

Libertad, felicidad y diálogo en la educación artística. Propuestas metodológicas para una educación humanista en el aula de Secundaria

Josep Ferragut Soler¹

Resumen

Este artículo pone de manifiesto las relaciones existentes entre la Educación Artística y los valores de la Libertad, la Felicidad y el Diálogo. Primeramente se teoriza y reflexiona acerca de la sociedad y la educación en la actualidad. Luego se desarrollan dichos valores, así como el arte en el contexto teórico antes expuesto. En un segundo momento se dan tres ejemplos de prácticas en el aula de Educación Plástica Visual y Audiovisual en un Instituto Público de Enseñanzas Secundarias. Como conclusión se lanza una serie de propuestas metodológicas cuyo objetivo es el aprovechamiento de las sinergias existentes entre dichos valores y la educación artística.

Palabras clave:

Libertad, Felicidad, Diálogo, Educación Artística, Propuesta Metodológica.

Abstract

This article highlights the relationship between artistic education and the values of freedom, happiness and dialogue. First, it theorizes and ponders about society and education nowadays. These ethics are then developed, as well as art in the theoretical context discussed above. In a second moment three examples of practices are given in the visual and audio visual plastic classroom in a Public High School. In conclusion, a series of methodological proposals are launched whose goals are to take advantage of the existing synergies between these principles and the artistic education.

Keywords

Freedom, Happiness, Dialogue, Artistic Education, Methodological Proposal.

¹ Universitat de València. xoosep@gmail.com

Artículo recibido: 9 de mayo de 2017; aceptado: 15 de junio de 2017.

1. Introducción y objetivos.

Este artículo está enmarcado en la redacción de mi Tesis Doctoral “Sinergia de la educación artística con la libertad, la felicidad y el diálogo. Propuestas para las aulas de educación secundaria obligatoria y propuesta de metodología didáctica”. Como ésta será depositada en los próximos meses, el presente artículo lleva una carga bastante amplia de las reflexiones y conclusiones de la propia Tesis.

El sentir de mi Tesis surge de una necesidad intrínseca personal. La necesidad de entender, la curiosidad de conocer tanto aquello que nos envuelve como nuestra más profunda personalidad, nuestro propio ser. La educación juega un papel crucial tanto en el conocimiento como en nuestro desarrollo. Desde la perspectiva de docente se puede observar las propias limitaciones y el estancamiento del sistema educativo actual. Ante esta situación me veo en la obligación moral de tratar de mejorar como profesor, así como participar de la mejora de la docencia como actividad humana.

El objetivo principal es la búsqueda de relaciones de la educación artística con los valores de la felicidad, la libertad y el diálogo. Una vez relacionados estos valores se trata de proponer actividades y principios metodológicos que promuevan, logren y refuercen estas relaciones en un constante camino de ida y retorno investigativo que promueva la sinergia de estos valores con la educación artística. Finalmente se redacta un manifiesto como propuesta educativa que abarca tanto los ámbitos de la educación como los de la vida.

2. Contexto teórico.

2.1. Sociedad.

Existen una serie de dinámicas presentes en la evolución de la sociedad moderna. Por el interés de este artículo algunas de estas dinámicas se engloban en tres conceptos: *efecto pantalla*, *tradición y poder*.

El primer concepto se puede explicar mediante el mito de la caverna de Platón, donde aquellas vivencias que quedan en las sombras no son más que sombras, siendo la verdad otra diferente. Así ocurre, por un lado la creencia ciega hacia la realidad de esa pantalla y por otro lado la falta de vivenciación de la verdad que debería ser vivenciada. Esta dinámica desarrolla un proceso de sustitución que fundamenta *el efecto pantalla*.

El ser humano, tras un proceso de especialización, queda ligado a un único y minúsculo fragmento del todo, evolucionando como fragmento nunca desarrolla la armonía que lleva dentro. Así se convierte en un reflejo de su oficio de su ciencia; la letra muerta sustituye al entendimiento vivo y una memoria ejercitada es mejor guía que el genio y la sensibilidad [Shiller 1794]. Queda sustituida aquí la visión global por una muy particular, así como la persona al convertirse en un reflejo de aquello que hace.

Paralelamente, la dinámica del pensamiento occidental moderno, consiste en ir reprimiendo el pensamiento del ser en favor del sujeto. Reprimiendo el ser, el pensamiento se vuelve representación: el ser es objetivado, representado por una autoconsciencia soberana que

conduce a un pensamiento técnico, representativo y utilitarista que, más que pensar es calcular (Heidegger, M. y Amengual, G. citados en Cortina, 1993). Esto es, cuando la persona sólo es, en cuanto tiene una finalidad o utilidad. Cuando ya no vemos situaciones como tal, sino desde la idea que tenemos de las propias situaciones, viviendo una realidad predefinida al margen de la situación real. Y es desde este mismo efecto pantalla desde donde se mueven los individuos, en una especie de baile dentro de un mundo superficial. Según Debord (2005), lo verdadero se ha tornado falso y las relaciones sociales quedan profundamente mediatizadas. Vivir en la sociedad del espectáculo implica la satisfacción de las necesidades del ego y ésta es opuesta a la vivencia de lo inefable, de lo sagrado.

No es de extrañar entonces que se confluya en un hecho paradójico; las experiencias que han determinado nuestra personalidad, tienen como efecto, precisamente, el destruir la personalidad. Lo que determina nuestra personalidad es que nuestra personalidad ha sido destruida y también por tanto la propia experiencia (Larrosa 2003).

Para explicar el concepto de *tradición* volveremos al mito de la caverna. En aquel momento que alguien ha salido fuera y ha visto la verdad, al entrar nadie le quiere creer, incluso se crea un conflicto. Cada uno ve sólo su realidad y no quieren que nadie les cuente que aquello no es real, incluso en ocasiones respondiendo de forma conflictiva.

Una vez convertidos en un reflejo de nuestra ciencia, al vivir como miembros aislados, no damos forma al todo por nosotros mismos, sino que se nos prescribe rigurosamente mediante un reglamento que paraliza la actividad de nuestra inteligencia libre (Schiller 1794). Así vivimos en una sociedad donde “todo lo que somos o lo que podemos ser ha sido fabricado fuera de nosotros y sin nosotros y es tan falso como impuesto” (Larrosa 2003). Es de imaginar que el individuo, aislado y manco de personalidad permite la imposición de un reglamento externo debido a su desorientación. Cuando ya nada queda, la estabilidad de una norma, aunque impuesta, siempre reconforta. Así es como finalmente se arraiga la costumbre de atenerse a un código moral único (Cortina 1994).

Este mismo ser que sufre la pérdida de la visión global va encontrando en la ciencia una ideología hegemónica. La misma investigación que puede liberarnos, en manos del *poder* puede esclavizarnos. El mismo desarrollo del método científico que conduce a una dominación de la naturaleza, nos lleva igualmente a una dominación cada vez más efectiva del hombre sobre el hombre (Marcuse, citado en Habermas, 1984).

El poder se apoya en el trípode junto con el efecto pantalla y la tradición, por un lado la alienación social como norma, así como el pensamiento homogéneo que se impone a cualquier voz disonante.

2.2. Educación.

El sistema educativo actual, entendiéndolo no sólo como escuela, sino también desde la familia, se halla inmerso en la sociedad en los términos que anteriormente hablábamos. Asimismo cuando hablamos de educación también se incluyen las estructuras mentales creadas por la educación que hemos tenido².

² Igual que se va a hablar acerca de la educación afecta al mundo de la vida, las conclusiones y el manifiesto se pueden leer, más allá del contexto educativo, dentro de un plano vital.

Estos conceptos de la sociedad, efecto pantalla, tradición y poder, guardan cierta relación con los que hablaremos en este apartado: binomio *premio-castigo*, *moldeamiento* y *dependencia*.

La consigna que mayoritariamente genera el efecto pantalla es, sin duda, el binomio *premio-castigo*. Se hace lo que se pide a cambio de una recompensa que poco tiene que ver con aquello que se hace, y se evita una serie de actitudes, en ocasiones instintivas para huir de un daño o pérdida que tampoco suele tener mucho que ver con aquel instinto. Continuamente mirando hacia afuera en una serie de conexiones incoherentes que debemos atender por el principio placer-displacer.

Podemos tomar como paradigma de la educación el crudo film de *La Naranja Mecánica* (Kubrick 1971), de cómo los instintos más primarios del ser natural (que cohabita con el ser racional en un mismo ser) son coartados mediante un conductismo feroz. La educación familiar así como la formal limitan conductas indeseables para la sociedad. La convivencia precisa de la limitación de conductas como la violencia. Ahora bien, gran parte de la educación actual se basa en un conductismo mediatizado, es decir, se actúa en función del reconocimiento o la punibilidad de los actos. Por lo contrario, la libertad consiste en vivir plenamente las posibilidades que se derivan de la asunción lúcida y ética de los límites y no de la obediencia temerosa y ciega a ellos (Freire 2001). La educación actual habitualmente promueve la represión de los instintos, siendo otras posibilidades como la inhibición o la sublimación³ más respetuosas con la libertad personal.

En la educación, la tradición viene alimentada por el *moldeamiento*. La sociedad moldea la educación para que el profesorado moldeemos al alumnado en los principios de esta sociedad. La educación tiene el poder de instruir y adaptar a los educandos para poder formar parte de un statu quo existente anterior a ellos, como si no fuera con las nuevas generaciones y aquellos que vienen deben acatar aquello que ya hay (o incluso moldearlos para que se adapten a un nuevo statu quo). El dinamismo de las nuevas generaciones queda aplacado en la tradición, la adolescencia se encierra en la escuela y de las mil oportunidades abiertas sólo queda la sumisión o la rebeldía. Podemos pensar en una tercera vía, la de formar parte de aquello que vivimos como seres activos, formando parte de nuestra historia que se escribe con cada hecho, con cada instante, con cada acción. Podemos instruirlos para la adaptación a la realidad existente o hacerles partícipes del posible dinamismo del instante así como de la historia. La educación debería fomentar, como diría Freire (2009a), desarrollarnos como seres transformativos y no de adaptación.

Asimismo, la práctica educativa actual está llena de estructuras sistémicas e inercias educativas. Por inercias educativas se entiende la práctica docente repetida por imitación a la que vimos en la infancia y se repite sin ninguna reflexión profunda (Ferragut 2013).

Estas inercias las podemos observar tanto por parte de las estructuras del sistema educativo, así como en cada grado de concreción del currículum hasta llegar al currículum oculto. Por nombrar algunas de ellas, podemos ver como una serie de inercias de la estructura del sistema como por ejemplo, los horarios cerrados y cíclicos semanales, la separación de grupos por edad e incluso por nivel académico, así igualmente la diferenciación de centros por estatus socio-económico. A nivel de organización de centro, se toman como muy innovadores los centros que trabajan por proyectos, ya que la dinámica habitual suele estar cargada de pequeños trabajos inconexos exigidos desde cada asignatura, perdiendo el sentido de aprendizaje global, convertidos

³ Pudiendo entender la sublimación como germen indispensable para todas las manifestaciones artísticas.

los profesores en reflejos de nuestro oficio, y en ese movimiento, respirando el alumnado año tras año aquella división, aquella separación de los mil oficios en los que convertirse en reflejo.

En otro nivel más personal, el currículum que llevan a cabo los y las docentes en el aula también suele ir tintado de ciertas inercias metodológicas, como la escasa aplicación al mundo real de los aprendizajes académicos, la repetición de contenidos año tras año, la exigencia como consigna o la harta utilización del premio y el castigo de la que ya se ha hablado.

El concepto del poder queda perpetrado en la educación en muchos aspectos. Haciendo notar aquí uno de ellos que no está muy a la vista; este es el concepto de *dependencia*.

Ya etimológicamente las palabras educación y enseñanza (que son las que habitualmente se utilizan) diferencian a persona activa de la acción, que es quien educa (o enseña) y a la persona pasiva, que es a quien es educado (o a quien se enseña). En cambio, en la acepción aprender, es el aprendiz quien intenta cazar el conocimiento que persigue, confiriéndole un alto grado de protagonismo en el proceso.

La utilización de las palabras implica también la actitud que se toma frente a las situaciones, dar el protagonismo a unos en lugar de a otros encierra en sí mismo un valor. Deberíamos reflexionar como docentes a quién le estamos dando el protagonismo en el proceso ya que el alumnado que no es protagonista de sus aprendizajes no llega a cazar el conocimiento por sí mismo, siendo entonces dependiente de quien se lo enseña. Dotando de poder a quien tiene el conocimiento en una cultura de expertos.

3. Valores.

Tomar consciencia de las necesidades de nuestra sociedad moderna debería llevar siempre implícita una propuesta educativa que promueva y desarrolle las soluciones óptimas.

Aquí el lector puede apreciar como el orden de aparición de los valores no corresponde a un orden canónico⁴. En este artículo se han ordenado los valores en base al grado de necesidad y correlación temporal que relaciona unos con otros. La educación/sociedad tiende a destruir la libertad de hacer así como la de ser, sin hacer ni ser es harto difícil ser feliz y aún menos establecer un diálogo igualitario. La libertad es aquella que permite el resto, si soy libre de hacer y ser es cuando puedo ser feliz. Desde una plena autonomía personal, es también desde donde se puede movilizar una comunicación igualitaria. Igualmente si esta comunicación proviene de un ser feliz, quizá incluso pueda ser creativa. Encontrando un bucle interesante cuando desde la comunicación creativa podemos ser libres en otros niveles tanto personales como relacionales.

Los conceptos que anteriormente hemos desarrollado respecto la sociedad y la educación marcan cada uno de los valores de los que vamos a hablar. Siendo interesante para seguir con el discurso, es conveniente hacer aquí un pequeño resumen.

El efecto pantalla no nos deja ver lo que realmente somos; ciego ante nosotros mismos, la tradición nos empuja a seguir un único camino, creer en un pensamiento único; el poder potencia estos dos anteriores y a la vez es legitimado por éstos.

⁴ El orden canónico vendría dado por su aparición en la historia del pensamiento, por tanto sería Felicidad, Libertad y Diálogo.

En educación el binomio premio-castigo crea ese efecto pantalla; con este binomio se va implantando un modelo a seguir a modo de tradición y al crear seres dependientes éstos mismos demandarán que exista un poder de quien depender.

3.1. Libertad.

Es a través de la educación en casa, en la calle y en la escuela desde donde se puede esclavizar o liberar la personalidad del individuo. Es en la relación con los otros desde la que nos desarrollamos como personas; así también nuestras estrategias.

En la educación actual el poder se perpetúa, y para que éste siga sus dinámicas necesita de la dependencia. En las aulas, normalmente no se permiten los procesos naturales de aprendizaje. Por cumplir con el currículum se lleva un ritmo frenético que no permite detenerse. Como cuando, por las prisas⁵ para ir a trabajar, se viste a la niña o se le limpian los dientes cuando ya sabe hacerlo sola. La prisa de la sociedad actual, realmente ayuda en este proceso de no desarrollo. Al no permitir los aprendizajes los infantes crecen dependientes. Así van llegando a sus estudios de secundaria y por regla general les falta autonomía en sus aprendizajes. Luego en la sociedad el estado asume una posición paternalista y los ciudadanos por su parte, una actitud de dependencia pasiva [Cortina 1994].

Así es como la primera de las acepciones de libertad toma forma hoy en día. La autonomía vista como capacidad de hacer es truncada debido a que precisa de tiempo para desarrollarse.

La segunda acepción del concepto libertad, la libertad individual, la libertad de tomar decisiones viene marcada por la falta de experiencia de la que hablábamos en el apartado de la sociedad. Así, la falta de experiencia crea un cerco con la realidad exterior así como con la propia persona, la destrucción de la experiencia marca una dinámica superficial de búsqueda continua. La libertad necesita de una apreciación de la realidad sobre la cual se sostiene, y ésta a su vez depende de las experiencias y el aprendizaje basado en éstas.

La desconexión de las personas con la totalidad, la desconexión de unos con otros, así como la desconexión con uno mismo crea esta visión parcial. Esta falta de experiencia viene reforzada en el binomio premio-castigo. En este binomio se actúa por temor y no por la asunción lúcida de los límites, como anteriormente citamos en Freire.

La, anteriormente nombrada, atomización de los individuos crea serias dificultades a la tercera acepción de la libertad: la participación social.

Desde la sociedad así como desde la escuela se potencia el individualismo, cada uno en una silla, cada uno a su tarea, cada cual que mire por sí mismo. Llegando a pensar la alteridad como contraria y opuesta. Asimismo cuando se desarrolla la participación social, en ocasiones se puede observar el ego alimentado por la sociedad del espectáculo.

La autonomía moral como última de las acepciones de la libertad viene directamente coartada por el código moral único. La tradición obstruye la posibilidad de duda, de pensamiento o reflexión. La ciudadanía precisa de espacios de reflexión individual y colectiva para la apropiación de su ley moral interna, aquella que eleva el valor como inteligencia por medio de la personalidad y está más allá de la determinación conforme a un fin, esa ley que no está limitada sino que va al infinito [Kant 2006].

⁵ Remitimos aquí a la lectura acerca de la educación lenta.

3.2. Felicidad.

La seriedad del aula, en ocasiones, se torna rígida, y aquella alegría del juego se contamina de la necesidad de aprobación por parte de los adultos. El binomio premio-castigo genera el miedo al error por lo punible de éste. El efecto pantalla se desarrolla en este contexto ya que prevalece la alerta de evitar el castigo (o perseguir el premio) a cualquier movimiento original del ser, sintiendo todo este proceso externo a nosotros mismos. Siendo que la felicidad la elegimos siempre por ella misma y nunca por otra cosa (Aristóteles 2001), así queda mediatizada la acción en un sinsentido de supervivencia emocional.

La educación en las aulas se torna seria y sin juego a medida que se va avanzando en los diferentes ciclos. De una escuela infantil repleta de libre juego por rincones hasta la lección magistral de secundaria en un camino respirado por el alumnado. Una evolución entendida como necesaria, que mediante el modelado desarrolla y alimenta el concepto social de la tradición como código moral único.

Si bien es cierto que en sociedad nos debemos exigir unos mínimos de justicia, las propuestas de felicidad se pueden invitar, pero nunca exigir, ya que cada persona los vive de forma diferente (Cortina 1986). Así la felicidad de cada persona con mucha probabilidad difiere de la estrechez del código moral único marcado por la tradición.

La felicidad, mayoritariamente, se entiende como algo externo a conseguir; las definiciones permitidas públicamente se refieren a *qué* es lo que queremos para vivir, pero no al *cómo* queríamos vivir, si en relación con los potenciales disponibles averiguáramos *cómo podríamos* vivir (Habermas 1984). Por tanto podríamos vivir la felicidad más como un modo, como una manera de vivir. La dependencia de aquello que buscamos para ser felices nos hace estar bajo poder de aquel o aquello que lo proporciona. El ocultamiento de los potenciales disponibles, las posiciones asumidas por el estado y los ciudadanos así como los arraigados hábitos sociales fomenta esta dependencia desde un hedonismo que busca el placer más inmediato, en una continua atención hacia afuera que desoye nuestro más profundo ser.

Aristóteles relaciona la felicidad con la virtud, con la sabiduría y con la contemplación. Siendo el arte en parte una actividad intelectual y contemplativa se puede enlazar con la idea de felicidad. Asimismo el hacer artístico, una vez adquirida la habilidad, se realiza desde la virtud, lo que refuerza este concepto.

Así, la felicidad es ejercitada en cada momento, con cada cosa que hacemos pues nuestra finalidad última es la de ser felices. En cada hacer virtuoso hay un ejercicio para con la felicidad, podemos aquí encontrar la virtud del quehacer artístico y artesano, tratar que aquello que se hace quede como uno quiere, que quede realmente bien, provee de una satisfacción del trabajo bien hecho. Hacer virtuosamente en el aula queda íntimamente ligado a la virtud de la contemplación de lo bello.

3.3. Diálogo.

A menudo se ha entendido la docencia como trasmisión, enseñar aquello que es conocimiento en un movimiento sólo de ida. El diálogo viene cojo de retroactividad, en un monólogo donde

poco tienen que aportar aquellos que no saben, para poder escuchar a la voz experta. En aquel movimiento insustancial que va de la libreta del profesor a la del alumno sin pasar por el entendimiento de ninguno de los dos.

La jerarquía existente en el aula es un reflejo de la existente en el claustro o en la misma sociedad. Las notas de evaluación o los posibles castigos sin patio son ejemplos de la diferencia de poder existente en las aulas. La posibilidad de diálogo igualitario pasa por un primer momento en que cambian las relaciones de poder por las relaciones de igualdad.

Desde el paradigma del diálogo igualitario podemos plantear una comunicación cotidiana postradicional, capaz de romper el encapsulamiento de las culturas de expertos y escapar a los peligros combinados que representan la cosificación y la desertización cultural del mundo de la vida colonizado por el mundo del sistema (Habermas 2002b).

En el aula está en juego la aprobación del adulto, el posible premio o el posible castigo. El diálogo viene mediatizado en el efecto pantalla, en que el utilitarismo y las falsas evidencias no permiten expresar ni escuchar la realidad. Una mentira dicha mil veces se torna verdad, en el momento nos dejamos llevar por creencias o prejuicios no es posible ningún tipo de diálogo. En el paradigma de la pragmática lingüística la apertura a la alteridad y el rechazo del individualismo solipsista son aquí radicales, porque me aparezco como un alter ego de otro alter ego, así se interpreta al sujeto desde un reconocimiento recíproco de la autonomía simbólicamente mediado (Habermas citado en Cortina, 1993).

El diálogo es la base del entendimiento social. El diálogo posibilita la democracia. El verdadero diálogo allana las diferencias de poder para encontrar los puntos comunes así como para debatir y consensuar los no comunes. La democracia no puede basarse en una dictadura de la mayoría, sino en el conocimiento de las necesidades de todas las partes para poder obrar en consecuencia. En el propio ejercicio del diálogo se aprende a situarse en el razonamiento del otro. Así se puede ver que el propio no es el único posible, abriendo la duda en nuestras propias convicciones. El diálogo contiene la semilla del cambio y la transformación humana, capaces de evolucionar de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento (Ferragut 2015).

Se puede intuir que si en el aula la experimentación en los procesos es realmente personal es bastante probable que el alumnado quiera compartirla en clase con los demás.

Ahora bien, para que se pueda compartir sus procesos de aprendizaje, se debe permitir, incluso promover momentos concretos para este tipo de situaciones.

4. Arte

Bien es cierto que existe un arte dentro del mundo del sistema, mas en este artículo nos centramos en el arte inmerso en el mundo de la vida. Más concretamente se pretende observar sus manifestaciones y sus procesos.

El arte es creación libre e investigación en sí misma. La experiencia como contemplación exige, de quien observa, un movimiento de interpretación para poderlo alcanzar y hacerlo suyo.

El arte es experiencia en tanto que proceso de creación así como acto de contemplación. El arte es experiencia tanto intelectual como emocional y sensorial. En la experiencia del arte se vuelve a la propia experiencia de la vida, desde lo sacro y lo estético, dando espacio para la recreación de la personalidad. El arte es la experiencia inmediata que vive más allá de lo útil, y por tanto existe en un terreno bastante lejano al efecto pantalla.

El arte también convive en un campo de la motivación y el goce. Existe el impulso de crear y éste se expresa a través de las personas que así lo viven. Por tanto lo podemos entender muy al margen de premios ni castigos, ya que el propio proceso es motivador. Cada instante de creación, es merecedor y motivador en sí mismo.

El arte es comunicación desde lo más profundo, creado desde la inspiración de respirar el mundo. En el arte se desarrolla un profundo diálogo interno entre quien crea y su obra. El proceso creativo se desarrolla en un recíproco conocerse, para comunicarse con la alteridad en un binomio creación-contemplación.

Desde el período contemporáneo el arte es sinónimo de transgresión, de ruptura. Para cualquier creación artística es necesaria la mente divergente y ésta es la que encuentra nuevas respuestas a viejos problemas, replantea y es capaz de tender nuevos caminos. Cualquier investigación se debe empapar de este concepto para poder crear nuevo conocimiento. La transgresión, la ruptura y la divergencia propias de la creación artística rompen ampliamente con el concepto tradición y generan vías de escape para el modelado en educación. Esa misma ruptura con la tradición es la que ha llevado al arte a un estado de resistencia incluso de combate contra el statu quo.

El arte es una reformulación constante de la realidad, viendo la plasticidad en la forma y la materia. El arte es transformación del entorno en una expresión lúdica y creativa.

5. Investigación.

5.1 Metodología.

El método de investigación de este artículo viene dado por una red que se entreteteje. Una red que está repleta de hilos entrecruzados y crea formas propias en el espacio.

En un plano teórico, se cose desde las múltiples ideas, clásicas y modernas que hay escritas acerca de cada idea y acerca del momento social actual.

En un plano práctico se lanzan hilos desde la experiencia como docente, y como antiguo alumno. Aquello que he visto que funciona, y aquello que no, en un proceso de prueba y error constante que permite el trabajo docente.

En un plano más personal se escribe desde mi propia educación como hijo y de cómo educo yo a mi hija en esa constante vivencia. También de cómo vivo yo esos tres valores en mí mismo y en relación con los demás. Asimismo en mi paralela investigación en la producción y contemplación del arte.

En una constante de acción y reflexión, tanto desde el mundo de la docencia como en el mundo de la vida se ha ido tejiendo este tapiz de estructuras teóricas, prácticas y personales. Alimentado también, cómo no, de los mil diálogos con amistades, pareja y con el resto de compañeros del instituto, ya que es desde las relaciones con los demás desde donde se aprende.

En términos más formales, se puede enmarcar en un paradigma de la Metodología Comunicativa Crítica. Esta metodología se centra en los actos dialógicos como modelo de aprendizaje e investigación. Como en el siguiente apartado veremos, las propuestas en el aula toman el diálogo como uno de sus fundamentos. Esta misma metodología toma de la teoría crítica el paradigma social de la diferencia de poder. La investigación que propone este artículo parte de una reflexión teórica en la cual el Poder es uno de los tres conceptos que se tiene en cuenta.

La A/R/Tografía como método investigativo también se encuentra presente en una de las propuestas. La suerte que el investigador, sea profesor y se dedique a la producción artística permite este tipo de propuestas. Asimismo, el hecho artístico se respira transversalmente como luego veremos en las conclusiones.

5.2 Propuestas en el aula.

Aquí se muestran tres proyectos de aula llevados a cabo en la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual de 2º y 3º de la ESO.

Trabajo por Rincones.

El trabajo por rincones bebe directamente de la metodología habitual en las escuelas de infantil⁶. La idea es que existan diferentes rincones, y en cada uno de ellos haya unos materiales concretos. Esto fomenta el libre juego, facilita el movimiento dinámico, promueve la toma de decisiones y el aprendizaje dialógico.

En el trabajo por rincones de la educación artística se pueden proponer multitud de rincones en base a técnicas, materiales y disciplinas del arte visual. Los rincones que se pueden plantear inicialmente son: pintura, escultura, dibujo, fotografía, vídeo, ilustración, títeres, grabado, cerámica... Esta es sólo una propuesta que puede ser debatida en clase para, posteriormente tomar una decisión conjunta ya que por clase podemos hacer unos 4 o 5 rincones. Igualmente es muy interesante que haya un rincón teórico, desde el que se observan libros de historia del arte y de arte contemporáneo, que sirven de complemento visual para sus procesos.

Para el desarrollo de este proyecto necesitaremos unas primeras semanas durante las cuales vamos desarrollando un mínimo de habilidades en cada técnica y material. Dependiendo de las técnicas y materiales elegidos, este período nos puede llevar unas 5 o 6 sesiones.

En un segundo estadio (opcional), se proponen dos o tres sesiones de visualización de obras de la historia del arte y del arte contemporáneo. Se les plantea que pueden trabajar en base a alguna

⁶ Puede ser interesante ver alguna aula de infantil donde se trabaje por rincones, para respirar el dinamismo, la libertad, el juego y la experimentación que allí se desenvuelven.

obra o algún autor, o en cambio hacer un trabajo personal. A la mayoría les suele ayudar el tener alguna obra o autor sobre el que trabajar, se sienten más seguros y desarrollan trabajos más interesantes.



Figura 1. Alumnos y alumnas en el aula de Secundaria trabajando

Llegado a este punto se inician las sesiones de trabajo por rincones propiamente dichas. El dinamismo del inicio de estas sesiones se ve contrastado por la concentración que el alumnado suele tener una vez están manos a la obra. Las interacciones suelen englobarse en el aprendizaje de la técnica o el estilo. Cuando faltan 10 minutos y hay que recoger suele cogérles por sorpresa, algo que indica el grado de implicación y concentración.

Cada 5 o 6 sesiones de trabajo por rincones se plantea una o dos sesiones de presentación y reflexión. Cada alumno debe presentar aquello en lo que ha estado trabajando, dando tanta prioridad o más al proceso como al trabajo final. Es un momento interesante en el que se comparten aprendizajes diferentes, así se aprende de todos los rincones ya que cada uno explica su propia experiencia.

El alumnado elige dónde quiere ir para jugar a aquello que quiere, por su propia motivación. En el trabajo por rincones se crea un marco donde se aprende libremente. En este marco de los rincones el juego sirve como excusa para aprender. Pero ya no tanto como excusa para el aprendizaje, ya no es sólo el medio, sino también el fin. Encontrar ese momento de motivación por el juego en sí es el verdaderamente productivo para los diferentes aprendizajes. La función principal del docente es la creación de espacios y las reglas del juego. Cuando el alumnado llega a clase y ve las posibilidades, ya va allá donde le motiva y aprende en la acción.

A/R/Tografía.

Dado el trinomio Artist, Researcher, Teacher, la Artografía promueve la conjunción de procesos artísticos por parte del profesor investigador junto con su alumnado de la clase de artes.

Inmerso en el proceso creativo de una obra para la exposición colectiva "Dialogant amb Mestre" por parte de la asociación Arteenred, vi la oportunidad de incluir a mi alumnado de 2º y 3º de ESO en el proceso creativo. Esta exposición rinde homenaje a la obra de Enric Mestre, un importante ceramista valenciano, y tendrá lugar en el Museo Nacional de la Cerámica.



Figura 2

Personalmente me gusta la dimensión geométrica de la obra de Mestre, y así empecé a incluir la geometría en el aula. El dibujo en perspectiva adquiere más sentido en el alumnado de 14 años desde una vertiente práctica, que desde la pura abstracción.

Visionando algunas escaleras en la obra de Mestre, se propuso dibujar escaleras con la intención de preparar bocetos de posibles obras. Uno de los materiales con los que trabajo últimamente es la madera, así traje a clase un listón de abeto para mostrar las diversas técnicas con las que se puede trabajar. Como la idea era sacar una escalera del listón, se dibujó el posible corte. Luego mediante plastilina debían intentar modelar una pequeña forma de listón para luego ir cortando [a modo de talla] para intentar sacar una forma de escalera.



Figura 3

La motivación del alumnado surge al observar en su profesor la pasión por la creación artística. Se crea aquí una interesante doble imitación, el alumnado trata de reproducir ese gozo en el hacer, así como el aprendizaje por observación y repetición. Ese mismo gozo y pasión genera en el aula un clima agradable de disfrutar haciendo. Dando así pasos hacia un clima de felicidad.

Tertulias Artísticas Dialógicas.

Éstas siguen la estela marcada por las Tertulias Literarias Dialógicas inmersas en los proyectos de Comunidades de Aprendizaje. Esta actividad se basa en el Aprendizaje Dialógico como metodología didáctica.

En el primer día, grupalmente observan y comentan una serie de obras de arte, con el objetivo de elegir aquella con la que haremos la tertulia.

Asimismo se comunica cómo será el proceso completo para que vayan entendiendo la dinámica.

En el segundo día, se explican los siete principios del Aprendizaje Dialógico, que posibilitan que las TAD se lleven a cabo satisfactoriamente. Estos siete principios son: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de

diferencias⁷. Además de explicar los siete principios se les da una lámina de la obra a cada uno, así como una ficha en la que deben poner el nombre del autor, el nombre de la obra, el material o técnica y las medidas.

Durante la siguiente semana deben tener la lámina de la obra en el salón o en algún lugar visible de la casa, con la intención de observar y preguntar a quien pase por la casa acerca de la obra.

En la misma ficha que se les ha dado deben también escribir durante esa semana: algo que han entendido de la obra, algo que no han entendido de la obra, y algo que les haya llamado la atención de ésta.

Asimismo, se les propone que hagan una búsqueda de información para poder debatir con más argumentos acerca de la obra.



Figura 4

Al cabo de una semana, cada uno traerá la lámina y la ficha completadas.

Asignamos dos personas que hacen la función de secretario/a y recopilador/a de ideas.

⁷ En este enlace se pueden ver una serie de propuestas dentro de las obras artísticas universales: <http://comunidadesdeaprendizaje.net/actuaciones-de-exito/tertulias-literarias-dialogicas/tertulias-artisticas-dialogicas-tad/>

El secretario/a es quien va apuntando a quien levante la mano, para dar paso por orden a cada uno, dando prioridad a que toda la clase pueda participar. Asimismo podrá dar paso por alusiones a quien lo requiera. El recopilador/a de ideas es quien va apuntando las aportaciones interesantes para luego contrastar éstas con otros grupos que hagan tertulia con la misma obra.

Así se inicia la tertulia en base a los principios del aprendizaje dialógico. En este tipo de tertulias se rompe con la cultura de expertos y se desarrolla en aprendizaje intersubjetivo así como la inteligencia comunicativa.

6. Conclusiones

La rigidez y seriedad del actual paradigma social pide a gritos la incursión de ciertas nociones de las manifestaciones y procesos artísticos. Por citar unos primeros ejemplos, se propone jugar la educación así como la vida, dentro de unos principios de ética y estética, transformar nuestra realidad y nuestro entorno en una expresión creativa o sublimar ciertos instintos en la apreciación y creación de la belleza.

Podemos englobar en tres conceptos las conclusiones en contestación a los conceptos anteriormente vistos en la sociedad y la educación: la vivenciación de las experiencias, la creación divergente y autonomía del juicio estético

La vivenciación de las experiencias rompe con el efecto pantalla para buscar la percepción por sí misma. La experiencia del arte, tanto desde la creación como desde la contemplación, nos devuelve a una percepción más directa, nos invita a la apreciación desde los sentidos y el intelecto.

La vivenciación experiencial proviene de la *bios* del individuo, y esta naturaleza que nos acompaña se debe permitir. Desde la biología de ser mamíferos, la curiosidad es innata y sencillamente debe permitirse y fomentarse. Así, también nuestro innatismo nos hace aprender por imitación y desde ésta se deben plantear los procesos de aprendizaje. Asimismo se deben permitir unos tiempos para el posible desarrollo de los procesos.

La creación divergente es inmanente del arte. La constante rigidez del sistema contrasta con el dinamismo de la vida. Aquí la transformación y la creación de nuevas son más que necesarias. Permitir el error como precursor del conocimiento es fundamental para caminar con paso seguro por los caminos de la incertidumbre. De lo contrario nos queda la triste seguridad del camino único. Por replantear la tradición en la educación, sería interesante dudar de la necesidad de las notas, así como de la separación de horarios, asignaturas, grupos y edades para empezar a trabajar por proyectos transversales.

La autonomía del juicio estético se sobrepone a cualquier poder o dogma exterior, la reflexión lúcida de nuestro propio código moral permite la libertad de movimiento. Se trata de ver en lo bello un valor deseable, así como en lo justo o bueno. Esta autonomía proviene de la maduración en la percepción, de la reflexión de las vivencias así como de la liberación de cualquier sistema exterior que nos coarte.

Como última de las conclusiones, se defiende la que denomino metodología artística. Siendo ésta la mezcla, disolución y matización de los procesos de la educación con las nociones del arte antes mencionadas. Dando frescura, aire, libertad y divergencia a los procesos rígidos y repetitivos de la educación y la sociedad. Creando nuevos caminos para andar paso a paso a una educación, una sociedad y una vida más libres, felices y comunicativas. En definitiva, andar hacia una sociedad más humana.

7. Manifiesto.

Este manifiesto es una propuesta desde la metodología artística, para el desarrollo natural de las capacidades. Se fundamenta en ciertos conceptos de las artes y en los valores de la libertad, la felicidad y el diálogo como precursores de una sociedad más humanizada. Recordar al lector que son sencillamente propuestas y que después de su lectura conviene un período de reflexión. En caso de encontrar alguna idea interesante, se propone llevarla a la práctica. Finalmente se plantea el manifiesto como propuesta tanto en la educación artística como en cualquier otra asignatura, tanto de la educación formal y no formal, así como un modo de plantearnos la vida y la relación con los otros.

Pensar el aula como un lugar de convivencia y socialización.

Convertir el aula en un espacio motivador de experimentación. La curiosidad se fomenta cuando los materiales teóricos y prácticos están a su alcance para su libre disposición, dentro de unas normas.

El ambiente del aula procurará ser distendido, aprendiendo desde el juego y fomentando el humor respetuoso, creando así relaciones positivas.

Procurar que en el aula estén los recursos y materiales necesarios para el libre desarrollo motriz, emocional e intelectual del alumnado.

En cuanto al desarrollo personal, se trata de fomentar la curiosidad innata en cada ser humano; por tanto tratar de no cortarla en caso que ésta se manifieste. Esto implica permitir otros proyectos personales paralelos a la propuesta general de clase.

Permitir la transgresión dentro de unos límites de respeto mutuo.

Fomentar la participación del alumnado en la toma de decisiones. Sean éstas acerca de qué proyecto emprender o las normas de disposición de materiales, por poner dos ejemplos.

A nivel de grupo, es importante cuidar las relaciones existentes en la convivencia del aula.

Fomentar el aprendizaje dialógico, promoviendo la comunicación intersubjetiva en las actividades o proyectos. Esto a menudo cambia la disposición de las mesas de clase, o incluso los espacios para hacer la clase.

Promover tiempos para la reflexión grupal. Estas reflexiones se pueden ser para debatir un tema concreto, o tras algunas sesiones de práctica para poner en común sus procesos creativos.

Son muy interesantes las actividades que precisan de todo el grupo para poderlas desarrollar, y aún más cuando se trata de un trabajo creativo.

En cuanto a los procesos en educación, se trata de entender el ideal educativo como proyecto emancipador radical.

En el lenguaje es preferible proponer en lugar de exigir. La respuesta suele ser más genuina ante

una propuesta que ante una exigencia.

Las propuestas en el aula tratarán de permitir el desarrollo del pensamiento divergente. En este sentido se propone, dentro de lo posible, el desarrollo de actividades con múltiples resultados posibles.

Aprender puede convertirse una propuesta lo suficientemente atractiva como para no dejarla pasar.

El desarrollo de los procesos de aprendizaje requiere unos tiempos determinados.

En cuanto al docente, permitírnos dudar de lo establecido. Los funcionamientos habituales no son necesariamente los más apropiados.

Desarrollarnos no sólo como docentes sino también como personas. Como adultos, educamos más en el ejemplo de aquello que somos y hacemos que con las clases que desarrollamos.

Como ejemplo, puede ser muy motivador observar al docente curioso por adquirir nuevos conocimientos.

El docente tratará de reflexionar continuamente sobre los procesos del aula, ver aquello que funciona y aquello que no para ir mejorando continuamente.

Referencias bibliográficas

-Aguirre, I. (2005). La educación artística en el centro de un proyecto humanista para la escuela. Educación y sentimientos. *Actas del V Congreso Internacional de Filosofía de la Educación* (pp. 365-374). Madrid: UNED.

-Alcalde, A. et al. (2006). *Transformando la escuela*. Barcelona: Graó.

-Aubert, A. et al. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.

-Aubert, A. et al. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.

-Chomsky, N. (1977). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral.

-Cortina, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.

-Cortina, A. (1994). *La ética de la sociedad civil*. Madrid: Anaya.

-Cortina, A. (2004). *Ética discursiva y educación en valores*. Ponencia presentada al XV Congreso Interamericano de Filosofía- II Congreso Iberoamericano de Filosofía, Lima (Perú), 12-16 de enero.

-Debord, G. (2005). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-textos.

-Delors, J et al. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.

-Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

-Díaz, J. (2002). Poner el juego en juego y la metáfora como modelos para la creatividad en el aprendizaje artístico. *Arte, Individuo y Sociedad*, N^o Extra 1, 289-293.

- Duncum, P. (2002). Visual Culture Art Education: Why, What and How. *International Journal of Art & Design Education*, 21, 14-23.
- Eisner, E. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. *Arte, Individuo y Sociedad*, N° Extra 1: 47-55.
- Ferragut, J. (2015). Educación En Valores y Educación Artística. Experiencias en el aula y propuestas metodológicas para el diálogo. En *Libro de Actas del congreso CIMIE 15*. Recuperado de: <http://amieedu.org/actascimie15/wpcontent/uploads/2016/06/Contribution581.pdf>
- Ferragut, J. (2013). Intercambio de experiencias artísticas entre IES, un espacio abierto para la empatía y la consciencia social. *Educación artística: revista de investigación*, 4, 77-88.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (2009a). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Freire, P. (2009b). *Pedagogía del compromiso*. Barcelona: Hipatia.
- Gómez, J. et al. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- Gómez, A. et al. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation Through Research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235-245.
- Habermas, J (1984). *Ciencia y técnica como "ideología"*. Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (2002a). *Teoría de la acción comunicativa I*. México: Taurus.
- Habermas, J. (2002b). *Teoría de la acción comunicativa II*. México: Taurus.
- Kant, I. (2006). *Crítica de la razón práctica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Kant, I. (2013). *Crítica del juicio*. Barcelona: Austral.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia y sus lenguajes*. Conferencia dictada en Serie Encuentros y Seminarios, Barcelona, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Barcelona.
- Lechte, J. (2010). *50 Pensadores contemporáneos esenciales. Del estructuralismo al posthumanismo*. Madrid: Cátedra.
- López Cao, M. A. (2008). Cognición y emoción: el derecho a la experiencia a través del arte. *Pulso*, 31, 221-232.
- Llopis J.A. y Caurín, C. (1997). *Valores ecológicos y escuela. II Conversaciones Pedagógicas sobre Educación y Desarrollo Sostenible*. Valencia: Universitat de València.
- Membiela, P. (1997). La problemática integración de las transversales en la escuela. En *Libro de los Avances en la Didáctica de las Ciencias Experimentales*, Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones, 301-306.

-Platón (2005). *La República*. Madrid: Alianza.

-Punset, E. (2009). *Brújula para navegantes emocionales*. Madrid: Punto de lectura.

-Schiller, F. (1974). *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Buenos Aires: Aguilar.

-Sordé, T. y Ojala, M. (2010). Actos comunicativos dialógicos y actos comunicativos de poder en la investigación. *Revista Signos 43*, Número especial Monográfico N° 2: 377-391.

-Vigotsky, L. (1988). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. México: Crítica.