pág. 177.)

Garoian, puede ocurrir un discurso colateral entre lo visible y lo invisible¹⁷⁷. Maneras de mirar a través del arte que quizá vayan más allá de lo mundano y lo habitual¹⁷⁸.

El aprendizaje que se extrae de un lugar como el que describe Elisabeth Grosz, profesora en la Universidad de Duke, un espacio que escapa al conocimiento y al entendimiento racional, puede que sea una de las aportaciones más representativas del arte al escenario educativo. Quizá el regalo más valioso del arte para la comunidad educativa no sea aquel que puede describirse con palabras, el *visible* en palabras de Garoian, sino aquel al que no tenemos cómo aludir, el *invisible*. El invisible; un lugar cuya puerta de entrada es la experiencia; un lugar que al que se accede con los ojos cerrados y el corazón en la mano; un espacio oscuro donde la luz de la razón muere, pero otra luz despierta; un espacio que no se entiende, se siente. El invisible.



Lo visible, lo que se puede ver. ¿Lo invisible?



179

Lo visible. Lo invisible, lo que no puede ser visto.

The possibility of making the invisible visible, of giving presence to what can only be

¹⁷⁷ Garoian, Charles R. *Drawing Blinds: Art Practice as Prosthetic Visuality*. Artículo en "Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research" by National Art Education Association. USA, 2010. Pág. 177.

¹⁷⁸ Grosz, Elisabeth. *Naked. The prosthetic impulse: from a poshuman present to a biocultural future*. Cambridge, MA. Massachusetts Institute of Technology. Massachusetts, 2006. Pág. 187-202.

¹⁷⁹ Ilustraciones realizadas por Julen Araluze. Tinta sobre papel. 10 x 10 cm. 2015.

*imagined, is repeatedly stated as the main function of art*¹⁸⁰.

En este sentido, quizá el arte pueda constituir un medio para transitar entre consciente e inconsciente, entre lo racional y lo que no lo es, y pueda ayudar a resolver más problemas de más formas.

Los investigadores Anne Bamford y Michael Wimmer argumentan que, entre otras aportaciones, el arte puede contribuir notablemente al compromiso que los alumnos mantienen con la escuela. Esta contribución se debe a: por un lado, el aprendizaje específico del arte puede ayudar a entender la cultura, favorecer la diversión, impulsar el éxito y construir la identidad; por otro, la educación a través del arte implica métodos artísticos y creativos que acentúan el atractivo de otras asignaturas por medio de una aproximación más práctica y motivadora y por medio de una comunicación y reflexión crítica mejoradas. “Learning through the arts can promote the development of other competences like intercultural understanding, entrepreneurship or learning to learn”¹⁸¹, argumentan los investigadores.

Por su parte, en un intento por recolectar, sembrar y cultivar las semillas del arte en el paisaje educativo, Elliot Eisner diferencia seis aportaciones principales del arte a la comunidad de la enseñanza. Las resumo a continuación.

Por un lado, componer una pintura, un poema, una pieza musical, requiere de una habilidad: organizar relaciones cualitativas que respondan a un propósito determinado (1). Para ello, el artista necesita ver, experimentar, las relaciones cualitativas que emanan de su trabajo y valorarlas. La mayor parte de nuestra percepción es focal, sugiere el investigador, es decir, tratamos de buscar cosas puntuales y particulares en un determinado campo perceptivo; según parece, esta manera que tenemos de percibir la realidad dificulta, e incluso impide, que tomemos conciencia de las relaciones existentes entre las diferentes partes de un todo. Sin embargo, en un contexto artístico, ¿cómo hacer una valoración sobre lo que está bien o lo que no lo está? ¿Cómo hacer una valoración sobre un todo atendiendo únicamente a sus partes particulares? A la primera pregunta, el académico responde afirmando que la práctica artística cultiva una forma de pensamiento singular, ya que integra pensamiento y sentimiento y los hace inseparables. Por tanto, a la hora de valorar estas concomitancias, uno sabe si las relaciones de su composición están bien o no porque así lo siente. La sensibilidad, según parece, se convierte en un actor de la composición y durante el proceso se redefine. A la segunda pregunta, respondo: el arte celebra la relación cualitativa entre sus elementos, no la cualidad aislada de cada una de sus partes. “As we learn through the arts we

¹⁸⁰ De Man, Paul. *Blindness and insight: Essays in the rhetoric of contemporary criticism*. Minneapolis, MN. University of Minnesota. Minnesota, 1983. Pág. 124. (Extraído del texto de Charles R. Garoian. *Drawing Blinds: Art Practice as Prosthetic Visuality*. Artículo en “Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research” by National Art Education Association. USA, 2010. Pág. 177.)

¹⁸¹ Bamford, A. & Wimmer, M. *The Role of Arts Education in Enhancing School Attractiveness: a literature review*. EENC Paper. February 2012. Disponible en: <http://www.eenc.info/wp-content/uploads/2012/04/school-attractiveness-paper-final-website.pdf>. Pág. 18.

become more qualitatively intelligent”¹⁸², sostiene E. Eisner.

Supongo que esta misma idea es a la que se refieren Steve Seidel, Shari Tishman, Ellen Winner, Lois Hetland y Patricia Palmer cuando afirman que una de las aportaciones más representativas del arte, o las artes, es su capacidad para conectar temas y experiencias de naturaleza muy diversa: “because the arts take life and the world as their subject, they connect directly to many aspects of human culture and experience, and exploring these connections provides fertile ground for developing students’ capacity for connection-making”¹⁸³.

Por otro lado, la práctica artística ofrece un entorno flexible, un valor en alza dentro del aula. “The surest road to hell in a classroom is to stick to the lesson plan no matter what”¹⁸⁴, asegura E. Eisner. Como profesor, no puedo estar más de acuerdo. En términos generales, prestamos más atención a la predicción y el control que a la exploración y el descubrimiento. El tipo de pensamiento que requiere un *objetivo flexible* (el proceso de desplazamiento de los objetivos durante la realización del trabajo es a lo que Dewey llama objetivo flexible, *flexible purposing*) se desarrolla mejor en un entorno en el que la rígida adherencia a un plan no es estrictamente necesaria¹⁸⁵. La enseñanza a través del arte ofrece este entorno (2).

Otra de las aportaciones del arte al sistema de enseñanza es su capacidad para aunar forma y contenido (3). En el arte, y por supuesto, en la vida, la forma y el contenido muy a menudo son inextricables, esto es, que no se pueden disociar. “How something is said is part and parcel of what is said. The message is in the form-content relationship, a relationship that is most vivid in the arts”¹⁸⁶. De hecho, crear relaciones entre formas expresivas y contenidos que satisfagan un propósito concreto no es sino aquello que un trabajo artísticamente guiado trata de encontrar.

“Not everything knowable can be articulated in propositional form”¹⁸⁷. Los límites de nuestra cognición no están de finidos por nuestro lenguaje, sostiene E. Eisner. El arte,

¹⁸² Eisner, Elliot W. *What can education learn from the arts about the practice of education?* Artículo publicado en *International Journal of Education & the Arts*. Volume 5, Number 4. University of Illinois. Urbana-Champaign, U.S.A., 2004. Pág. 5.

¹⁸³ Seidel, S., Tishman, S., Winner, E., Hetland, L., & Palmer, P. *The Qualities of Quality. Understanding Excellence in Arts Education*. Project Zero. Harvard Graduate School of Education. Massachusetts, 2009. Pág. 19.

¹⁸⁴ Eisner, Elliot W. *What can education learn from the arts about the practice of education?* Artículo publicado en *International Journal of Education & the Arts*.

¹⁸⁵ Eisner, Elliot W. *What can education learn from the arts about the practice of education?* Artículo publicado en *International Journal of Education & the Arts*. Volume 5, Number 4. University of Illinois. Urbana-Champaign, U.S.A., 2004. Pág. 6.

¹⁸⁶ Eisner, Elliot W. *What can education learn from the arts about the practice of education?* Artículo publicado en *International Journal of Education & the Arts*. Volume 5, Number 4. University of Illinois. Urbana-Champaign, U.S.A., 2004. Pág. 7.

¹⁸⁷ Eisner, Elliot W. *What can education learn from the arts about the practice of education?* Artículo publicado en *International Journal of Education & the Arts*. Volume 5, Number 4. University of Illinois. Urbana-Champaign, U.S.A., 2004. Pág. 7.

como hemos visto anteriormente, ofrece una forma de conocimiento única y particular; este punto de vista rompe, en cierta manera, con la vieja tradición occidental de que el conocimiento de algo requiere necesariamente de su formulación por medio de la palabra. El arte ofrece una forma de conocimiento que no se limita a las fronteras impuestas por el lenguaje verbal (4); pone a disposición del sistema educativo la manera de acceder a un conocimiento universal.

Otro de los aspectos importantes que puede ofrecer el arte como herramienta pedagógica es el vínculo que crea entre el pensamiento de quien se involucra en la práctica artística y el material o medio con el que trabaja (5). “In the arts it is plain that in order for a work to be created we must think within the constraints and affordances of the medium we elect to use”¹⁸⁸.

Quizá, a mi modo de ver, la ofrenda más relevante que el arte puede aportar a un sistema educativo cuya huella trata de trascender las paredes de las aulas, sea la motivación (6). La satisfacción estética que la ejecución de un trabajo artístico hace posible ofrece, sin lugar a dudas, una dosis de motivación. Parte de esta satisfacción nace del reto que el propio trabajo plantea. “Materials resist the maker, they have to be crafted and this requires an intense focus on the modulation of forms as they emerge in a material being processed. This focus is often so intense that all sense of time is lost”¹⁸⁹. Pérdida de la noción del tiempo; hecho que, lejos de ser ficticio, ocurre muy a menudo entre quienes dedican su tiempo a una actividad artística; síntoma que empleo como referencia para mi investigación, la motivación; condición indispensable de quienes se encuentran en su Elemento¹⁹⁰, tal y como plantea Sir Ken Robinson.

“The sense of vitality and the surge of emotion we feel when touched by one of the arts can also be secured in the ideas we explore with students, in the challenges we encounter in doing critical inquiry, and in the appetite for learning we stimulate. In the long run these are satisfactions that matter most because they are the only ones that ensure (...) that what we teach students will want to pursue voluntarily after the artificial incentives so ubiquitous in our schools are long forgotten. It is in this sense especially that the arts can serve as a model for education”¹⁹¹.

“I heard children constructing common theories, seeing possibility and finding new ways of refining self”¹⁹², confiesa Vicky Grube. Su testimonio es francamente

¹⁸⁸ Eisner, Elliot W. *What can education learn from the arts about the practice of education?* Artículo publicado en *International Journal of Education & the Arts*. Volume 5, Number 4. University of Illinois. Urbana-Champaign, U.S.A., 2004. Pág. 8.

¹⁸⁹ Eisner, Elliot W. *What can education learn from the arts about the practice of education?* Artículo publicado en *International Journal of Education & the Arts*. Volume 5, Number 4. University of Illinois. Urbana-Champaign, U.S.A., 2004. Pág. 9.

¹⁹⁰ Robinson, Ken. *El Elemento*. Editorial Conecta. 2ª edición. Barcelona, 2012.

¹⁹¹ Eisner, Elliot W. *What can education learn from the arts about the practice of education?* Artículo publicado en *International Journal of Education & the Arts*. Volume 5, Number 4. University of Illinois. Urbana-Champaign, U.S.A., 2004. Pág. 9.

¹⁹² Grube, Vicky. *Something Happens in Room 13: Bringing Truths into the World*. *International Journal of Education & the Arts*. Volume 16, Number 16. Disponible en <http://www.ijea.org/v16n16/>. 2015. Pág. 6.

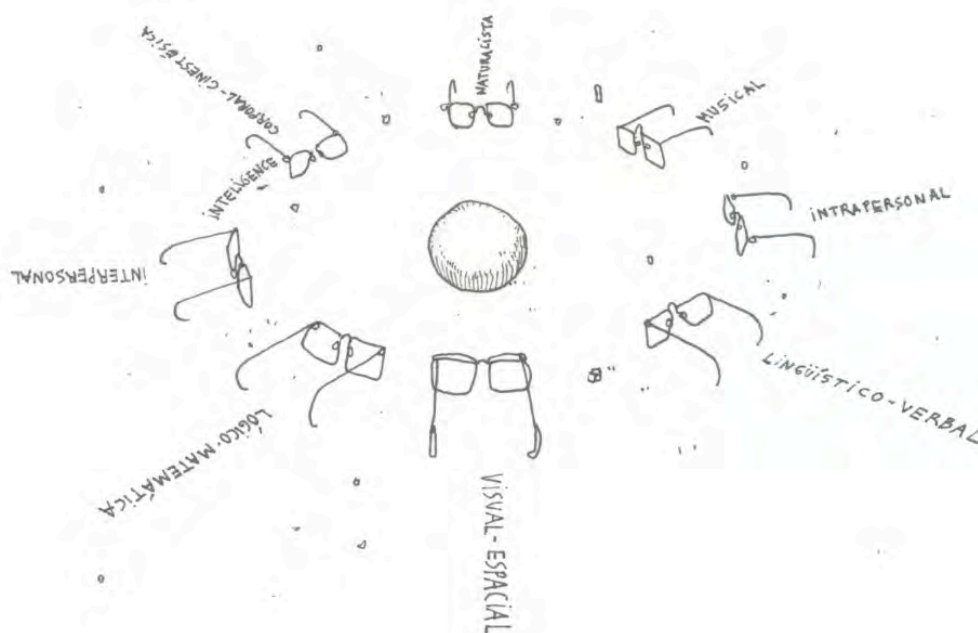
significativo; especialmente si atendemos al contexto en el que se desarrolla, *Room 13*, un programa donde los alumnos comparten tiempo y espacio en torno a la práctica artística autogestionada. Su confesión no deja de ser reflejo de lo que el arte puede aportar al sistema de enseñanza.

Finalmente, refiriéndose al proyecto A2E, sus creadores concluyen la investigación aludiendo a la idea que defiende Anne Bamford (en su texto *Creative partnerships: Artist training programme*) y que afirma lo siguiente: “three main benefits are said to arise through creative partnerships programs. They include: improving children’s learning and experiences; improving schools; and empowering people”¹⁹³. Mejorar el aprendizaje y las experiencias de los niños. Mejorar las escuelas. Fortalecer a las personas. Una esperanzadora manera de resumir y de cerrar un texto.

¹⁹³ McMehon, A., Klooper, C., & Power, B. *Excellence in Arts Education – One School’s Story*. International Journal of Education & the Arts. Volume 16, Lumber 5. Disponible en <http://www.ijea.org/v16n5/>. 2015. Pág. 18.

2.6. Un ejemplo personal sobre el conocimiento cualitativo adquirido a partir del dibujo

Una determinada manera de acceder al conocimiento ofrece una determinada manera de entenderlo. El conocimiento de algo se puede adquirir por medio de la experiencia o del estudio, también una forma de experiencia. La manera en la que accedemos a ese saber condiciona nuestra posición ante el mismo, inevitablemente. Cada uno de los medios que dan acceso al entendimiento ofrece una postura ante el saber que de otro modo difícilmente se podrá alcanzar. Medios hay muchos, aunque, en términos generales, el sistema educativo promueve principalmente dos: los números y las letras; quien es de números no es de letras, y viceversa; este hecho, forzosamente, condiciona nuestra postura ante cualquier saber, ya sea particular o general. Sin embargo, otras posturas no tan consolidadas, pero no por ello menos sensatas, plantean otros medios para acceder al conocimiento. Howard Gardner propone ocho maneras de acceder al conocimiento; él las llama inteligencias¹⁹⁴.



195

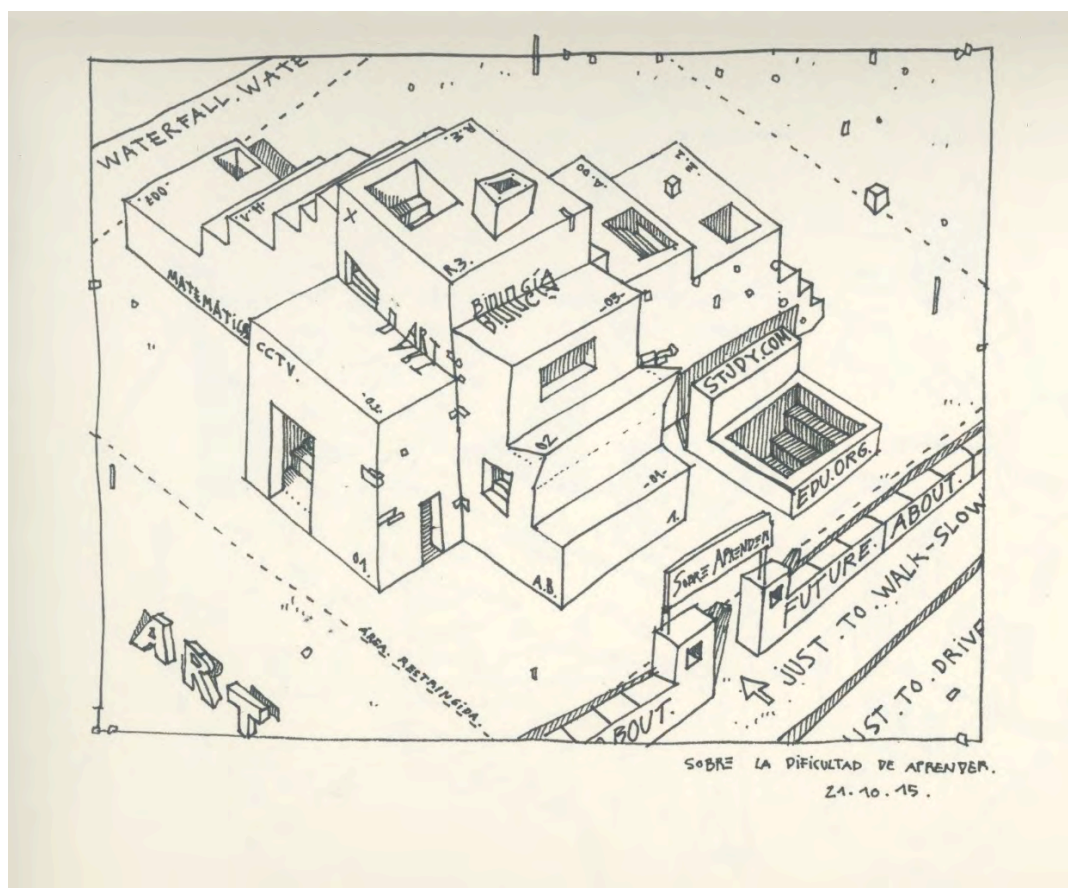
¿Qué hay de quién asimila de manera más efectiva la idea de simetría a través de la música que de la geometría? ¿Y de quien lo hace por medio del movimiento? ¿Qué ocurre con quien interioriza el concepto de ritmo a partir de una pintura de Giotto? ¿Y quien lo hace a través de un poema de Juan Carlos Mestre?

¹⁹⁴ Gardner, Howard. *Biblioteca Howard Gardner. Inteligencias múltiples*. Paidós. 2ª impresión. Madrid 2012.

¹⁹⁵ Ilustración sobre las inteligencias múltiples. Dibujo realizado por Julen Araluze. Título: *Sobre las inteligencias múltiples*. Técnica: tinta sobre papel. Dimensiones: 20 x 20 cm. Sobra decir que la esfera central representa la *realidad*. Bilbao, 2015.

“The limits of our cognition are not defined by the limits of our language”¹⁹⁶.

Uno puede pensar que el aprendizaje de estos conceptos (simetría y ritmo), a mi modo de entender simples en su forma pero complejos en su norma, no implica mayor complicación que no pueda ser resuelta por medio de los *sistemas tradicionales*; además, estos conceptos se asimilan en los niveles de educación más elementales, donde aprender por medio de la música, la pintura o la danza, por ejemplo, además de entretenido y motivador para el joven alumnado, puede ser un método efectivo; no obstante, aplicar estos instrumentos en estadios *superiores* de la educación puede no ser tan efectivo dado que los conceptos a asimilar son más complicados. Y, ciertamente, en una primera reflexión, tenemos motivos para pensar así. Sin embargo, esta visión cambia en el momento que hacemos un análisis más exhaustivo de los conceptos que se imparten en los mencionados *estadios superiores*. Creo que cuando afirmamos que los conceptos a aprender en estos estadios son más complicados, nos referimos a que son conceptos más técnicos dado que implican, necesariamente, un conocimiento anterior sobre el que sustentarse. Y claro, este hecho otorga mayor complejidad al aprendizaje que tiene lugar en etapas cronológicamente superiores.



197

¹⁹⁶ Eisner, Elliot W. What can education learn from the arts about the practice of education? Artículo publicado en International Journal of Education & the Arts. Volume 5, Number 4. University of Illinois. Urbana-Champaign, U.S.A., 2004. Pág. 7

¹⁹⁷ Ilustración sobre la dificultad de asimilación de un concepto. Dibujo realizado por Julen Araluze. Título: Sobre la dificultad de aprender. Técnica: tinta sobre papel. Dimensiones: 20 x 18 cm. Bilbao, 2015.

A mi modo de entender, la dificultad que esconde el aprendizaje de un concepto no reside tanto en la suma de las dificultades que entraña el aprendizaje de los conceptos intermedios, que también, sino en la dificultad que estriba la consecución de un concepto respecto al concepto que le precede.

Aunque esto no es más que una opinión, puede alguien pensar. En cualquier caso, una idea que no pertenece al terreno de lo subjetivo, y con ello acabo con la idea de la complicación de los conceptos de los estadios superiores, es el hecho de que los conceptos que se imparten en estos estadios superiores¹⁹⁸ son más técnicos, o específicos si se prefiere. Si tomamos como referencia uno de los conceptos de física que se imparten en el tercer curso de la educación obligatoria ESO (la asignatura de Física y Química es troncal en este curso), el modelo de Bohr, por ejemplo, nos damos cuenta de que es un concepto verdaderamente *complicado*. El físico N. Bohr propuso un modelo de átomo en el que los electrones solo pueden ocupar ciertas orbitas circulares. Es un dato que produce escalofríos, no por la temática, sino por lo complicado de su entendimiento. Para lo profanos como yo, entender la ley de Bohr hay que asimilar primero el modelo de Rutherford; antes la idea de átomo, de protón, neutrón y electrón; antes la idea de valencia; antes la de carga eléctrica, positiva y negativa; antes la de electricidad; antes la de los rayos catódicos, y así sucesivamente hasta llegar a los propios cimientos del proceso de aprendizaje, como son el sumar, el restar o incluso el equilibrio, el ritmo o el espacio. ¿No es, sin embargo, el concepto del modelo de Bohr un concepto que pertenece a un saber específico y determinado? ¿No es también específica y determinada la manera de ver y de entender la realidad que describe este conocimiento? ¿Está la postura que uno adopta respecto a este saber condicionada por la manera en la que se ha accedido al mismo? ¿Se puede bailar el modelo de Bohr?

Hemos iniciado este capítulo diciendo que una determinada manera de acceder al conocimiento ofrece una determinada manera de entenderlo. Dicho de otra manera: un medio determinado da acceso a un determinado tipo de conocimiento que de otro modo difícilmente se podrá alcanzar. En este caso, difícilmente se podrá entender el modelo de Bohr y la importancia de éste si no es a través de la asimilación de los conceptos que le preceden y que pertenecen también al área de conocimiento de la física. Deduzco, por tanto, que la complejidad que entraña el aprendizaje de un concepto *superior*, no es tanto complejo sino técnico, y, por consiguiente, su aprendizaje se hará más efectivo si el medio utilizado es de la misma naturaleza que el conocimiento que se intenta transmitir.

Ahora bien, hay quien opina que la educación responde únicamente a una necesidad económica, o laboral según se quiera vestir, y hay quien opina que no. Yo creo que la educación debería de ir más allá de la transmisión de una mera forma particular de ganarnos materialmente la vida. No obstante, el sistema educativo actual no responde a ninguno de los dos puntos de vista aquí planteados. Si concebimos la educación reglada como plan técnico de oficios, me pregunto cuál será la utilidad del modelo de Bohr para alguien que quiere dedicar su vida a la hostelería, ¿*culturilla general* acaso? Y nada más lejos de la realidad. Y por el contrario, si entendemos la educación reglada como

¹⁹⁸ Utilizo superiores dado que en la pirámide conceptual sobre la construcción del conocimiento, éstos se sitúan en un terreno más elevado que los conceptos que le preceden; lo que no sé es hasta qué punto son más elevados o no, todo depende de si la pirámide se *construye* o se *desentierra*, y esto lo veremos unos párrafos más abajo.

fundamental e integral, ¿es, acaso, más válido el modelo de Bohr que la poesía de Emily Dickinson, la pintura de Edward Hopper, las esculturas de Louise Bourgeois o la música de Michael Nyman?

Entiendo que el sistema de educación que sigue vigente tras casi trescientos años de vida, entre otros, ha transformado el conocimiento en *realidad*. A grandes rasgos, el conocimiento es aquel entender que empleamos las personas para desenvolvemos en el medio que vivimos. Así, la física y la matemática nos sirven para entender el porqué de muchos de los aspectos de la vida cotidiana, contribuyen en la construcción de dispositivos que nos *facilitan* la existencia e incluso se aventuran a hacer predicciones sobre el estado atmosférico, aunque lo hagan con una precisión intermitente, claro; la biología nos ayuda a entender la miscelánea que conforma la estructura, funcionamiento, evolución, distribución y relaciones de los seres vivos; el lenguaje nos permite entender lo que otros piensan y posibilita que otros sepan lo que nosotros pensamos, y así sucesivamente. La física, la matemática, la biología y el lenguaje, al igual que muchas otras disciplinas, han demostrado sobradamente un increíble potencial para ayudarnos a entender el mundo y desenvolvemos en él. Por ello, cada uno de estos saberes humanos adquiere forma de asignatura, o más bien se viste de, dentro del sistema educativo de hoy en día; algo similar ocurre con la indumentaria protocolaria sin la cual uno no puede acceder a los salones más selectos de una sociedad cualquiera; parecería como si la física, o la matemática, o la biología, o el lenguaje no tuviesen cabida en este sistema *educador* sin su vestimenta reglamentaria, la asignatura.

Cuando las disciplinas del saber humano alcanzan el *estatus* de asignatura, automáticamente ocurre una reordenación de los valores de cada uno de esos saberes determinados. Ocurre así, en parte, por la necesidad del sistema educativo a la hora de evaluar el conocimiento del alumnado. Si bien es verdad que hay alumnos que movidos por una motivación personal (y de ahí que la motivación sea probablemente una de las herramientas pedagógicas más relevantes en el marco que dibuja el autoaprendizaje y el aprendizaje en general) se esfuerzan por entender la naturaleza de una forma concreta del conocimiento, los menos, también es verdad que los hay quienes únicamente buscan aprobar las asignaturas. Para quienes solo buscan aprobar la asignatura, pongamos como ejemplo el caso de un alumno que se enfrenta a la asignatura de “Biología”, la biología no será un medio para comprender la estructura, funcionamiento, evolución, distribución y relaciones de los seres vivos, más bien supondrá un objetivo a superar; ocurre, por tanto, una transformación dentro de la estructura funcional de la *biología*: de herramienta diseñada para cumplir un objetivo, entender el organigrama de los seres vivos, se convierte en un objetivo en sí mismo; tal y como afirma E. Eisner, “we would like nothing more than to get teaching down to a science even though the conception of science being employed has little to do with what science is about”¹⁹⁹; para el alumno la biología poco importa, importa aprobar, y para aprobar importa saber, no entender. Al parecer, el sistema educativo busca el saber, no el entender. Saber biología y entender desde la biología, una sustancial diferencia. *El hábito viste al monje*, se suele decir. Así ocurre con los saberes que adquieren el *estatus* de asignatura, aunque me tranquiliza saber que el *hábito del monje* no siempre se refiere a la vestimenta.

¹⁹⁹ Eisner, Elliot W. *What Can Education Learn from the Arts about the Practice of Education?* International Journal of Education & the Arts. Volume 5, Number 4. University of Illinois at Urbana-Champaign, U.S.A. October 14, 2004. Pág. 3.

Decía más arriba que el sistema educativo actual ha transformado el conocimiento en realidad; sin embargo, tengo la sensación que al referirnos a este sistema parece que aludimos a una entidad ulterior a nuestra capacidad de acción, algo que no gobernamos, sino que nos gobierna; parecería como si este sistema tuviese voluntad propia, como si su rumbo no pudiese ser corregido más que por su libre determinación; nada más lejos de la realidad. La voluntad del sistema educativo depende de la voluntad de las personas que constituimos el sistema educativo. Asumir que *hemos transformado el conocimiento en realidad* supone asumir la responsabilidad que conlleva el cambio hacia un nuevo paradigma.

2.6.1. Aclaración de algunos conceptos

Antes de continuar con esta breve disertación sobre el conocimiento, quiero aclarar el significado, y el uso que hago de los mismos, de los términos *Realidad*, *realidad*, *inteligencia* y *conocimiento* a los que me estoy refiriendo.

Planteo la *Realidad* como aquello que ocurre o puede ocurrir más allá de nuestro conocimiento e incluso de nuestra existencia (el *objeto* al que se referían los estoicos en su definición acerca de las cosas; significado, significante, objeto²⁰⁰). El término *realidad* hace referencia a la Realidad una vez ésta ha sido filtrada y asimilada por la razón (ésta no es sino la idea de mundo a la que Merleau-Ponty se refería cuando afirmaba que “mundo es lo que percibimos”²⁰¹). La inteligencia es cada uno de los medios por los que podemos aproximarnos a la realidad; cada una de las inteligencias es un puente entre la realidad y el *conocimiento*; el conjunto de todas las inteligencias recibe el nombre de *Inteligencia*. Los *sentidos* son el medio por el cual nos aproximamos a la Realidad; los sentidos son el nexo entre Realidad y *conocimiento*.

“Enough for me the mystery of the eternity of life, and the inkling of the marvellous structure of reality, together with the single-hearted endeavour to comprehend a portion, be it never so tiny, of the reason that manifests itself in nature”²⁰². *Suficiente para mí el misterio de la eternidad de la vida, y la noción de la maravillosa estructura de la realidad, junto al sincero esfuerzo por comprender una parte, nunca tan minúscula, de la razón que se manifiesta en la naturaleza*. Acercarnos a la maravillosa estructura de la Realidad, ese es, entre otros, el fin de la Inteligencia. A esa aproximación, a ese conocimiento, Albert Einstein, muy inteligentemente, lo llama *noción*.

En un estrato más profundo se encuentran las *emociones*; tanto el canal realidad-inteligencia como el canal Realidad-sentidos atraviesan esta capa; al transcurso por esta capa de los canales realidad-inteligencia y Realidad-sentidos se le denomina *experiencia*. De la capa emocional nacen dos nuevos canales: uno desemboca en un espacio denominado *sentimiento*; el otro, en un espacio llamado *conocimiento*.

²⁰⁰ Todorov, T. *Teorías del símbolo*. Traducción de Enrique Pezzoni. Monte Ávila Editores, S.A. Caracas, Venezuela, 1981.

²⁰¹ Merleau-Ponty, M. *El Ojo y el Espíritu*. Ediciones Paidós. Barcelona, 1986.

²⁰² Einstein, Albert. *The world as I see it*. Translated by Alan Harris. The Wisdom Library. A division of philosophical library. New York, 1949. Pág. 5.

El conocimiento viene determinado por el sentimiento que se genera a partir del encuentro entre inteligencia y emoción. Los espacios de sentimiento (lo que inevitablemente nos remite al tradicional término de *corazón*) y conocimiento (lo que nos acerca al término de *razón*) están unidos por otro canal; este canal es de sentido único, el movimiento ocurre del espacio sentimental al espacio relativo al conocimiento, y no al revés. Los sentimientos se asocian al corazón (o al hígado, según la cultura; para los griegos, por ejemplo), quizá la parte más orgánica de todo este esquema, y este hecho tiene su sentido: los sentimientos forman parte de la dinámica cerebral del ser humano y su respuesta está medida por neurotransmisores, y éstos pertenecen a la Realidad (por lo general, las palabras son elementos constitutivos de la realidad, mientras que aquello que designan son elementos que constituyen la Realidad; ocurre lo propio con la palabra neurotransmisor: según el esquema que planteo, la palabra en sí es relativa a la realidad, mientras que el elemento al que se refiere es relativo a la Realidad). Encuentro que la única manera de acceder al terreno de los sentimientos es a través de la experiencia o a través de aquello que los convierte en comunicables, transferibles.

Como núcleo matricial encontramos la *consciencia*. La consciencia, al igual que el conocimiento, también está enclavada en una superficie que le renta la razón. La consciencia tiene acceso a un área de almacenamiento a la que solo ella puede acceder; a esta zona de almacenamiento se la conoce como *memoria*; aquí se guardan las experiencias que vivimos, tanto en la realidad como en la Realidad. De la consciencia, por tanto, nacen tres canales de sentido único; uno desemboca en la memoria, otro en la realidad y el otro en la Realidad. De la memoria, por cierto, también nace un canal que muere en la realidad. El recorrido que dibuja la consciencia al atravesar por el canal que concluye directamente en la realidad se conoce con el término de *imaginar*. Para que un dato pueda ser registrado en la memoria ha de cruzar, forzosamente, por uno de los dos canales de entrada, a través de los sentidos o a través de la inteligencia. Lo *imaginado* también puede almacenarse en la memoria una vez haya hecho el recorrido natural, por supuesto.

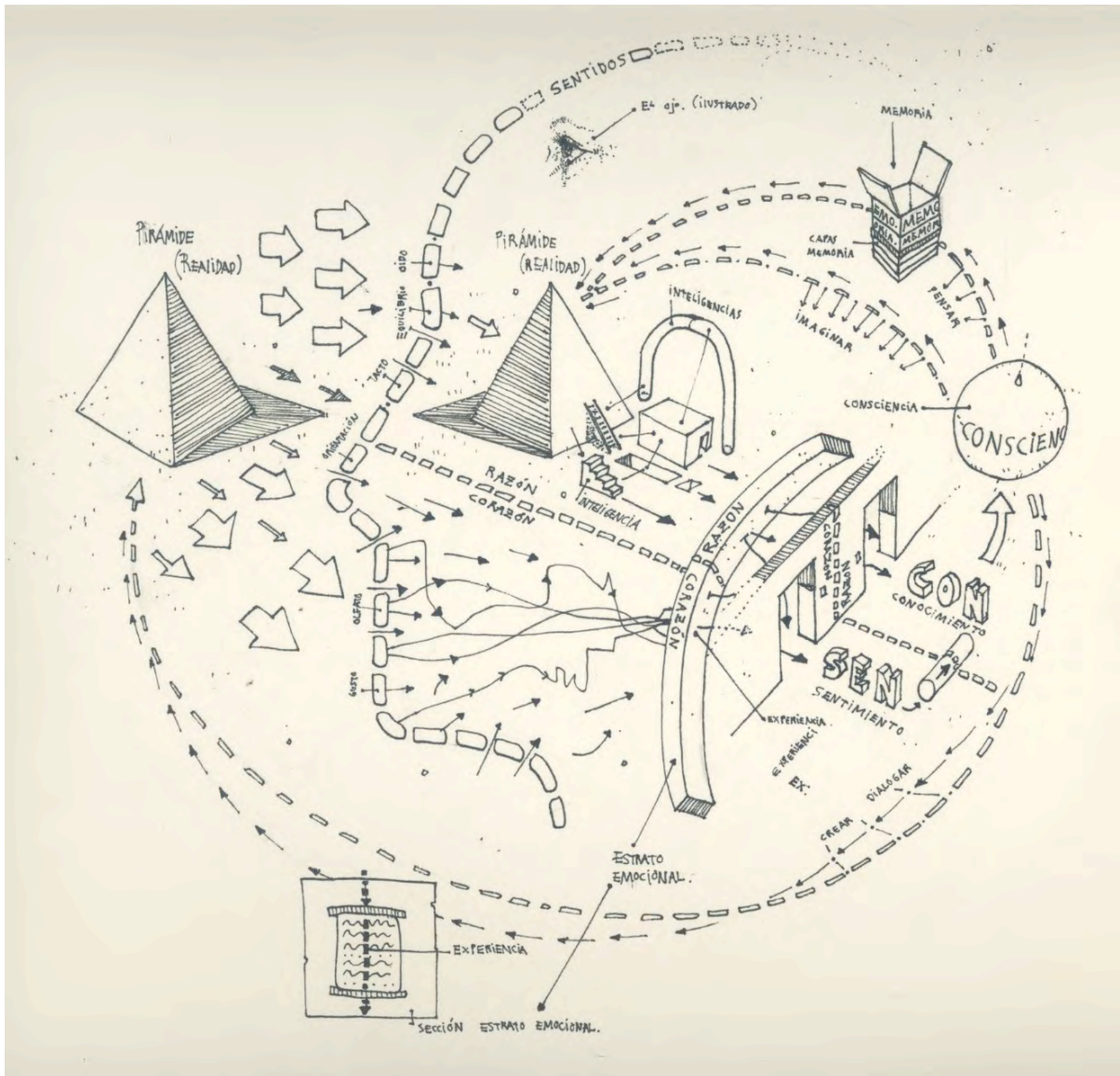
A veces, el canal de la imaginación se comunica ligeramente con el canal que une memoria y realidad. Como he dicho antes, también existe un movimiento entre consciencia y realidad que cruza las bastas estancias de la memoria. Este movimiento también es de sentido único: nace de la consciencia, atraviesa la memoria y desemboca en la realidad. Este último canal que he descrito, que une la consciencia con la realidad y describe un circuito circular, también es conocido con el término de *inteligencia intrapersonal* (Howard Gardner). Todo ello recibe comúnmente el título de *pensar*. Las conclusiones que de aquí se extraen también pueden ser guardadas en la memoria, siempre que recorran el circuito completo.

En toda esta arquitectura segmentada, no quiero dejar de mencionar un estrecho paso que une consciencia y Realidad; este túnel que comunica consciencia y Realidad también le corresponde el término de inteligencia (interpersonal, corporal o cualquier inteligencia que implique una manipulación de la Realidad). Por medio de este estrecho paso, ocasionalmente, logramos transformar lo imaginado en lo creado; este verbo no es otro sino *crear*; crear, transformar, dialogar, etc.; puede encarnarse en muchos otros verbos. El diálogo entre consciencia y Realidad, y posterior realidad, por supuesto, implica la puesta en marcha de muchos otros elementos, entre ellos, los orgánicos, como son manos, piernas, ojos, y nos obliga a interactuar directamente con la Realidad. Concluyo, por tanto, que el conocimiento precede a la realidad, nunca a la Realidad.

2.6.2. Arquitectura de la percepción

La descripción del laberinto que esconde nuestro sistema perceptual no es fácil de entender o visualizar. Son muchos los datos y escaso es el espacio. Para entender el recorrido de la consciencia, primeramente debemos de imaginar las estancias por las que esta atraviesa. Es decir, antes de nada hemos de visualizar el espacio. Para visualizar el espacio no recurrimos a las palabras, recurrimos a imágenes que nacen de la dilución entre memoria e imaginación. Para proceder a la descripción de este espacio podemos utilizar palabras, tal y como he hecho más arriba, o bien podemos emplear un *mapa*, una imagen; también podemos recurrir a la música o al movimiento. En cualquier caso, dado que se trata de la representación del espacio, creo más conveniente partir de una imagen que, por un lado, resuelva esta encrucijada espacial y que, por otro, ilustre la idea de que las personas no accedemos al conocimiento únicamente a través de los números o las palabras.

A través del siguiente esquema no pretendo plantear un postulado sobre la *percepción*, simplemente quiero presentar una idea y el proceso que me ha llevado a deducirla. Términos como *capa*, *canal*, *espacio*, *circular*, *movimiento* o *paso* (extraídos de la ilustración anterior) me llevan a pensar en que el método (o inteligencia) que he empleado para entender el proceso mediante el que las personas percibimos no es únicamente verbal, aunque también pueda expresarse con el lenguaje. El modo en que las personas accedemos a la comprensión de la realidad tampoco ha de ser estrictamente a través de los números, aunque este entendimiento pueda expresarse por medio de éstos. Sí he recurrido a un lenguaje verbal, cuyo fin es evidentemente comunicativo, para hacer entender cómo he visualizado dicha percepción. También he empleado el lenguaje verbal para describir en qué consiste dicho proceso. Sin embargo, los términos espacio, capa, movimiento, canal, evidencian un acercamiento espacial o visual en este intento por comprender el proceso de percepción de las personas. El hecho de que la posterior descripción la haya realizado a través de un lenguaje verbal no significa que el método de aproximación a esa realidad y la consecución de ese conocimiento haya sido el verbal, no necesariamente. De hecho, en el caso que nos ocupa, la percepción visual y espacial y la imaginación han sido los principales métodos de entendimiento de la realidad que pretendía describir. No tenemos más que pensar en qué consiste la percepción para darnos cuenta de que las maneras en que las personas podemos entender e interpretar el mundo no se reducen únicamente a los números y a las palabras (las que el sistema educativo promueve principalmente) o un lenguaje simbólico. La necesidad de explicar la idea de percepción a través de un laberinto de espacios conectados y desconectados pone de manifiesto que el lenguaje verbal no es la única manera de acceder y adquirir conocimiento; en este caso el lenguaje verbal, de la misma manera que el visual, se ha empleado para la descripción de ese proceso, nada más.

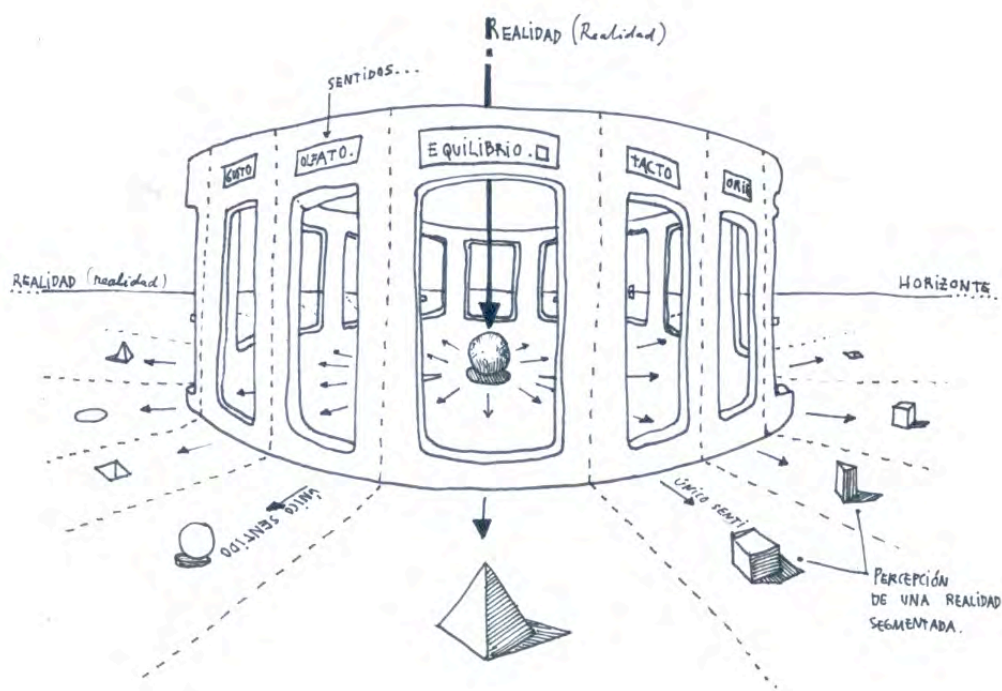


203

203 Ilustración realizada por Julen Araluze. Título: Arquitectura de la percepción. Técnica: tinta sobre papel. Dimensiones: 25 x 25 cm. Bilbao, 2015.

2.6.3. Encuentro con otras formas de representación

Para la realización de *Arquitectura de la percepción* he tenido que tantear otras maneras de representar el modo en el que las personas percibimos la realidad. Una de ellas ha sido la que presento a continuación:

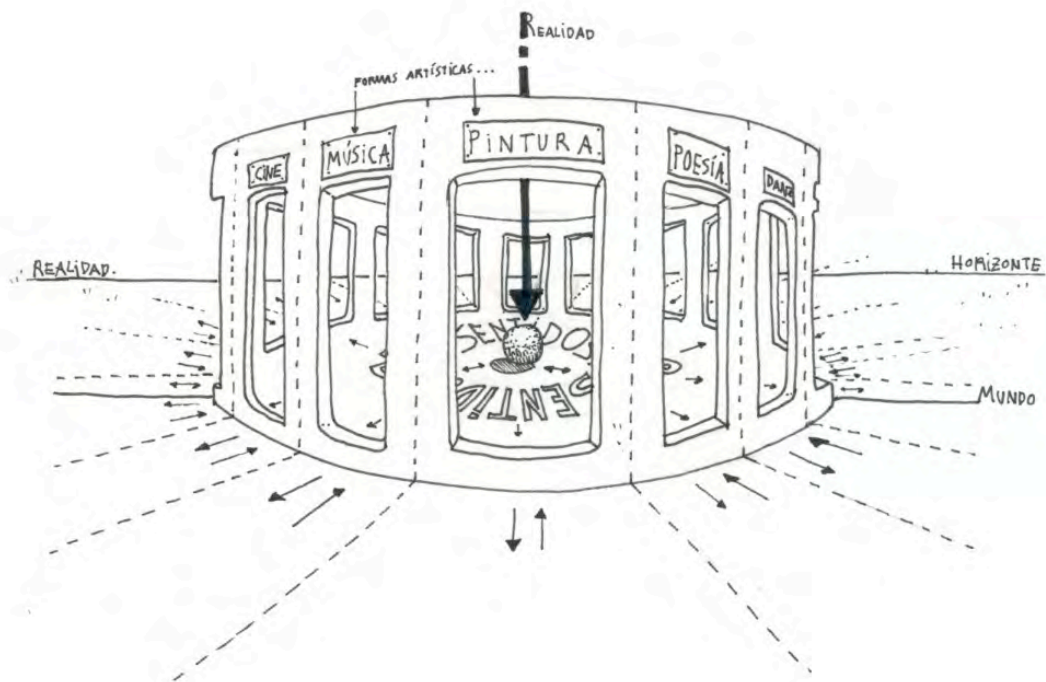


204

En esta ilustración podemos comprobar cómo la realidad es percibida por los sentidos. Estos sentidos a los que me refiero no son únicamente los cinco sentidos a los que comúnmente nos referimos. También he incluido el sentido del equilibrio o el sentido de orientación, entre otros. Según lo que en esta imagen podemos apreciar, la Realidad es la única fuente que estimula los sentidos. La percepción a través de los sentidos es unidireccional: los sentidos son los receptores, y la Realidad, el emisor. No se trata tanto de una conversación como de un monólogo que se orienta en una única dirección.

Esta imagen, inevitablemente, ha hecho que me plantee cómo puede ser la conversación que surge del encuentro entre Realidad y arte. No explico la conclusión a la que he llegado, la muestro a continuación:

²⁰⁴ Ilustración realizada por Julen Araluze. Título: Sobre la fragmentación de la Realidad. Técnica: tinta sobre papel. Dimensiones: 20 x 20 cm. Bilbao, 2015.



205

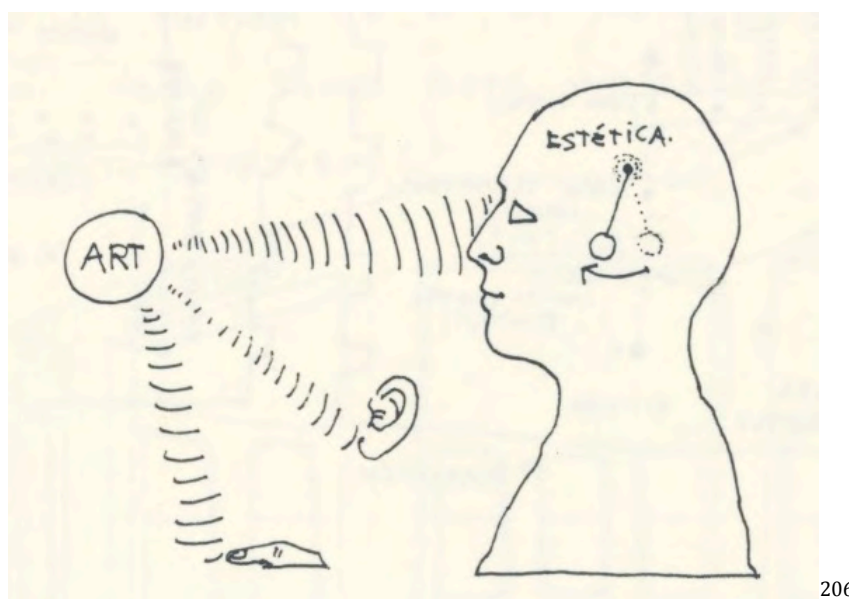
En una primera impresión la representación del dialogo que surge entre la Realidad y los sentidos y la Realidad y el arte es similar. No obstante, como he comentado con anterioridad, la relación de los sentidos con respecto a la Realidad es pasiva, mientras que el arte adopta una actitud activa respecto a la realidad. El flujo que se genera entre arte y Realidad es bidireccional. La Realidad incide en la percepción de la misma, y el arte transforma la Realidad en sí misma. El arte no es el único canal de comunicación entre consciencia y Realidad. Sí es, en cambio, uno de los pocos canales, si no el único, que pone en funcionamiento la mecánica de lo consciente y de lo no consciente en su encuentro con la Realidad.

Y dado que he iniciado esta indagación sobre el arte, continúo con él. Uno de los ingredientes indisolubles del arte, como hemos visto, es la idea de *estético*. Dibujando sobre la percepción me he encontrado con la siguiente pregunta: ¿es aquello que entendemos por estético producto de la Realidad? ¿Lo es, acaso, de la realidad? ¿O de ninguna de las dos? Supongamos por un momento que la estética forma parte de la Realidad; ¿supondría esto que el resto de seres vivos podrían apreciarla? Pongamos que las formas estéticas son el resultado de nuestra realidad; ¿pertenecen estas formas al terreno de lo consciente o de lo no consciente? El número de preguntas y posibles respuestas que nacen de aquí podrían ser infinito. De entre todas, yo me he limitado a dar una, a mi modo de entender, la más sencilla.

Digamos que la estética es algo nuestro, solo nuestro, de las personas y de los pueblos. Digamos también que la estética consiste en una varilla de wolframio que pende de un punto fijo; en el extremo inferior de la espiga metálica cuelga un plomo que obliga a la

²⁰⁵ Ilustración realizada por Julen Araluze. Título: Sobre el arte y la percepción. Técnica: tinta sobre papel. Dimensiones: 20 x 20 cm. Bilbao, 2015.

varilla a permanecer con la tensión suficiente para no romper. Digamos que todo este sistema adopta la forma de péndulo para poder ser descrito. Imagínense. Un péndulo en nuestro interior. Un péndulo sensible a las formas, colores, sonidos, texturas, etc., que llegan a nosotros por medio de los sentidos. El péndulo vibra con la más mínima alteración de la Realidad o de la realidad, aunque no solo lo hace en presencia de una obra que pueda ser considerada como *artística*. Y cuando vibra nos estimula. Digamos, también, que el arte tiene forma de onda; y el arte, como onda, tiene una frecuencia determinada. Digamos, por tanto, que identificamos el arte cuando su frecuencia se corresponde con la longitud de onda de nuestra estética, el péndulo, y ésta se activa desprendiendo una ligera y muda vibración en nuestro interior.



Sobre todo lo anterior, poco importa si lo descrito es verdad o no, si es un postulado fundamentado o si simplemente es un planteamiento no justificado. A lo que a mi respecta, es verdad; es verdad en la realidad que yo he construido, al menos. Aunque esto tampoco es relevante. Lo que realmente importa es que el conocimiento no se trata de un cofre hundido en el fondo del mar al que únicamente se accede a través de la inmersión en las palabras o en los números. Es más, el conocimiento no tiene forma de cofre, aunque sí tiene *forma*, y sí esconde muchos tesoros en su interior. Y con *forma* no me refiero a su aspecto externo, sino a la llave con la que también podemos abrir el cofre: el espacio, la visión, el arte.

²⁰⁶ Ilustración realizada por Julen Araluze. Título: Sobre el sentido de lo estético. Técnica: tinta sobre papel. Dimensiones: 10 x 10 cm. Bilbao, 2015.

3. POSICIONAMIENTO EN RELACIÓN A LA ESCUELA.
Desde dónde hablo y qué relación establezco con la escuela.

3.0. Introducción

“(…) hay un mecanismo interior de las lenguas que determina no solo la individualidad de cada una de ellas, sino también sus semejanzas con las otras: es este mecanismo, portador de identidad y de diferencia, signo de vecindad, marca de parentesco, el que va a convertirse en soporte de la historia”²⁰⁷.

A lo largo de la historia, una de las funciones principales de la escuela ha consistido en estimular el pensamiento. Atender y analizar el origen y el desarrollo del contexto escolar puede ayudarnos a entender la manera en la que se organizan los elementos que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal y como Nicola Abbagnano (1901-1990), filósofo, y Aldo Visalberghi (1919-2007), pedagogo, sostuvieron, “no se trata de una curiosidad arqueológica sino de una necesaria iluminación de los problemas actuales mediante el estudio de sus orígenes y de las soluciones ensayadas en el curso de los siglos”²⁰⁸. Con *elementos* no me refiero únicamente a los actores que caminan, unos más que otros, a lo largo del escenario educativo; con *elementos* también hago referencia al espacio y a las normas que regulan el tránsito y la interacción de estos actores y de estas actrices.

Quiero comenzar señalando en qué consiste una escuela y cómo se origina. Referirnos a una escuela no significa hacer alusión a todas ellas; cada escuela posee características que le son propias, y éstas no son comparables ni aplicables a otros entornos; sin embargo, sí existen rasgos comunes a todas ellas. Por ahora, es aquí donde pretendo centrar mi análisis.

Al parecer, son muchos los registros que la palabra escuela puede adquirir. Al menos, así lo recoge el diccionario publicado por la Real Academia Española, RAE. La escuela como establecimiento o institución donde se dan o se reciben ciertos tipos de instrucción (1); la escuela como enseñanza que se da o que se adquiere (2). Estas son algunas de las ideas, o definiciones, a las que la palabra escuela se refiere. A lo largo de este capítulo trataré de plantear un breve desarrollo de estos dos conceptos, un análisis respetuoso con el mecanismo al que se refería Foucault, ya que tal y como él mismo señaló, gracias a este mecanismo “podrá introducirse la historicidad dentro de la palabra misma”²⁰⁹.

²⁰⁷ Foucault, M. *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI Editores. Argentina, 1968. Pág. 232.

²⁰⁸ Abbagnano, N. & Visalberghi A. *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica. Traducción de Jorge Hernández Campos. Novena reimpresión. Madrid, 1992. Pág. 9.

²⁰⁹ Foucault, M. *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI Editores. Argentina, 1968. Pág. 232.

3.1. El origen de la escuela y alguna de sus características

Para referirme a la escuela, necesariamente tengo que referirme antes a su contexto. A mi entender, su entorno natural e inmediato no es otro sino la propia cultura. Inicio este capítulo sobre el origen y algunas de las características más generales de la escuela desde aquí, desde la idea de cultura.

La cultura es otro rasgo distintivo de las personas, o del ser humano, según se mire. Son pocas las cosas, por no decir ninguna, que escapan a su influencia. La cultura lo abarca todo; va más allá de la educación, del gusto, de la sofisticación²¹⁰. Sin embargo, ¿qué se entiende con la palabra *cultura*? ¿A qué nos referimos cuando hablamos de *cultura*?

Son muchos quienes han intentado definir la cultura, antropólogos sociales, historiadores y filósofos la gran mayoría, pero pocos los que coinciden en su definición; Clyde Kluckhohn (1905-1960) y Alfred Kroeber (1876-1960), ambos antropólogos, en 1952, clasificaron 160 definiciones diferentes de la misma. Al igual que Carlos Gómez, profesor de Filosofía, y Javier Muguerza, filósofo y profesor universitario, en su libro titulado *La aventura de la moralidad*, también quiero hacer referencia a la definición que John H. Barnsley, autor de *The social reality of ethics*, propuso: la cultura como “significados socialmente compartidos y comunicables”²¹¹.

Conrad Phillip Kottak, antropólogo, alude a la idea del texto *Primitive culture* de Edward Tylor (1832-1917), también antropólogo, cuando afirma que la cultura es “esa totalidad compleja que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, las leyes, las costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre (por la persona) como miembro de la sociedad”²¹².

Abbagnano y Visalberghi definen la cultura como el “conjunto de facultades y habilidades no puramente instintivas de que dispone un grupo de hombres (y mujeres) para mantenerse vivo singular (como individuo) y colectivamente (como grupo)”²¹³.

Por un lado, todas estas definiciones pueden ayudarnos a comprender y a construir el concepto de cultura que estará presente a lo largo de este texto. Por otro, hay un rasgo que queda recogido en las definiciones arriba expuestas y que no quisiera que pasase desapercibido; no es otro sino la idea de individuo y la relación de éste mantiene con la sociedad a la que pertenece.

La humanidad se divide en grupos de personas, y cada uno de estos grupos posee su propia cultura. A estas agrupaciones las conocemos con el nombre de sociedades, y desde que nacen, la cultura es la encargada de garantizar su supervivencia. Y dado que

²¹⁰ Kottak, C. F. *Antropología cultural*. Mc Graw Hill – Interamericana Editores, S.A. de C.V. Editorial. España, 2011. Pág. 34.

²¹¹ Gómez, C. & Muguerza, J. *La aventura de la moralidad*. Alianza Editorial. Madrid, 2007. Pág. 167.

²¹² Kottak, C. F. *Antropología cultural*. Mc Graw Hill – Interamericana Editores, S.A. de C.V. Editorial. España, 2011. Pág. 29.

²¹³ Abbagnano, N. & Visalberghi A. *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica. Traducción de Jorge Hernández Campos. Novena reimpresión. Madrid, 1992. Pág. 6.

un grupo humano no puede sobrevivir sin su cultura, es imprescindible que ésta sea transmitida y, por tanto, aprendida. Para que la vida en grupo continúe, es vital que tenga lugar la transmisión de los instrumentos culturales, de las generaciones más adultas a las más jóvenes. “A través de un proceso de aprendizaje consciente e inconsciente, y con la interacción con otros, cada persona interioriza una tradición cultural”²¹⁴; Kottak se refiere a este proceso como enculturación; Abbagnano y Visalberghi lo llaman educación²¹⁵.

Las sociedades, tanto las primarias como las secundarias, según Abbagnano y Visalberghi, se enfrentan a una doble problemática: por un lado, transmitir y conservar los elementos culturales reconocidos como válidos e indispensables para la vida en sociedad; por otro, renovar y corregir continuamente esos elementos para afrontar nuevas situaciones²¹⁶. Desde la Antigüedad, la filosofía ha tratado de responder de manera racional a esta doble problemática. La filosofía, cuando centra su foco de interés en el fenómeno educativo, recibe el nombre de filosofía de la educación o, simplemente, pedagogía²¹⁷.

Una de las tareas de la pedagogía, en cuanto filosofía, es impedir que se caiga en recetas fijas y evitar que cristalicen los métodos y los valores, es decir, ha de llevar a cabo la misión de apertura hacia lo nuevo y lo diverso que tiene en común con la filosofía²¹⁸, afirman Abbagnano y Visalberghi.

Por tanto, para entender la manera en que se articula el fenómeno de la educación de un pueblo, es necesario comprender antes su filosofía, y para entender la filosofía de un pueblo es imprescindible conocer el arte, la religión y las condiciones sociopolíticas del mismo²¹⁹. Según el origen etimológico de filosofía, cuya raíz se sitúa en Grecia, *filo* significa amor, mientras que *sofía* significa sabiduría, posesión cierta y total de la verdad; filosofía, amor a la sabiduría. La raíz de la filosofía consiste en esta admiración, este amor, “que surge en el hombre (y la mujer) que se enfrenta con el Todo y se pregunta cuál es el origen y el fundamento de este, y qué lugar ocupa él (o ella) mismo en este universo”²²⁰.

En consecuencia, cuando hablamos de educación, también hablamos de filosofía, de

²¹⁴ Kottak, C. F. *Antropología cultural*. Mc Graw Hill – Interamericana Editores, S.A. de C.V. Editorial. España, 2011. Pág. 29.

²¹⁵ Abbagnano, N. & Visalberghi A. *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica. Traducción de Jorge Hernández Campos. Novena reimpresión. Madrid, 1992. Pág. 6.

²¹⁶ Abbagnano, N. & Visalberghi A. *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica. Traducción de Jorge Hernández Campos. Novena reimpresión. Madrid, 1992. Pág. 6.

²¹⁷ Abbagnano, N. & Visalberghi A. *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica. Traducción de Jorge Hernández Campos. Novena reimpresión. Madrid, 1992. Pág. 8.

²¹⁸ Abbagnano, N. & Visalberghi A. *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica. Traducción de Jorge Hernández Campos. Novena reimpresión. Madrid, 1992. Pág. 9.

²¹⁹ Reale, G. & Antiseri D. *Historia del Pensamiento Filosófico y Científico*. Herder Editorial S.L. Barcelona, 2010. Pág. 23.

²²⁰ Reale, G. & Antiseri D. *Historia del Pensamiento Filosófico y Científico*. Herder Editorial S.L. Barcelona, 2010. Pág. 31.

cultura, de pensamiento, de amor hacia el saber y hacia las cosas, de símbolos compartidos y aceptados, de moral, de la moral, de creencias, de leyes, de costumbres, de sociedad, de sociedades. Hablamos de esto y de mucho más. Pero sobretodo, hablamos de personas y de la vida de esas personas.

Por consiguiente, no puedo referirme al fenómeno educativo sin antes referirme a las dimensiones de las que forma parte. No puedo aislar este fenómeno del contexto en el que se desarrolla. No puedo trabajar con la pulcritud y aislamiento que proporcionan las paredes esterilizadas de un laboratorio, ya que, si lo hiciese, estaría obviando los fenómenos en los que se origina aquello que pretendo analizar.

El fenómeno de la educación, como hemos visto, puede ocurrir de manera consciente e inconsciente; así, la naturaleza de este fenómeno no se limita a un contexto determinado, puede surgir y darse en entornos muy diversos. Sin embargo, a lo largo de la historia, la sociedad ha tropezado con la necesidad de crear instituciones y entidades donde poder instruir y educar a los miembros que la conforman. Estos establecimientos reciben el nombre de escuelas.

El término *escuela* deriva del latín, *schola*, que significa “lección”, “escuela”. Sin embargo, esta locución latina tiene su origen en la palabra griega σχολή (*scholḗ*), que significa “ocio”, “tiempo libre”, “estudio”, “escuela”²²¹. A día de hoy, su significado es muy distinto. Durante el transcurso de la historia, son muchas las escuelas que han surgido, transformado y/o desaparecido. La escuela pitagórica, la Escuela de Platón, la escuela de Aristóteles, las escuelas palatinas, las escuelas catecúmenas, las escuelas monásticas, las escuelas catedralicias, las escuelas humanísticas, etc. Todas ellas diferentes, pero a mi entender, con un principio común: enseñar y conservar una forma de pensamiento y de cultura.

Todas las escuelas, en mayor o menor medida, han contribuido a la formación de la escuela tal y como hoy la conocemos; salvando las diferencias entre las escuelas de naturaleza bien diferenciada que coexisten hoy en nuestra sociedad, por supuesto. Según Miguel Ángel Gómez Mendoza, la idea de que la escuela ha seguido una evolución lineal y progresiva hasta culminar en su definición actual es errónea. “Han existido las escuelas. A través de las construcciones, las rupturas y las reconstrucciones, (...) se encuentra un sentido a los diferentes aspectos de la pedagogía”²²². De entre todas las escuelas que han coexistido y existido y que han contribuido a la transmisión de nuestra herencia cultural, quisiera señalar la universidad y la Academia por su estrecha relación con el arte y la liberación y democratización del conocimiento que su aparición supuso.

Por un lado, las escuelas catedralicias arriba mencionadas, instituciones que se

²²¹ Corominas, Joan. *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana. Biblioteca románica hispánica. V. Diccionarios, 2.* Tercera edición, muy revisada y mejorada. Editorial Gredos. Madrid, 1987. Pág. 246.

²²² Gómez Mendoza, Miguel Ángel. *El modelo tradicional de la pedagogía escolar: orígenes y percusores.* Revista de Ciencias Humanas. Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. Editorial Botero Gómez. Pereira, 2001.

organizaban en torno a las bibliotecas de las catedrales europeas y que estaban destinadas a la formación del clero, dieron origen a la más importante institución cultural de la Edad Media, la Universidad. El término *universitas*, durante el medievo, se refería a toda comunidad organizada con cualquier fin, pero a partir del siglo XII, estas universidades se centraron en defender los intereses de estudiantes y profesores, especialmente contra aquellos a quienes interesase ejercer un dominio excesivo sobre ellos (como cancilleres, obispos o reyes), y preservar la disciplina de sus estudios²²³.

En cuanto a la Academia, en un intento por acceder al estado de profesionales liberales y abandonar el estatuto de obreros, fueron los pintores, al amparo de la Academia de Pintura y Escultura fundada por Mazarino en 1648, quienes redefinieron la creación de imágenes valorando el contenido ideológico de la representación más allá de su ejecución y el trabajo físico en sí. Ocurrió en París. Sin embargo, no fue hasta 1667, en la conferencia de André Félibien, donde este nuevo concepto fue inaugurado de manera oficial y donde se estableció una nueva jerarquía de géneros que apelaba al contenido intelectual de la obra por encima de su ejecución²²⁴. La Academia, otra forma de escuela, supuso un antes y un después en la manera de entender y transmitir el concepto de la pintura y del arte en general. Esta idea no solo salpicó el occidente del siglo XVII, hoy día aún continúa presente.

La escuela, en muchas ocasiones, ha supuesto una ruptura con las formas de poder (ideológicas, políticas y económicas en su mayoría) que las gobernaban. Sin embargo, no en menos ocasiones, la escuela ha transitado por lugares y momentos francamente desalentadores. Tal y como Abbagnano y Visalberghi describen, en el siglo XVII, en Francia e Inglaterra, “la realidad educativa contrasta tristemente con la eflorescencia cultural del *Siglo de las Luces*”²²⁵. Al parecer, la escuela elemental apenas existía (hoy día la escuela primaria) y la escuela media (hoy día la escuela secundaria) estaba limitada a unos pocos.

Otro de los episodios más oscuros de la escuela es aquel que se refiere a lo intereses que rigen y gobiernan la ideología de la escuela. La escuela no deja de ser una herramienta gobernada por la voluntad de las personas; y esta voluntad, según sea su ideología, encaminará la educación hacia una u otra dirección. Al igual que cualquier empresa, no en cuanto a su sentido mercantilista sino en cuanto a la acción que entraña esfuerzo y voluntad, la escuela también es susceptible a las ideas de quien dirige ese esfuerzo y esa voluntad.

Tal y como Agustín Escolano, filósofo, nos recuerda, el filósofo educativo Louis-René de Caradeuc de La Chalotais, en su *Essai d'éducation nationale*, escribía lo siguiente acerca de la idea de educación que imperaba en Francia en torno al año 1763: “El bien de la sociedad exige que los conocimientos de la gente no vayan más lejos de cuanto es

²²³ Abbagnano, N. & Visalberghi A. *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica. Traducción de Jorge Hernández Campos. Novena reimpresión. Madrid, 1992. Pág. 104.

²²⁴ de Azúa, Félix. *Diccionario de las artes*. Nueva edición ampliada. Editorial Debate. Barcelona, 2011. Pág. 33.

²²⁵ Abbagnano, N. & Visalberghi A. *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica. Traducción de Jorge Hernández Campos. Novena reimpresión. Madrid, 1992. Pág. 262.

necesario para su propia ocupación cotidiana”²²⁶. Según parece, este postulado se fundamentaba en la idea de que quien mirase más allá de su rutina diaria no podría ser capaz de continuar paciente y constante con esa rutina. Este ejemplo sobre la política educativa en Francia no deja de ser representativo de la importancia del rol que la educación y, por resonancia, la escuela pueden desempeñar dentro de una sociedad dada. Según parece, la escuela también ha sido, y puede que siga siendo, una herramienta que respondía a los intereses de aquellos grupos que ostentaban el poder de gobierno de una sociedad.

Prueba de ello también es, relata Agustín Escolano, el pensamiento e ideas de Joseph Banks, naturalista, explorador, y botánico y presidente de la *Royal Society* de Inglaterra de 1778 a 1820. Fue durante su presidencia, habiendo iniciado ya el país su incursión en la revolución industrial, cuando este científico se opuso a la difusión de la educación popular. Según él, ofrecer una educación a las clases trabajadoras podría ser perjudicial tanto para su moral como para su felicidad, ya que les enseñaría a despreciar su posición en la vida en lugar de hacer de ellos buenos servidores de la agricultura y de aquellos empleos destinados a su posición. “En vez de enseñarles subordinación, les haría facciosos y rebeldes, como se ha visto en algunos condados industrializados”²²⁷, afirmaba en 1807 el entonces presidente de la *Royal Society*. Este pensamiento pragmático y utilitario del científico Joseph Banks, y que llega a nuestras manos por medio del testimonio de Agustín Escalano, además de evidenciar el poder y el control que la educación y la escuela pueden ejercer en una sociedad determinada, no deja de ser una prueba más de cómo la educación no se refiere únicamente a las necesidades de cada uno de los individuos que compone esa sociedad, sino que también se refiere a las necesidades de toda una sociedad en relación a cada uno de sus miembros.

Otro claro ejemplo de la relación que la educación mantiene con su entorno social y de su capacidad adaptativa a las necesidades que surgen en el contexto en el que se desarrolla, es la manera en la que esta se articuló para dar respuesta a la aparición de un nuevo modelo de economía y de sociedad, el industrialismo. En los inicios del industrialismo surgió la idea de las enseñanzas técnicas; “una enseñanza técnica institucionalizada al margen de las viejas tutelas gremiales, para la formación de los operarios que demandaban la navegación, las artes útiles y el comercio”²²⁸. A diferencia de lo que ocurre en las sociedades industriales, en las sociedades preindustriales, tal y como advierte Agustín Escolano haciendo referencia al texto de Cario M. Cipolla, *Before the industrial revolution*, “no se da una explícita valoración del *capital humano* que

²²⁶ Escolano Benito, Agustín. *Economía e Ilustración. El origen de la escuela técnica moderna en España*. Historia de la Educación, revista interuniversitaria. Volumen 1. Salamanca, 1982. Pág. 172.

²²⁷ Escolano Benito, Agustín. *Economía e Ilustración. El origen de la escuela técnica moderna en España*. Historia de la Educación, revista interuniversitaria. Volumen 1. Salamanca, 1982. Pág. 173.

²²⁸ Escolano Benito, Agustín. *Economía e Ilustración. El origen de la escuela técnica moderna en España*. Historia de la Educación, revista interuniversitaria. Volumen 1. Salamanca, 1982. Pág. 169.

genera la instrucción elemental y técnica”²²⁹. Quizá esta valoración del capital humano generado por la instrucción elemental y técnica de la que habla Escolano sea el origen de la idea de capital humano actual a la que Gregorio Gaudioso Giménez hace referencia desde un prisma más próximo a la economía que a la educación: “la adecuación de cada trabajador para adaptarse a las necesidades del mercado de trabajo dependerá de las habilidades que posea; el capital humano determinará la capacidad de un individuo para realizar un trabajo”²³⁰.

Por tanto, cuando hablamos de educación, no nos referimos tanto a cada uno de los individuos como a la relación que éstos mantienen con su entorno social más inmediato. Alfredo Rodríguez Sedano, profesor de la Universidad de Navarra, afirma que las personas solo nos desarrollamos en comunidad. Rodríguez Sedano parafrasea a Paul Natorp, el autor más representativo de la pedagogía social, cuando afirma que “toda actividad educadora se realiza sobre la base de la comunidad; el individuo aislado es una mera abstracción”²³¹.

Finalmente, a modo de conclusión, quisiera resumir muy brevemente las ideas principales que he tratado a lo largo de este capítulo:

1. Podemos referirnos a la cultura como al conjunto de significados compartidos y comunicables que garantiza la supervivencia de una sociedad, y la educación es la responsable de su transmisión.
2. La educación se rige por actos conscientes e inconscientes y puede tener lugar en lugares de naturaleza muy diversa. Las sociedades occidentales han tropezado con la necesidad de crear contextos específicos para la instrucción de los individuos que las conforman, y este entorno no es sino la escuela.
3. Las personas solo nos desarrollamos en sociedad. Por tanto, el término educación no se refiere a cada individuo, sino a su conjunto. Dicho de otra forma, el pilar fundamental de la escuela no es tanto individual como social.
4. A grandes rasgos, la escuela trata de responder a las necesidades de la sociedad, pero lo hace a partir de los intereses y de la visión de quienes se encuentran en los estamentos de poder que gobiernan dicha sociedad.

A mi entender, definir las necesidades objetivamente *reales y desinteresadas* (en la medida en que el hecho de hacer frente a una necesidad pueda considerarse un acto desinteresado) a las que se enfrenta una sociedad y las personas que la componen puede ayudar a construir y fundamentar el proceso hacia la democratización de la educación, de la transmisión de cultura y conocimiento y del desarrollo de competencias, que tiene

²²⁹ Escolano Benito, Agustín. *Economía e Ilustración. El origen de la escuela técnica moderna en España*. Historia de la Educación, revista interuniversitaria. Volumen 1. Salamanca, 1982. Pág. 171.

²³⁰ Gaudioso Giménez, G. *Concepto y medición del capital humano e interrelación con los factores de crecimiento*. Tesis defendida en la Universidad de Zaragoza. Zaragoza, 2003. Pág. 27. Investigación disponible en el siguiente enlace a 20 de marzo de 2016: http://zaguan.unizar.es/record/1900/files/TUZ_0025_gimenez_concept.pdf

²³¹ Rodríguez Sedano, Alfredo. *Hacia una fundamentación epistemológica de la pedagogía social*. Educación y Educadores. Volumen 9, Número 2. Universidad de La Sabana, Facultad de Educación. La Sabana, 2006. Pág. 133.

lugar en la escuela tanto pública como privada. “Los cambios sociales constituyen y son fruto del mismo dinamismo social”²³². La fundamentación y construcción de una escuela renovada puede constituir uno de estos cambios. Si bien es verdad que un cambio o transformación a gran escala implica el acuerdo, la movilización y la participación de muchas personas y núcleos sociales, también lo es el hecho de que la fundamentación, la acotación y el análisis de un entorno *ideal*, más reducido y controlado, y basado en el planteamiento de una educación interdisciplinar y colaborativa puede señalar el rumbo hacia ese cambio. Este es, precisamente, el objeto del diseño, implementación y análisis de un entorno como es este al que me refiero: *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu*.

²³² Rodríguez Sedano, Alfredo. *Hacia una fundamentación epistemológica de la pedagogía social*. Educación y Educadores. Volumen 9, Número 2. Universidad de La Sabana, Facultad de Educación. La Sabana, 2006. Pág. 133.

3.2. La escuela como espacio

La escuela puede funcionar como lugar donde se imparte y se recibe cierto tipo de instrucción, cierto tipo de educación. La escuela, como espacio, responde a una serie de necesidades y se organiza y estructura en función de las mismas.

La forma en la que la escuela dispone y gestiona sus espacios desempeña un papel decisivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en la manera en la que se relacionan los miembros de la comunidad educativa. La escuela, comúnmente, se organiza a través de la implantación de diferentes espacios; estos espacios no solo suponen un límite espacial, también acotan la naturaleza de la materia que en ellas se imparte; así, surgen, o más bien creamos, lugares pensados y diseñados para un único fin, como son, por ejemplo, el aula de informática, el aula de plástica o el aula de música.

“Spaces are themselves agents for change. Changed spaces will change practice”²³³.

La pasividad hacia la que señalan la quietud, monumentalidad y rigidez del espacio puede dar lugar a conclusiones equívocas; el espacio no es inerte, más bien constituye un agente, activo por tanto, que proporciona un espacio escénico donde tiene lugar el acto de educar y ser educado. A mi entender, la educación es al aula como el ajedrez es al tablero; eso sí, dónde situar el tablero es otro cantar.

3.2.1. La escuela, ¿espacio o lugar?

El espacio es la extensión que contiene la materia existente²³⁴, y apropiarse de ese espacio es el primer gesto de los seres vivos²³⁵. El ser humano trata de sobrevivir, entre otros, a los retos que éste le propone. Lo lleva haciendo una eternidad. Lo hace desde que nace, hasta que muere. La relación que las personas mantenemos con el entorno es muy estrecha, tanto que la primera prueba de existencia a la que nos enfrentamos consiste en habitar ese espacio²³⁶.

Una de las preocupaciones fundamentales de la arquitectura es, precisamente, la relación que las personas mantenemos con el entorno y con el espacio. A mi entender, la arquitectura, en cuanto disciplina, no se ocupa tanto de crear espacios como de otorgarles significado; el espacio ya estaba allí, antes incluso de la llegada de la arquitectura.

Por otra parte, intuyo que la arquitectura, en cuanto ejercicio, está más próxima de la semiótica que de la ingeniería. La ingeniería trata de crear o transformar continentes, crear o transformar productos y recursos industriales; el uso que la sociedad, o la

²³³ Joint Information Systems Committee (JISC). *Designing Space for Effective Learning: A Guide to 21st Century Learning Space Design*. Reino Unido, 2006. Pág. 30.

²³⁴ Diccionario de la lengua española, edición del tricentenario. Real Academia Española. La versión digital del mismo está disponible en el siguiente enlace: <http://www.rae.es/>

²³⁵ Le Corbusier. *El espacio inefable*. Minerva: Revista del Círculo de Bellas Artes. Número 2. España, 2006. Pág. 6.

²³⁶ Le Corbusier. *El espacio inefable*. Minerva: Revista del Círculo de Bellas Artes. Número 2. 2006. Pág. 6.

política en su defecto, haga de ellos (un ejercicio semiótico al fin y al cabo) escapa a su control. La arquitectura, por el contrario, se centra más en el uso que daremos las personas a ese espacio; se ocupa del contenido, de su significado, no tanto del continente. Aunque si bien es verdad que la arquitectura versa sobre el sentido del espacio, también lo es que ciertas obras arquitectónicas pasan por obras de ingeniería de la misma manera que ciertas obras de ingeniería pasan por piezas arquitectónicas; aunque éste es un asunto semiótico, nada más.

En mi opinión, Le Corbusier, como tantos otros arquitectos también han hecho a través de su obra y de sus escritos, trató de poner de manifiesto la relación que las personas guardamos con el espacio. Supongo que es a este vínculo, a esta proporción, al que se refiere cuando habla de “lo inefable de una concordancia buscada entre las geometrías materiales de las creaciones arquitectónicas humanas y la matemática inmanente que ordena el universo”²³⁷.

Antes de continuar, creo conveniente explicar la diferencia entre espacio y lugar. Coincido con Ana Luz, asesora e instructora en el programa de desarrollo doctoral de la Universidad Técnica de Delft, cuando afirma que el espacio se refiere a la realidad material y el lugar se refiere a la concepción emocional e ideológica²³⁸. Esto es, el primer término se refiere al espacio en sí mismo, independiente de nuestra concepción, mientras el segundo se refiere a la relación que las personas mantenemos con el espacio y en cómo influye en nuestra manera de verlo, construirlo y experimentarlo.

Si el lugar se pre-ocupa de la comunión entre personas y espacio, ¿cómo es que seguimos refiriéndonos a la escuela como espacio educativo? ¿No sería más apropiado referirnos a él como *lugar educativo*? ¿No es el empleo de espacio educativo un síntoma que revela que la unión entre escuela y alumno es un simple contrato formal en el que la emoción y conciencia de quienes recorren la cavidad institucional no se ve alterada durante su paso por el sistema educativo? ¿O se trata, acaso, de un simple problema semántico?

3.2.2. El espacio y nuestra conducta

Los que muestro a continuación son extractos de varios de mis textos, y todos ellos se refieren a algún lugar.

“En la segunda mitad, el linier señaló *saque de banda* a favor del equipo visitante; su error bastó para romper la monotonía del marcador. La *línea blanca sobre césped* iluminó un partido escrupulosamente simétrico. El desenlace del encuentro comenzó en aquel saque de banda”²³⁹.

²³⁷ Le Corbusier. *El espacio inefable*. Minerva: Revista del Círculo de Bellas Artes. Número 2. 2006. Pág. 9.

²³⁸ Luz, Ana. *The (design of) educational space: a process-centred built pedagogy*. International conference on engineering and product design education. 4 y 5 de septiembre de 2008. Universitat Politecnica de Catalunya, Barcelona.

²³⁹ Recreación de un partido de fútbol.

“El banco estaba dispuesto hacia la línea que dibujaban el Anboto y el Alluitz. Cansado por el esfuerzo, posó la mochila y se sentó encarando las dos cumbres, a izquierda y derecha respectivamente. Su mirada paseó por aquel perfil al ritmo que su corazón respiraba el asiento”²⁴⁰.

“El silencio no se pronunció. El dolor murió de sufrimiento. Incluso el tiempo habría cedido ante el espectáculo. La roca volvió a ocultarse tras los hombros de su primogénito. Su forma gris dejó de orbitar y se transformó en un ser llano y eterno”²⁴¹.

“La multitud atendió hasta su respiración. Tras el sermón, el religioso tomó asiento y contempló cómo su público permanecía inmóvil. Poco a poco fueron despertando y, de uno en uno, abandonaron la jurisdicción diocesana”.

Todos estos ejemplos se refieren a espacios concretos, o a lugares concretos más bien. Un campo de fútbol, un banco, la luna o una iglesia son espacios, lugares, pero todos ellos diferentes; tres son artificiales, uno natural; dos están diseñados para la contemplación, y otros dos para la acción. El eje que organiza los grupos en los que podemos dividir estos espacios puede adquirir varias posiciones, según sea la característica que se tenga en cuenta.

Es difícil disputar un encuentro futbolístico sobre un banco de madera, casi tanto como trasladar las reglas del fútbol a una iglesia. No consigo imaginar la amonestación de un feligrés a uno de sus fieles a causa de un penalti, no en un contexto religioso. Tampoco logro visualizar la final de los cien metros lisos en la superficie lunar sin que uno de los corredores salga proyectado hacia el espacio exterior. Cada espacio impone sus propias reglas, implícita o explícitamente, y nuestra manera de actuar se adapta a ellas.

Cada uno de estos espacios “invita a ciertas acciones y condiciona un determinado tipo de interacción social”²⁴², afirman Cristina Laorden y Concepción Pérez, ambas profesoras en la Universidad de Alcalá. El terreno de juego nos invita a jugar. El banco nos propone tomar asiento, descansar y contemplar el paisaje. La luna nos invita a imaginar y a soñar su superficie ya que no tenemos otro modo de vivirla. La iglesia puede despertar diferentes emociones y actitudes en cada uno de nosotros; en cualquier caso, no nos compartamos de la misma manera en una iglesia o en un bar, o en un campo de fútbol, o en un concierto de rock.

Nuestra relación con el espacio es muy estrecha, tanto que nuestra conducta y manera de actuar se organiza en función de cómo sea este y de cuáles sean las reglas que le dan forma (o a las que da forma). Y claro, las emociones tampoco escapan a su influencia. El espacio influye en cómo nos sentimos. ¿Quién no se ha sentido relajado contemplando el horizonte? ¿Acaso no hay quien la contemplación de la panorámica que ofrece el punto más elevado de una montaña le haya conmovido? ¿Qué es la claustrofobia? ¿Y la

²⁴⁰ Extracto de *Notas desde Urkiolamendi*. Texto propio.

²⁴¹ Extracto de *Diario en una nave*. Texto propio.

²⁴² Laorden Gutiérrez, C. & Pérez López, C. *El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado*. Pulso, Revista de Educación. Número 25. Madrid, 2002. Pág. 134.

agorafobia? ¿Por qué los pasillos son generalmente estrechos?

Por tanto, el espacio no solo puede influir en nuestra conducta, la configuración del espacio también puede ejercer gran influencia en cómo nos sentimos²⁴³. Si bien es verdad que el espacio determina o condiciona nuestros sentimientos a muchos niveles, ¿por qué no valorar y contemplar su influencia como herramienta en el entorno escolar?

3.2.3. El espacio escolar

“The design of built spaces influences the behaviours and actions of individuals within those spaces”²⁴⁴. Si la configuración del espacio influye en nuestra vida diaria y *adulta*, no es de extrañar que lo mismo ocurra en la cotidianidad de quienes se encuentran inmersos en el período escolar. Durante el periodo escolar, el 40 % de la actividad consciente diaria de los niños, si no más, se limita a un entorno que puede suponer un estímulo o un obstáculo en su proceso de aprendizaje y desarrollo; por tanto, creo que el correcto análisis y el adecuado diseño de ese entorno es fundamental para esta investigación y para la implementación de *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu*.

Por otro lado, la literatura sobre arquitectura educativa afirma que el espacio puede entenderse como un sistema compuesto por formas construidas y artefactos, mientras que su configuración puede contener valores como disciplina o libertad²⁴⁵. Este espacio, físico o virtual, puede tener impacto en el aprendizaje: puede incentivar la exploración, la colaboración, y la discusión²⁴⁶. El espacio también puede ayudar a definir la situación de enseñanza-aprendizaje y permite crear un ambiente estimulante para el desarrollo de la capacidad del alumnado y favorecer la autonomía y la motivación del profesorado²⁴⁷. Se trata, pues, de un factor didáctico que puede facilitar la consecución de metas y objetivos educativos²⁴⁸; puede ser, por tanto, un instrumento muy valioso para el aprendizaje²⁴⁹. Y así lo considero en mi estudio.

²⁴³ Van Note Chism, Nancy. *Space as a Change Agent*. Learning Spaces. Educause. 2006. Libro electrónico disponible en: www.educause.edu/learningspaces

²⁴⁴ Monahan, Torin. 2002. *Flexible Space & Built Pedagogy: Emerging IT Embodiments*. *Inventio*, 2002, 4 (1).

²⁴⁵ Monahan, Torin. 2002. *Flexible Space & Built Pedagogy: Emerging IT Embodiments*. *Inventio*, 2002, 4 (1).

²⁴⁶ Oblinger, Diana G. *Space as a Change Agent*. Learning Spaces. Educause. 2006. Libro electrónico disponible en: www.educause.edu/learningspaces

²⁴⁷ Laorden Gutiérrez, C. & Pérez López, C. El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso, Revista de Educación*. Número 25. Madrid, 2002. Pág. 134.

²⁴⁸ Laorden Gutiérrez, C. & Pérez López, C. El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso, Revista de Educación*. Número 25. Madrid, 2002. Pág. 133.

²⁴⁹ Laorden Gutiérrez, C. & Pérez López, C. El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso, Revista de Educación*. Número 25. Madrid, 2002. Pág. 133.

Ana Luz, asesora e instructora en el programa de desarrollo doctoral de la Universidad Técnica de Delft, sostiene que el papel e importancia de nuestro entorno y nuestro marco como agentes de cambio, interacción y reflexión ha de ser tenido en cuenta²⁵⁰ a la hora de sentarse *frente a* una clase. Estoy de acuerdo. En mi opinión, contemplar el espacio como un elemento activo del proceso de enseñanza y aprendizaje puede ayudarnos a mejorar dicho proceso. Por ello, tratar de transformar y/o crear nuevos lugares escolares no es tanto una cuestión arquitectónica como educativa²⁵¹.

“El espacio es un elemento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje y debe ser objeto de una planificación cuidadosa según las necesidades del grupo y las opciones metodológicas concretas”²⁵². Desde mi punto de vista, la ordenación y configuración del espacio educativo, es decir, tanto el del aula como el del espacio educativo en potencia (cualquier rincón de la escuela), no puede dejarse únicamente en manos de un agente externo a la comunidad educativa ya que éste, por sí solo, no puede contemplar las necesidades de cada uno de los grupos.

3.2.4. ¿Cómo influye la configuración del espacio en la participación de los estudiantes?

Al referirnos al espacio, tratamos de responder primero a la pregunta *dónde* y a otra serie de preguntas después, como a las de *cuándo*, *cómo*, *por qué*, etc. Una primera pregunta, como casi siempre, nos conduce a la siguiente. El espacio al que aquí nos referimos lo situamos en la escuela dado que cualquiera de sus espacios puede ser o puede convertirse en espacio educativo²⁵³.

Tal es su influencia en nuestra conducta y en nuestras acciones, que Torin Monahan, profesor de Comunicación en la Universidad de Carolina del Norte, se refiere al espacio de la escuela (o donde el aprendizaje tenga lugar) como a la *pedagogía construida*. “A classroom with neat rows desks embodies pedagogies or *tacit curricula* of discipline and conformity, whereas spaces personifying the flexible properties discussed thus far can be said to embody pedagogies of freedom and self-discovery”²⁵⁴. A esta escenificación de la arquitectura y a su influencia sobre la pedagogía T. Monahan la denomina “built pedagogy”, pedagogía construida.

²⁵⁰ Luz, Ana. *The (design of) educational space: a process-centred built pedagogy*. International conference on engineering and product design education. 4 y 5 de septiembre de 2008. Universitat Politecnica de Catalunya, Barcelona.

²⁵¹ Rudd, T., Gifford, C., Morrison, J. & Facer, K. *What if... Re-imagining learning spaces*. Opening Education. Futurelab. Reino Unido, 2006. Pág. 3.

²⁵² Laorden Gutiérrez, C. & Pérez López, C. *El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado*. Pulso, Revista de Educación. Número 25. Madrid, 2002. Pág. 133.

²⁵³ Laorden Gutiérrez, C. & Pérez López, C. *El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado*. Pulso, Revista de Educación. Número 25. Madrid, 2002. Pág. 134.

²⁵⁴ Monahan, Torin. 2002. *Flexible Space & Built Pedagogy: Emerging IT Embodiments*. *Inventio*, 2002, 4 (1).

Ana Luz también se refiere a la pedagogía construida como a la habilidad del espacio para definir cómo aprendemos, enseñamos, actuamos y respondemos²⁵⁵. Diana Oblinger, presidenta de la institución educativa *Educause*, afirma que esta didáctica edificada “is the ability of space to define how one teaches”²⁵⁶.

La pedagogía construida, según su autor, opera entre dos planos muy diferentes: la disciplina y la autonomía o libertad²⁵⁷. En lo que a la disciplina se refiere, el espacio puede restringir la posibilidad de aprendizaje ya que puede limitar ciertos movimientos (por ejemplo, tal y como ilustra Monahan en su artículo, unas mesas ancladas al suelo complicarían mucho hacer interpretaciones flexibles acerca del espacio). En el abanico que se abre entre la disciplina y la autonomía, existen pedagogías construidas que permiten pero que no requieren de comportamientos flexibles (tabiques y mesas móviles ilustran el espacio dejando la posibilidad de que éste sea interpretable y adaptable). En lo que al plano de la autonomía se refiere, una clase abierta y diáfana invita, o casi obliga, a los individuos a adecuar el espacio a las necesidades que se perciben en cada momento.

Un espacio autónomo es un espacio flexible que se re-compone a medida que surgen nuevos intereses y necesidades. El autor afirma que “the flexible spatial practice is that of *sociality*; sociality conveys student empowerment through active participation in structuring, with others, the conditions of his or her life”²⁵⁸. Por tanto, un espacio autónomo es un espacio flexible que impulsa la sociabilidad y la participación activa de los estudiantes. Como vemos, la configuración del espacio puede contener valores que van desde la disciplina más estricta hasta la libertad más *absoluta*.

3.2.5. El aprendizaje en el espacio escolar

Según parece, la ordenación del espacio de una clase puede transmitir valores muy diferentes. El aprendizaje es la actividad central en escuelas y universidades²⁵⁹. Sin embargo, el aprendizaje no se limita a un entorno determinado. Es más, el aprendizaje puede ocurrir en la escuela, aprendizaje formal, o puede ser resultado de una fortuita

²⁵⁵ Luz, Ana. *The (design of) educational space: a process-centred built pedagogy*. International conference on engineering and product design education. 4 y 5 de septiembre de 2008. Universitat Politecnica de Catalunya, Barcelona.

²⁵⁶ Oblinger, Diana G. *Space as a Change Agent*. Learning Spaces. Educause. 2006. Libro electrónico disponible en: www.educause.edu/learningspaces

²⁵⁷ Monahan, Torin. 2002. *Flexible Space & Built Pedagogy: Emerging IT Embodiments*. Inventio, 2002, 4 (1).

²⁵⁸ Monahan, Torin. 2002. *Flexible Space & Built Pedagogy: Emerging IT Embodiments*. Inventio, 2002, 4 (1).

²⁵⁹ Oblinger, Diana G. *Space as a Change Agent*. Learning Spaces. Educause. 2006. Libro electrónico disponible en: www.educause.edu/learningspaces

interacción entre individuos, aprendizaje informal²⁶⁰.

Son muchos quienes sostienen que el proceso de aprendizaje puede tener lugar en cualquier entorno y en cualquier momento: “Learning arguably happens everywhere”²⁶¹; “it can – and does – take place in any location”²⁶²; “it is a process can occur anyplace, at any time, in either physical or virtual spaces”²⁶³.

Afirmar que el aprendizaje puede ocurrir tanto en un entorno físico como en uno virtual se debe a la creciente transformación que ha supuesto la aparición y desarrollo de las *nuevas tecnologías*. Diana Oblinger opina que las TIC, las tecnologías de la información y la comunicación, son las principales responsables de la alteración que han sufrido los espacios de aprendizaje²⁶⁴, tanto los informales como los formales. Estos espacios virtuales son flexibles y están interconectados, lo que propicia el desarrollo de actividades formales e informales que se sitúan en un entorno que parece reconocer que el aprendizaje puede aflorar libremente sin contemplar el dónde y el cuándo²⁶⁵.

Por otro lado, parece que la Educación está tomando un nuevo rumbo. Según parece, esta se aproxima hacia un marco donde su foco no lo sitúa ni en el inicio ni en el final (el resultado) del proceso educativo (que es lo que habitualmente ocurre), sino que lo orienta hacia el espacio que se abre entre ambos extremos: en el proceso de aprendizaje y en el conocimiento y pensamiento crítico²⁶⁶. ¿Impulsa la disposición del espacio de nuestras escuelas el desarrollo del proceso de aprendizaje, el conocimiento, y el pensamiento crítico?

Finalmente, muchos de los estudiantes de hoy se muestran a favor de un aprendizaje activo, participativo, y experimental; precisamente, el tipo de aprendizaje que exhiben en su vida personal y del día a día²⁶⁷. ¿Impulsan nuestras escuelas este tipo de aprendizaje?

²⁶⁰ Oblinger, Diana G. *Space as a Change Agent*. Learning Spaces. Educause. 2006. Libro electrónico disponible en: www.educause.edu/learningspaces

²⁶¹ Van Note Chism, Nancy. *Space as a Change Agent*. Learning Spaces. Educause. 2006. Libro electrónico disponible en: www.educause.edu/learningspaces

²⁶² Rudd, T., Gifford, C., Morrison, J. & Facer, K. *What if... Re-imagining learning spaces*. Opening Education. Futurelab. Reino Unido, 2006. Pág. 12.

²⁶³ Luz, Ana. *The (design of) educational space: a process-centred built pedagogy*. International conference on engineering and product design education. 4 y 5 de septiembre de 2008. Universitat Politecnica de Catalunya, Barcelona.

²⁶⁴ Oblinger, Diana G. *Space as a Change Agent*. Learning Spaces. Educause. 2006. Libro electrónico disponible en: www.educause.edu/learningspaces

²⁶⁵ Oblinger, Diana G. *Space as a Change Agent*. Learning Spaces. Educause. 2006. Libro electrónico disponible en: www.educause.edu/learningspaces

²⁶⁶ Luz, Ana. *The (design of) educational space: a process-centred built pedagogy*. International conference on engineering and product design education. 4 y 5 de septiembre de 2008. Universitat Politecnica de Catalunya, Barcelona.

²⁶⁷ Oblinger, Diana G. *Space as a Change Agent*. Learning Spaces. Educause. 2006. Libro electrónico disponible en: www.educause.edu/learningspaces

3.2.6. El espacio de hoy y el espacio de mañana

Refiriéndose a las aulas tradicionales, las de hoy, Tim Rudd, Carolyn Gifford, Jo Morrison y Keri Facer, autores en Futurelab, afirman lo siguiente: “transmission theory whose built pedagogy says that one person will *transfer* information to others who will *take it in* at the same rate by focussing on the person at the front of the room”²⁶⁸. Las estructuras donde actualmente tiene lugar el aprendizaje formal son síntoma y reflejo de una necesidad por controlar el espacio, restringir el tiempo disciplinariamente, y transmitir premisas desde un enfoque dirigido y empresarial²⁶⁹. ¿Es este modelo de configuración del espacio, perpetuado en la tradición, válido para hacer frente a las necesidades de los alumnos de hoy y de mañana? ¿A quién sitúa en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, al alumno o al docente?

El espacio de la escuela, el lugar que en él habita, se asemeja mucho a un ser vivo. Cambia y se transforma con el paso del tiempo y de los cambios y necesidades que la sociedad reclama. Pero se renueva muy lentamente. ¿Son compatibles los alumnos de hoy con los espacios construidos hace veinte, treinta o cuarenta años? ¿Y los alumnos de mañana?

Diana Oblinger tiene una respuesta muy contundente para esta pregunta: “learning spaces often reflect the people and learning approach of the times, so spaces designed in 1956 are not likely to fit perfectly with students in 2006”²⁷⁰.

Ana Luz, por su parte, expone la suya: “today’s diversity of learners and models of learning is synonymous of attitudes, expectations and constraints that largely differ from those of 10 or 20 years ago”²⁷¹. La investigadora afirma que la comunicación y la tecnología de la información, la restricción del espacio y del tiempo, y otras respuestas y expectativas personales hacia el proceso de aprendizaje individual, entre otros, han podido alterar el rol y la materialidad del espacio de aprendizaje.

3.2.7. ¿Cómo ha de ser el espacio escolar?

Nancy Van Note Chism, profesora de Educación en University-Purdue University Indianapolis, habla de algunas de las ideas que tenemos típicamente asumidas en torno al espacio educativo: “Learning only happens in classrooms, at fixed times; it is an individual activity; a classroom always has a front; learning demands privacy and the

²⁶⁸ Rudd, T., Gifford, C., Morrison, J. & Facer, K. *What if... Re-imagining learning spaces*. Opening Education. Futurelab. Reino Unido, 2006. Pág. 9.

²⁶⁹ Luz, Ana. *The (design of) educational space: a process-centred built pedagogy*. International conference on engineering and product design education. 4 y 5 de septiembre de 2008. Universitat Politecnica de Catalunya, Barcelona.

²⁷⁰ Oblinger, Diana G. *Space as a Change Agent*. Learning Spaces. Educause. 2006. Libro electrónico disponible en: www.educause.edu/learningspaces

²⁷¹ Luz, Ana. *The (design of) educational space: a process-centred built pedagogy*. International conference on engineering and product design education. 4 y 5 de septiembre de 2008. Universitat Politecnica de Catalunya, Barcelona.

removal of distractions”²⁷². En mi opinión, estas asunciones no son sino el reflejo de una tradición y un indicador sobre qué aspectos debemos de tener en cuenta a la hora de re-diseñar y *mejorar* un espacio que se proyecta hacia la educación.

Hemos visto con anterioridad que estas ideas sobre la organización del aula o el espacio educativo están ancladas en un sistema que busca el control y la sistematización de los individuos. Hemos observado que este sistema se centra en la obtención de resultados más que en la fase que se despliega entre el punto inicial y final del proceso educativo. También hemos comprendido cómo un espacio así no puede responder a las necesidades de aprendizaje de un grupo escolar de hoy, al menos no si tratamos de que ese grupo escolar viva y reconozca la importancia del propio proceso de aprendizaje, el conocimiento, y el pensamiento crítico en su totalidad. Sin embargo, ¿cómo ha de ser el espacio escolar si pretendemos que este se centre no tanto en el resultado sino en los valores que afloran en el propio proceso de aprendizaje?

Atender a nuestro comportamiento diario en relación al espacio que habitamos puede orientarnos acerca de cómo entendemos dicho espacio y nuestra relación con el lugar. La disposición de los muebles de nuestra sala, el mobiliario de nuestra habitación o la organización de los bártulos que escondemos en la despensa responden a un patrón: nuestro interés; sino el nuestro, el de alguna otra persona. Reordenamos y reconstruimos el espacio a nuestro antojo, y lo hacemos en función de una necesidad. Adaptamos el espacio y lo convertimos en lugar. El espacio y los artefactos que lo componen son cambiantes. De la misma manera que los rincones de nuestro hogar evolucionan (en la medida de lo posible), igualmente deberían evolucionar los rincones de la escuela; enriquecerse y modificarse a medida que las necesidades e intereses de los alumnos evolucionan²⁷³. Al parecer, podemos ofrecer un aprendizaje más rico y profundo si diseñamos estos espacios con la idea de aprendizaje en mente²⁷⁴. Hay quien incluso afirma que la distribución del aula debe realizarla el propio alumnado en lugar del profesorado²⁷⁵.

No cabe duda de que el ambiente en el aula ha de ser estímulo para el desarrollo y el aprendizaje, es por ello importante que atendamos a las necesidades (de disfrute, de expresión, de comunicación, de actividad, de relación, etc.) e intereses de los niños a la hora de organizar y disponer dicho ambiente²⁷⁶. “These environments (refiriéndose al

²⁷² Van Note Chism, Nancy. *Space as a Change Agent*. Learning Spaces. Educause. 2006. Libro electrónico disponible en: www.educause.edu/learningspaces

²⁷³ Laorden Gutiérrez, C. & Pérez López, C. *El espacio como elemento facilitador del aprendizaje*. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. Pulso, Revista de Educación. Número 25. Madrid, 2002. Pág. 144.

²⁷⁴ Van Note Chism, Nancy. *Space as a Change Agent*. Learning Spaces. Educause. 2006. Libro electrónico disponible en: www.educause.edu/learningspaces

²⁷⁵ Laorden Gutiérrez, C. & Pérez López, C. *El espacio como elemento facilitador del aprendizaje*. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. Pulso, Revista de Educación. Número 25. Madrid, 2002. Pág. 135.

²⁷⁶ Laorden Gutiérrez, C. & Pérez López, C. *El espacio como elemento facilitador del aprendizaje*. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. Pulso, Revista de Educación. Número 25. Madrid, 2002. Pág. 136.

entorno ideal de una clase) need to be understood as places where the entire learning ecology supports knowledge, interaction and reflection”²⁷⁷, sostiene Ana Luz, entre otros.

Por tanto, si el entorno del aula ha de ser vehículo del conocimiento, la interacción, y la reflexión, entiendo que un espacio flexible transmitirá estos valores mejor, o de manera más adecuada, que un espacio que no lo sea. Es por ello que, según Torin Monahan, el término flexibilidad supone una promesa educativa para el diseño de los espacios que posibilitan el aprendizaje²⁷⁸.

Torin Monahan, actualmente profesor en el departamento de Comunicación de la Universidad de Carolina del Norte, al igual que Fiske, Ehrenkrantz y muchos otros arquitectos, emplea el término flexibilidad para referirse tanto a las propiedades físicas de la escuela (1), como a las fuerzas sociales y abstractas que afectan al diseño de la escuela (2). La flexibilidad física se refiere la adaptabilidad del espacio a las prácticas de los individuos que en él habitan o interactúan. La flexibilidad abstracta es aquella habilidad del espacio construido para adaptarse a los cambios impredecibles, como son los cambios demográficos, las necesidades de la comunidad o los mandatos políticos²⁷⁹.

Monahan clasifica esta capacidad del espacio, la flexibilidad, en cinco propiedades del espacio: la fluidez (el diseño del espacio dirigido a la circulación de la gente, la mirada, el sonido, y el aire), la versatilidad (indica la propiedad del espacio que permite usos múltiples), convertibilidad (la facilidad de los espacios educativos para adaptarse a otros usos), la capacidad para variar la escala (es la propiedad del espacio para expandirse o contraerse), y *modificabilidad* (la propiedad espacial que invita a la manipulación activa y a la apropiación)²⁸⁰. Por consiguiente, afirmar que el espacio del aula ha de ser flexible significa aceptar que éste ha de ser fluido, versátil, convertible, variable en escala, y modificable. Según este profesor, diseñar el espacio contemplando estos valores requiere imaginar espacios que trasciendan la funcionalidad y el confort. Un aspecto importante de la tesis de Monahan sobre el diseño de los espacios consiste en la creación de conocimiento y significados a partir de la interacción con los materiales dispuestos en el lugar diseñado: “these imagined spaces must also take into account how individuals interact with the material and technological built environment to create meaning”²⁸¹.

Por otro lado, Cristina Laorden y Concepción Pérez, autoras del texto *Cambiar el entorno*, señalan que el ambiente escolar ha de ser: un lugar de encuentro (1), sugerir acciones

²⁷⁷ Luz, Ana. *The (design of) educational space: a process-centred built pedagogy*. International conference on engineering and product design education. 4 y 5 de septiembre de 2008. Universitat Politecnica de Catalunya, Barcelona.

²⁷⁸ Monahan, Torin. 2002. *Flexible Space & Built Pedagogy: Emerging IT Embodiments*. *Inventio*, 2002, 4 (1).

²⁷⁹ Monahan, Torin. 2002. *Flexible Space & Built Pedagogy: Emerging IT Embodiments*. *Inventio*, 2002, 4 (1).

²⁸⁰ Monahan, Torin. 2002. *Flexible Space & Built Pedagogy: Emerging IT Embodiments*. *Inventio*, 2002, 4 (1).

²⁸¹ Monahan, Torin. 2002. *Flexible Space & Built Pedagogy: Emerging IT Embodiments*. *Inventio*, 2002, 4 (1).

(2), abierto al mundo que le rodea (3), acogedor (4), lugar vivo y con personalidad propia (5)²⁸².

No quisiera dar por finalizado este capítulo, cuya temática perfectamente podría constituir una tesis en sí misma, sin mencionar la idea de que los espacios armónicos y las necesidades que tienen los actuales estudiantes parecen complementarse²⁸³. Según Nancy Van Note Chism, profesora en la Universidad de Ohio, estas características o necesidades de los estudiantes, según se mire, son las siguientes: la ya nombrada flexibilidad, el confort, la estimulación de los sentidos (el ser humano ansía el color, una iluminación natural y apropiada, y formas del espacio interesantes), tener soporte tecnológico, la descentralización (los principios del socioconstructivismo sugieren que impulsar el co-aprendizaje y la co-construcción del conocimiento; la implicación de la arquitectura ha de centrarse no en cada una de las clases sino en todo el complejo escolar), la clase estudio (mobiliario flexible, descentrar el espacio del profesor a los alumnos), información común/colaborativa, entre otros²⁸⁴.

Finalmente, y a modo de resumen, concluyo exponiendo algunas de las características más significativas que ha de poseer un espacio que contemple las necesidades de los estudiantes. Este espacio, según hemos visto, ha de facilitar el aprendizaje, alimentar el conocimiento, y estimular el pensamiento crítico; para ello, este espacio también ha de ser cambiante y evolucionar a medida que las necesidades del alumnado varían; y todo ello procurando la creación de conocimiento y nuevos significados, promoviendo la participación activa de los alumnos, y facilitando su interacción. Este espacio, por tanto, ha de ser lugar de encuentro, acogedor, confortable, estimulante para los sentidos, sugerir acciones, abierto al mundo que le rodea, lugar vivo, flexible, colaborativo, y descentralizado. Estos son los rasgos de un espacio que contempla el aprendizaje, precisamente, los mismos que caracterizan al entorno de *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu*.

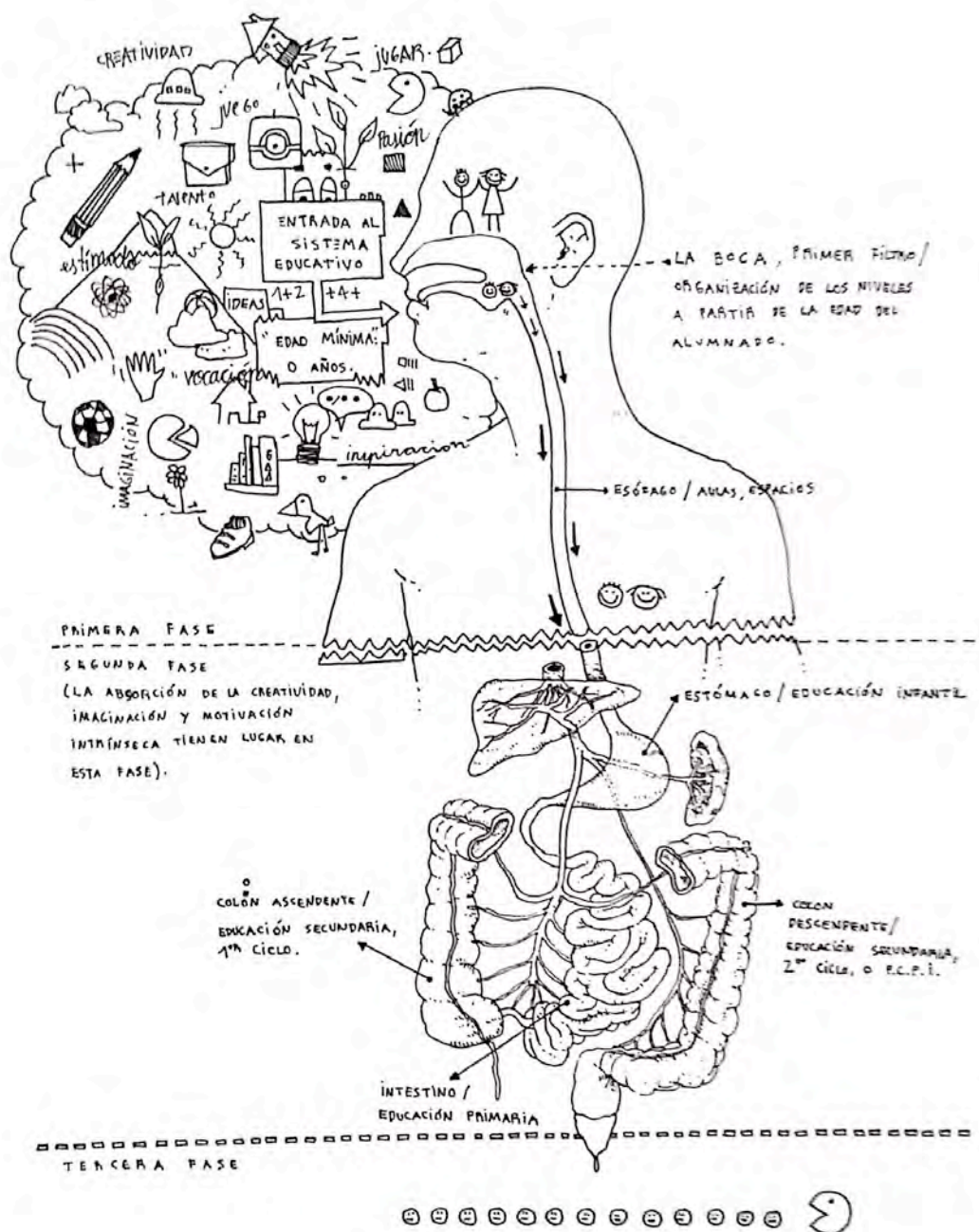
²⁸² Laorden Gutiérrez, C. & Pérez López, C. *El espacio como elemento facilitador del aprendizaje*. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. Pulso, Revista de Educación. Número 25. Madrid, 2002. Pág. 135.

²⁸³ Van Note Chism, Nancy. *Space as a Change Agent*. Learning Spaces. Educause. 2006. Libro electrónico disponible en el siguiente enlace a 7 de abril de 2016: www.educause.edu/learningspaces

²⁸⁴ Van Note Chism, Nancy. *Space as a Change Agent*. Learning Spaces. Educause. 2006. Libro electrónico disponible en el siguiente enlace a 7 de abril de 2016: www.educause.edu/learningspaces

3.2.8. Un retrato de dos sistemas

El texto que he redactado en torno al sistema educativo me ha llevado a una reflexión. Quiero señalar los puntos que, a mi entender, el sistema digestivo y el sistema educativo tienen en común. Además de ser ambos sistemas por los que circulan y se transforman unidades, sea cual sea la naturaleza de estas unidades, estos dos túneles comparten otras muchas analogías.



285

285 Ilustración de Julen Araluze. *Retrato de dos sistemas*. Tinta sobre papel. 30 x 20 cm. Bilbao, 2016.

3.3. La escuela como aprendizaje y/o enseñanza

3.3.0. Introducción

Como he señalado al inicio de este capítulo, otra de las definiciones sobre la escuela puede ser aquella que se refiere a esta como la “enseñanza que se da o que se adquiere”²⁸⁶. Esta idea es muy útil para centrar mi punto de vista acerca de la escuela, y de los fenómenos que aquí ocurren, y también para situar mi postura frente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Y es que la propia idea de enseñanza plantea un escenario que poco tiene que ver con el escenario que dibujaría otro concepto al que nos pudiésemos estar refiriendo, como podrían ser el juego, la exploración o el aprendizaje. Y es precisamente este último concepto, el aprendizaje, el que quizá podría disponer un escenario diametralmente opuesto a aquel que plantearía (o en este caso, plantea) la idea de enseñanza.

3.3.1. La enseñanza

Enseñar es “favorecer la construcción de conocimientos de tipo informativo y formativo a los alumnos”²⁸⁷. Según parece, el proceso de aprendizaje puede abordarse desde el conductismo (enseñanza) o el cognitivism (aprendizaje)²⁸⁸. Dentro del panorama que propone el conductismo más extremo, la naturaleza del conocimiento sería inerte, y el papel del aprendiz, pasivo. El cognitivism, por el contrario, plantearía que la naturaleza del conocimiento es generativa, y el papel del aprendiz, activo.

Por tanto, un modelo pedagógico centrado en la enseñanza situaría al profesor (al enseñante) como eje central del proceso enseñanza-aprendizaje (tal y como también ocurre en el aula de plástica del Instituto de Abadiño, donde las mesas de los escolares se articulan en torno a un mismo eje, la pizarra), mientras que el modelo pedagógico centrado en el aprendizaje situaría al alumno como eje central del proceso de aprendizaje.

Sobre la enseñanza y la relación de dependencia entre quien enseña, enseñante, y quien no sabe, aprendiz, Jaques Rancière, filósofo, profesor de política y de estética, y emérito

²⁸⁶ Diccionario de la lengua española, edición del tricentenario. Real Academia Española. La versión digital del mismo está disponible en el siguiente enlace: <http://www.rae.es/>

²⁸⁷ Doménech Betoret, F. *La enseñanza y el aprendizaje en la situación educativa*. Tema del módulo general sobre Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad (SAP001) del Máster Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas impartido en la Universitat Jaume I para el curso 2012-2013. Material disponible en el siguiente enlace a 12 de diciembre de 2016: <http://www3.uji.es>

²⁸⁸ Doménech Betoret, F. *La enseñanza y el aprendizaje en la situación educativa*. Tema del módulo general sobre Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad (SAP001) del Máster Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas impartido en la Universitat Jaume I para el curso 2012-2013. Material disponible en el siguiente enlace a 12 de diciembre de 2016: <http://www3.uji.es>

de la Universidad de París y European Graduate School, afirma que “el explicador es el que necesita del incapaz y no al revés, es él el que constituye al incapaz como tal; explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo”²⁸⁹. El filósofo se refiere a este fenómeno como el principio del *atontamiento*²⁹⁰. Según él, existe atontamiento allí donde una inteligencia está subordinada a otra, es decir, donde quien sabe enseña, y quien no sabe, es enseñado. El autor se refiere a la *emancipación*²⁹¹ como a la igualdad entre ambas inteligencias, cuando las personas pueden tomar conciencia de su inteligencia y decidir su uso. Por tanto, dentro de *Behartokia*, tratar de enseñar en lugar de favorecer que el alumno aprenda por sí mismo, quizá constituya la base no tanto para su emancipación como para su atontamiento.

En este sentido, entiendo que la enseñanza es el fenómeno que puede preceder, o no, al aprendizaje. No hay enseñanza sin aprendizaje, ¿pero existe, acaso, aprendizaje sin enseñanza?

Behartokia: ikusi-ikasi-sortu es una propuesta que ocurre en un escenario concreto, bajo unas reglas muy definidas y sujeta a la interpretación de unos actores y actrices únicos. Por todo lo anterior, y dada la autonomía y el carácter experimental y vivencial que propone *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu*, esta iniciativa se mueve en un entorno más próximo al del aprendizaje que al de la enseñanza. Por tanto, sitúo el foco de análisis no tanto en la enseñanza que yo pueda transmitir, sino en el aprendizaje que en los propios alumnos y alumnas puede aflorar.

3.3.2. El aprendizaje

Según parece, el aprendizaje surge de la capacidad perceptual del ser humano. La percepción permite la extracción de información del entorno, lo que a su vez, favorece la supervivencia del ser humano en un medio dado. Gracias a dicha percepción, el ser humano genera una serie de conocimientos secuenciados que resultan en el aprendizaje y en su desarrollo²⁹². “Aprender es, en su esencia, ser capaz de sobrevivir”²⁹³.

El aprendizaje, fundamentalmente, “una práctica de subjetivación”²⁹⁴, también puede definirse como la “actividad mediante la cual la información adquirida a través de la experiencia pasa a formar parte del repertorio de datos del organismo”²⁹⁵.

²⁸⁹ Rancière, J. *El Maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes Educación. Segunda Edición. Barcelona, 2010. Pág. 23.

²⁹⁰ Rancière, J. *El Maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes Educación. Segunda Edición. Barcelona, 2010. Pág. 25.

²⁹¹ Rancière, J. *El Maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes Educación. Segunda Edición. Barcelona, 2010. Pág. 36.

²⁹² Ponce Mejía, T. *Fundamentos Psicopedagógicos*. Red Tercer Milenio. México, 2012. Pág. 256.

²⁹³ Mora, F. *Neuroeducación*. Alianza Editorial. Sexta reimpresión. Madrid, 2015. Pág. 91.

²⁹⁴ Porres, A. *Relaciones pedagógicas en torno a la cultura visual de los jóvenes*. Editorial Octaedro. 2012. Pág. 84.

²⁹⁵ Ponce Mejía, T. *Fundamentos Psicopedagógicos*. Red Tercer Milenio. México, 2012. Pág. 256.

Por lo visto, son varias las teorías y perspectivas que tratan de definir el aprendizaje. Estas son algunas de las más representativas: *la teoría conductista* (los principios del condicionamiento clásico de Pavlov y del condicionamiento operante de Skinner, entre otros, pertenecen a esta perspectiva), la cual sostiene que los seres humanos aprenden acerca del mundo de la misma manera que lo hacen otros organismos, es decir, reaccionando a condiciones de su entorno que ellos consideran placenteras, dolorosas o amenazadoras²⁹⁶; *la teoría del aprendizaje social*, la cual afirma que los seres humanos, y los niños en particular, aprenden comportamientos sociales a través de la observación y la imitación de modelos²⁹⁷; *la teoría cognitiva*, relacionada con los procesos de pensamiento y con el comportamiento que reflejan tales procesos, la cual incluye la teoría de las etapas cognitivas de Piaget (sensoriomotora, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales), las teorías Neopiagetianas y el enfoque cognitivo de la neurociencia, entre otras²⁹⁸; *la teoría sociocultural*, la cual afirma que para comprender el desarrollo cognitivo de un niño hay que observar los procesos sociales, culturales e históricos de los que deriva su pensamiento²⁹⁹.

No obstante, entiendo que tratar de definir en qué consiste el aprendizaje y en qué entorno tiene lugar no es sino señalar los límites de nuestra in-capacidad, y muy en particular la mía, para analizar cómo y dónde aprendemos las personas. Cuando indago en la perspectiva de David Ausubel (1918-2008), pedagogo y psicólogo, acerca del aprendizaje significativo, todos sus planteamientos acerca de las representaciones, los conceptos y las proposiciones parecen tener sentido; lo mismo me ocurre cuando trato de desgranar el esquema del aprendizaje por descubrimiento, el método inductivo también parece válido. La diversidad de teorías que intentan abordar el principio de aprendizaje me lleva a pensar que la naturaleza de este proceso también puede ser muy diversa. Una sola definición o punto de vista quizá no sea capaz, por sí sola, de ilustrar el proceso de aprender.

Nancy Van Note Chism, profesora emérita en la Escuela de Educación de la Universidad de Indiana, concluye que los seres humanos, estén donde estén, tienen la capacidad de aprender a través de la experiencia y la reflexión. Esta idea, sin embargo, puede inducirnos a pensar que una actividad cualquiera, como impulsora y motor de experiencias que es, podría conducirnos hacia el aprendizaje³⁰⁰. Esteve Seidel, director del programa de Arte y Educación de la Universidad de Harvard, y sus colaboradores, en cambio, sostienen que no toda actividad resulta en un aprendizaje. El interés principal de los investigadores se centra en señalar la diferencia entre una actividad y una experiencia que conlleva un aprendizaje. De hecho, el grupo de investigadores afirma que una actividad es algo que puede mantenernos ocupados por el mero objetivo de distraernos o simplemente para pasar el tiempo, mientras que una experiencia de

²⁹⁶ Ponce Mejía, T. *Fundamentos Psicopedagógicos*. Red Tercer Milenio. México, 2012. Pág. 258.

²⁹⁷ Ponce Mejía, T. *Fundamentos Psicopedagógicos*. Red Tercer Milenio. México, 2012. Pág. 264.

²⁹⁸ Ponce Mejía, T. *Fundamentos Psicopedagógicos*. Red Tercer Milenio. México, 2012. Pág. 266.

²⁹⁹ Ponce Mejía, T. *Fundamentos Psicopedagógicos*. Red Tercer Milenio. México, 2012. Pág. 272.

³⁰⁰ Van Note Chism, Nancy. *Space as a Change Agent. Learning Spaces*. Educause. 2006. Libro electrónico disponible en: www.educause.edu/learningspaces

aprendizaje está definida por la intencionalidad, el reto, la actividad y el crecimiento³⁰¹.

Ana Luz, investigadora en la Barlett School of Architecture de la University College London, en su ponencia dentro de la conferencia internacional sobre Educación en Ingeniería y Diseño de Producto que tuvo lugar el 4 y 5 de septiembre de 2008 en la Universidad Politécnica de Cataluña, mantuvo que durante el proceso de aprendizaje es uno quien, de forma individual, construye y establece conexiones, relaciones, teorías, identidades, posicionamientos e incluso la configuración de nuevos espacios³⁰². Desde este punto de vista, el aprendizaje no es sino un proceso que construye relaciones y conexiones, y por tanto, es creativo.

Y es que la creatividad, la capacidad para crear conexiones entre temas y experiencias diferentes³⁰³, tal y como la definió Steve Jobs durante la conferencia que impartió en la Universidad de Stanford en junio del 2005, parece ser una característica fundamental del aprendizaje. De hecho, al hilo de la creación de conexiones entre diferentes temas y experiencias, y refiriéndose al aprendizaje artístico, Steve Seidel y sus colaboradores afirman que los profesores necesitamos ayudar a los estudiantes a buscar las verdaderas conexiones entre las diferentes formas de arte y otras disciplinas y hemos de ayudarles a conectar el arte con su vida cotidiana³⁰⁴.

Así lo define también Dennis Atkinson, profesor de Educación Artística en la Universidad de Goldsmiths de Londres, quien afirma que el aprendizaje es un “proceso creativo, que permite autorizarse, y que ha de tener momentos y forma de estabilización, ya que no siempre se puede estar avanzando”³⁰⁵. El profesor entiende que el proceso de aprendizaje es un proceso que se mueve contra las formas estáticas. También señala que el aprendizaje consiste en “una serie de muchos acontecimientos para los alumnos, que los puede llevar a abrirse hacia nuevos espacios epistemológicos”³⁰⁶. “Aprender no es

³⁰¹ Seidel, S., Tishman, S., Winner, E., Hetland, L., & Palmer, P. *The Qualities of Quality. Understanding Excellence in Arts Education. Project Zero.* Harvard Graduate School of Education. Massachusetts, 2009. Pág. 16.

³⁰² Luz, Ana. *The (design of) educational space: a process-centred built pedagogy.* International conference on engineering and product design education. 4 y 5 de septiembre de 2008. Universitat Politècnica de Catalunya, Barcelona.

³⁰³ Extracto del discurso de Steve Jobs en la Universidad de Stanford durante el 12 de junio del 2005. La transcripción del discurso se encuentra disponible en la página oficial de dicha universidad a 03 de diciembre del 2015; su enlace es el siguiente: <http://news.stanford.edu/news/2005/june15/jobs-061505.html>

³⁰⁴ Seidel, S., Tishman, S., Winner, E., Hetland, L. & Palmer, P. *The Qualities of Quality. Understanding Excellence in Arts Education. Project Zero.* Harvard Graduate School of Education. Massachusetts, 2009. Pág. 20.

³⁰⁵ Atkinson, Dennis. *Cuadernos de pedagogía. Pedagogía de lo desconocido.* Entrevista a Dennis Atkinson por Fenando Hernández- Hernández y Juana María Sancho Gil. Grupo de investigación consolidado Esbrina, Subjetividades y Entornos de Aprendizaje Contemporáneos. Universitat de Barcelona. Marzo de 2015. Pág. 36.

³⁰⁶ Atkinson, Dennis. *Cuadernos de pedagogía. Pedagogía de lo desconocido.* Entrevista a Dennis Atkinson por Fenando Hernández- Hernández y Juana María Sancho Gil. Grupo de investigación consolidado Esbrina, Subjetividades y Entornos de Aprendizaje Contemporáneos. Universitat de

solo cognición, sino que está integrado afectivamente”³⁰⁷, afirma Atkinson.

Este planteamiento acerca de que el aprendizaje está integrado afectivamente me conduce a la idea que defienden, entre otros, Elliot Eisner, profesor de Arte y Educación en la Universidad de Stanford, por un lado, y Francisco Mora, neurocientífico y profesor en las Universidades Complutense de Madrid y Iowa en Estados Unidos, por otro, y a pensar en la similitud que plantean las ideas de ambos profesores. Elliot Eisner afirmaba que la práctica artística cultiva una forma de pensamiento singular ya que integra pensamiento y sentimiento y los hace indisolubles³⁰⁸. La misma indisolubilidad que plantea el binomio emoción-cognición al que se refiere Francisco Mora cuando propone que solo se puede llegar a conocer aquello que se ama³⁰⁹, que no existe aprendizaje si no hay emoción que lo conduzca.

En este sentido, la curiosidad es un ingrediente básico de la emoción, y con ella, con la emoción, se abren las ventanas de la atención, a través de la cual construimos conocimiento, aprendemos y memorizamos la información que procede del mundo³¹⁰. Y es esta curiosidad, precisamente, uno de los ingredientes fundamentales de la motivación. Así, parecería que la curiosidad, la emoción, la motivación, el arte y el aprendizaje mantienen una estrecha relación que bien podría constituir un polinomio indivisible.

Pensar que el artista es un ser de talento que nace con aquello que tiene que decir en su interior y que, por ello, la única formación académica que le conviene es la de procedimientos y técnicas, es un error³¹¹. Una formación tal, la que orienta al artista a ser un eficiente productor de imágenes, es, según José Luis Brea, insuficiente³¹². El profesor de Estética y Teoría del Arte Contemporáneo en la Universidad Carlos III de Madrid afirmaba que esto se debe a que dicha formación no proporciona los conocimientos y competencias fundamentales para abordar los procesos de transferencia de imaginario que se dan en nuestra sociedad con la solvencia y rigor

Barcelona. Marzo de 2015. Pág. 36.

³⁰⁷ Atkinson, Dennis. *Cuadernos de pedagogía. Pedagogía de lo desconocido*. Entrevista a Dennis Atkinson por Fenando Hernández- Hernández y Juana María Sancho Gil. Grupo de investigación consolidado Esbrina, Subjetividades y Entornos de Aprendizaje Contemporáneos. Universitat de Barcelona. Marzo de 2015. Pág. 36.

³⁰⁸ Eisner, Elliot W. *What can education learn from the arts about the practice of education?* Artículo publicado en *International Journal of Education & the Arts*. Volume 5, Number 4. University of Illinois. Urbana-Champaign, U.S.A., 2004. Pág. 5.

³⁰⁹ Mora, F. *Neuroeducación*. Alianza Editorial. Sexta reimpression. Madrid, 2015. Pág. 91.

³¹⁰ Mora, F. *Neuroeducación*. Alianza Editorial. Sexta reimpression. Madrid, 2015.

³¹¹ Brea, J. L. & Jaua, M. V. *El cristal se venga. Textos (Retrato del artista como crítico cultural)*. *Artículos e iluminaciones de José Luis Brea*. México: Fundación Jumex, Arte Contemporáneo. Pág. 38.

³¹² Brea, J. L. & Jaua, M. V. *El cristal se venga. Textos (Retrato del artista como crítico cultural)*. *Artículos e iluminaciones de José Luis Brea*. México: Fundación Jumex, Arte Contemporáneo. Pág. 38.

requeridas³¹³. Sin embargo, “seguimos concibiendo la educación como plan técnico de oficios, en estrechos recintos de un saber particular o de una forma de ganarnos materialmente la vida”³¹⁴. En este sentido, encuentro la idea de José Luis Brea muy cercana al discurso de Jorge Oteiza, escultor, cuando este último afirmaba que, hoy, nuestro pueblo puede alquilar técnicos, personas técnicas en tal o cual materia, “pero lo que no puede nuestro pueblo es disponer en ninguna parte ni improvisar personas preparadas para quererle hoy rectamente, para defenderle, administrarle, orientarle y pensar con él”³¹⁵. A decir verdad, quizá la labor de la educación también haya de orientarse hacia ese amor por las cosas que definen nuestra cultura y nos identifican como pueblo. A saber.

Al hilo del aprendizaje del arte (o a través del arte), creo importante señalar que, según parece, “lo que un niño aprende se debe en parte a lo que tiene la posibilidad de experimentar”³¹⁶. Las experiencias artísticas que los niños y niñas pueden vivir dentro y fuera del aula contribuyen al desarrollo de estructuras de referencia a través de las cuales estos niños y estas niñas “aceptan o rechazan ciertos aspectos del entorno”³¹⁷. Parece ser que “parte del problema al que se enfrentan (o nos enfrentamos) los profesores de arte es conseguir que el niño amplíe su estructura de referencia”³¹⁸. Y en este sentido, encuentro que una hora semanal, al fin y al cabo el tiempo semanal del que dispongo para desarrollar las sesiones de *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu*, tal vez no sea suficiente para ampliar la estructura de referencia de las alumnas y alumnos al que se refería Elliot Eisner.

En cuanto a la pedagogía, la ciencia que se ocupa de la educación y de la enseñanza, esta no es, o no debería de ser, algo estático. Más bien se trata de un proceso, y como tal, “tiene que cambiar en función de las relaciones que se forman en el compromiso pedagógico y el mundo en el que los docentes operan”³¹⁹. Entiendo que es a esta misma idea sobre un proceso dinámico, no estático, a la que se refería Jorge Oteiza cuando parafraseaba a Juan José López Ibor, psiquiatra, quien afirmaba que “lo que se tiene que aprender en la Universidad es la ciencia haciéndose y no la ciencia ya hecha”³²⁰. Misma idea que el escultor aplicaba a su ámbito: aprender “el arte haciéndose y no el arte ya

³¹³ Brea, J. L. & Jaua, M. V. *El cristal se venga. Textos (Retrato del artista como crítico cultural). Artículos e iluminaciones de José Luis Brea*. México: Fundación Jumex, Arte Contemporáneo. Pág. 38.

³¹⁴ Oteiza, Jorge. *Quousque Tandem...!* Pamiela. Navarra, 1994. Pág. 172.

³¹⁵ Oteiza, Jorge. *Ejercicios espirituales en un túnel. En busca y encuentro con nuestra identidad perdida*. Fundación Museo Jorge Oteiza. 2008. Pág. 122.

³¹⁶ Eisner, Elliot W. *Educación la visión artística*. Paidós Educador. Barcelona, 2005. Pág. 64.

³¹⁷ Eisner, Elliot W. *Educación la visión artística*. Paidós Educador. Barcelona, 2005. Pág. 64.

³¹⁸ Eisner, Elliot W. *Educación la visión artística*. Paidós Educador. Barcelona, 2005. Pág. 64.

³¹⁹ Atkinson, Dennis. *Cuadernos de pedagogía. Pedagogía de lo desconocido*. Entrevista a Dennis Atkinson por Fenando Hernández- Hernández y Juana María Sancho Gil. Grupo de investigación consolidado Esbrina, Subjetividades y Entornos de Aprendizaje Contemporáneos. Universitat de Barcelona. Marzo de 2015. Pág. 36.

³²⁰ Oteiza, Jorge. *Ejercicios espirituales en un túnel. En busca y encuentro con nuestra identidad perdida*. Fundación Museo Jorge Oteiza. 2008. Pág. 237.

hecho, el arte y la vida que estamos haciendo o dejando de hacer”³²¹.

Dada mi experiencia como pintor, profesor, alumno, estudiante, creo que el hacer constituye un sólido vehículo de aprendizaje (aunque no el único), especialmente en el proceso de creación de imaginario. El arte haciéndose, no el arte ya hecho. Así, encuentro que mi manera de entender el aprendizaje y la enseñanza, y la pedagogía en general, está muy próxima a la postura que plantea Dennis Atkinson, quien entiende el aprendizaje como un proceso que debería de permanecer abierto, y no estanco, a las posibilidades y el potencial que emanan de la acción y la práctica del propio aprendizaje, el cual no debería de perseguir un objetivo específico, excepto, claro está, el de convertirse en un aprendiz más eficaz³²². De hecho, Atkinson sugiere que el aprendizaje real (*real learning*) no es sino un movimiento hacia nuevas posibilidades ontológicas³²³, y, por tanto, no constituye sino un problema existencial. En este sentido, el objetivo del profesor, la representación del estado establecido, es el de extender nuestra comprensión sobre el aprendizaje humano, sobre lo que hay que aprender, para, de esta forma, producir nuevas subjetividades y nuevas comunidades de aprendizaje. Este hecho, por tanto, sugiere que inmanente a la pedagogía es el propio movimiento contra sí misma, ya que trata, una y otra vez, de reinventarse y redefinirse. Dennis Atkinson, por tanto, se refiere a esta forma de pedagogía como pedagogía (o pedagogías) contra el estado³²⁴. En este sentido, el imperativo ético de la pedagogía contra el estado está relacionado con maximizar el poder del aprendizaje; no se centra en lo que somos o en lo que debemos ser, sino que se sitúa en algún punto trascendente hacia el ser, pero sobre la potencialidad y “lo no conocido” de aquello que podemos *llegar a ser*³²⁵.

3.3.3. En pocas palabras

No puedo entender el aprendizaje y la enseñanza si no es como acto político, como proceso que pertenece e implica a una comunidad y no a un solo individuo, tal y como Dennis Atkinson, Jaques Rancière y Jorge Oteiza, entre otros, han planteado. Entiendo que la pedagogía en general, y el aprendizaje y la enseñanza en particular, constituyen un proceso dinámico, transformador, creativo, vivencial, emocional, ontológico e incierto. Se trata de un proceso dinámico dado que se origina y responde a un entorno cuyas condiciones y necesidades también son de naturaleza cambiante. Es transformador ya que procura el crecimiento de la empresa en la que opera, incluso cuando dicho crecimiento está contrapuesto a los ideales de la propia empresa (pedagogía contra el estado). Es un proceso creativo. Genera nuevas subjetividades e

³²¹ Oteiza, Jorge. *Ejercicios espirituales en un túnel. En busca y encuentro con nuestra identidad perdida*. Fundación Museo Jorge Oteiza. 2008. Pág. 237.

³²² Atkinson, D. *Art, equality and learning. Pedagogies Against the State*. Sense Publishers. Rotterdam, 2011. Pág. 3.

³²³ Atkinson, D. *Art, equality and learning. Pedagogies Against the State*. Sense Publishers. Rotterdam, 2011. Pág. 3.

³²⁴ Atkinson, D. *Art, equality and learning. Pedagogies Against the State*. Sense Publishers. Rotterdam, 2011.

³²⁵ Atkinson, D. *Art, equality and learning. Pedagogies Against the State*. Sense Publishers. Rotterdam, 2011. Pág. 6.

identidades; diseña teorías; construye comunidades de aprendizaje y configura nuevos espacios con este mismo propósito, y establece conexiones y relaciones entre todas ellas. El aprendizaje, al fin y al cabo, la empresa para la que trabajan pedagogía y enseñanza, es un proceso vivencial, y como tal, está integrado afectivamente. Emoción y aprendizaje son indisolubles, de la misma manera, y dentro del marco que propone el aprendizaje artístico, pensamiento y sentimientos también lo son. Como proceso creador de nuevas subjetividades e identidades y como proceso emocional, también es un proceso ontológico; el aprendizaje no aflora de manera aislada en cada una de las parcelas del saber humano, sino que trasciende al ser en general y a sus propiedades fundamentales. Y es un proceso incierto porque se sitúa en algún punto entre el ser y lo que uno puede llegar a ser.

Entiendo que uno de los factores fundamentales del aprendizaje es la propia experiencia (y la reflexión que la acompaña). “La vida se trata realmente de una mezcla entre las cosas que lees y lo que te pasa en la práctica; (...) las ideas filosóficas son muy útiles para arrojar luz sobre las experiencias”³²⁶, afirma Atkinson. En este sentido, encuentro que el aprendizaje opera, o puede operar, en diferentes estadios emocionales. Hay momentos en los que el aprendizaje puede implicar una participación activa por parte del aprendiz (investigar, dibujar, explorar); hay momentos en los que el aprendizaje quizá requiera de una postura más pasiva o contemplativa (disfrutar de una película, por ejemplo), y hay momentos en los que el aprendizaje tal vez requiera de estabilidad y descanso.

En cualquier caso, y tal y como sugiere Francisco Mora cuando escribe que “solo se puede aprender aquello que se ama”³²⁷, quizá lo único que uno pueda enseñar sea aquello que ama. En mi caso, y dentro del escenario que proporciona *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu*, el arte. Así, tal vez, ellos también aprendan a amarlo.

³²⁶ Atkinson, Dennis. *Cuadernos de pedagogía. Pedagogía de lo desconocido*. Entrevista a Dennis Atkinson por Fenando Hernández- Hernández y Juana María Sancho Gil. Grupo de investigación consolidado Esbrina, Subjetividades y Entornos de Aprendizaje Contemporáneos. Universitat de Barcelona. Marzo de 2015. Pág. 36.

³²⁷ Mora, F. *Neuroeducación*. Alianza Editorial. Sexta reimpresión. Madrid, 2015.

4. POSICIONAMIENTO EN RELACIÓN A LA MOTIVACIÓN

4.0. Introducción

A través de este capítulo quiero ofrecer una breve aproximación al concepto de motivación, señalar algunos de los estudios más significativos sobre éste, y fijar mi postura dentro de las diferentes perspectivas aquí planteadas.

Intuyo que el origen de la motivación puede ser muy diverso. Y de hecho, así es, dicen los expertos. Hace no mucho, realizando una serie de acuarelas, óleos y dibujos en torno a un tema que me venía obsesionando desde hacía algún tiempo, el horizonte, me percaté sobre los diferentes estados de motivación que iba experimentando a lo largo de este proceso. Aunque a decir verdad, la conciencia de estos procesos ocurrió *a posteriori*, una vez habían concluido.

El horizonte, como idea y como imagen, me produce una extraña sensación de curiosidad. Así me ha ocurrido desde la infancia. Esta curiosidad floreció aún más, si cabe, durante mi estancia en Portsmouth, Reino Unido. Fue en 2009. Era ayudante de profesor en el *Portsmouth College*; asistía, si a eso se le puede llamar asistir, a la profesora de arte del centro. Ella se llamaba Cherry, a quien debo mucho. El instituto descansaba en las afueras de la ciudad, junto a una extensa marisma custodiada por un ejército de ramas secas y de vida tintineante. Nunca llegué a saber qué había al otro lado de la marisma. Al final del desierto que formaban ramas, juncos y charcos, reposaba una ligera niebla que abrazaba y escondía lo que en ella habitaba, como queriendo dar asilo a un mundo al que la razón humana no tiene acceso. Quién sabe. Todos los días, al ir al instituto, me tropezaba con esta imagen. Fue agradable.

Ya en Bilbao, me dediqué a transcribir todas estas imágenes a papel. Para ello utilicé acuarela, óleo y grafito, básicamente. Empujado por un interés personal en encontrar cierto tipo de respuesta acerca del horizonte, produje mucha obra en relativo corto espacio de tiempo (motivación intrínseca). Los primeros meses de producción fueron muy intensos. Cuando parecía que mis fuerzas para seguir representado el horizonte flaqueaban, recibí la oferta de realizar una exposición sobre mi serie de *horizontes*. Por supuesto, acepté. Y fue aquí donde encontré una nueva dosis de motivación (motivación extrínseca). A la exposición asistió mucha gente: mi familia, muchos amigos y muchos desconocidos. Disfruté mucho, la verdad.

Como decía, a mi modo de ver, el origen de la motivación puede ser variado: puede ser interno, alimentado por una inquietud personal (motivación intrínseca), o puede ser externo (motivación extrínseca), alimentado por un incentivo. En cualquier caso, la motivación puede ser la consecuencia directa de la experiencia de las personas en relación al entorno del que participan. Al menos, así lo experimenté yo. *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu* se sitúa en este lugar de encuentro entre los intereses e inquietudes personales de las alumnas y de los alumnos y los objetivos propios del sistema educativo en el que opera (como pueden ser, por ejemplo, el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad o la construcción de conocimiento).

Como profesor, he visto la misma conducta entre mis alumnos. El alumnado de una clase de plástica es muy variado; está desde el que no entiende por qué la

asignatura de plástica ha de ser obligatoria, hasta el que le gustaría que todas las asignaturas del curriculum escolar fuesen plásticas. Son dos puntos de vista opuestos acerca de la misma asignatura, entiendo que el grado de motivación hacia la asignatura por parte de los alumnos también. Probablemente los dos tipos de alumnado aprueben la asignatura, dato nada representativo más allá de lo que quiero explicar aquí; uno lo hará por un interés propio y personal hacia la asignatura y el otro por un interés, también propio y personal, por aprobar la asignatura. Lo dicho, radicalmente opuestos.

Hace tres años, el grupo de teatro Markeliñe, afincado en Amorebieta-Etxano, organizó un concurso de carteles que expusiese las actuaciones más recientes de la compañía. No recuerdo el premio, pero, en cualquier caso, no era motivador. Pregunté entre mis alumnos de 4º de la ESO quién querría participar. Unos pocos levantaron la mano, ocho en total. Resultó que, estos ocho alumnos, no eran los más trabajadores precisamente. Propuse las horas de clase para hacer el diseño del cartel, y ellos aceptaron. Se repartieron en tres grupos. Los tres realizaron un gran trabajo. Yo simplemente les ayudé a dar forma a las ideas que ellos tenían; les conseguí ordenadores, papeles y todo el material que necesitaron para diseñar los carteles. Me quedé muy sorprendido con su manera de trabajar y su diligencia, la verdad. En un ejercicio normal de clase tenía que insistir repetidas veces que, por favor, se pusiesen a trabajar; ahora, al acabar la clase, tenía que pedirles que, por favor, dejaran de trabajar. No daba crédito; a día de hoy, tampoco. Dos meses después, el grupo más pequeño de los tres, compuesto por dos alumnos, recogía el primer premio del concurso.

En resumen, por lo que he podido comprobar a partir de mi experiencia como profesor de educación plástica, cuando lo que motiva a un alumno coincide con lo que se le solicita, su implicación puede ser absoluta. Y cuando esta solicitud trasciende a otras esferas más generales y más allá de los límites del ámbito académico, su respuesta puede ser realmente satisfactoria.

Por otro lado, al comparar las asignaturas que impartimos en las escuelas con los oficios y labores que las personas adultas desempeñamos a lo largo de nuestra vida profesional, surge una evidente diferencia en la metodología empleada, o si se quiere, en la forma en que los alumnos proceden para aprobar las asignaturas y la manera en la que los adultos operamos en nuestro día a día. Y no me refiero a la pasividad a la que invitamos en nuestras clases magistrales de silencio y de butaca (bien es verdad que la gran mayoría de profesoras y profesores intentan romper con este hilo musical propio del aletargamiento), sino a la relación existente entre las asignaturas y nuestra vida cotidiana. Si atendemos a las salidas profesionales más inmediatas de hoy en día, por ejemplo, podemos observar que la mayoría de ellas, además de un conocimiento teórico, implican la puesta en marcha de una serie de competencias. Estas competencias básicas las planteó Howard Gardner otorgándoles el noble título de inteligencias. La gran mayoría de las actividades profesionales requieren de una práctica y de una manipulación de la realidad. Curiosamente, parece que son asignaturas como Educación física, Educación musical o Educación plástica y visual, entre otras, generalmente relegadas a una *segunda división*, las que promueven un intercambio de conocimiento directo con la realidad, ya que la transforman y manipulan de primera mano (en Educación física juegan con las mismas reglas que imperan en los juegos deportivos

profesionales; en Educación musical transforman el silencio en otra cosa; en Educación plástica y visual transforman y manipulan los objetos de la propia realidad) favoreciendo así el aprendizaje a través de la experiencia. Puede que en estas asignaturas de *carácter jovial, despeinado y distraído, de espíritu segundón*, resida una manera de hacer que está más próxima a la manera de hacer que tenemos los diminutos engranajes de la empresa social en la que operamos. En la vida real trabajamos con cosas, creamos cosas, intercambiamos cosas, transformamos cosas, diseñamos cosas, transportamos cosas, arreglamos cosas, gestionamos cosas, mejoramos cosas, producimos cosas. ¿Por qué no crear, intercambiar, transformar, diseñar, transportar, arreglar, gestionar, mejorar o producir cosas en la escuela?

4.1. El concepto

“To be motivated means *to be moved* to do something”³²⁸.

“La motivación es la fuerza que activa y dirige el comportamiento”³²⁹.

“La motivación es lo que induce a una persona a realizar alguna acción”³³⁰.

“Motivation concerns energy, direction, persistence and equifinality – all aspects of activation and intention”³³¹.

“By common usage the initiation of learned, or habitual, patterns of movement or behaviour is called motivation”³³².

“Motivation is the process of instigating and sustaining goal- directed behavior”³³³.

Podríamos decir, por tanto, que la motivación es la fuerza que nos induce al movimiento y a la acción. Determina nuestro comportamiento y define nuestras decisiones. Implica energía, dirección y persistencia. Se vincula a la voluntad y a la intencionalidad. Por todo ello, quizá la motivación pueda dibujar la piedra angular dentro del panorama educativo. A saber. Son muchos los estudios que analizan el papel que desempeña la motivación dentro de este escenario, casi tantos como perspectivas diferenciadas respecto a cómo aflora y se desarrolla este fenómeno.

Es muy difícil señalar y definir la naturaleza de la motivación. Incluir todas las perspectivas dentro de una misma fórmula en torno a cómo se origina la motivación y cuál es su naturaleza quizá sea un acto babélico. Por ello, definir *mi* posicionamiento dentro de las diferentes perspectivas es crucial para el desarrollo de la investigación. En este sentido, coincido con la idea de Sandra Graham y Bernard Weiner, ambos investigadores en la Universidad de California, Los

³²⁸ Deci, E. L., & Ryan, R. M. *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. Contemporary Educational Psychology, 2000. No. 25, 54-67.

³²⁹ Fernández Balmón, M. *Comunicación efectiva y trabajo en equipo*. Editorial Paraninfo. 2015. Pág. 104.

³³⁰ Navarrete Ruiz, B. *Motivación en el aula: funciones del profesor para mejorar la motivación en el aprendizaje*. Innovación y experiencias educativas, No. 15, 2009. Pág. 1.

³³¹ Ryan, R. M., & Deci, E. L. *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social development, and Well-Being*. American Psychologist, 2000. Vol. 55, No. 1, p. 68-78. Pág. 69.

³³² Hull, C. L. *Principles of Behaviour: an Introduction to Behaviour Theory*. Appleton Century Crofts, Inc. Nueva York, 1943. Pág. 226.

³³³ Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Taylor & Francis. New York, 2008.

Ángeles: “a believe about motivation or a specific guide to conduct is far from a theory”³³⁴.

A pesar de la muchas diferencias existentes dentro de los distintos modelos teóricos sobre motivación actualmente vigentes, todos ellos coinciden en la importancia de la motivación en la vida de las personas y especialmente en relación a la educación. Una idea aceptada es la siguiente: “motivation is something that kids start out with”³³⁵.

Los niños son curiosos por naturaleza, mantener viva esa curiosidad durante el recorrido escolar pueda constituir, tal vez, uno de los objetivos primordiales de la educación formal.

³³⁴ Graham, S., & Weiner, B. *Theories and Principles of Motivation*. Cognition and Motivation. 1996. Pág. 63.

³³⁵ Brandt, R. *Punished by Rewards? A Conversation with Alfie Kohn*. Educational Leadership, 1995. volumen 53, No. 1, p. 13-16.

4.2. La motivación en la educación

Tal y como comentaba más arriba, la motivación puede desempeñar un papel fundamental dentro del sistema educativo. De hecho, la motivación quizá sea el factor más importante que los educadores pueden emplear para mejorar el aprendizaje³³⁶. Y ello tal vez se deba a que la motivación de los estudiantes puede influir en qué aprenden y en cómo aprenden³³⁷.

Tal y como Alfie Kohn, autor y académico en las áreas de educación y comportamiento humano, defiende, una diestra enseñanza (o más bien aprendizaje), tal y como he señalado en el capítulo anterior, supone facilitar el proceso por el cual los niños tienen la posibilidad de lidiar y hacer frente a ideas complejas; y esas ideas han de emerger orgánicamente de los intereses y preocupaciones naturales que tienen lugar en la vida real de los niños ³³⁸.

4.3. Algunas teorías

A lo largo del tiempo, la motivación ha sido foco de interés de muchas investigaciones. Dale H. Schunk, psicólogo educativo y actual profesor en la Escuela de Educación de la Universidad de Carolina del Norte, señala que son cuatro las perspectivas históricas relevantes sobre motivación en relación al aprendizaje³³⁹: la *pulsión (drive theory)*, el modelo sobre condicionamiento (*conditioning theory*), el modelo de consistencia cognitiva (*cognitive consistency theory*), y la teoría humanística (*humanistic theory*).

1. La pulsión. La pulsión se originó como teoría psicológica, la cual, finalmente, incluyó el estudio y razonamiento de las necesidades psicológicas. Cuando una persona o animal es privada de elementos esenciales (como pueden ser la comida, el agua o el aire, por ejemplo), este hecho activa un impulso que hace que la persona o animal responda. El impulso disminuye cuando la citada persona o animal obtiene dicho elemento³⁴⁰.

“The needs of organisms operate both in the formation of habits and in their subsequent functioning, i.e., in primary motivation. Because of the sensitizing or energizing action of needs in this later role, they are called drives”³⁴¹.

³³⁶ Williams, K. C., & Williams, C. C. *Five key ingredients for improving student motivation*. Research in Higher Education Journal, 2011. p. 104-122.

³³⁷ Schunk, D. H. *Learning Theories. An Educational Perspective*. Sixth Edition. Pearson Education. Boston, 2012. Pág. 356.

³³⁸ Brandt, R. *Punished by Rewards? A Conversation with Alfie Kohn*. Educational Leadership, 1995. volumen 53, No. 1, p. 13-16.

³³⁹ Schunk, D. H. *Learning Theories. An Educational Perspective*. Sixth Edition. Pearson Education. Boston, 2012. Pág. 347.

³⁴⁰ Schunk, D. H. *Learning Theories. An Educational Perspective*. Sixth Edition. Pearson Education. Boston, 2012. Pág. 347.

³⁴¹ Hull, C. L. *Principles of Behaviour: an Introduction to Behaviour Theory*. Appleton Century Crofts, Inc. Nueva York, 1943. Pág. 251.

Hull reconoció cuatro tipos de impulsos: el hambre, la sed, el sexo, y evitar sufrimiento³⁴².

El instinto (impulso), por tanto, es, según esta perspectiva, la fuerza motivadora que da pie e impulsa a la persona o animal hacia la acción³⁴³. El proceso es el siguiente:

Necesidad → Impulso → Comportamiento

2. El modelo sobre condicionamiento. Esta perspectiva explica la motivación en términos de respuestas provocadas por un estímulo (condicionamiento clásico o condicionamiento *pavloviano*) o emitidas en la presencia de un estímulo (condicionamiento operante)³⁴⁴.

En el modelo de condicionamiento clásico, las propiedades motivadoras de un estímulo incondicional son transmitidas al estímulo condicionado a través de repetidas analogías. El condicionamiento ocurre cuando los estímulos condicionados provocan una respuesta condicionada en la ausencia de estímulos incondicionales³⁴⁵ (véase el caso del perro pavloviano). Ésta es una visión pasiva acerca de la motivación, afirma Schunk, ya que, según este planteamiento, una vez que el condicionamiento tiene lugar, la respuesta condicionada es provocada en cuanto el estímulo condicionado es presentado³⁴⁶.

En el modelo de condicionamiento operante, por el contrario, el comportamiento motivado simplemente representa un mayor índice de respuesta o mayor probabilidad de que una determinada respuesta tenga lugar en la presencia de un estímulo³⁴⁷. Schunk advierte que el entorno inmediato y la historia personal de cada individuo ha de ser examinada para poder hallar las causas de su comportamiento; etiquetando a los estudiantes de “motivados” no explica por qué los estudiantes trabajan de manera productiva³⁴⁸.

³⁴² Reiss, S. *Multifaceted Nature of Intrinsic Motivation: The Theory of 16 Basic Desires*. *Review of General Psychology*, 2004, Vol. 8, No. 3. Pág. 179-193.

³⁴³ Schunk, D. H. *Learning Theories. An Educational Perspective*. Sixth Edition. Pearson Education. Boston, 2012. Pág. 348.

³⁴⁴ Schunk, D. H. *Learning Theories. An Educational Perspective*. Sixth Edition. Pearson Education. Boston, 2012. Pág. 348.

³⁴⁵ Schunk, D. H. *Learning Theories. An Educational Perspective*. Sixth Edition. Pearson Education. Boston, 2012. Pág. 348.

³⁴⁶ Schunk, D. H. *Learning Theories. An Educational Perspective*. Sixth Edition. Pearson Education. Boston, 2012. Pág. 348.

³⁴⁷ Schunk, D. H. *Learning Theories. An Educational Perspective*. Sixth Edition. Pearson Education. Boston, 2012. Pág. 348.

³⁴⁸ Schunk, D. H. *Learning Theories. An Educational Perspective*. Sixth Edition. Pearson Education. Boston, 2012. Pág. 348.

Así señalaba Burrhus Frederic Skinner, reconocido psicólogo y docente de la Universidad de Harvard, las diferencias entre el condicionamiento *pavloviano* y el condicionamiento operante:

“Pavlov himself called all events which strengthened behaviour *reinforcement* and all the resulting changes *conditioning*. In the Pavlovian experiment, however, a reinforcer is paired with a *stimulus*; whereas in operant behaviour it is contingent upon a response. Operant reinforcement is therefore a separate process and requires a separate analysis. In both cases, the strengthening of behaviour which results from reinforcement is appropriately called *conditioning*. In operant conditioning we *strengthen* an operant in the sense of making a response more probable or, in actual fact, more frequent. In Pavlovian or *respondent* conditioning we simply increase the magnitude of the response elicited by the conditioned stimulus and shorten the time which elapses between stimulus and response”³⁴⁹.

3. La consistencia cognitiva. Este modelo asume que la motivación resulta de la interacción entre la cognición y la conducta. Esta teoría es homeostática porque predice que cuando la tensión ocurre entre los elementos, el problema ha de resolverse haciendo que la cognición y la conducta sean consecuentes entre sí³⁵⁰. Según Schunk, son dos las teorías destacables: la teoría del equilibrio (*balance theory*) y la teoría de la disonancia (*dissonance theory*).

En la psicología de la motivación, la teoría del equilibrio fue una perspectiva propuesta por Fritz Heider (1896-1988), psicólogo. Planteó la consistencia cognitiva como una tendencia hacia el equilibrio psicológico. El motivo de la consistencia es la necesidad de mantener a lo largo del tiempo los valores y las creencias de uno mismo. Heider propuso que el sentimiento o el agrado por las relaciones están equilibrados si la valencia de dicha experiencia tiende hacia un resultado positivo.

La disonancia cognitiva se refiere a la tensión experimentada por los individuos que mantienen dos o más creencias, ideas o emociones contradictorias al mismo tiempo. Esta perspectiva, por tanto, señala la incompatibilidad que mantiene una persona entre dos o más cogniciones que le son propias, lo cual incide y determina necesariamente su actitud. El psicólogo social Leon Festinger fue el principal defensor de este modelo.

4. La teoría humanística. Esta teoría, en relación al aprendizaje, es en gran parte constructivista y enfatiza los procesos cognitivos y afectivos. Este modelo enfoca la capacidad y potencial de las personas en la medida que éstas toman elecciones y buscan el control a lo largo de su vida³⁵¹.

³⁴⁹ Skinner, B. F. *Science and Human Behaviour*. The Free Press. Nueva York, 1965. Pág. 65.

³⁵⁰ Schunk, D. H. *Learning Theories. An Educational Perspective*. Sixth Edition. Pearson Education. Boston, 2012. Pág. 349.

³⁵¹ Schunk, D. H. *Learning Theories. An Educational Perspective*. Sixth Edition. Pearson Education. Boston, 2012. Pág. 351.

Los teóricos humanísticos plantean ciertas suposiciones³⁵². La primera de ellas es que el estudio de una persona ha de ser holístico. Para entender a las personas, debemos estudiar su comportamiento, creencias, y emociones, afirma Bernard Weiner, psicólogo social. Los humanistas discrepan respecto a los conductistas ya que, estos últimos, estudian las respuestas de los individuos a partir de estímulos discretos (aislados y separados). La segunda suposición es, tal y como explica Weiner en “Human motivation: Metaphors, theories, and research”, que las elecciones humanas, la creatividad y la autorrealización son áreas importantes de estudio. Para entender a las personas, los investigadores deberían estudiar no a los animales, sino a aquellas personas que están psicológicamente activas y tratan de crear y ampliar su capacidad y potencial. La motivación es importante para conseguir las necesidades básicas, pero una mayor variedad aflora cuando uno se esfuerza en aumentar su potencial.

³⁵² Schunk, D. H. *Learning Theories. An Educational Perspective*. Sixth Edition. Pearson Education. Boston, 2012. Pág. 351.

4.4. El origen de la motivación

El origen de la motivación puede variar según el enfoque. Como ya hemos dicho, Hull proponía cuatro tipos de impulsos que organizan las acciones de las personas: el hambre, la sed, el sexo y la ausencia de sufrimiento³⁵³. Miguel de Unamuno hablaba acerca del sentido de existencia, la lucha por sobrevivir, y el de permanencia, la lucha por nuestra supervivencia más allá de nuestra propia existencia, como reguladores de nuestras acciones³⁵⁴. Steven Reiss, psicólogo, propone dieciséis deseos básicos que impulsan y determinan nuestras acciones: el poder, la curiosidad, la independencia, el estatus, el contacto social, la venganza, el honor, el idealismo, el ejercicio físico, el romance, la familia, el orden, la alimentación, la aceptación, la tranquilidad, y el ahorro³⁵⁵.

El psicólogo Steven Reiss también señala la curiosidad, la autonomía y el juego como posibles motores de la motivación intrínseca (IM); tres motivos, tres motivaciones, que tienen características en común y que les diferencia notablemente de los impulsos (instinto) ³⁵⁶. Estos motivos son la razón por la que las personas inician y llevan a cabo un comportamiento voluntario³⁵⁷.

Por otro lado, según Richard M. Ryan y Edward L. Deci, ambos profesores en la Universidad de Rochester, la autonomía, la competencia y las relaciones (*relatedness*, la necesidad de sentirse conectado con otros según la definición de los propios autores, Ryan y Deci) parecen ser de terminantes en la expresión de la *motivación intrínseca*³⁵⁸. Además, según estos dos autores, los retos óptimos, las críticas efectivas y estimulantes, y la libertad por encima de las evaluaciones humillantes promueven la motivación intrínseca de las personas³⁵⁹.

Tal y como estos dos últimos autores señalan, entre otros, las personas pueden estar motivadas debido a que valoran cierta actividad (motivación intrínseca) o

³⁵³ Reiss, S. *Multifaceted Nature of Intrinsic Motivation: The Theory of 16 Basic Desires*. Review of General Psychology, 2004, Vol. 8, No. 3. Pág. 179-193. Pág. 180.

³⁵⁴ Unamuno, M. *Del Sentimiento Trágico de la Vida*. Alianza Editorial. Madrid, 2013.

³⁵⁵ Reiss, S. *Multifaceted Nature of Intrinsic Motivation: The Theory of 16 Basic Desires*. Review of General Psychology, 2004, Vol. 8, No. 3. Pág. 179-193. Pág. 187.

³⁵⁶ Reiss, S. *Multifaceted Nature of Intrinsic Motivation: The Theory of 16 Basic Desires*. Review of General Psychology, 2004, Vol. 8, No. 3. Pág. 179-193.

³⁵⁷ Reiss, S. *Multifaceted Nature of Intrinsic Motivation: The Theory of 16 Basic Desires*. Review of General Psychology, 2004, Vol. 8, No. 3. Pág. 179-193.

³⁵⁸ Ryan, R. M., & Deci, E. L. *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social development, and Well-Being*. American Psychologist, 2000. Vol. 55, No. 1, p. 68-78. Pág. 71.

³⁵⁹ Ryan, R. M., & Deci, E. L. *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social development, and Well-Being*. American Psychologist, 2000. Vol. 55, No. 1, p. 68-78. Pág. 70.

debido a una fuerte coacción externa (motivación extrínseca) ³⁶⁰. De hecho, existe cierto consenso dentro de la comunidad científica en torno a este planteamiento sobre el origen de la motivación, interno (motivación intrínseca) y externo (motivación extrínseca). La literatura existente acerca de la motivación me lleva a analizar este modelo con más detenimiento; intuyo que esta división acerca del origen de la motivación puede arrojar cierta luz a la hora de ordenar y entender la motivación y así poder aplicar este conocimiento dentro del marco de *Behartokia*.

³⁶⁰ Ryan, R. M., & Deci, E. L. *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social development, and Well-Being*. American Psychologist, 2000. Vol. 55, No. 1, p. 68-78. Pág. 69.

4.5. Motivación intrínseca y extrínseca

En la Teoría de la Autodeterminación (*Self-Determination Theory*, SDT, propuesta por Deci y Ryan en 1985) se distinguen diferentes tipos de motivación basados en distintos motivos o metas que impulsan y dan lugar a la acción. La distinción más básica es aquella que diferencia entre *motivación intrínseca*, la cual se refiere a la realización de una acción por ser esta interesante o divertida, y *motivación extrínseca*, la cual se refiere a la realización de una acción que conduce a un resultado ajeno a la propia acción³⁶¹. Según demuestran varios estudios llevados a cabo a lo largo del tiempo, la calidad de una determinada experiencia puede variar según sea la razón que nos impulsa hacia la acción, intrínseca o extrínseca.

4.5.1. La motivación intrínseca

La motivación intrínseca ha emergido como un importante fenómeno para los educadores ya que, entre otros, resulta en un aprendizaje de alta calidad y creatividad³⁶². Ello quizá se deba a que la motivación intrínseca es una tendencia inherente a las personas que nos empuja a buscar la novedad y a hacer frente a los retos. Amplía y ejercita nuestra capacidad. Y nos invita a explorar y a aprender.

“When intrinsically motivated, people tend to perceive the locus of causality for their behaviour to be internal, and they are guided more by their internal states”³⁶³.

“Intrinsic motivation: the inherent tendency to seek out novelty and challenges, to extend and exercise one’s capacities, to explore, and to learn”³⁶⁴.

Por tanto, cuando estamos intrínsecamente motivados, tendemos a percibir el origen de la causalidad como propio de nuestra conducta, y nos dejamos guiar por nuestros propios estados internos. Sin embargo, cuando estamos extrínsecamente motivados, tendemos a situar el origen de la causalidad fuera de nosotros, y por tanto, nuestra conducta se convierte en un acto guiado por controles externos³⁶⁵.

El fenómeno de la motivación intrínseca fue primeramente reconocido en varios

³⁶¹ Deci, E. L., & Ryan, R. M. *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. Contemporary Educational Psychology, 2000. No. 25, 54-67.

³⁶² Deci, E. L., & Ryan, R. M. *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. Contemporary Educational Psychology, 2000. No. 25, 54-67.

³⁶³ Deci, E. L., & Ryan, R. M. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in human behaviour*. Plenum Press. Nueva York, 1985. Pág. 68.

³⁶⁴ Ryan, R. M., & Deci, E. L. *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social development, and Well-Being*. American Psychologist, 2000. Vol. 55, No. 1, p. 68-78. Pág. 70.

³⁶⁵ Deci, E. L., & Ryan, R. M. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in human behaviour*. Plenum Press. Nueva York, 1985. Pág. 68.

estudios experimentales sobre el comportamiento de los animales, donde fue descubierto que muchos organismos muestran actitud exploratoria, de carácter juguetón y con inclinación hacia la curiosidad, incluso en la ausencia de premios e incentivos³⁶⁶. Una de estas primeras investigaciones fue desarrollada por Robert White (1904-2001), psicólogo y profesor en la Universidad de Harvard y cuyo interés profesional se situaba en el estudio de la personalidad. He aquí un pequeño fragmento de la investigación donde figura uno de los antecedentes del concepto de motivación intrínseca.

“It is maintained that competence cannot be fully acquired simply by behaviour instigated by drives. It receives substantial contribution from activities which, though playful and exploratory in character, at the same time show direction, selectivity and persistence in interacting with the environment. Such activities in the ultimate service of the competence must therefore be conceived to be motivated in their own right. It is proposed to designate this motivation by the term *effectance*, and to characterize the experience produced as a *feeling of efficacy*. (...) In higher animals and especially in man, where so little is innately provided and so much has to be learned about dealing with the environment, effectance motivation independent of primary drives can be seen as an arrangement having high adaptive value. Considering the slow rate of learning in infancy and the vast amount that has to be learned before there can be an effective level of interaction with surroundings, young animals and children would simply not learn enough unless they worked pretty steadily at the task between episodes of homeostatic crisis. The association of interest with this “work”, making it play and fun, is thus somewhat comparable to the association of sexual pleasure with the biological goal of reproduction. Effectance motivation need not be conceived as strong in the sense that sex, hunger, and fear are strong when violently aroused. It is moderate but persistent, and in this, too, we can discern a feature that is favorable for adaptation. Strong motivation reinforces learning in a narrow sphere, whereas moderate motivation is more conducive to an exploratory and experimental attitude which leads to competent interactions in general, without reference to an immediate pressing need”³⁶⁷.

Tal y como Robert W. White describió en su artículo publicado en 1959, las aptitudes no pueden ser adquiridas en su totalidad únicamente a partir de incentivos (motivadores externos). De hecho, según parece, nuestra competencia se nutre significativamente de aquellas experiencias de carácter juguetón, exploratorio y curioso. Este tipo de motivación (*effectance motivation* en palabras de su autor), independiente de los impulsos primarios, tiene un valor adaptativo importante. Motivadores como el hambre, el sexo o el miedo, al parecer, refuerzan el aprendizaje en una esfera limitada, mientras que este tipo de motivadores moderados (los motivadores intrínsecos) conducen hacia una actitud más experimental y exploratoria, lo que nos lleva a interactuar con el medio de manera mucho más competente.

³⁶⁶ Deci, E. L., & Ryan, R. M. *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. Contemporary Educational Psychology, 2000. No. 25, 54-67. Pág. 56.

³⁶⁷ White, R. *Motivation Reconsidered: the concept of competence*. Psychological Review. Vol. 66, No. 5. Harvard University, 1959. Pág. 329.

Tal y como describió Robert W. White, y tal y como mucho otros investigadores han demostrado, Richard M. Ryan y Edward L. Deci, por ejemplo, los seres humanos, desde su nacimiento y en su estado más óptimo, son activos, curiosos y criaturas juguetonas, muestran disposición para aprender y explorar, y para ello no necesitan de ningún tipo de incentivo³⁶⁸. Esta tendencia motivacional es un elemento fundamental en el desarrollo cognitivo, social y físico, ya que es actuando desde los intereses personales cuando uno crece en conocimiento y capacidad³⁶⁹.

Dado que la motivación intrínseca emana del nexo entre una persona y la tarea que esta desempeña, algunos autores han definido este tipo de motivación haciendo referencia a la partícula que hace que dicha actividad sea interesante, mientras otros autores la han definido a partir de la satisfacción que uno obtiene a través de la práctica de una actividad intrínsecamente motivadora. Esto se debe, fundamentalmente, a que el concepto de motivación intrínseca fue propuesto como reacción crítica contra dos teorías sobre el comportamiento que predominaban en la psicología empírica entre los años 40 y 60³⁷⁰: el modelo operante propuesto por Skinner y la teoría del aprendizaje de Hull (la pulsión), la cual afirmaba que todos los comportamientos estaban motivados por los impulsos psicológicos (ambas teorías, el modelo de Skinner y la perspectiva de Hull, la pulsión, descritas más arriba, han sido dos teorías relevantes en relación al aprendizaje).

En relación al concepto de placentero, Mihály Csikszentmihalyi, profesor de psicología en la Universidad de Claremont (California), sugiere que éste es causa y consecuencia del comportamiento. Csikszentmihalyi plantea que las personas que están intrínsecamente motivadas, por ejemplo, escalan una montaña con el objetivo de experimentar un tipo de placer denominado *flow*; según él, una persona que nunca ha escalado una montaña quizá no conozca el júbilo que puede suponer escalar, pero una vez la persona aprende que escalar es gratificante, es probable que esta persona vuelva a escalar con la intención de experimentar dicho placer. Seteven Reiss, por el contrario, entiende que el *flow* es la consecuencia de saciar el deseo por una actividad deportiva. Reiss, por consiguiente, sugiere que el placer no es inherente a la actividad en sí³⁷¹ ya que depende de la naturaleza y el interés de cada persona.

Según parece, la motivación intrínseca aflora cuando las personas estamos en condiciones que favorecen su expresión. La *teoría de evaluación cognitiva* (Cognitive Evaluation Theory, CET, según formularon sus autores, Deci y Ryan, en

³⁶⁸ Deci, E. L., & Ryan, R. M. *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. Contemporary Educational Psychology, 2000. No. 25, 54-67. Pág. 56.

³⁶⁹ Deci, E. L., & Ryan, R. M. *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. Contemporary Educational Psychology, 2000. No. 25, 54-67. Pág. 56.

³⁷⁰ Deci, E. L., & Ryan, R. M. *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. Contemporary Educational Psychology, 2000. No. 25, 54-67. Pág. 57.

³⁷¹ Reiss, S. *Multifaceted Nature of Intrinsic Motivation: The Theory of 16 Basic Desires*. Review of General Psychology, 2004, Vol. 8, No. 3. Pág. 179-193. Pág. 183.

1985), una *subteoría* de SDT, sugiere que el entorno que proporcionan el aula y el hogar puede facilitar la motivación intrínseca apoyando la necesidades de autonomía y competencia de los niños (y de las personas en general). Al parecer, los sentimientos de competencia no refuerzan la motivación intrínseca de las personas al menos que no estén acompañados por una sensación de autonomía. Muchos estudios demuestran (aquellos, por ejemplo, desarrollados por Deci, Nezlek, Sheinman, Ryan, Grolnick, entre otros) que aquellos/as docentes que favorecen la autonomía despiertan entre sus estudiantes mayor grado de motivación intrínseca, curiosidad, y deseo por los retos³⁷².

4.5.2. La motivación extrínseca

Dentro del panorama que dibujaba la Teoría de la Autodeterminación propuesta por Deci y Ryan en 1985, Self-Determination Theory (SDT), los investigadores introdujeron una segunda subteoría llamada *Teoría de Integración del Organismo* (Organismic Integration Theory, OIT) con el fin de plantear las distintas formas de motivación extrínseca y señalar los factores contextuales que pueden favorecer o dificultar la internalización e integración de este tipo de motivación. Según este planteamiento, los comportamientos que se manifiestan como resultado de la interacción entre un motivador extrínseco y un individuo, cubren un abanico de estados que fluctúa entre la ausencia de motivación y la motivación intrínseca. Esta variación entre los diferentes estados ocasionados por un motivador externo depende de la autonomía que disponga dicho individuo³⁷³. Es decir, la motivación extrínseca la comprenden todos aquellos estados de la motivación que se encuentran entre la ausencia de motivación y la motivación intrínseca, la más autónoma. Esta transformación de la motivación extrínseca varía en relación a la autonomía del individuo para regular el proceso. Según este modelo, son cuatro los niveles de motivación extrínseca que regulan nuestro comportamiento: la regulación externa (*external regulation*), regulación por medio de la introyección (*introjected regulation* o *introjection*), regulación identificada (*identified regulation* o *identification*), y regulación integrada (*integrated regulation* o *integration*)³⁷⁴.

La regulación externa: Los comportamientos menos autónomos extrínsecamente motivados son aquellos que están externamente regulados. Tales comportamientos pueden responder a una demanda externa o a la contingencia de un premio o recompensa. Los seres humanos experimentamos el comportamiento regulado externamente como controlador y alienante. Este tipo de motivación era

³⁷² Deci, E. L., & Ryan, R. M. *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. Contemporary Educational Psychology, 2000. No. 25, 54-67. Pág. 59.

³⁷³ Ryan, R. M., & Deci, E. L. *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social development, and Well-Being*. American Psychologist, 2000. Vol. 55, No. 1, p. 68-78. Pág. 72.

³⁷⁴ Ryan, R. M., & Deci, E. L. *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social development, and Well-Being*. American Psychologist, 2000. Vol. 55, No. 1, p. 68-78. Pág. 72.

la principal área de estudio de la teoría operante (de Skinner)³⁷⁵.

La introyección, una forma de regulación más autónoma que la regulación externa, es una relativamente controlada forma de regulación en la que el individuo busca evitar la culpa (el remordimiento o la culpabilidad) o la ansiedad o lograr realzar tanto su ego como su orgullo. Esta forma de motivación externa representa la regulación por medio del autoestima, en la que, según la vertiente más clásica de esta forma de regulación, las personas están motivadas para demostrar cierta habilidad o para mantener despiertos sentimientos como el mérito³⁷⁶.

La regulación identificada es aún más autónoma que la introyección. En esta forma de regulación la acción es aceptada como propia o como personalmente importante³⁷⁷.

Finalmente, la forma de regulación más autónoma de la motivación extrínseca es la regulación integrada. La integración tiene lugar cuando las regulaciones identificadas están aceptadas completamente como propias, lo que significa que han sido evaluadas y llevadas hacia la congruencia por medio de los valores y necesidades de uno mismo. Las acciones caracterizadas por la motivación integrada comparten muchas cualidades con la motivación intrínseca; sin embargo, son consideradas extrínsecas ya que se realizan guiadas por un resultado ajeno a la acción en lugar de ser realizadas por su disfrute o placer inherente³⁷⁸.

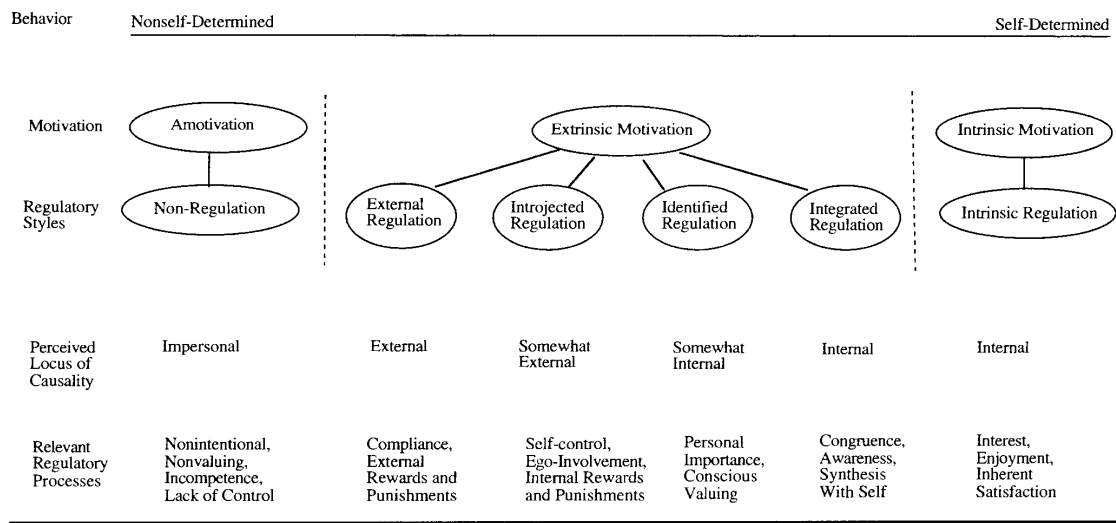
³⁷⁵ Ryan, R. M., & Deci, E. L. *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social development, and Well-Being*. American Psychologist, 2000. Vol. 55, No. 1, p. 68-78. Pág. 72.

³⁷⁶ Ryan, R. M., & Deci, E. L. *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social development, and Well-Being*. American Psychologist, 2000. Vol. 55, No. 1, p. 68-78. Pág. 72.

³⁷⁷ Ryan, R. M., & Deci, E. L. *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social development, and Well-Being*. American Psychologist, 2000. Vol. 55, No. 1, p. 68-78. Pág. 72.

³⁷⁸ Ryan, R. M., & Deci, E. L. *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social development, and Well-Being*. American Psychologist, 2000. Vol. 55, No. 1, p. 68-78. Pág. 73.

Figure 1
The Self-Determination Continuum Showing Types of Motivation With Their Regulatory Styles, Loci of Causality, and Corresponding Processes



379

4.5.3. La motivación intrínseca y extrínseca en el aula

Dentro del aula, la motivación intrínseca y extrínseca, por tanto, no parecen ser los polos opuestos de una misma línea continua. Al contrario. Estas dos motivaciones de naturaleza bien diferenciada pueden coexistir dentro del aula, y de hecho, así sucede. Mark R. Lepper (profesor de psicología en la Universidad de Stanford), Jennifer Henderlong Corpus (profesora en Reed College Portland de Oregón, Estados Unidos) y Sheena S. Iyengar (profesora en Columbia Business School) afirman que, durante la investigación que llevaron a cabo acerca de la motivación (recogida en su artículo "Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates"), cuando midieron la motivación intrínseca y extrínseca por separado, observaron que estas dos orientaciones estaban únicamente relacionadas de forma moderada; sugirieron, por tanto, que tanto la motivación intrínseca como la extrínseca, de alguna manera, son dos dimensiones ortogonales de la motivación en lugar de dos extremos opuestos de una misma y única dimensión³⁸⁰.

³⁷⁹ Tabla que muestra los tipos de motivación extrínseca, sus formas de regulación, su origen de causalidad, y la descripción del proceso que le corresponde. Tabla extraída de *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social development, and Well-Being* por Ryan, R. M., & Deci, E. L. Publicado en *American Psychologist*, 2000. Vol. 55, No. 1, p. 68-78. Pág. 72.

³⁸⁰ Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. *Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates*. *Journal of Educational Psychology*. 2005. Vol. 97, No. 2, p. 184-196. Pág. 190.

Intrinsic Pole		Extrinsic Pole
A. Preference for Challenge	vs.	Preference for Easy Work Assigned
(Does the child like hard challenging work...	or	Does the child like the easier assignments and school subjects?)
B. Curiosity/Interest	vs.	Pleasing the Teacher/Getting Grades
(Does the child work to satisfy his/her own interest and curiosity...	or	Does the child do schoolwork in order to satisfy the teacher, obtain marks and grades?)
C. Independent Mastery	vs.	Dependence on the Teacher
(Does the child prefer to do their own work and figure out problems on his/her own...	or	Does the child rely on the teacher for help and guidance, particularly when it comes to figuring out problems and assignments?)
D. Independent Judgment	vs.	Reliance on Teacher's Judgment
(Does the child feel that he/she is capable of making certain judgments about what to do...	or	Is the child primarily dependent on the teacher's opinion and judgment about what to do?)
E. Internal Criteria	vs.	External Criteria
(Does the child know when he/she has succeeded or failed on school assignments or tests...	or	Is the child dependent upon external sources of evaluation such as teacher feedback, grades, marks?)

381

³⁸¹ Harter, S. *A scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom* (disponible por medio de Susan Harter, Departamento de Psicología, University of Denver, Denver, CO 80208). 1980. Pág. 4.

4.6. Las recompensas y los incentivos en relación a la motivación

La motivación extrínseca se fundamenta en la recompensa que uno obtiene más allá de la satisfacción por realizar una acción determinada. Dentro del panorama de la motivación intrínseca, el foco de interés se sitúa no tanto en la recompensa como en la propia acción. Uno, cuando está intrínsecamente motivado, lejos de pretender recibir una recompensa por realizar tal o cual actividad, es empujado hacia la acción por un impulso interior que le es propio. Habrá incluso quien pueda afirmar que la recompensa por la realización de una acción guiada por una fuerza interna de esta naturaleza sea la propia acción. Esta investigación se centra en el análisis de la motivación dentro del panorama educativo actual, pero presta especial atención a la motivación intrínseca de los alumnos, ya que es esta forma de motivación es la que, a mi entender, puede ofrecer un marco donde los estudiantes se desenvuelvan con autonomía y con libertad para tomar decisiones, que despierte su curiosidad por aprender y explorar, y que incentive su creatividad y pensamiento crítico, y sobre todo, haciendo que todo ello sea posible dentro y fuera de los muros de la escuela. Y dado que la investigación se centra en el instituto público de Abadiño, un centro que se rige por medio de un sistema que evalúa cómo y en qué medida los alumnos asimilan ciertos conceptos, procedimientos y actitudes, esto es, un sistema de control que se basa en las recompensas y en los incentivos, creo que es de significativa importancia analizar cómo este sistema puede afectar en la motivación intrínseca de los alumnos. De hecho, varios estudios realizados en torno a la motivación en las escuelas sugieren que hacia la mitad del proceso de la educación primaria ,y definitivamente al final de esta, la motivación intrínseca del alumnado comienza a disminuir bruscamente (extraordinaria coincidencia, ya que esto ocurre precisamente cuando las notas comienzan a ser claves en el sistema educativo³⁸²).

En relación a cómo las recompensas e incentivos afectan a la motivación de las personas, existen puntos de vista diferenciados. Judy Cameron, profesora en la Facultad de Educación de la Universidad de Alberta, defiende que no hay una propiedad negativa inherente a la recompensa. Las recompensas pueden ser utilizadas para producir o no un efecto positivo o negativo en las mediciones de la motivación intrínseca. Obtener un efecto negativo por medio de la recompensa supone una combinación inusual de condiciones que poco tienen que ver con el actual uso de incentivos dentro del marco escolar³⁸³.

Sin embargo, hay quien opina que el castigo puede ser destructivo para la motivación de cualquier individuo³⁸⁴. Hay quien opina que los premios

³⁸² Brandt, R. *Punished by Rewards? A Conversation with Alfie Kohn*. Educational Leadership, 1995. volumen 53, No. 1, p. 13-16.

³⁸³ Cameron, J. *Negative Effects of Reward in Intrinsic Motivation – A limited Phenomenon: Comment on Deci, Koestner, and Ryan (2001)*. Review of Educational Research, 2001. Vol. 71, No. 1. Pág. 40.

³⁸⁴ Brandt, R. *Punished by Rewards? A Conversation with Alfie Kohn*. Educational Leadership, 1995. volumen 53, No. 1, p. 13-16.

extrínsecos pueden debilitar la motivación intrínseca de las personas³⁸⁵. Y otros autores, sin embargo, opinan que ambos, tanto los premios como los castigos, son formas de manipular el comportamiento, formas de control que puede destruir el potencial del aprendizaje significativo³⁸⁶.

Según parece, cuanto más tratemos de recompensar a una persona por realizar una determinada tarea, menor será su interés hacia aquello por lo que esta persona está siendo recompensada³⁸⁷. De hecho, uno no puede motivar intrínsecamente a otra persona simplemente por medio de recompensas, ya que esta forma de incentivo no es sino un recurso y estrategia de control³⁸⁸; y por tanto, así es percibido también por el individuo al que uno pretende motivar. Además, parece que las recompensas son aún más dañinas para el interés, si cabe, cuando la tarea que una persona pretende realizar es ya de por sí intrínsecamente motivadora para ella. Esto puede deberse simplemente a que hay más interés que perder cuando las recompensas extrínsecas son introducidas³⁸⁹.

Por otro lado, decir también que las amenazas, los plazos, las directrices, las evaluaciones opresivas, y los objetivos impuestos disminuyen la motivación intrínseca porque conducen a percibir el origen de la acción como externo³⁹⁰.

Los motivadores externos, por tanto, pueden ser considerados como sistemas de control, una manera de garantizar que la persona motivada externamente cumpla con la tarea encomendada. Cuando uno trata de motivar a una persona intrínsecamente motivada por medio de recompensas y otro tipo de motivadores externos (como pueden ser los incentivos, premios o incluso castigos), puede ocurrir un desplazamiento del interés de la persona, del placer de realizar la actividad en sí a la obtención del premio o la recompensa. A mi entender, este factor puede ser clave dentro del panorama educativo, especialmente si tenemos en cuenta que el rol que desempeña la evaluación³⁹¹ del alumnado en el escenario

³⁸⁵ Ryan, R. M., & Deci, E. L. *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social development, and Well-Being*. American Psychologist, 2000. Vol. 55, No. 1, p. 68-78. Pág. 69.

³⁸⁶ Brandt, R. *Punished by Rewards? A Conversation with Alfie Kohn*. Educational Leadership, 1995. volumen 53, No. 1, p. 13-16.

³⁸⁷ Brandt, R. *Punished by Rewards? A Conversation with Alfie Kohn*. Educational Leadership, 1995. volumen 53, No. 1, p. 13-16.

³⁸⁸ Brandt, R. *Punished by Rewards? A Conversation with Alfie Kohn*. Educational Leadership, 1995. volumen 53, No. 1, p. 13-16.

³⁸⁹ Brandt, R. *Punished by Rewards? A Conversation with Alfie Kohn*. Educational Leadership, 1995. volumen 53, No. 1, p. 13-16.

³⁹⁰ Ryan, R. M., & Deci, E. L. *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social development, and Well-Being*. American Psychologist, 2000. Vol. 55, No. 1, p. 68-78. Pág. 70.

³⁹¹ Si bien es verdad que la evaluación es un elemento por el que uno puede ver cuantificado su trabajo según varios ítems y en el contexto que le corresponda (la evaluación consiste en computar logros y fracasos, aciertos y errores, y el/la profesor/a pondera todo ello en la calificación), también lo es que, a falta de otro agente motivador

de la educación es muy similar al sistema basado en premios, incentivos y castigos descrito más arriba. Me pregunto, ¿cómo puede afectar el sistema de evaluación de un centro en la motivación intrínseca de su alumnado? Esto es, si un alumno se siente intrínsecamente motivado por una determinada actividad (como puede ser jugar a baloncesto, aprender matemáticas o estudiar literatura), ¿cómo afecta la evaluación de dicha actividad en la motivación que el alumno siente hacia ella?

En este sentido, los investigadores y docentes Ryan y Deci han establecido un orden en lo que a los premios y recompensas se refiere en relación a la motivación intrínseca. De la misma manera, con el fin de arrojar cierta luz sobre cómo los premios e incentivos, en tanto que son formas de control, afectan a la motivación intrínseca de los individuos, los investigadores han establecido una escala entre el grado de autonomía (o control que establece el tipo de motivador externo) y la motivación. Para ello diferencian cuatro tipos de premios o recompensas: las recompensas a tareas no-contingentes (*task-noncontingent rewards*), las recompensas a tareas contingentes (*task-contingent rewards*), las recompensas a tareas performativas contingentes (*performance-contingent rewards*), y las recompensas competitivamente contingentes (*competitively contingent rewards*).

1. Las recompensas a tareas no contingentes se refieren a aquellas recompensas que se otorgan a todas las personas por el simple hecho de participar en cierta actividad y con independencia de lo que hagan en dicha sesión³⁹².
2. Las recompensas a tareas contingentes son aquellas que se ofrecen (o entregan) por completar o finalizar cierta actividad³⁹³.
3. Las recompensas a tareas performativas contingentes son aquellas que se entregan por la realización de un nivel cumplimiento o desempeño específico. El foco principal aquí se sitúa en la calidad de la tarea desempeñada relativa a una información normativa o estándar³⁹⁴.
4. Las recompensas competitivamente contingentes se refieren a situaciones donde las personas compiten directamente con otras por un número limitado de premios menor al número de competidores³⁹⁵.

La administración de cualquier premio que conlleve un feedback verbal positivo tiende a reforzar la motivación intrínseca dada la propia crítica. Sin embargo, cualquier premio contingente (como hemos visto, aquellos que se otorgan por completar o acabar cierta actividad), aparte del feedback inherente, tienden a

para el/la alumno/a, dicha calificación puede funcionar como recompensa-castigo a la realización de una determinada tarea.

³⁹² Deci, E. L., & Ryan, R. M. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in human behaviour*. Plenum Press. Nueva York, 1985. Pág. 74.

³⁹³ Deci, E. L., & Ryan, R. M. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in human behaviour*. Plenum Press. Nueva York, 1985. Pág. 75.

³⁹⁴ Deci, E. L., & Ryan, R. M. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in human behaviour*. Plenum Press. Nueva York, 1985. Pág. 77.

³⁹⁵ Deci, E. L., & Ryan, R. M. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in human behaviour*. Plenum Press. Nueva York, 1985. Pág. 80.

reducir la motivación intrínseca. Los premios o incentivos completamente contingentes son los más controladores, les siguen las tareas preformativas contingentes y las tareas contingentes, según su investigación, son las menos controladoras³⁹⁶.

Otro de los aspectos que más llama mi atención cuando hablamos de cómo las recompensas e incentivos afectan e inciden en nuestra conducta, es aquel que se refiere a la creatividad. Varios estudios han demostrado que cuando ofrecemos una recompensa a un grupo de personas por realizar una tarea que implica creatividad y/o la resolución de problemas (o que implica realizar la tarea con cierta calidad), las personas a las que se les ha ofrecido un incentivo tienden a realizar un trabajo de peor calidad que aquellas a las que no se les ha ofrecido ningún tipo de recompensa³⁹⁷.

Sam Glucksberg, profesor de Psicología en la Universidad de Princeton, por ejemplo, estudió la influencia de los incentivos económicos en la resolución de problemas. Basó su investigación en “El problema de la vela”, *The candle problem*, un experimento desarrollado en 1945 por Karl Duncker (1903-1940), psicólogo de la gestalt, y que consistía en situar una vela a la pared empleando tan solo una caja llena de chinchetas, una vela y unos fósforos. La resolución del puzzle requería, principalmente, de creatividad. Sam Glucksberg no ofreció ningún tipo de recompensa al primer grupo en que planteó el citado rompecabezas. Al segundo grupo, sin embargo, le ofreció una cantidad de dinero por resolver el problema en el menor tiempo posible. Curiosamente, fue el primer grupo el que logró resolver el enigma en menor tiempo³⁹⁸. En su estudio, Glucksberg sugirió que, a diferencia de una tarea mecánica donde los incentivos sí pueden ser efectivos, en las tareas que implican el desarrollo de cierta habilidad para resolver problemas o de creatividad los incentivos no son efectivos.

Esto se debe a que el ofrecimiento de la recompensa, aunque nos centre en la ejecución del ejercicio, resta cierta perspectiva sobre la ejecución de la tarea; y es esta visión global, precisamente, la que nos permite desatar nuestra creatividad y habilidad para resolver problemas. Parece ser que, cuando la tarea es mecánica o no implica ningún tipo de creatividad, el uso de incentivos puede funcionar como estímulo para finalizar la práctica en menor tiempo. Sin embargo, según parece, no ocurre lo mismo cuando la naturaleza de la actividad varía y pasa esta a ser una actividad que implica cierta creatividad o habilidad para resolver problemas.

Finalmente, quiero comentar los resultados del *meta-análisis* llevado a cabo por los investigadores Deci, Koestner y Ryan en su artículo “Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsideres Once Again”, quienes demuestran claramente que restar autoridad a la motivación intrínseca por medio de

³⁹⁶ Deci, E. L., & Ryan, R. M. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in human behaviour*. Plenum Press. Nueva York, 1985. Pág. 81.

³⁹⁷ Brandt, R. *Punished by Rewards? A Conversation with Alfie Kohn*. Educational Leadership, 1995. volumen 53, No. 1, p. 13-16.

³⁹⁸ Glucksberg, S. *Influence of strenght of drive on functional fixedness and perceptual recognition*. Journal of Experimental Psychology, 1962. Vol. 63. No. 1, 36-45.

recompensas sigue siendo, de hecho, una cuestión significativa dentro (y también fuera) del panorama educativo. Mientras las recompensas verbales tienden a reforzar la motivación intrínseca (excepto en el caso de que éstas se empleen con niños o con intención de controlar a aquel a quien va dirigida la recompensa), los incentivos tangibles inesperados o las recompensas tangibles a las tareas no-contingentes no disminuyen la motivación de los individuos. Por otro lado, las recompensas tangibles esperadas lo hacen significativa y sustancialmente, de manera especialmente acusada en el caso de los niños³⁹⁹.

Las recompensas tangibles, tanto las recompensas materiales (un caramelo, por ejemplo) como las simbólicas (como pueden ser los premios que se otorgan al/a la mejor estudiante), son recursos muy utilizados dentro del aula (aunque los investigadores se refieren a las aulas de la escuela americana, este hecho también puede ser aplicable a nuestras escuelas), a pesar de que las evidencias demuestran que este tipo de recompensas debilitan la motivación intrínseca que los alumnos pueden sentir hacia la actividad premiada⁴⁰⁰. Y dado que el debilitamiento de la motivación intrínseca por medio de recompensas tangibles ha sido especialmente significativo para los niños que se encuentran en la escuela, y dado que muchos estudios llevados a cabo por los investigadores Deci, Ryan y Koestner, entre otros, demuestran que la motivación está fuertemente vinculada a un proceso de enseñanza-aprendizaje de alta calidad y de adaptación al entorno, los hallazgos que parten de este meta-análisis son de particular importancia para los y las maestros/as y profesores/as de educación primaria y secundaria⁴⁰¹, tal y como alegan los propios investigadores-docentes. Algo, a mi entender, a tener en cuenta.

³⁹⁹ Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. *Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsideres Once Again*. Review of Educational Research. Spring 2001. Vol. 71, No. 1, pp. 1-27. Pág. 15.

⁴⁰⁰ Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. *Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsideres Once Again*. Review of Educational Research. Spring 2001. Vol. 71, No. 1, pp. 1-27. Pág. 15.

⁴⁰¹ Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. *Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsideres Once Again*. Review of Educational Research. Spring 2001. Vol. 71, No. 1, pp. 1-27. Pág. 15.

4.7. Algunas formas de motivar

Cómo motivar a un alumno o alumna es probablemente uno de los retos más importantes a los que un docente puede enfrentarse. Sin embargo, en este sentido, tal y como ocurre en la mayoría de disciplinas humanas, no basta con aplicar una fórmula o ecuación que nos conduzca hacia la resolución de la situación. Nada más lejos de la realidad. Sin embargo, sí existen ciertas ideas, conductas, y formas de actuar consensuadas dentro de la comunidad educativa y científica que nos pueden ayudar a cumplir nuestro objetivo.

Por un lado, aumentar las expectativas de éxito de los alumnos y alumnas, alterando nuestra idea (constructo) acerca del fallo haciendo que éste pase de ser estable a inestable (quien falla en cierta actividad no significa que vaya a fallar en otra actividad similar o incluso que vaya a ocurrir siempre así). También modificar las prácticas premiadoras en el aula, para enfatizar y realzar su naturaleza informativa sobre su aspecto más controlador y alterar nuestra percepción sobre la habilidad de manera que ésta sea vista y entendida no como algo estable sino inestable (no existen personas hábiles o personas torpes). Ambas pueden constituir algunas técnicas que podrían ser usadas para incentivar la motivación⁴⁰² entre los alumnos (y entre las personas en general).

Por otro, parece ser que la elección, el reconocimiento y la aceptación de los sentimientos, y la oportunidad para autodirigirse pueden incentivar también la motivación dado que permiten que las personas tengan mayor sensación de autonomía⁴⁰³.

Otro de los métodos comentado con anterioridad es aquel planteado por Ryan y Deci dentro de su modelo teoría sobre la evaluación cognitiva (*cognitive evaluation theory*, CET, propuesta por los investigadores en 1985). Esta perspectiva sugiere que el entorno social puede o bien facilitar la motivación o bien impedirla según apoye o frustre las necesidades psicológicas innatas de las personas, en este caso de los alumnos y alumnas⁴⁰⁴. Estos mismos investigadores afirman que la crítica constructiva (positiva) puede ayudar un incentivar la motivación intrínseca, mientras que la crítica negativa puede hacer que disminuya⁴⁰⁵.

Finalmente, los resultados obtenidos a partir de la investigación desarrollada por los investigadores Deci, Koestner y Ryan indican que, en lugar de centrarnos en las

⁴⁰² Graham, S., & Weiner, B. *Theories and Principles of Motivation*. Cognition and Motivation. 1996. Pág. 81.

⁴⁰³ Ryan, R. M., & Deci, E. L. *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social development, and Well-Being*. American Psychologist, 2000. Vol. 55, No. 1, p. 68-78. Pág. 70.

⁴⁰⁴ Ryan, R. M., & Deci, E. L. *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social development, and Well-Being*. American Psychologist, 2000. Vol. 55, No. 1, p. 68-78. Pág. 71.

⁴⁰⁵ Deci, E. L., & Ryan, R. M. *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. Contemporary Educational Psychology, 2000. No. 25, 54-67. Pág. 59.

recompensas para motivar el aprendizaje de los estudiantes, es importante que enfoquemos cómo facilitar la motivación intrínseca de los alumnos, por ejemplo, empezando a partir de las perspectiva de los estudiantes a desarrollar actividades de aprendizaje más interesantes, ofrecer más posibilidades, y asegurándonos de que las tareas son óptimamente desafiantes. De esta manera, seremos más capaces de facilitar el tipo de motivación que está probado promueve el compromiso con tareas creativas, flexibilidad cognitiva y la comprensión conceptual de actividades de aprendizaje⁴⁰⁶.

⁴⁰⁶ Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. *Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsideres Once Again*. Review of Educational Research. Spring 2001. Vol. 71, No. 1, pp. 1-27. Pág. 15.

4.8. Mi postura como pintor en relación a la motivación

Cuando hago revisión de los conceptos anteriormente descritos, los encuentro muy cercanos a la rama de la psicología o de la pedagogía, y en consecuencia, y dada mi experiencia, los percibo, en parte, ajenos a mi propia persona. Referirme a la motivación en términos de intrínseca o extrínseca me ofrece una postura, sólida, a la hora de entender y aplicar estos conceptos durante las sesiones de Behartokia. En este sentido, creo que la aportación de la Psicología respecto a la idea de motivación es fundamental. No obstante, dudo si ha sido mi experiencia la que me ha llevado a aceptar estos conceptos como válidos o si, por el contrario, ha sido la lectura de estos textos la que me ha llevado a modificar mi memoria, adaptando mis recuerdos y experiencias a dichos conceptos. A saber.

Desde mi punto de vista, cuando pienso en la idea de motivación, pienso en aquellos factores que conducen mi voluntad hacia la acción. En mi caso, la motivación intrínseca me conduciría hasta situarme frente al lienzo con intención de pintar. No obstante, una vez allí, me pregunto qué hace que pinte tal o cual figura, tal o cual paisaje, tal o cual idea. La motivación intrínseca, es decir, el amor que siento hacia la actividad de pintar en sí, me conduce a pintar. Sin embargo, una vez sumergido en la pintura, ¿qué fenómeno dirige mis decisiones? ¿Acaso, nuevamente, la motivación intrínseca?

En el mapa que se refiere a la motivación intrínseca y extrínseca, todos los ingredientes, condicionantes y estadios de la motivación parecen estar claramente identificados y definidos. Parecería que el de la motivación es un proceso lineal, regular e invariable, en el que uno, de tener las herramientas necesarias a su alcance, podría identificar cada uno de los elementos que dan origen e impulsan su acción. Sin embargo, en cierto modo, este hecho contrasta con mi propia experiencia, ya que, como he mencionado con anterioridad, es la duda, y no la certeza, la que me acompaña durante todo el proceso pictórico.

Como decía, me gusta pintar. El *placer* que obtengo de la práctica de la pintura y del dibujo hacen que me postre ante el lienzo día tras día (motivación intrínseca). Sin embargo, una vez allí, he de decidir qué pintar en cada momento, y este proceso no siempre lo encuentro agradable. En ocasiones, durante esta búsqueda, me tropiezo con la cualidad de un elemento que llama mi atención. Normalmente, en un primer instante, no sabría señalar cuál es la cualidad de aquello que despierta mi interés; aunque a decir verdad, rara vez, sino nunca, he sabido señalar qué es aquello que me impulsa a pintar tal o cual objeto⁴⁰⁷. De hecho, es precisamente aquello que desconozco lo que incentiva y alimenta la búsqueda que supone para mi pintar; pintar, diría que una extraña forma de curiosidad. Quizá, si supiese señalar aquello que trato de hallar por medio de la pintura, mi búsqueda no tendría sentido, y la pintura, por tanto, tampoco. En este sentido, diría que cada imagen que creo es una posible respuesta a la pregunta que trato de hallar. A saber.

⁴⁰⁷ Empleo el término *objeto* intencionadamente para referirme a aquello que trato de representar, ya sea éste una persona, animal, objeto o conjunto de los mismos, y bien sea de manera explícita o implícita.

La lectura de El Elemento me ofreció el punto de partida para la investigación. En cierto sentido, fue una fuente de motivación para mí, de ahí que haya decidido incluir algunas de sus ideas como parte de este texto.

4.9. Motivación desde una óptica actual: casos de estudio, Ken Robinson

Como decía más arriba, entre la literatura acerca de un tema de interés general como es el de la motivación, encontré una publicación que creo importante señalar: “El Elemento”. A pesar de estar más próxima al plano divulgativo que al plano científico o académico, la propuesta que el profesor Ken Robinson presenta en su publicación *El Elemento* puede ayudar a visualizar algunos de los síntomas de aquellas personas que se sienten motivadas por la labor que desempeñan. Las experiencias de vida que aquí se muestran, dado su carácter informal y desinteresado, quizá estén más próximas a la realidad que aquellas que se sitúan en ámbitos más institucionalizados.

Además, tal y como he mencionado anteriormente, la lectura de este texto avivó mi interés por la realización de esta investigación, por lo que no quiero desaprovechar la oportunidad de hacer referencia a él.

Ken Robinson es un reconocido profesor, escritor y conferencista inglés. Obtuvo su doctorado en la Universidad de Londres tras realizar una investigación sobre la aplicación del teatro en la educación. En 2009 publicó *El Elemento*, un libro que ilustra, a través del ejemplo de la vida de diferentes personas que han podido aunar interés y capacidad, la importancia de la unión entre lo que él llama inteligencia y pasión. *El Elemento* señala las características, sensaciones, condiciones y puntos de vista que comparten aquellos quienes se “encuentran en su elemento”; Ken Robinson se refiere a este estado, encontrarse en el elemento, como al estado que aflora cuando lo que uno hace coincide con aquello que quiere hacer y sabe hacer de manera natural e innata.

Podría decirse que la motivación intrínseca es el eje central de *El Elemento*, y por ello quiero utilizarlo como referencia; no solo para tratar de transmitir o encontrar la sintomatología del tipo de motivación que en él se describe, también para emplearla como guía y como elemento indicador y evaluador del proceso que propone *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu*.

4.9.1. El Elemento

Ideas como jugar, motivar, estimular, creatividad, imaginación, pasión, talento, interés, optimismo, inspiración, perseverancia, confianza, actitud, capacidad y vocación se repiten a lo largo de todo el texto de Ken Robinson. Todas ellas tienen connotaciones positivas y todas ellas son indicadores, o indicadores en potencia, de la motivación.

Un dato a tener en cuenta nada más iniciar la lectura de “*El Elemento*”, es la confianza en su imaginación que tanto caracteriza a los niños. “La mayoría perdemos esta confianza a medida que crecemos”⁴⁰⁸, sostiene el autor. “Todos nacemos con grandes talentos naturales, y a medida que pasamos más tiempo en el

⁴⁰⁸ Robinson, Ken. *El Elemento*. Editorial Conecta. 2ª edición. Barcelona, 2012. Pág. 15.

mundo perdemos el contacto con muchos de ellos”⁴⁰⁹. Ken Robinson señala que la educación es una de las principales razones de este fenómeno.

El profesor hace referencia al elemento como el punto donde converge aquello que nos apasiona hacer y aquello que se nos da especialmente bien. Y para ello, es vital conectar con nuestros talentos e inclinaciones individuales, talentos e inclinaciones que afloran y se manifiestan de manera muy diferente en cada persona. Sin embargo, y en cualquier caso, tal y como podemos apreciar en las historias que en este libro se relatan, cuando talento e inclinación convergen, ambas derivan en motivación.

Ken Robinson propone la creación de entornos en los que “cada persona se sienta inspirada para crecer creativamente”⁴¹⁰. “Necesitamos asegurarnos de que todas las personas tienen la oportunidad de hacer lo necesario para descubrir el Elemento por sí mismas y a su modo”⁴¹¹, propone Ken Robinson.

Sin embargo, tal y como explica el autor, la gran mayoría de las personas no han encontrado el punto donde se unen sus habilidades y sus pasiones. Ken Robinson expone tres motivos por los que esto ocurre: el primero de ellos es que simplemente muchas personas no conocen sus propias capacidades, “todos nacemos con una capacidad extraordinaria para la imaginación, la inteligencia, las emociones, la intuición, la espiritualidad y con conciencia física y sensorial (...), y algunas personas no las aprovechan en absoluto”⁴¹² expone el profesor (1); la segunda limitación estriba en la incompreensión de cómo todas estas capacidades se relacionan entre sí de forma integral (2), y, finalmente, el tercer motivo es nuestra escasa comprensión del potencial que tenemos para crecer y cambiar (3), “generalmente, la gente parece creer que la vida es lineal, que nuestras capacidades menguan a medida que nos hacemos mayores y que las oportunidades que desaprovechemos las perdemos para siempre”⁴¹³, anota el autor.

Como vemos, muchas de las ideas preconcebidas acerca de nuestra naturaleza pueden impedir que encontremos el equilibrio entre nuestros talentos y nuestras inclinaciones. Estas ideas preconcebidas se forman a lo largo de los años. Los niños, caracterizados por su inocencia, no son poseedores de dichos “conocimientos ignorantes”⁴¹⁴. Probablemente, sea en la mirada de los niños,

⁴⁰⁹ Robinson, Ken. *El Elemento*. Editorial Conecta. 2ª edición. Barcelona, 2012. Pág. 15.

⁴¹⁰ Robinson, Ken. *El Elemento*. Editorial Conecta. 2ª edición. Barcelona, 2012. Pág. 18.

⁴¹¹ Robinson, Ken. *El Elemento*. Editorial Conecta. 2ª edición. Barcelona, 2012. Pág. 18.

⁴¹² Robinson, Ken. *El Elemento*. Editorial Conecta. 2ª edición. Barcelona, 2012. Pág. 27

⁴¹³ Robinson, Ken. *El Elemento*. Editorial Conecta. 2ª edición. Barcelona, 2012. Pág. 27.

⁴¹⁴ Me refiero al conocimiento ignorante de manera alegórica, dado que el conocimiento, en principio, se caracteriza precisamente por la ausencia de la ignorancia. Sin embargo, en ocasiones, este conocimiento puede suponer una barrera a la hora de afrontar nuevas situaciones y asimilar nuevos conceptos. Es el caso, por ejemplo, que se relata en la conocida novela de Edwin Abbot Abbot, “The romance of many dimensions”, un relato que señala la incapacidad del ser humano para asimilar y aceptar otras maneras de entender la

despojada de cualquier conocimiento ignorante, donde se encuentre alguna de las claves para encontrar nuestro Elemento, y, por tanto, el motor vital de nuestras acciones.

Por otro lado, Ken Robinson señala que el sistema escolar occidental es, entre otros motivos, uno de los causantes de la pérdida del rumbo hacia nuestro Elemento, ya que, tal y como he señalado en *mi* “Posicionamiento en relación a la escuela. Desde dónde hablo y qué relación establezco con la escuela” (Capítulo I), nos inculca una visión muy reduccionista acerca de la inteligencia y la capacidad personal, dando más importancia a ciertas habilidades y capacidades y dejando en un segundo o tercer plano las actividades que implican el alma, el cuerpo, los sentidos y buena parte del cerebro. Y, como hemos visto con anterioridad, el no reconocer nuestras habilidades es uno de los principales motivos por los que muchos de nosotros no sabemos, o no podemos, encontrar nuestro Elemento; “no sabremos lo que podemos llegar a ser hasta que no sepamos lo que somos capaces de hacer”⁴¹⁵. “Necesitamos reconsiderar radicalmente nuestro enfoque de la inteligencia”⁴¹⁶, reivindica el autor.

Durante la lectura de “El Elemento”, el autor también señala que “la forma más elevada de inteligencia consiste en pensar de manera creativa”⁴¹⁷. Según el investigador, “para buscar el Elemento, es fundamental entender la verdadera naturaleza de la creatividad y tener una clara comprensión de la relación que guarda con la inteligencia”⁴¹⁸.

Según parece, el pensamiento creativo es otro ingrediente necesario en la formulación del Elemento. Picasso hablaba acerca de la creatividad de un niño cuando afirmaba que ésta se dormía a medida que el niño crecía. La misma idea sostiene Ken Robinson, quien afirma que “todos los niños empiezan el colegio con una imaginación brillante, una mente fértil y una buena disposición a correr el riesgo de expresar lo que sientan”⁴¹⁹. La imaginación, lo que nos distingue a los seres humanos de cualquier otra especie del planeta, también es un ingrediente fundamental, aunque, más que un ingrediente, constituye una condición para que tenga lugar la motivación o, dicho de otra manera, para encontrar nuestro Elemento. Por otro lado, como es evidente, muchas veces no es posible expresar lo que sentimos, al menos no de una manera tan directa como lo podría hacer un niño; sin embargo, la idea que este estudio en forma de libro nos presenta cuando dice que “si no estás preparado para equivocarte, nunca se te ocurrirá nada original”⁴²⁰ puede que sea cierta⁴²¹.

realidad, acusando y revelando así el tan controvertido “horizonte de expectativas” característico del ser humano.

⁴¹⁵ Robinson, Ken. *El Elemento*. Editorial Conecta. 2ª edición. Barcelona, 2012. Pág. 42.

⁴¹⁶ Robinson, Ken. *El Elemento*. Editorial Conecta. 2ª edición. Barcelona, 2012. Pág. 32.

⁴¹⁷ Robinson, Ken. *El Elemento*. Editorial Conecta. 2ª edición. Barcelona, 2012. Pág. 74.

⁴¹⁸ Robinson, Ken. *El Elemento*. Editorial Conecta. 2ª edición. Barcelona, 2012. Pág. 75.

⁴¹⁹ Robinson, Ken. *El Elemento*. Editorial Conecta. 2ª edición. Barcelona, 2012. Pág. 33.

⁴²⁰ Robinson, Ken. *El Elemento*. Editorial Conecta. 2ª edición. Barcelona, 2012. Pág. 33.

Ken Robinson habla de personas que han podido encontrar su “Elemento”; habla de Matt Groening, dibujante, Paul Samuelson, economista, Mick Fleetwood, batería, Faith Ringgold, artista, entre otras. Al parecer, uno de los ingredientes que caracteriza a todos ellos es lo mucho que se divierten y de lo mucho que disfrutan cuando se encuentran en este estado; estado que, tal y como he señalado anteriormente, se corresponde con la motivación intrínseca a la que se refirieron los investigadores Deci y Ryan en su teoría de la autodeterminación. “Todo consiste en jugar” afirman algunos, “pura diversión” advierten otros, “sencillamente fascinante” sostienen quienes se encuentran en su “Elemento”. Como vemos, el divertirse y disfrutar de aquella actividad que se está realizando es un síntoma común de todas las personas que se encuentran en su Elemento y, por tanto, están motivadas intrínsecamente.

Otra de las características comunes que comparten aquellos que enfocan el punto de encuentro entre sus aptitudes naturales y sus inclinaciones personales parece que es la percepción del tiempo. “Les parece que el tiempo transcurre de manera diferente y se sienten más vivos, más centrados y llenos de vida que en cualquier otro momento”⁴²². En el texto, Ken Robinson hace alusión a esta sensación, la fugacidad del tiempo cuando uno se encuentra en su “Elemento”, a través de unas palabras que pronunció la conocida jugadora de billar Ewa Laurence; “casi no te das cuenta de lo que pasa a tu alrededor. (...) El tiempo pasa, y si alguien te pregunta cuánto tiempo llevas jugando, tú dices veinte minutos cuando en realidad llevas nueve horas”⁴²³, explica la jugadora.

La percepción del tiempo se transforma cuando uno se encuentra en su “Elemento”. Suele ocurrir, cuando nos enfrentamos a un desafío que requiere de una habilidad concreta, o cuando nos sumergimos completamente en una actividad, el tiempo se transforma. Al parecer, según los estudios de Mihály Csikszentmihalyi, mencionados también en este texto, son coincidentes con la experiencia de las personas que se encuentran en su Elemento. “Las actividades que nos gustan nos llenan de energía incluso cuando estamos agotados (...), conecta con nuestra fuente de energía”⁴²⁴, sostiene el investigador.

⁴²¹ La idea de que el sistema educativo occidental (me refiero a este de manera general) nos prepara a los alumnos para dar las respuestas correctas es un hecho contrastado. Esta manera de actuar ahoga otros procesos que se pueden manifestar durante la elaboración de una respuesta, por ejemplo: durante un examen y ante una determinada pregunta, tratamos de dar la respuesta correcta previamente formulada y previamente aprendida, lógico, queremos aprobar; ¿quién sería capaz de aventurarse a dar otro tipo de respuesta? Uno de estos fenómenos, por tanto, es la propia creatividad. Por otra parte, siempre tendemos a valorar el error como algo negativo. Por lo general, encuentro que lo que determina si una decisión es errónea o acertada es la consecuencia de esta y no la propia decisión. La idea de que el error es un indicador de que algo hay que mejorar, es un punto de vista más positivo, más constructivo, sobretodo porque una vez ocurrido el error, el error no se puede enmendar (no podemos retroceder en el tiempo), sí, en cambio, el aprendizaje que nosotros saquemos de este para futuras decisiones.

⁴²² Robinson, Ken. *El Elemento*. Editorial Conecta. 2ª edición. Barcelona, 2012. Pág. 39.

⁴²³ Robinson, Ken. *El Elemento*. Editorial Conecta. 2ª edición. Barcelona, 2012. Pág. 103.

⁴²⁴ Robinson, Ken. *El Elemento*. Editorial Conecta. 2ª edición. Barcelona, 2012. Pág. 120.

“Cuando las personas están en su elemento establecen contacto con algo fundamental para su sentido de la identidad, sus objetivos y su bienestar. Experimentan quiénes son realmente y qué deben hacer con su vida”⁴²⁵. Es lógico, por tanto, pesar que encontrarnos en el “Elemento” que describe Ken Robinson puede ayudarnos a encontrar qué queremos hacer con nuestro tiempo y hacia dónde dirigir nuestros esfuerzos. Puede que la motivación intrínseca sea la consecuencia natural de todo este proceso; quizá, cuando los estudiantes se planteen qué estudiar, qué hacer con su tiempo, les ayude haber identificado su “Elemento” o, al menos, haber dado algún paso hacia él.

Al parecer, el Elemento tiene dos características principales, y hay dos condiciones para encontrarse en él. Las características son la capacidad y vocación; las condiciones son la actitud y la oportunidad. El autor describe el orden de estas condiciones y características a partir de la siguiente secuencia: “*lo entiendo(a), me encanta (b), lo quiero (c), ¿dónde está? (d)*”⁴²⁶:

a) *Lo entiendo* se refiere a la “facilidad” natural para hacer una cosa.

b) *Me encanta* simplemente se refiere a que te apasiona esa actividad.

c) *Lo quiero* se refiere a la actitud, es decir, “nuestro punto de vista emocional, nuestro autoestima, las percepciones de los que nos rodean y las expectativas que tienen puestas en nosotros”⁴²⁷.

d) *¿Dónde está?* se refiere a las búsqueda de este Elemento; saber dónde está, dónde se dan las oportunidades necesarias en la vida para que este florezca.

Si bien es verdad que el campo de la educación es limitado, su cota de responsabilidad prácticamente no lo es. De las dos características fundamentales del Elemento y de sus dos condiciones principales, puede que la educación únicamente pueda incidir directamente en *¿dónde está?*; quizá, de una manera menos directa, también lo haga en *lo quiero*, y, posiblemente, también repercutirá, ahora transversalmente, en las fases restantes, en *me encanta* y *lo entiendo*. Probablemente la cota de responsabilidad de la educación que arriba mencionaba comience con identificar el potencial natural del alumno/a y su pasión, también natural, y acabe en dotarle de herramientas para que, por sí mismo/a, anude ambos extremos: el uno correspondiente a su potencial, el otro correspondiente a su pasión. ¿Tiene la curiosidad algo que decir en todo esto?

Para cerrar este capítulo que se refiere a algunas de las aportaciones que nos propone Ken Robinson, anoto una de las preguntas que él mismo plantea para ayudar a quien busca su “Elemento”. Es la siguiente: “se trata de mirar a los ojos a tu hijo, a las personas que te importan, intentar entender quiénes son de verdad, en vez de acercarte a ellas con una plantilla que indique quiénes pueden llegar a

⁴²⁵ Robinson, Ken. *El Elemento*. Editorial Conecta. 2ª edición. Barcelona, 2012. Pág. 40.

⁴²⁶ Robinson, Ken. *El Elemento*. Editorial Conecta. 2ª edición. Barcelona, 2012. Pág. 40.

⁴²⁷ Robinson, Ken. *El Elemento*. Editorial Conecta. 2ª edición. Barcelona, 2012. Pág. 43.

ser”⁴²⁸ (una potencialidad de aquello que podemos llegar a ser que se diferencia radicalmente de la idea sobre el imperativo ético de la pedagogía contra el estado al que se refería Dennis Atkinson, idea anteriormente comentada en *mi “Posicionamiento en relación a la escuela. Desde dónde hablo y qué relación establezco con la escuela”*: mientras el *llegar a ser* al que se refiere Dennis Atkinson se sitúa sobre lo *no conocido* de la persona, el *llegar a ser* al que se refiere Ken Robinson se sustenta sobre una plantilla, sobre un *debe ser*). Sobre los indicadores que podemos tener en cuenta a la hora de ayudar a nuestros hijos e hijas y/o alumnos y alumnas a encontrar su “Elemento”, el investigador pregunta: “¿en qué tipo de actividades tienden a implicarse por propia voluntad? ¿Qué clase de habilidades sugieren? ¿Qué es aquello que absorbe su interés? ¿Qué tipo de cuestiones y observaciones hacen?”⁴²⁹

Todos los puntos que aquí hemos mencionado pueden darnos una idea de cuáles pueden ser los ingredientes de una educación integral, una educación, plástica y orgánica, que sea para todos y que parta de cada uno. Tal y como menciona Ken Robinson, conocer cuáles es nuestro “Elemento” puede dar rumbo a nuestras acciones, a nuestro tiempo y a nuestra vida. *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu* parte de esta premisa con el fin de que sea cada alumna y alumno quien encuentre su propio “Elemento”.

4.9.2. En resumen

Entiendo que hablar sobre motivación intrínseca es hablar sobre juego, estímulo, creatividad, imaginación, pasión, inteligencia, talento, interés, inspiración, confianza, actitud, capacidad, vocación. Todos nacemos con una capacidad extraordinaria para vivir y experimentar estos *estados*, pero la mayoría de nosotros, a lo largo de nuestra vida, reducimos y/o perdemos el contacto con ellos. Por otro lado, lo que también parece extraordinario es el fenómeno que despierta cuando talento y pasión convergen en la misma persona.

Uno de los indicadores que nos ayuda a advertir aquello que nos motiva es nuestra percepción del tiempo; esta se reduce notablemente respecto a la que vivimos durante el transcurso de otras actividades quizá no tan inspiradoras para nosotros. En este relato, la diversión, la creatividad, el interés, y la imaginación, entre otros, se presentan, nuevamente (al igual que lo han hecho durante toda la investigación), como rasgos de la motivación intrínseca. Otro de los síntomas de una actividad motivadora es que, lejos de agotarnos, nos llena de energía.

Dar con la actividad motivadora que nace en nosotros de manera natural no es tarea fácil, y menos aún identificarla y reconocerla en otras personas. Para esto último, contemplar el tipo de actividades en el que nuestros alumnos y alumnas tienden a implicarse por voluntad propia, observar las habilidades que estos sugieren, atender aquello que absorbe su interés, y tener en cuenta el tipo de cuestiones y observaciones que hacen puede proporcionarnos un sólido punto de

⁴²⁸ Robinson, Ken. *El Elemento*. Editorial Conecta. 2ª edición. Barcelona, 2012. Pág. 120.

⁴²⁹ Robinson, Ken. *El Elemento*. Editorial Conecta. 2ª edición. Barcelona, 2012. Pág. 120.

partida. Este no es sino un ejercicio de sinceridad, intentar ver quiénes son realmente mis alumnos, en vez de acercarme a ellos con una plantilla sobre quiénes deben ser. Como decía, este es el punto de partida de *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu*.

4.9.3. Una última anotación sobre el “Elemento”

En lo que a mi propuesta se refiere, no creo que todos mis alumnos se sientan atraídos por las herramientas o características que ofrece la expresión plástica, visual y audiovisual, y menos aún si es dentro de un contexto escolar. Probablemente, y dado que la relación de muchos de mis alumnos con la expresión *plástica* se reduce a este contexto académico, la mayoría descarten las posibilidades que ésta ofrece por el simple hecho de tratarse de una asignatura. Esta es una barrera que tendré que sortear a lo largo de *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu*.

Por otro lado, el marco de *Behartokia* reconoce que no todo el mundo tiene los mismos intereses e inquietudes. Los habrá de muchos tipos, desde casos en los que los alumnos se sientan atraídos por la expresión plástica, hasta casos en los que la plástica sugiera un medio para acercarse a aquello que les motiva de manera connatural; también los habrá quienes no sean conscientes de cuál es su fuente de interés y motivación. El objetivo de mi propuesta es dar con o aproximarse hacia aquel elemento, valga la redundancia, que despierta la inspiración, el talento y la pasión natural en cada uno de mis alumnos y de mis alumnas y emplearlo como vehículo de aprendizaje, como catalizador para la creación de conocimiento, y como estímulo del pensamiento crítico, entre otros.

Bibliografía

- Abbagnano, N. & Visalberghi A. *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica. Traducción de Jorge Hernández Campos. Novena reimpresión. Madrid, 1992.
- Arnheim, Rudolf. *Art and visual perception. A Psychology of Creative Eye*. University of California Press. Berkeley, Los Angeles, London, 1974.
- Atkinson, D. *Art, equality and learning. Pedagogies Against the State*. Sense Publishers. Rotterdam, 2011.
- Atkinson, Dennis. *Cuadernos de pedagogía. Pedagogía de lo desconocido*. Entrevista a Dennis Atkinson por Fenando Hernández- Hernández y Juana María Sancho Gil. Grupo de investigación consolidado Esbrina, Subjetividades y Entornos de Aprendizaje Contemporáneos. Universitat de Barcelona. Marzo de 2015.
- Bamford, A. & Wimmer, M. *The Role of Arts Education in Enhancing School Attractiveness: a literature review*. EENC Paper. February 2012. Disponible en el siguiente enlace a 27 de febrero de 2016: <http://www.eenc.info/wp-content/uploads/2012/04/school-attractiveness-paper-final-website.pdf>. Pág. 18.
- Barone, T. & Eisner, E. W. *Arts-based educational research*. R.M. Jaeger. Washington, 1997. (Extraído del artículo Investigación a/r/tográfica basada en el cómic. Madrid Manrique, Marta. Universidad de Granada).
- Brandt, R. *Punished by Rewards? A Conversation with Alfie Kohn*. Educational Leadership, 1995. volumen 53, No. 1.
- Brea, J. L. & Jaua, M. V. *El cristal se venga. Textos (Retrato del artista como crítico cultural)*. Artículos e iluminaciones de José Luis Brea. México: Fundación Jumex, Arte Contemporáneo.
- Cameron, J. *Negative Effects of Reward in Intrinsic Motivation – A limited Phenomenon: Comment on Deci, Koestner, and Ryan (2001)*. Review of Educational Research, 2001. Vol. 71, No. 1.
- Cassier, E. *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. Ed. Fondo de Cultura Económica, S.A. Decimosexta impresión. México, 1994.
- Chillida, Eduardo. *Escritos*. La Fábrica editorial. Madrid, 2005.
- Combalá, V. *La poética de lo neutro. Análisis y crítica del arte conceptual*. Editorial Anagrama. Barcelona, 1975.
- Corominas, Joan. *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana. Biblioteca románica hispánica. V. Diccionarios, 2*. Tercera edición, muy revisada y mejorada. Editorial Gredos. Madrid, 1987.
- Cuenca Amigo, Jaime. *Ertibil Bizkai 2015. Muestra Itinerante de Artes Visuales*. Diputación Foral de Bizkaia. XXXIII Edición. Bizkaia. 2015.
- Danto, Arthur C. *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*. Paidós Estética. Barcelona, 2010.

- de Azúa, Félix. *Diccionario de las artes. Nueva edición ampliada*. Editorial Debate. Barcelona, 2011.
- de Bono, Edward. *New Think: The Use of Lateral Thinking*. Jonathan Cape. London, 1967.
- de Bono, E. *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Editorial Paidós Mexicana. Barcelona, 2004.
- De Man, Paul. *Blindness and insight: Essays in the rhetoric of contemporary criticism*. Minneapolis, MN. University of Minnesota. Minesota, 1983. Pág. 124. (Extraído del texto de Charles R. Garoian. *Drawing Blinds: Art Practice as Prosthetic Visuality*. Artículo en "Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research" by National Art Education Association. USA, 2010. Pág. 177.)
- de Saint-Exupéry, Antoine. *El Principito*. Publicaciones y Ediciones Salamandra, S.A. Traducción de Bonifacio del Carril. Barcelona, 2012.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. Contemporary Educational Psychology, 2000. No. 25, 54-67.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in human behaviour*. Plenum Press. Nueva York, 1985.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. *Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsideres Once Again*. Review of Educational Research. Spring 2001. Vol. 71, No. 1, pp. 1-27.
- Degas, Edgard. *The notebooks of Edgar Degas*. Osford University Press, Oxford, 1976. Recogido en el texto de Félix de Azúa. Diccionario de las artes. Random House Mondadori, S.A. Debate. Barcelona, 2011.
- Deleuze, Guilles. *Francis Bacon: Lógica de la sensación*. Arena Libros. Madrid, 2002.
- Dewey, John. *Art as Experience*. The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 10. Edited by Jo Ann Boydston Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press. Illinois, 1934.
- Doménech Betoret, F. *La enseñanza y el aprendizaje en la situación educativa*. Tema del módulo general sobre Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad (SAP001) del Máster Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas impartido en la Universitat Jaume I para el curso 2012-2013. Material disponible en el siguiente enlace a 12 de diciembre de 2016: <http://www3.uji.es>
- Einstein, Albert. *The world as I see it*. Translated by Alan Harris. The Wisdom Library. A division of philosophical library. New York, 1949.
- Eisner, Elliot W. *Educación la visión artística*. Paidós Educador. Barcelona 2005.
- Eisner, Elliot W. *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós Educador. Primera edición. Barcelona, 1998.

Eisner, Elliot W. *What can education learn from the arts about the practice of education?* Artículo publicado en *International Journal of Education & the Arts*. Volume 5, Number 4. University of Illinois. Urbana-Champaign, U.S.A., 2004.

Escolano Benito, Agustín. *Economía e Ilustración. El origen de la escuela técnica moderna en España*. Historia de la Educación, revista interuniversitaria. Volumen 1. Salamanca, 1982.

Fernández Balmón, M. *Comunicación efectiva y trabajo en equipo*. Editorial Paraninfo. 2015.

Fiske, John. *Reading the popular*. Unwin Hyman. Londres, 1998.

Formaggio, D. *Arte*. Editorial Labor. 1976.

Foucault, Michel. *Esto no es una pipa. Ensayo sobre Magritte*. Editorial Anagrama. Barcelona, 1997.

Foucault, M. *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI Editores. Argentina, 1968.

Gardner, Howard. *Biblioteca Howard Gardner. Inteligencias múltiples*. Paidós. 2ª impresión. Madrid 2012.

Garoian, Charles R. *Drawing Blinds: Art Practice as Prosthetic Visuality*. Artículo en "Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research" by National Art Education Association. USA, 2010.

Gaudioso Giménez, G. *Concepto y medición del capital humano e interrelación con los factores de crecimiento*. Tesis defendida en la Universidad de Zaragoza. Zaragoza, 2003. Pág. 27. Investigación disponible en el siguiente enlace:
http://zaguan.unizar.es/record/1900/files/TUZ_0025_gimenez_concept.pdf

Geertz, C. *La interpretación de las culturas*. Gedisa Editorial. Barcelona, 2003.

Geertz, C. *Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura*. La interpretación de las culturas. Editorial Gedisa. Barcelona, 1992.

Gómez Mendoza, Miguel Ángel. *El modelo tradicional de la pedagogía escolar: orígenes y percusores*. Revista de Ciencias Humanas. Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. Editorial Botero Gómez. Pereira, 2001.

Gómez, C. & Muguerza, J. *La aventura de la moralidad*. Alianza Editorial. Madrid, 2007.

Gombrich, E. H. *La historia del arte*. Ed. Debate, Círculo de Lectores. Madrid, 1997.

Goodman, N. *Ways of worldmaking*. Hackett. Indianápolis, 1976.

Graham, S., & Weiner, B. *Theories and Principles of Motivation*. Cognition and Motivation. 1996.

Greene, Maxine. *Imagiantin and the Healing Arts*. Extraído de la página oficial de Maxine Greene: https://maxinegreene.org/uploads/library/imagination_ha.pdf

Grosz, Elizabeth. *Naked. The prosthetic impulse: from a poshuman present to a biocultural future*. Cambridge, MA. Massachusetts Institute of Technology. Massachusetts, 2006. Pág. 187-202. (Extraído del texto de Charles R. Garoian. *Drawing Blinds: Art Practice as Prosthetic Visuality*. Artículo en "Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research" by National Art Education Association. USA, 2010. Pág. 177.)

Grube, Vicky. *Something Happens in Room 13: Bringing Truths into the World*. International Journal of education & the Arts. Volume 16, Number 16. Disponible en el siguiente enlace a 20 de octubre del 2015: <http://www.ijea.org/v16n16/>

Glucksberg, S. *Influence of strenght of drive on functional fixedness and perceptual recognition*. Journal of Experimental Psychology, 1962. Vol. 63. No. 1, 36-45.

Harter, S. *A scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom* (disponible por medio de Susan Harter, Departamento de Psicología).

Heidegger, Martin. *El Arte y el Espacio*. Herder. Barcelona, 2009.

Heidegger, M. *De camino al habla*. Versión en castellano de Ives Zimmermann. Ediciones del Serbal. Barcelona, 2002.

Hernández, Fernando. *Espigadoras de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Ediciones Octaedro, S.L. Primera edición. Barcelona, 2007.

Hopper, Edward. *Escritos*. Editorial Elba, SL. Barcelona, 2012.

Hull, C. L. *Principles of Behaviour: an Introduction to Behaviour Theory*. Appleton Century Crofts, Inc. Nueva York, 1943.

Irwin, R., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K., Xiong, G. & Bickel, B. *The Rhizomatic Relations of A/r/tography*. Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research. 2006.

Jiménez, José. *Teoría del arte*. Editorial Tecnos, Alianza Editorial. Madrid, 2006.

Joint Information Systems Committee (JISC). *Designing Space for Effective Learning: A Guide to 21st Century Learning Space Design*. Reino Unido, 2006.

Jones, Stephanie and Woglom, James F. *Graphica. Comics art based educational research*. Harvard Educational Review. Vol. 83. Cambridge, 2013.

Kottak, C. F. *Antropología cultural*. Mc Graw Hill – Interamericana Editores, S.A. de C.V. Editorial. España, 2011.

Laorden Gutiérrez, C. & Pérez López, C. *El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado*. Pulso, Revista de Educación. Número 25. Madrid, 2002.

Le Corbusier. *El espacio inefable*. Minerva: Revista del Círculo de Bellas Artes. Número 2. España, 2006.

Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. *Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates*. Journal of Educational Psychology. 2005. Vol. 97, No. 2, p. 184-196.

- Leavy, P. *Method meets art. Arts-based research practice*. Second Edition. The Gilford Press. New York, London, 2015.
- Luz, Ana. *The (design of) educational space: a process-centred built pedagogy*. International conference on engineering and product design education. 4 y 5 de septiembre de 2008. Universitat Politècnica de Catalunya, Barcelona.
- Madrid Manrique, M. *Investigación a/r/tográfica basada en el cómic*. Universidad de Granada, 2013. Artículo disponible a 17 de diciembre de 2015 en: http://art2investigacion-en.weebly.com/uploads/2/1/1/7/21177240/madrid_marta.pdf.
- Martínez, Chus. *Felicidad clandestina. ¿Qué queremos decir con investigación artística?* Artículo publicado *Índex. Investigación artística, pensamiento y educación* (Revista semestral, N.º 0). Barcelona, 2010.
- Maubert, Franck. *El olor a sangre humana no se me quita de los ojos. Conversaciones con Francis Bacon*. Editorial Acanalado. Barcelona, 2012.
- Mauss, Marcel. *Manual de Etnografía*. Fondo de Cultura Económica. 1979.
- McCloud, Scott. *Understanding comics. The invisible art*. HarperPerennial, Harper Collins Publishers. Nueva York, 1994.
- McMehon, A., Klooper, C., & Power, B. *Excellence in Arts Education – One School's Story*. International Journal of Education & the Arts. Volume 16, Lumber 5.
- Merke, Christoph. *La fuerza del arte, siete tesis* (traducción de Fernando Quincoces). *Índex. Investigación artística, pensamiento y educación* (Revista semestral, N.º 0). Barcelona, 2010.
- Merleau-Ponty, M. *El Ojo y el Espíritu*. Ediciones Paidós. Barcelona, 1986.
- Merleau-Ponty, M. *Sentido y sinsentido*. Ed. Península, 2ª edición. Barcelona, 2000.
- Mestre, J. C. *El otro mensual*. Revista de creación literaria y artística. Disponible en el siguiente enlace a 24 de enero de 2016: <http://www.eldigoras.com/bibe/num/e040/aire40its0103.htm>
- Miranda, F. & Vicci, G. *Educación visual y plástica en la escuela: alternativas desde la cultura visual*. Capítulo del libro "Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica". Organización de Estados Iberoamericanos, para la Educación, la Ciencia y la Cultura (EOI). 2021 Metas Educativas.
- Monahan, Torin. 2002. *Flexible Space & Built Pedagogy: Emerging IT Embodiments*. *Inventio*, 2002, 4 (1).
- Mora, F. *Neuroeducación*. Alianza Editorial. Sexta reimpresión. Madrid, 2015.
- Navarrete Ruiz, B. *Motivación en el aula: funciones del profesor para mejorar la motivación en el aprendizaje*. *Innovación y experiencias educativas*, No. 15, 2009.
- Newell, R.W. *Objectivity, empiricism, and truth*. Routledge and Kegan Paul. Londres, 1986.
- Oblinger, Diana G. *Space as a Change Agent*. Learning Spaces. Educause. 2006. Libro electrónico disponible en a 08 de marzo de 2016: www.educause.edu/learningspaces

Ogden, Holly. *Arts Education for the Development of the Whole Child*. Article. Queen's University, Kingston, Ontario. June 2011.

Ortega y Gasset, José. *Velázquez*. Editorial Espasa Calpe. Madrid, 1999.

Oteiza, Jorge. *Quousque Tandem...!* Pamiela. Navarra, 1994.

Oteiza, Jorge. *Ejercicios espirituales en un túnel. En busca y encuentro con nuestra identidad perdida*. Fundación Museo Jorge Oteiza. 2008.

Phenix, Philip H. *Realms of Meaning. A philosophy of the curriculum for General Education*. Mc Graw-Hill Book Co. New York, 1964.

Ponce Mejía, T. *Fundamentos Psicopedagógicos*. Red Tercer Milenio. México, 2012.

Porres, A. *Relaciones pedagógicas en torno a la cultura visual de los jóvenes*. Editorial Octaedro. 2012.

Rancière, J. *El Maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes Educación. Segunda Edición. Barcelona, 2010.

Read, Herbert. *Education Through Art*. Pantheon Books. Nueva York, 1945.

Reale, G. & Antiseri D. *Historia del Pensamiento Filosófico y Científico*. Herder Editorial, S.L. Barcelona, 2010.

Reiss, S. *Multifaceted Nature of Intrinsic Motivation: The Theory of 16 Basic Desires*. Review of General Psychology, 2004, Vol. 8, No. 3.

Rilke, R. M. *Cartas sobre Cézanne*. Traducción Nicanor Ancochea y revisada por Kim Vilar. Editorial Paidós Ibérica, S.A. Barcelona, 1986.

Rimbaud, Arthur. *Voyelles*. Soneto publicado en 1883 (traducida al castellano: *Obra poética completa*. DVD. Barcelona, 2008) (Nota extraída de *Diccionario de las Artes. Nueva edición ampliada*)

Robinson, Ken. *El Elemento*. Editorial Conecta. 2ª edición. Barcelona, 2012.

Rodríguez Sedano, Alfredo. *Hacia una fundamentación epistemológica de la pedagogía social*. Educación y Educadores. Volumen 9, Número 2. Universidad de La Sabana, Facultad de Educación. La Sabana, 2006.

Rolling, J.H. Jr. *A Paradigm of Arts-Based Research and Implications for Education*. Studies in Art Education. A Journal of issues and research in art Education. Volumen 52. Número 2. National Art Education Association, 2010.

Rolling, Jr., J. H. *Rethinking relevance in art education: Paradigm shifts and policy problematics in the wake of the Information Age*. International Journal of Education & the Arts. 2008. Volumen 9, interludio 1. Disponible en el siguiente enlace a 21 de octubre de 2015: <http://www.ijea.org/v9i1/>

Rudd, T., Gifford, C., Morrison, J. & Facer, K. *What if... Re-imagining learning spaces*. Opening Education. Futurelab. Reino Unido, 2006.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social development, and Well-Being*. American Psychologist, 2000. Vol. 55, No. 1, p. 68-78.

Sartre, Jean-Paul. *Bosquejo de una teoría de las emociones*. Alianza Editorial. Madrid, 1987.

Schunk, D. H. *Learning Theories. An Educational Perspective*. Sixth Edition. Pearson Education. Boston, 2012.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Taylor & Francis. New York, 2008.

Seidel, S. Tishman, S., Winner, E. Hetland, L. & Palmer, P. *The Qualities of Quality. Understanding Excellence in Arts Education*. Project Zero. Harvard Graduate School of Education. Massachusetts, 2009.

Skinner, B. F. *Science and Human Behaviour*. The Free Press. Nueva York, 1965.

Todorov, T. *Teorías del símbolo*. Traducción de Enrique Pezzoni. Monte Ávila Editores, S.A. Caracas, Venezuela, 1981.

Tom Kelley & David Kelley. *Three Creativity Challenges from IDEO's leaders*. Harvard Business Review, noviembre del 2013. Artículo disponible en el siguiente enlace a 24 de febrero de 2016: <https://hbr.org/2013/11/three-creativity-challenges-from-ideos-leaders/>

Unamuno, M. *Del Sentimiento Trágico de la Vida*. Alianza Editorial. Madrid, 2013.

Uribe, Kirmen. *Bilbao-New York- Bilbao*. Editorial Seix Barral, S.A. Barcelona, 2011.

Van Note Chism, Nancy. *Space as a Change Agent*. Learning Spaces. Educause. 2006. Libro electrónico disponible en el siguiente enlace a 08 de octubre de 2015: www.educause.edu/learningspaces

Vella, Raphael. *Re-imagining classrooms: Educational environments in contemporary art*. International Journal of Education & the Arts. Volumen 16, número 12. 2015. Disponible en el siguiente enlace a 03 de enero de 2016: <http://www.ijea.org/v16n12/>. 2015.

White, R. *Motivation Reconsidered: the concept of competente*. Psychological Review. Vol. 66, No. 5. Harvard University, 1959.

Williams, K. C., & Williams, C. C. *Five key ingredients for improving student motivation*. Research in Higher Education Journal, 2011. p. 104-122.

Zeisel, John. *Inquiry by design: tools for environment-behaviour research*. Cambridge University Press, 1981.

Filmografía

Clouzot, H.G. *El misterio de Picasso*. Filmsonor S.A. Francia, 1956.

...