

Aportaciones de la técnica **artística** a la técnica **dicáctica**

en Educación Secundaria y Bachillerato

CONTRIBUTIONS FROM THE TECHNE TO THE TEACHING APPROACH IN SECONDARY AND HIGH SCHOOL

ABSTRACT

The aim of this article is to analyse some of the aspects of our secondary and high school education that determine the prevalent current pedagogic situation, such as the working dynamics or the relationship between the learning process and its results, and how they could be improved. Based on both the working methods observed and the experience gained during my internship at Ibarrekolanda High School of Performing Arts, Music and Dance, I present the thesis that art methodologies can enrich learning processes of formal education. Diverse art techniques allow us developing skills to deal with issues and tackle problems that arise in creative processes and life. This paper framed in the field of formal education is based on non-formal education experiences. Whereas structures of educational institutions define pre-established objectives and results, in western artistic contexts artists have launched during the last decades transmission programs in order to promote open processes. The working methods and relations used in these programs are convenient and applicable at secondary school. Some of the factors that sustain the change artistry leads on secondary education and high school are diversity of solutions and results, acceptance of particularities, weakness and dullness, close attention to relations and qualities, more comprehensive relationship between educators and students, and among students themselves, interaction and movement of freer bodies and identification with school.

Keywords

Art, Education, Formal Education, Learning Processes, Experimentation, Artistic Technique.

RESUMEN

En este artículo se pretende analizar algunos aspectos de la situación pedagógica en educación secundaria y bachillerato de nuestro contexto actual. Se investiga cómo podría mejorar la relación entre procesos de enseñanza-aprendizaje y resultados, tomando como caso de estudio el bachillerato de artes escénicas, música y danza del IES Ibarrekolanda de Bilbao. Mientras que son los objetivos prefijados en el curriculum y los resultados logrados los que dan cuerpo a las estructuras de las instituciones educativas, en contextos occidentales artísticos de las últimas décadas, diversxs artistas han puesto en marcha programas de transmisión dirigidos a impulsar procesos de trabajo y aprendizaje abiertos. Los modos de hacer y relacionarse por los que apuestan estos programas son aplicables en centros de educación secundaria y bachillerato, y es por esto que el artículo se fundamenta en estas experiencias. Considerando como técnica los caminos que cada unx despliega para dar cara a los problemas que surgen tanto en los procesos de creación como en otros aspectos de la vida, a lo largo del artículo se exponen algunas de las aportaciones que la técnica artística hace a la técnica didáctica: diversidad o multiplicidad de soluciones; aceptación de torpezas, debilidades y peculiaridades; atención a las relaciones y a la cualidad; relación integral entre alumnx y educadorxs-alumnx; movimiento de cuerpos más libres e identificación con el propio centro.

Palabras Clave

Arte, educación, educación reglada, procesos de enseñanza-aprendizaje, experimentación, técnica artística.

1 INTRODUCCIÓN

El punto de partida de este artículo lo determinan unas prácticas que como alumno del máster MFPS de educación artística de la UPV/EHU realicé en el bachillerato de artes escénicas, música y danza del IES Ibarrekolanda de Bilbao. Durante tres meses trabajé junto al profesor y lxs alumxns de artes escénicas. Como cualquier asignatura del sistema educativo reglado, la de artes escénicas también tiene su *currículum*, y por lo tanto, sus unidades didácticas, objetivos, contenidos, metodología, recursos y evaluación derivadas del mismo. Este esquema prefijado puede ser de gran valor, funcionando como guía para el profesorado. Si lo tomamos como norma única a seguir, en cambio, puede ir en contra de los procesos de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo únicamente un resultado más o menos aceptable.

Siendo la escuela una institución que debería traer algún beneficio a la sociedad, y teniendo en cuenta que la sociedad occidental contemporánea valora especialmente los bienes materiales, a Gimeno Sacristán no le resulta extraño que sean la eficiencia y la rentabilidad los ejes principalmente atendidos por ella (Gimeno Sacristán, 1998). En el instituto, los procesos de enseñanza-aprendizaje se convierten en una cuestión secundaria, y el resultado acapara todo el protagonismo. En el bachillerato, este hecho es, si cabe, más evidente, ya que para el centro es una cuestión de calidad y prestigio el porcentaje de alumxns que superan la selectividad. Este aspecto contradice la idea de aprendizaje que interioricé como estudiante de arte, donde el proceso no está subordinado al logro de un resultado final. Esta visión, lejos de ser aprovechada en el campo de la educación, es desechada por el presupuesto de que el arte no es más que una herramienta de auto-expresión emocional y subjetiva, convirtiéndose así en un instrumento inútil para el conocimiento (Camnitzer, 2015). Afortunadamente, el pensamiento lógico no es el único modo de conocer, ya que conocer es un acto mucho más complejo y rico.

Lo aprendido y vivido como artista fue de gran ayuda en situaciones en las que no tenía claro qué y cómo hacer durante mi periodo de prácticas. En estos casos, me tomé la libertad de replantearme las situaciones completamente, evitando valoraciones basadas en experiencias personales anteriormente vividas. Los prejuicios, las convenciones y las normas, componen un código que nos permite entendernos y comunicarnos, pero convirtiéndose en autoridad opresiva (Okariz, 2013), tienden a menudo a ahogar las opciones y la espontaneidad del hecho de aprender. Es ahí donde la artisticidad puede hacer su aportación, poniendo en duda aquello que se da por sabido, y proponiendo observaciones más abiertas de aquello que no sabemos. Así fue como pude encontrar una técnica propia para trabajar y tomar parte en las dinámicas del aula. Cuando hablo de técnica, por lo tanto, no estoy haciendo referencia a técnicas artísticas como la de la acuarela, el grabado o el mosaico, por ejemplo. Entiéndase la técnica como toma de responsabilidad, como la vía que encontramos y desplegamos ante problemas que surgen en los procesos de creación y enseñanza, “cuestionando los sistemas de orden establecidos, y construyendo órdenes alternativos” (Camnitzer, 2015), o como dice Txomin Badiola, “yendo por donde no se sabe, hacia donde no se sabe” (Badiola, 2006).

Es necesario practicar y reflexionar la analogía entre proceso artístico y pedagogía, e intentar neutralizar el ansia de rentabilidad y resultado final que rige en los centros, para devolver su valor al propio hecho de aprender. Que lxs educadorxs actúen artísticamente, puede enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto propios como los de lxs alumxns. Como dice Camnitzer, si llenamos a lxs alumxns de preguntas que ya han sido realizadas por otrxs, aprenden cómo las cosas han sido organizadas en un orden concreto, pero no por qué

han sido ordenadas, ni quiénes han construido ese orden, ni cómo han obtenido el derecho para hacerlo. Es mucho más fructífero dar a lxs alumnx la oportunidad de inventar sus propias preguntas. Eso les ayudará a entender la base de los problemas y también a buscar soluciones. El arte permite reflexiones que otras metodologías que operan en los campos del conocimiento consideran inaceptables, impensables y fuera de lugar (Camnitzer, 2015), y da a nuestro deseo de conocimiento tanto espacio como necesita.

En este artículo se pretenden poner en relación ciertas vivencias personales en torno a la educación, con reflexiones y experiencias de otrxs artistas que muestran un interés por los procesos de enseñanza-aprendizaje. Respecto a la estructura, el artículo tiene dos partes principales: la primera, es un diagnóstico personal de la situación pedagógica en la educación secundaria y bachillerato de nuestro contexto actual. La segunda, la componen las aportaciones de la técnica artística para la mejora de esta situación. El contenido se ha ido conformando en las prácticas, en las que tuve la oportunidad de observar el trabajo de alumnx y profesorxs y entrevistar a algunxs de ellxs. La experiencia vivida en el IES Ibarrekolanda y los materiales generados a partir de la observación y las conversaciones, estructuran los argumentos del artículo.

2 MARCO TEÓRICO

El arte se apoya más en lo difuso que en lo preciso, y debido a su carácter, escapa de convencionales cálculos, chocando así con la ciencia, el pensamiento logocéntrico y la academia. Resulta difícil, por lo tanto, analizar científicamente y mediante códigos académicos la educación del arte (y el arte de la educación). La transmisión de campos del conocimiento nacidos y desarrollados al amparo de la ciencia, o la de aquellos desarrollados en base a otros parámetros (religiosos o artísticos por ejemplo), no puede ser igualmente abordada, a pesar de tener raíces antropológicas comunes. Es por esto que me apoyaré especialmente en autorxs que se centran en la práctica del arte, aceptando de antemano la capacidad que tiene esta práctica para generar pensamiento sobre la educación del arte y la educación en general. Pello Mitxelena opina que no es fácil hablar de arte, y menos todavía de su enseñanza. Es sin embargo, a su entender, más importante que nunca intentarlo (Badiola, Eraso, Etchebarria, Imaz, Mitxelena, 2000).

Por lo que dicen el propio Pello e Iñaki Imaz, la enseñanza del arte tiene la responsabilidad de la transmisión y de la experimentación práctica, base, esta última, de la producción artística. Para esto, necesitamos la ayuda de algún tipo de teoría. Pero para saber qué tipo de teoría necesitamos, exponen que debemos saber diferenciar la teoría del hacer y el crear, de la teoría basada en la interpretación de la obra de arte. Nos es mucho más necesario teorizar sobre lo que supone hacer, crear, construir, expresar, inventar... que teorizar sobre lo que implica entender, interpretar y criticar. La teoría ayudará a producir, pero sólo se llenará de sentido cuando se compruebe o se ponga en crisis a través de la práctica (Imaz, Mitxelena, 2000).

Este artículo que mira hacia el campo de la educación formal, busca principalmente su sustrato en experiencias educativas no regladas. De hecho, en el contexto artístico vasco de las últimas décadas, han sido significativos los programas de transmisión que han puesto en marcha algunxs artistas. Los talleres dirigidos por Ángel Bados y Txomin Badiola en *Arteleku* en la década de los noventa, el *Primer Proforma* guiado por Txomin Badiola, Jon Mikel Euba y

Sergio Prego en el Museo de Arte Contemporáneo de León (MUSAC) en 2010, y la escuela de arte experimental *Kalostra* nacida como transformación de *Arteleku*, son tres claros ejemplos. A pesar de no tener un vínculo directo con la educación secundaria y el bachillerato, estas tres experiencias educativas nos ofrecen un corpus teórico de gran valor, para entender y trabajar la especificidad de la relación entre arte y educación. Una característica común de las tres es que ofrecen al alumnado herramientas para que pueda poner en marcha procesos transformadores. Tanto educadorxs como alumnx, necesitan desarrollar una técnica propia que les permita avanzar. Según Txomin Badiola, el terreno de la técnica no sólo acoge nuestras capacidades, sino también nuestras mayores torpezas. Afirma que esto ha de ser también experimentado, y que corresponde a la enseñanza facilitararlo (Badiola et al, 2000).

En la convocatoria difundida por la escuela experimental *Kalostra*, se expone que el problema de la pedagogía del arte, es en gran medida la dificultad de identificar su campo específico dentro del conocimiento. Aun sabiendo que el arte tiene un modo de conocer específico y diferenciado, es difícil afianzar un método para una disciplina que no tiene definido su objeto. En el contexto vasco, esta cuestión ha sido una de las preocupaciones esenciales para lxs artistas. La hipótesis que plantea *Kalostra* es que es posible un modelo pedagógico que se construya en la propia búsqueda.

En *Primer Proforma* (Badiola, Euba, Prego, 2012, p. 25) los tres artistas afirman que los procesos de experimentación que conllevan los procesos creativos, y el enseñar, están disociados en la educación reglada del arte. Es más, a su parecer, la enseñanza reglada se estructura alrededor de contenidos curriculares dirigidos a legitimar la propia institución académica. Lo observado en las prácticas en el IES Ibarrekolanda coincide con esta idea. Lxs profesorxs, en general, no pueden desarrollar una investigación estética con sus alumnx, y la estructura rígida del curriculum y la institución, no les ofrece la flexibilidad necesaria para poder llevar a cabo los procesos abiertos que exige un trabajo profundo. Los objetivos marcados de antemano para todxs lxs alumnx, la necesidad de resultados cuantificables y el menor estatus de las asignaturas artísticas respecto a las “generales”, refuerzan, entre otros motivos, esta inflexible estructura que hace que se pierda fácilmente el sentido del trabajo, dando lugar a situaciones que llamaré “simulacro-educativos”.

Los directores del *Primer Proforma* sostienen que en el caso de la enseñanza del arte, nos encontramos a menudo otras disciplinas que utilizan metodologías *a priori* objetivables, como las ciencias humanas o los estudios culturales, por ejemplo, en lugar de prácticas propiamente artísticas. Me pregunto si se trabajan estas otras disciplinas en el empeño de dar una salida más “clara” a lo difuso que es propio en el arte, como si el discurso fuera más asumible y contemporáneo que la praxis. Según Badiola, Euba y Prego, en la mayor parte de los casos, lxs profesorxs del sistema educativo reglado ni siquiera desarrollan una investigación plástica propia que les aporte qué enseñar o transmitir, y por consecuencia, no suelen tener vínculo con las problemáticas artísticas contemporáneas. En palabras de Pello Mitxelena, como profesor “se te exige una estructuración que no tiene que ver con una práctica sentida ni necesitada, sino que es más un ámbito de conocimiento ontológico, y no algo que permite el desarrollo del sujeto joven o la canalización de sus necesidades” (Badiola et al., 2000, p. 7).

Txomin Badiola resalta que la educación artística formal simplemente llena de contenido una estructura impuesta, por lo que la califica de “institución perversa y condenada” (Badiola et al., 2000, p. 7). Para Iñaki Imaz, en cambio, “lo mismo que no sabemos qué hacer ni qué

sentido tiene el arte en ese maremágnum que es la realidad, no sabemos qué ocurre con el sentido y la posibilidad de enseñar dentro de la institución” (Badiola et al., 2000, p. 7). Imaz nos recuerda que siempre hay resquicios, y que la cuestión está en buscarlos y hacer lo que pensamos que debemos hacer sin preocuparnos tanto por cambiar la institución. Según él, son estas microactuaciones las que conducen al cambio. No se trataría de llenar de contenidos una estructura que ya existe, sino de asumir que no hay contenido, que tratamos de enseñar algo que no sabemos qué es.

3 METODOLOGÍA

Los procesos de enseñanza-aprendizaje que reivindica este artículo y que propone a través de la artisticidad, son abiertos. Cuando se trabaja de este modo, las decisiones tomadas, la experiencia y lo aprendido, estructuran el resultado. La escritura de este trabajo asume como propia la actitud que muestra sobre el hecho de aprender, y es en este momento en el que empieza a verse el resultado, cuando soy capaz de dar estas explicaciones en torno al método, al comprender qué he estudiado y hasta dónde he llegado. Por lo tanto, este apartado podría ir al final, ya que el método no ha marcado de antemano ni la dirección ni el fundamento del texto.

Lo vivido con lxs educadorxs y alumnx en las prácticas en el IES Ibarrekolanda fue el punto de partida, la intención y el plan de este estudio, y los diferentes materiales recogidos, fundamentales para la redacción del mismo. Me resultó útil anotar lo que observaba. Atender cómo esxs jóvenes buscaban la técnica para poder trabajar hizo que yo también quisiera participar en esa exploración. Las fotos y entrevistas realizadas a profesorxs y alumnx fueron consecuencia de los deseos y las reflexiones que me surgieron en las clases, un modo de intensificar la comunicación, de conocerlxs mejor y de satisfacer la curiosidad. Empecé a tomar las fotografías (Fig. 1-10) para generar cierta tensión escénica en lxs alumnx y reforzar así su concentración mientras trabajaban; poco a poco, se fueron convirtiendo en mi modo de reavivar el contacto con el potencial que percibía en ellxs. Aunque el objetivo no era documentar lo que ocurría dentro del aula, estas imágenes captaron cuestiones que no podría expresar mediante palabras. Respecto a las entrevistas a educadorxs y alumnx, he de decir que el deseo me nació casi desde el principio. A través de las mismas, quise saber cuándo y cómo decidieron lxs alumnx estudiar arte, qué lxs movió, a dónde miran buscando referencias, cómo dan los pasos, cómo se dan cuenta de ellxs mismxs y del mundo. Sobre lxs profesorxs quise saber cómo afrontan los procesos creativos en el día a día del centro, cuáles son las trabas, las ilusiones, lo aprendido. Todos estos materiales, rastros de la técnica utilizada para enfrentar mi tarea, son ahora parte de mis apuntes, los completan.

Las nociones teóricas que encontré en textos relacionados con esta materia fueron importantes para la configuración de este texto. La lectura de autores de mi interés, activó la intención de ir más allá de mis imágenes, prejuicios y reflexiones, pero también favoreció un acercamiento a la convención y a la escritura en un código inteligible. La mayoría de estxs autorxs pertenecen al contexto artístico vasco, dada mi proximidad e identificación con ellxs. Igualmente, repasé otrxs que no son artistas, sobre todo lxs que llamaron mi atención mientras cursaba un master en educación artística. En estxs últimxs, busqué recursos para reforzar el puente entre la artisticidad y la pedagogía.



Figura 1. Alumnxs durante una lectura dramatizada.



Figuras 2 y 3. Alumnxs en ensayo general.



Figura 4. Alumnxs durante una lectura dramatizada.



Figura 5. Grupo de alumxns poniendo en común cuestiones técnicas antes de un ensayo.



Figura 6. Alumxns en ensayo general.



Figura 7. Alumxns preparándose en los camerinos para la actuación.



Figura 8 y 9. Alumnxs preparándose en los camerinos para la actuación.

4 DIAGNOSIS

En este apartado analizo un aspecto básico de la situación pedagógica que comparten lxs alumnxs y profesorxs de educación secundaria y bachillerato de nuestro contexto actual. Me refiero a la relación entre procesos de enseñanza-aprendizaje y resultados. Basándome en lo observado en en el IES Ibarrekolanda de Bilbao, partiré hacia reflexiones más generales con el objetivo de completar un diagnóstico.

Me gustaría comenzar mencionando la menor reputación que los bachilleratos de artes tienen respecto a los demás. Es muy común la creencia de que los estudios en arte no aportan valor a la sociedad, que reúnen alumnxs mediocres, y que se pueden superar sin gran esfuerzo. El educador Ángel Almaraz fue director del IES Ibarrekolanda cuando en este centro se puso en marcha el bachillerato de artes escénicas, música y danza, y afirma que algunxs profesorxs mostraban prejuicios sobre lxs nuevxs alumnxs que iban a recibir, “lo que íbamos a recibir era la farándula y éstos que no quieren estudiar y que no...” (Almaraz, 2015). Incluso lxs alumnxs que cursan este bachillerato saben de esta mala fama, “los de letras siempre han sido peores que los de ciencias, y ahora está el arte... ¡los de arte somos la decadencia!” (3ª alumna, 2015), “¡Hasta la palabra payaso es un insulto!” (4º alumno, 2015). Algunxs de lxs alumnxs llegan a esta modalidad por descarte, eso es así, pero también están lxs que tienen gran vocación, y éstxs son muy fuertes y movilizan al grupo entero, en opinión de Almaraz.

Los bachilleratos de arte y las asignaturas de arte en general, comparten esta mala fama, y en educación secundaria por ejemplo, han ido reduciendo sus horas lectivas. Esta reputación, que en principio va contra la educación artística y la educación en general, podría guardar alguna que otra ventaja. Ni siquiera el propio sistema educativo espera gran cosa de estas asignaturas, consideradas de segunda categoría. En las prácticas fue exactamente así: la asignatura de artes escénicas siguió una planificación dependiendo de las asignaturas “importantes”. Las obras de teatro en las que trabajaron lxs alumnxs, por poner un ejemplo, se presentaron públicamente un mes antes de la finalización del curso para que lxs alumnxs tuviesen suficiente tiempo para estudiar el resto de asignaturas. Lo que se presenta como una situación desfavorable, también guarda una posibilidad: al ser las de arte asignaturas marginales, quedan más libres de la estricta mirada de la dirección, el claustro, lxs xadres. Si tienen la capacidad y el deseo de ver y reconocer este resquicio, lxs educadorxs pueden trabajar con mayor flexibilidad.

Por lo que pude advertir en las clases de artes escénicas, la dinámica que se practica en ellas, es completamente diferente a la habitual. Para empezar, la relación que mantienen lxs alumnx con lxs profesorxs no se asemeja a la que se establece en el resto de las asignaturas, “te acercas mucho más a ellos y el vínculo es más fuerte” (1er alumno, 2015), y educadorxs-alumnx se conocen personalmente. La intimidad de esta relación se trabaja por medio de las tareas de clase, en las sesiones experimentales que se conforman a través de la consciencia de la fisicidad, el movimiento y la viveza de la expresión. La relación entre lxs alumnx tampoco es como en las clases convencionales, “es mucho más dinámica, el cuerpo también está mucho más activo. En clase de lengua estás tú, tu cabeza y el profesor. Lo que haga el de atrás te la pela. En escénicas estás atento a los demás” (10ª alumna, 2015). El cuerpo de lxs alumnx no está obligado a permanecer sentado durante horas, y lxs educadorxs lo animan a bailar, cantar, pronunciar y moverse lo más libre posible. He aquí la clave. “Aquí no te pasas todo el día quieto, escuchando como el tipo te echa la chapa. Cuando sé que tengo que pasar las siguientes cuatro horas sentado... me canso. En artes escénicas descanso la cabeza, me muevo, ¡moverse!” (7º alumno, 2015). No todxs muestran esta libertad, lxs hay que suben los hombros en busca de una mirada que les ordene lo que deben hacer. Buscan la técnica que necesitan para poder trabajar. Es en este punto donde creo que habitualmente se propone una salida rápida y errónea. Lxs educadorxs casi siempre dirigen a lxs alumnx hacia una solución única. En lugar de discernir lo que está ocurriendo, recuerdan cómo tienen que ser las cosas, y a continuación, enseñan un gesto, una forma de pronunciar, un movimiento o una actitud corporal para que lxs alumnx la reproduzcan. El resultado de esta ayuda, depende de la capacidad de imitación de ellxs, pero de cualquier manera, es un empuje que pone límite al proceso de aprendizaje y descubrimiento. En el resto de las asignaturas, las preguntas suelen tener una respuesta y los problemas, una única solución, y son lxs profesorxs los que se saben las “buenas” respuestas que lxs alumnx tienen que memorizar. Así han sido educadxs alumnx y educadorxs, y es eso lo que hace complicado salir de estos esquemas.

Los siguientes dos ejemplos que voy a presentar aclaran que tanto profesorxs como alumnx necesitan buscar su técnica, y también que la técnica de unx puede anular la del otrx. Son ejemplos que muestran qué aspectos del alumnado se suelen valorar y reforzar, o castigar:

Josu fue alumno del primer curso de bachillerato de artes escénicas, música y danza. En su grupo había compañerxs de grandes dotes de interpretación actuaral: con facilidad para memorizar textos, que proyectaban adecuadamente la voz, que sabían desenvolverse corporalmente. Cada vez que tenía que decir su texto en alto, Josu comenzaba a tartamudear, perdía el control. Lxs compañerxs de clase se reían, sin malicia, pero reían. El profesor, desesperado, le echaba en cara no haberse aprendido bien el texto, achacando el tartamudeo al hecho de no saberse el texto de memoria. Pasaron las semanas, y viendo que Josu seguía tartamudeando, el profesor decidió quitarle el personaje en la obra y dárselo a otro alumno, convencido de que la pronunciación de Josu tenía un efecto negativo en la pieza teatral. Fue una decisión que me sorprendió. La presencia escénica de Josu era increíble, no necesitaba hacer gran cosa para ganarse mi atención. Con el mero hecho de mirar a otro actor en escena era capaz de transmitir la historia entre los personajes sin necesidad de hablar. Pero por desgracia, el profesor vio el “defecto”. Parece ser que lo que se espera de lxs alumnx está muy claro y que el límite entre potencial y carencia es una cuestión objetiva. En el siguiente ejemplo, en lugar de un profesor, presento a un artista que dirige una película, Andy Warhol. La protagonista de la película *Kitchen* de Warhol fue Edie Sedwick. El guión fue escrito para ella pero Edie no conseguía aprenderse. Durante la grabación, le ponían fragmentos del texto repartidos por el set para que ella los

leyera, pero siempre se le olvidaba dónde estaban. Finalmente, Warhol le propuso a Sedwick que estornudara cada vez que se bloquease. Y así fue la grabación. Sedwick recordó algunas partes del texto, otras las improvisó, y sobre todo, estornudó. Son todos estos estornudos los que estructuran la película. Sin duda, son parte de la técnica de Warhol (Badiola, 2006).

La cuestión de la solución única y la respuesta correcta está muy unida al hecho de que en los institutos los resultados tengan que ser visibles, mensurables y calificables. A muchxs profesorxs de arte les preocupa seriamente el tener que mostrar un último resultado. Estos resultados que suelen tomar forma de exposición, audición u obra de teatro, se comparten a menudo para ser generosxs con el centro y/o para rendir cuentas al mismo. Así como en el capitalismo se mide el tiempo mediante la rentabilidad, en el instituto lo aprendido se mide con el último resultado. Pero este no llega cuando queremos y menos en la práctica del arte. Presencié cómo un grupo de alumnx sacrificaba el proceso de trabajo que tenía en marcha, por la presión de mostrar un resultado públicamente “a tiempo”. En lugar de mostrar documentación del proceso en forma de fotos, videos o textos, el profesor, movido por la inercia de lo que “hay que hacer”, forzó la situación y advirtió a lxs alumnx que había que ofrecer un resultado a la comunidad del instituto. En consecuencia, lxs alumnx dieron forma a un producto final mediocre respecto a lo que aspiraban. Después de trabajar con gran mimo durante meses, la presión les llevó a acelerar el proceso creativo. Lo problemático no es que el resultado fuera bastante flojo, sí en cambio, los valores de eficacia y rentabilidad que interiorizaron lxs alumnos en el último tramo del curso. La cuestión de la “buena” educación y los resultados es, sin duda, enrevesada. “Para lograr un resultado, esta es la paradoja, no hay que buscarlo” (Grotowsky, 1974, p. 202).

Los rígidos esquemas que hemos aprendido para entender la vida, para estar en relación con la realidad y toda su complejidad, estructuran nuestro mundo y sus instituciones, y quizá es esa rigidez la que ralentiza su posibilidad de transformación. La práctica artística se responsabiliza de esta posibilidad, y en lugar de la anteriormente citada única y correcta solución, evidencia los diferentes caminos que existen para enfrentar un problema. En las situaciones cotidianas también manejamos diversas reflexiones para tomar decisiones, y una mirada unidireccional no suele ser suficiente. Esta forma múltiple de reflexión está directamente vinculada a la “fina atención que el arte pone en la cualidad de los fenómenos y sus relaciones” (Eisner, 2004). Reparar en las relaciones entre características visuales mientras se trabaja una imagen pictórica, por ejemplo, llevará a cada alumnx a buscar su propia solución, y también le hará darse cuenta de la diversidad de salidas, a medida que asuma su autoridad y responsabilidad en el desarrollo del trabajo. En la mayoría de las dinámicas de aprendizaje que están en marcha en nuestros institutos, sin embargo, la mejor solución es la repetición de lo que dicen lxs profesorxs. Quizás no literalmente o sistemáticamente, pero lxs alumnx saben (o sospechan) qué se espera de ellxs, saben que para agrandar a lxs profesorxs lo más sencillo es reproducir lo dicho en clase. Me gustaría terminar este diagnóstico con estas palabras de Andy Warhol, que abren la perspectiva de lo que significa trabajar con otrxs (y la relación educadorxs-alumnx también puede ser entendida de esta manera):

Cuando alguien no comprende del todo lo que pretendes de él, o cuando no ha oído muy bien lo que le pediste que hiciera, o cuando la cinta magnetofónica es mala, o cuando le empiezan a salir sus propias fantasías, a menudo termino más encantado con lo que acaba saliendo de todo eso que con mi idea original. Si aceptas lo que hizo la primera persona que no te comprendió y se lo das a un tercero y le dices que lo haga lo más parecido posible a lo que sabe que tú quieres, eso también funciona bien. Si la gente te

comprende siempre y si hace exactamente lo que tú le dices que haga, entonces pasan a ser meros transmisores de tus ideas y terminas aburriéndote. Pero cuando trabajas con gente, en lugar de obtener transmisiones, obtienes transmutaciones, y eso a la larga es muchísimo más interesante. (Warhol, 2008, pág.109)

5 APORTACIONES

Al entender que los modelos oficiales no satisfacen sus expectativas pedagógicas, estas últimas décadas, han sido numerosos los grupos de artistas de diferentes contextos que han querido probar y organizar su propio modelo de educación en arte. Este apartado del trabajo está dedicado a lxs artistas y sus aportaciones que ponen en entredicho los modos pedagógicos impuestos en nuestro sistema educativo. Comenzando por un breve repaso de algunas experiencias significativas puestas en marcha por estxs artistas, me dirigiré hacia las aportaciones concretas que la técnica artística hace a la técnica didáctica.

Una de estas experiencias es la *Bauhaus*, escuela que ha tenido un rotundo efecto sobre múltiples corrientes del arte y diseño del siglo XX. Para quienes trabajaron en ella desde sus inicios en 1919 hasta su cierre por los nazis en 1933, el modelo educativo de la época no impulsaba las capacidades creativas de las personas. A lo que consideraban una enseñanza cognitiva unilateral y una recepción mecánica de los contenidos, lxs integrantes de la *Bauhaus* respondieron con lo que ellxs llamaban una educación creativa. Como dijo uno de sus artistas educadores, Josef Albers, “el construir inventando y el atender descubriendo se desarrollan, al menos al principio, mediante el probar imperturbable, no influenciado, esto es, sin prejuicios, que es (en primer lugar) un experimentar en el material como en un juego, sin un objetivo determinado...”, “pero el resultado se vive y es una propiedad, pues ha sido aprendido y no enseñado. Aprender es mejor, pues es más intenso que enseñar; cuanto más se enseña, menos se puede aprender”, “probar es mejor que estudiar” (Wick, 1988, pp. 152-153). Queda claro que Albers se basaba en los principios de *trial and error* y *learning by doing* y que apoyaba el aprendizaje a través de la experiencia, influenciado por el pensamiento de John Dewey. Cabe recordar que el *preliminary course*, base de la pedagogía de la *Bauhaus*, era un espacio-tiempo que lo asumía todo, permitiendo que cada unx siguiera su afición tomando en cuenta todas las opciones posibles de autoanálisis y expresión (Wick, 1988, p. 61).

Otra conocida experiencia educativa de parecido planteamiento es la *Black Mountain College*. Esta universidad americana puso el arte en el centro de su plan general de estudios desde sus inicios en 1933 hasta su clausura en 1956. Uno de sus promotores y primer director fue John Andrew Rice. Anteriormente había sido profesor y sus clases eran conocidas por fundamentarse en la inteligencia cooperativa, que trabajaba mediante preguntas que llevaban a pensar en grupo. Rice tenía claro que capacitándose artísticamente, lxs alumnx podrían adquirir una mayor sensibilidad hacia el mundo que nunca podrían desarrollar mediante meros esfuerzos intelectuales. En la *Black Mountain* los logros de cada alumnx se ponían al servicio del colectivo, al creer que el individuo debía darse cuenta de la relación con lxs otrxs para su integridad. Como dijo el poeta Charles Olson en un folleto de la escuela, el objetivo principal del centro, más que el contenido, era enseñar el método, insistiendo en el proceso, animando a lxs alumnx a tener en cuenta el modo en el que se daban cuenta de lo que hacían y ocurría, e invitándolxs a tomar consciencia de ellxs mismxs entre las actuaciones y los sucesos (Katz, 2002, p. 190). Olson aseguró que era necesario aprender una gramática del arte de vivir y trabajar en el mundo, una técnica, y también que un buen educador era aquel que aprendía más que el que enseñaba.

Primer Proforma es una experiencia artístico-pedagógica probada en el Museo de Arte Contemporáneo de León (MUSAC) por los artistas Txomin Badiola, Sergio Prego y Jon Mikel Euba en 2010. Durante cuarenta días, los tres artistas y quince ayudantes trabajaron en el museo transformando continuamente el espacio expositivo y enriqueciéndolo de vivencias y procesos de enseñanza-aprendizaje, al ritmo de un plan estructurado por treinta ejercicios. El punto de partida del trabajo estaba organizado, pero como Badiola expone, creer que el arte es tener unas intenciones adecuadas y encaminarlas adecuadamente hacia unos resultados adecuados, es una convención vergonzosa (Badiola, Euba, Prego, Pérez Rubio, 2013). A su parecer, al ser tan procesual, *Proforma* se esforzó por superar la clásica dicotomía entre intención y resultado; cuando alguien dice “yo quiero hacer esto” no sabe realmente qué quiere hacer, pero es ese “querer hacer esto” lo que pone en marcha el proceso que lleva a la persona a entender lo que desea. Por otro lado, *Proforma* también quiso probar otro modo de relacionarse y trabajar con la institución y su estructura, sin someterse a ella y logrando cierta igualdad (Badiola et al., 2012, p. 23). En el desarrollo del proceso fue el museo el que a menudo tuvo que adaptarse a las necesidades de los artistas.

Estos tres ejemplos pueden resultar de ayuda a la hora de plantear nuevos modelos educativos por la responsabilidad que muestran hacia la educación y por la rotunda posición que toman sus protagonistas.

A continuación, expongo las aportaciones de la técnica artística a la técnica didáctica a las que me he ido refiriendo en apartados anteriores.

La primera que quiero mencionar, es la aceptación de singularidades, debilidades y torpezas y la puesta en juego de su valor. En Ibarrekolanda pude confirmar lo que venía sospechando: todavía son los aspectos supuestamente más brillantes de las personas los que se valoran en educación secundaria y bachillerato, lo que saben hacer “bien”, vinculado generalmente a capacidades intelectuales e inteligencia lógica. No obstante, es sabido que lxs humanxs somos tan diversxs como nuestras capacidades. Es muy importante encontrar educadorxs y marcos educativos que promuevan y acepten lo que cada unx es. Como dice la artista Ana Laura Aláez sobre el también artista y profesor suyo, Ángel Bados: “Ángel potenció mis rarezas. Siempre hubo diálogo muy intenso entre nosotros. Me transmitió que las circunstancias como la inseguridad, la falta de medios, el *no future...* podían ser tan válidas para crear como las mismas teorías que él mismo impartía” (Aláez, 2008). En el centro donde realicé las prácticas, comprendí que el bachillerato de artes escénicas, música y danza era una especie de oasis para muchxs alumnxs: “muchas gente no estudia porque cree que no vale, pero quizás no han encontrado lo que realmente quieren estudiar, quizás no han encontrado para lo que sí sirven” (1er alumno, 2015). El sistema educativo actual no toma en cuenta ni valora todo tipo de personas y capacidades, y margina algunas de ellas porque no está claro cuál es su valor o porque la convención no les da ninguno. La técnica artística, basándose en la motivación y en el deseo, y por medio del uso de los recursos que cada unx inventa, puede ayudar a visibilizar y desarrollar capacidades y personas que el sistema educativo reglado ha mantenido ocultas hasta el momento. “Es lo que me gusta de verdad y estoy super atento. Además, este bachillerato reúne a un montón de gente especial, no sé cómo decirlo. Siempre he sido el tipo raro de clase, porque me interesa la música y no... porque rompo siempre con eso que... aquí he encontrado gente como yo. Donde estudiaba antes, no podía hablar con nadie” (7º alumno, 2015).

Poner en marcha el desarrollo personal partiendo de la aceptación de la diferencia, agita también el campo de las relaciones, y lo que quedaba fuera pasa a tomar parte, “porque somos super raros todos, en el buen sentido, pero somos raros y nos hemos juntado, y somos raros todos juntos” (6ª alumna, 2015). La práctica artística, a través de la atención que pone en las cualidades plásticas y en las relaciones que se dan entre ellas, despierta una estructura dinámica de múltiples opciones, algo así como un espacio de recepción que va creciendo y que puede ayudar a aceptar y entender a lxs demás. Lxs alumnxs que conocí en Ibarrekolanda trabajaban juntxs en escena, y por lo tanto, profundizaban en sus relaciones también físicamente, mezclándose así el proceso vital y de aprendizaje de cada unx, con el que compartía el grupo entero: “creo que nos hemos abierto todos más y que estamos aprendiendo a ser como realmente somos, tenemos mucha más confianza ahora. Creo que todos estamos siendo casi como somos, que estamos aprendiendo cosas nuevas nuestras que antes no podíamos sacar” (5ª alumna, 2015).

Como no todxs lxs artistas trabajan en grupo en su día a día, las ganas de compartir y contrastar son bastante generales. Al no seguir fórmulas concretas y sabidas en los procesos, es importante comunicar la experiencia para poder tomar distancia respecto al trabajo propio y avanzar. “Las conversaciones van creando un proceso continuo de trabajo y ese proceso no le corresponde sólo a unx mismx” (Astiz, 2014), en palabras de Itziar Okariz. La práctica del arte no está tan normativizada como otros campos laborales o de conocimiento. Al trabajar en relación a la vida y cualquier problemática, fenómeno o percepción que de ella deriva, los límites de la tarea son difusos y el contacto con lxs compañerxs, revelador. Como explica Okariz, “a veces no entiendes a dónde va, o igual esx compañerx tuyo va a tomar decisiones que tú no tomarías ni muerta, pero yo con esta gente tengo una confianza total. Aun sin entender, me ofrezco: ¿qué quieres de mí? ¡pues vamos, pero dí tú a dónde!” (Astiz, 2014). Este tema también tiene su vínculo con la emoción que puede generar el hecho de estar juntxs en el mundo aquí y ahora. “La idea es compartir experiencias. El arte, además de la actividad más solitaria, es la más colectiva que existe”, apunta Badiola (Esnaola, 2015). El exdirector del IES Ibarrekolanda subraya que la educación secundaria y el bachillerato son estudios para el desarrollo de capacidades generales, entre ellas “poder estar con los demás, trabajar en grupo, convivir” (Almaraz, 2015). Cuando a través de dinámicas de trabajo se consigue que lxs compañerxs de clase compartan sus procesos, superando esa actitud individual que conllevan las clases habituales, lxs alumnxs sienten, además, una mayor identificación con el centro.

Otra de las aportaciones que puede hacer la técnica artística a la técnica didáctica, es la que se refiere a los procesos abiertos de aprendizaje y sus múltiples soluciones. Cuando se trabaja en este tipo de procesos, es la intención inicial la que abre el camino, y si se busca con ganas y atención, puede aparecer algo que llene de sentido todo el trabajo. Las prácticas que no concretan de antemano el objetivo ni la solución, exigen asumir riesgos más que volver a andar por caminos ya conocidos. Richards, que fue alumno de Grotowsky, dice que Fleming no buscó la penicilina. “Pero la investigación era sistemática y hete aquí que apareció la penicilina” (Richards, 2005, p. 188). Trabajar en el campo de lo desconocido y dar con las técnicas que permiten conformar, estructurar y darse cuenta del (auto)conocimiento (Grotowsky, 1974) es lo que le da cuerpo a la práctica artística. También pueden ser enriquecidos los procesos de enseñanza-aprendizaje de educación secundaria y bachillerato si a cada alumnx se le ofrece el tiempo, espacio, opción y ayuda para conformar, estructurar, y darse cuenta de su proceso. Como relata el exdirector del IES Ibarrekolanda, “tenemos que cambiar las metodologías, no sólo los contenidos. Los protagonistas del aprendizaje son ellxs, y hay que aprovechar todas sus ganas de aprender y saber y todo su potencial creativo, y esto solo puede hacerse

generando dinámicas de creatividad” (Almaraz, 2015). Refiriéndose al proceso de aprendizaje, dijo Grotowsky, que en su trabajo con otrxs como director teatral, la cuestión era rastrear el mayor número de opciones posibles, y que era mediante la observación, la sorpresa y el deseo de ayudar, a través de lo que se daba ese trabajo que denomina crecimiento común. Indicó que más que instrucción se trataba de una apertura total hacia lxs otrxs, “es una manera muy torpe de expresarlo pero lo que se logra es la total aceptación de un ser humano por otro” (Grotowsky, 1974, p. 20).

La última aportación que traigo a este trabajo, corresponde a los cuerpos de alumnx y educadorxs. Siendo tan compleja la noción de cuerpo, me limitaré a decir que cuerpo es todo eso físico-químico, matérico-anímico, sensible-reactivo de pies a cabeza, pensando que es suficiente para entendernos y avanzar en este punto del trabajo. La oportunidad de ver trabajar a educadorxs y alumnx del bachillerato de artes escénicas, música y danza durante las prácticas, me permitió reflexionar sobre un cuerpo más libre y no forzado a permanecer sentado. La inteligencia y el desarrollo se encuentran en el cuerpo, pero generalmente bloqueados. Es la mente la que pone trabas, haciendo lo que no debería: pensar rápidamente y ordenar al cuerpo qué y cómo hacer. El cuerpo tiene un modo propio de pensar cuando la mente le permite hacer su trabajo. Intelecto, ideología, emociones, sentidos, vivencias, intuiciones y todas las cuestiones que corresponden a la vida humana son las que activan la técnica artística; la artísticidad es un flujo orgánico. Dice Richards, recordando su experiencia cuando era alumno de Grotowsky, que siguiendo a este flujo orgánico, la mente aprende a tomar una actitud positiva y pasiva, dejando de pensar que es la única autoridad, y desbloqueando el resto de procesos del cuerpo. Este último, entonces, encuentra un nuevo campo abierto y avanza rápidamente. Es ahí cuando se activan los recursos profundos de cada individuo (Richards, 2005, pp. 116-118). Considero que existe una gran necesidad de poner en marcha este tipo de trabajo en nuestro contexto. La herencia educativa de los últimos siglos golpea fuertemente contra los movimientos del cuerpo en los procesos de enseñanza-aprendizaje del sistema reglado, siendo lo más habitual que alumnx y educadorxs pasen el día quietxs, tanto sentadx como de pie. La técnica artística, por medio de la citada organicidad, puede invertir esta situación.

Como cierre a este apartado, quiero aclarar que estas aportaciones son las que he trabajado en base al tiempo, recursos y materiales de los que he dispuesto. Estoy convencido de que la técnica artística hace más aportaciones a la técnica didáctica. Descubrir las, es cuestión de atención y reflexión.

6 CONCLUSIONES

Entre las reflexiones que suelen hacerse tratando de concretar la relación entre arte y educación, una de las que hace alusión directa a este artículo es la supuesta dicotomía entre las nociones de proyecto y proceso. El proyecto exige diseñar por adelantado acciones que buscan un resultado, y las competencias que mediante él se desarrollan son concretas, las decididas de antemano. Este modo de hacer puede ser útil en educación cuando lxs educadorxs quieren conseguir un objetivo claro en un plazo concreto. El trabajo basado en proceso actúa más abiertamente. Quien trabaja de este modo tiene la posibilidad de observar, analizar, reflexionar y probar, siguiendo un deseo o problema, y también opción a fallar y a hacer nuevos intentos. Si a lxs alumnx se les ofrece tiempo y buenas condiciones, desarrollarán diferentes capacidades en base a las decisiones que tomen y a cómo las tomen. El resultado llega sin avisar, de improvisto, y unx ha

de estar atentos para reconocerlo. Trabajar así exige un alto nivel de madurez a los alumnos, que deben comprometerse y actuar responsablemente, al no estar definidos los pasos a seguir.

En el apartado anterior he tratado de aclarar qué aportaciones puede hacer la técnica artística en el contexto de la educación formal: procesos de enseñanza-aprendizaje más flexibles, abiertos, experienciales; contemplar múltiples soluciones frente a los problemas, abriendo la perspectiva; aceptación de diferencias, debilidades y torpezas y la puesta en práctica de su valor; relaciones más honestas entre alumnos y educadores; cuerpos más libres a consecuencia de dinámicas de trabajo que no entumescan el movimiento y la organicidad; puesta en duda de lo que se da por sabido y exploraciones más abiertas de lo desconocido. Todas estas aportaciones están vinculadas a capacidades relacionadas directamente con la vida, aptitudes con función y sentido también fuera de las aulas. “De estas experiencias aprendes para el futuro. Puedes intentar no volver a equivocarte, o si vuelves a fallar intentar buscar una solución. Aquí hemos venido a aprender. Hasta que lo vives, no lo aprendes de verdad, no sabes qué hacer” (1er alumno, 2015). Los procesos artísticos, por la relevancia que toma en ellos la experiencia, están en relación directa con la vida, y así lo entienden los alumnos que he entrevistado. “Te quieren preparar para ser una máquina, y por eso van a quitar al final el bachillerato de artes escénicas. No te quieren enseñar cómo tienes que ser como persona” (10ª alumna, 2015).

En la nueva forma educativa a la que apelo, los educadores ayudan e intentan escuchar a los alumnos, ofreciéndoles los recursos que necesitan para rastrear el máximo de opciones posibles y avanzar, evitando interferir en sus decisiones. En cuanto comencé mis prácticas, me di cuenta de que los alumnos eran suficientemente maduros como para llevar a cabo un proceso de trabajo abierto y experimental. A pesar de que aceptaban el modelo de trabajo utilizado en el instituto, la pasión y disponibilidad que mostraron en las entrevistas dejó claro que estaban deseosos de desbordar las dinámicas del instituto. Puede ser, como dice Ángel Almaraz, que sea porque algunos de los alumnos tienen una gran vocación que contagia también a los demás. Yo también creo que un contexto positivo, vivo, sensible y receptivo hace que emerja toda la fuerza y potencial que guardan.

Los institutos son instituciones rígidas y resistentes al cambio. No podemos olvidar que las personas que enseñan en ellos han estudiado en el mismo sistema, y que así ha sido generación tras generación. Además, los profesores con más experiencia suelen aconsejar a los recién llegados que se olviden de lo aprendido en la formación para profesores, advirtiéndoles que la realidad de la educación es la del centro (Eisner, 2007, pp. 22-23). Por otro lado, están las estructuras de organización de los centros: el tiempo, el espacio, los roles y las asignaturas. Son características tan comunes que generalmente se toman por naturales, olvidando que podrían ser de otro modo. Provocar un cambio significativo en la educación exige, entre otras cosas, que los educadores cambien la imagen que tienen de su trabajo. Ángel Almaraz se refiere así a la dificultad que tienen los profesores de asumir y generar una transformación: “primero tenemos que hablar de los miedos, cualquier cambio en una estructura o en un grupo, supone generar un montón de ansiedad por lo que va a suponer eso, además no todo el mundo está con la misma clavija en los centros educativos, somos muy heterogéneos...” (Almaraz, 2015).

Cuando un deseo de cambio va contra la estructura del centro, lo más probable es que la estructura adopte una posición contraria y anule la posibilidad de evolución. De momento, puede ser inocente pensar en una transformación profunda de los centros. En este sentido, es interesante buscar mientras tanto sus grietas, tal y como hemos apuntado anteriormente, para

dar acceso a pequeños cambios. Esto sólo es posible si lxs educadorxs quieren ver esta opción. Si entendemos así la situación, la oportunidad no se somete al hecho de tener que alterar la institución entera, y queda en manos de la voluntad del educador. Voluntad que necesitará para buscar, defender y cuidar una posición que le permita poner en marcha una práctica de aprendizaje más abierta y procesual. Alejarse de patrones conocidos y buscar nuevas formas de educar, supone, sin duda, un trabajo costoso, al exigir romper con inercias y ser más consciente de lo que ocurre en el aula. Aún así, puede ser que en el intento y en el esfuerzo, tanto alumnxs como educadorxs, encuentren nuevas opciones de comunicarse, hacer y aprender.

Bibliografía

Alález, A.L. (2008). *Pabellón de Escultura / Sculpture Pavillion*. Dossier de la exposición. León: MUSAC.

Almaraz, Á. (2015). *Entrevista*. 24/04/2015.

Alumnos IES Ibarrekolanda (2015). Diez entrevistas. 20-22/04/2015.

Astiz, I. (13 de agosto de 2014). Konplizitatea lan metodo gisa. Itziar Okariz y Jon Mikel Euba. *Berria*. Recuperado de http://www.berria.eus/paperekoa/1859/022/001/2014-08-13/konplizitatea_lan_metodo_gisa.htm

Badiola, T., Eraso, X., Etchebarria, G., Imaz, I. y Mitxelena, P. (2000). Enseñanza del arte hoy en día. Mesa redonda. *Zehar*, 42, 4-7. Recuperado de http://www.old.arteleku.net/arteleku/publicaciones/editorial/zehar/42-ensenanza-del-arte/ensenanza-del-arte-hoy-en-dia.-mesa-redonda.-txomin-badiola-xanti-eraso-guadalupe-etchebarria-inaki-imaz-y-peio-mitxelena?set_language=eu

Badiola, T. (2006). *Hay veces en las que uno tiene que poner en escena su propio fracaso*. Rêve sans fin (la técnica) texto escrito para la exposición. Madrid: Galería Soledad Lorenzo. http://www.soledadlorenzo.com/artistas_entrada/badiola/expos.html

Badiola, T., Euba, J.M. y Prego, S. (2012). *Primer Proforma*. Barcelona: Actar.

Badiola, T., Euba, J.M., Prego, S., y Pérez Rubio, A. (2013). *La exposición como proceso. En torno a Primer Proforma*. Audio de la charla presentación del libro. Madrid: MNCARS. Recuperado de <http://www.museoreinasofia.es/multimedia/exposicion-como-proceso-torno-primer-proforma>

Brea, U. (2004). Entrevista a Txomin Badiolari. *Euskonews*. Recuperado de <http://www.euskonews.com/0271zbn/elkar-es.html>

Cannitzer, L. (2015). Arte y pedagogía. *Esferapública*. Recuperado de <http://esferapublica.org/nfblog/arte-y-pedagogia/>

Eisner, E. (2004). *¿Qué puede aprender la educación de las artes?*. México: SEP/DGTEVE. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=4R6rasalOZO>

Eisner, E. (2007). *Cognición y currículum: una visión nueva*. Buenos Aires: Amorrortu.

Esnaola, M. (5 de enero de 2015). El arte es la actividad más solitaria y más colectiva que existe. Entrevista a Txomin Badiola. *Deia*. Recuperado de <http://www.deia.com/2015/06/05/ocio-y-cultura/cultura/el-arte-es-la-actividad-mas-solitaria-y-mas-colectiva-que-existe>

Gimeno Sacristán, J. (1988). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.

Grotowsky, J. (1974). *Hacia un teatro pobre*. México: Siglo XXI.

Kalostra. (s.f.). Recuperado de <http://www.kalostra.eus/> .

Katz, V. y Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. (2002). *Black mountain college: Una aventura americana*. Catálogo de la exposición. Madrid: MNCARS.

Imaz, I. y **Mitxelena, P.** (2000). Construir la intermediación. Ser artista. *Zehar*, 42, 22-27. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2855263>

Okariz, I. (2013). Capítulo 2VW. Presentación dentro de las *Jornadas Arte ekoizpen feministak: ezagutza prozesuak eta belaunaldien arteko harremanak*. Arteleku. Recuperado de <https://vimeo.com/87561448>

Richards, T. (2005). *Trabajar con Grotowski sobre las acciones físicas*. Barcelona: Alba.

Warhol, A. (2008). *Mi filosofía de A a B y de B a A*. Barcelona: Tusquets.

Wick, R. (1988). *Pedagogía de la Bauhaus*. Madrid: Alianza.