

LA CAJA

Recurso analógico de vivencia del aprendizaje

Autora: Elena Isabel Moncayo San Miguel

Trabajo Fin de Máster

[MODALIDAD B]

Línea de investigación e innovación:

Modos de hacer arte y educación. Metodologías interdisciplinares para una educación de lo cotidiano.

Directora: Holga Méndez Fernández

Máster Universitario en Profesorado de ESO, Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas.

Especialización en **Dibujo y Artes Plásticas**.

Curso 2014-2015



Universidad
Zaragoza



Facultad de
Ciencias Sociales
y Humanas - Teruel
Universidad Zaragoza

LA CAJA. Recurso analógico de vivencia del aprendizaje

Elena Isabel Moncayo San Miguel

Resumen

LA CAJA. Recurso analógico de vivencia del aprendizaje es el título que da nombre al Trabajo Fin de Máster que se enmarca en la modalidad B de inicio a la investigación e innovación educativa. Es un recurso didáctico enfocado a una **experiencia práctica y vivencial del aprendizaje** y del proceso creativo, dentro del ámbito artístico en un aula de educación secundaria. La necesidad del uso del aprendizaje **interdisciplinar** en las aulas de hoy en día es más que evidente en el sistema educativo. Apostar por la mejora de las **habilidades** y **aptitudes personales** es la clave para el desarrollo de un modelo de **aprendizaje significativo**. Entender los límites del desarrollo y trabajar dentro de esta área es el objetivo de investigación para la propuesta de nuevas maneras de **hacer arte** y **aprender** en las aulas. Para ello se ha creado el recurso **LA CAJA**, donde, tras el análisis de las necesidades más acuciantes que rodean el ámbito educativo y la investigación teórica dentro del campo del arte y la educación, se extraen unos preceptos y **'modos de hacer'** que se ven reflejados en el proyecto de la PGA y se llevarán a cabo gracias al recurso.

Palabras clave

Arte. Educación. Interdisciplinariedad. Juego. Archivo.

Índice

1. Planteamiento	1
1.1. Introducción.....	1
1.2. Justificación	2
2. Marco teórico	3
2.1. Búsqueda documental	3
2.2. Nexos del arte y la educación	5
2.2.1. <i>Cualquier sitio es un patio de recreo</i>	6
2.2.2. Contexto y realidad social.....	11
2.2.3. Norma vs normativa. Legislación.....	14
2.2.4. Aprendizaje como participación (arte como estado de encuentro)	16
2.2.5. Artes de hacer. Método y modo.....	18
2.2.6. Presencias: Ocupar un lugar.....	19
2.3. Arte archivo: Almacenar conocimientos.....	21
2.1.3. Referentes artísticos: Ámbitos de movimiento.	23
3. Diseño Metodológico	25
3.1. Portafolio educativo / Carpeta de aprendizaje.....	25
3.2. ABP: Problemas y proyectos.	27
3.3. Interdisciplinariedad	29
3.4. Kits de aprendizaje.....	31
3.5. Propuesta de innovación: LA CAJA.	32
4. Análisis de datos y resultados	34
5. Conclusiones, consecuencias e implicaciones	36
6. Referencias documentales	37

1. Planteamiento

1.1. Introducción

En esta propuesta que se presenta como Trabajo Fin de Máster del Máster de Profesorado, en la especialidad de Dibujo y Artes Plásticas, dentro de la modalidad B, trabaja con la línea de investigación e innovación educativa '*Modos de hacer arte y educación. Metodologías interdisciplinarias para un aprendizaje de lo cotidiano*', tutorizado por la Dra. Holga Méndez Fernández, se busca trabajar la innovación en el aula, en el contexto de 4º curso de la Educación Secundaria Obligatoria, en el entorno de un instituto público, como puede ser el I.E.S. Tubalcaín de Tarazona, referencia escogida debido a que es el único centro de secundaria que conozco desde la experiencia propia como alumna, puesto que en el centro de referencia durante las prácticas no tenía plan de Educación Secundaria Obligatoria, pero extensamente aplicable a cualquier otro centro de estudios en los que se curse el nivel y la asignatura a la que se enfoca: Cuarto curso de Educación Plástica y Visual.

En esta investigación se trabaja sobre la recopilación de recursos y técnicas para el aprendizaje interactivo, comunicativo, interdisciplinar y adaptado a las exigencias del alumnado; así como, la búsqueda documental y las lecturas que desvelan las claves sobre la actuación dentro de la educación como medio de acción social y de actuación prioritaria. Todo ello acaba compilado en un recurso, como material didáctico, que es LA CAJA, siendo individual para cada alumno, con unos utensilios y herramientas claves para su desarrollo artístico y educativo en el aula durante el curso. Esta innovación se sustenta sobre unas investigaciones de carácter social, contextual, actitudinal, en relación a los recursos y al sistema educativo propuesto por el estado, cuestionando y planteando interrogantes a la norma impuesta desde un punto de vista crítico, tratando de buscar soluciones a nivel práctico para el trabajo en el aula.

La inquietud de elaborar un recurso innovador que conduce la metodología de trabajo durante todo el curso nace de una preocupación por el seguimiento del desarrollo del alumno conforme a su actividad en la clase; igualmente, el hecho de registrar el progreso del mismo, profundizando en la idea de un espacio propio e individual dentro del espacio compartido que es el aula. Como reminiscencia de lo vivido durante el período de *Practicum*, siendo la problemática generalizada la desmotivación, se aboga por una metodología activa, que proponga una implicación del alumno en todos los proyectos que se desarrollan durante el curso lectivo; así como la búsqueda de actividades dinámicas, interesantes, que promuevan su participación, tanto individual como colectivamente.

La estructura de esta investigación se plantea en base a la normativa inherente al TFM, presentada en la guía docente de la asignatura: tras un inicial análisis del contexto educativo actual (legislación irreal, normativas estáticas, metodologías desfasadas...), de la innovación y de la actuación en el aula se propone el marco teórico de investigación en el que se basa, al igual que las referencias artísticas y los ámbitos de movimiento de la propuesta (sociedad-arte-educación, arte archivo, museo portátil...). Posteriormente se habla de las metodologías y su desarrollo, para pasar a explicar el material didáctico con el que se trabaja, LA CAJA. Una vez desplegado el recurso, se lleva a cabo un análisis de datos y resultados (experiencias vividas en relación a la investigación y al recurso), y se concluye con una reflexión sobre los diversos puntos del escrito, trabajando la opinión personal y los interrogantes surgidos durante el proceso de este trabajo.

1.2. Justificación

En la Educación Secundaria Obligatoria, a nivel general se obvian muchos temas de importancia en cuanto al desarrollo íntegro del estudiante. La educación está contaminada de legislación y normativa inamovible, clasificatoria, que restringe y acota el crecimiento del alumno y rompe el ritmo natural del aprendizaje. La individualidad de las personas se sumerge dentro de un sistema impuesto que trabaja con la cantidad frente a la calidad, que no conoce y que no se incluye, fomentando de esta manera el individualismo egoísta mediante la comparación, la competitividad, y la lucha por la excelencia, siendo una mimesis de la sociedad que el estado quiere promover.

Los currículums de secundaria se redactan muy lejos de las realidades sociales del centro educativo, de los contextos, de los núcleos familiares, lejos de la realidad de cada uno de los alumnos y de su ámbito de desarrollo: la problemática que se cierne sobre cada uno de ellos a lo largo de su vida -centrándonos en su transcurso académico- es obviada por la legislación, y no se presentan las diferentes ayudas o pautas para trabajar sus aptitudes de cara a su futuro próximo, hacia su realidad, hacia su vida.

Las múltiples realidades sociales nos obligan a desarrollar una programación que se adapte a las necesidades de los alumnos en cada momento y no sólo en cuanto a contenidos, sino en referencia a la metodología, a los modos de hacer, a la manera de trabajar en las aulas, a la velocidad del desarrollo intrínseco en cada persona, a sus actitudes y a los procesos mentales y contextuales.

El hecho de trabajar con un **diseño metodológico adaptable**, con un carácter de seguimiento, con un factor de desarrollo personal en vistas del crecimiento, en este caso en relación primordial con el hecho artístico y, en interferencia con el plano social, actitudinal y aptitudinal, en consonancia a la resolución de problemas, fomentando la autonomía propia de cada alumno, la adquisición de las competencias básicas y el aprendizaje interdisciplinar para completar las carencias de las separaciones por área: es un factor de gran importancia para una educación íntegra, novedosa, adaptada las nuevas generaciones y a la realidad social a la que nos enfrentamos a día de hoy; en la que se observan problemáticas del tipo de núcleos familiares desestructurados, imposibilidad de conseguir materiales, falta de ingresos en las casas, carencia de refuerzos pedagógicos en las familias, desconocimiento del idioma, la pertenencia a distintas culturas, diferentes escalas de valores, etc.

En una educación obligatoria y pública debe haber calidad, debido a que esta es para muchos el único recurso asequible, no por ello debemos despreocuparnos u obviar la verdadera significación del aprendizaje, que es educar personas para que estas puedan hacer frente al mundo de una manera mucho más fácil y con unas herramientas que les faciliten desarrollarse en la sociedad.

El curso elegido para desarrollar nuestro recurso LA CAJA es 4º curso de la Educación Secundaria Obligatoria –pero proponiendo una adaptación curricular de etapa, podría aplicarse también en los demás cursos–. Tras mi experiencia en el Bachillerato de Artes, pienso que es importante trabajar dentro de la educación obligatoria, por el hecho de tratar de mejorar algunos de los aspectos que implica dicha obligatoriedad, como suplir las carencias del currículo, innovar en metodologías activas en el aula, trabajar con estrategias motivacionales y de implicación; todo, buscando un cambio en la educación en referencia al crecimiento humano y al arte en la sociedad. Otras características de este curso y concretamente de la asignatura Educación Plástica y Visual es

que es optativa, llevándonos a presumir que los alumnos la eligen por motivación personal, y tienen más interés en la materia, por lo que se presentará mayor predisposición a llevar a cabo las actividades. Lo considero un curso adecuado para probar si se puede llevar a cabo el proyecto y analizar sus resultados.

2. Marco teórico

2.1. Búsqueda documental

Cuando hablamos de educación necesitamos, en una primera instancia, acotar el término. Según la Real Academia de la Lengua Española *educación* es, en su segunda y tercera acepción, «Crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes.» e «Instrucción por medio de la **acción docente**.»¹. Esta definición, a mi modo de ver, peca de escueta siendo *educación* un término con diferentes reminiscencias y un concepto muy amplio para el cual hay que tener en cuenta multiplicidad de factores para poder comprenderlo. Tratando de completar esa visión global de educación, se nos proponen nuevas definiciones como: «Formación destinada a desarrollar la **capacidad intelectual, moral y afectiva** de las personas de acuerdo con la **cultura** y las normas de convivencia de la **sociedad** a la que pertenecen. **Transmisión de conocimientos** a una persona para que esta adquiera una determinada formación.»²

Pero no sólo se define *educación* de esta manera, también se habla de ella como un proceso de socialización, un proceso para estimular capacidades cognitivas y físicas como medio de integración social. También podemos establecer una diferencia entre el concepto de *educación*, entendiéndolo como el estímulo de una persona hacia otra y *aprendizaje*, como la posibilidad subjetiva de incorporación de nuevos conocimientos para su aplicación posterior.

Tal y como asegura Julián Luengo Navas (2004) en relación al término educación, *ni su uso ni el conjunto de conceptos que se relacionan con él [...] poseen precisión terminológica, debido a la diversidad de aspectos que conforman el fenómeno educativo*³, lo que nos causa dificultad a la hora de determinar el concepto con la precisión adecuada. De esta manera, debido a lo complejo de la definición de *educación* vemos necesario analizar diferentes perspectivas para su comprensión. En relación a la investigación a la que va destinada este escrito, tras considerar la etimología de la palabra *educación*, propongo una reflexión para acercarnos a dicho término en torno al contexto y la sociedad, la legislación y el estado, el espacio educativo (centros) y el espacio *en/de* la educación (caja/aula), la educación en valores y la cooperación y, por último, las metodologías educativas.

Extrayendo un fragmento del texto de Navas (2004)⁴ recordamos que *el vocablo "educación" aparece documentado en obras literarias escritas en castellano no antes del siglo XVII*.

¹ Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, Espasa, Madrid, 22.ª edición, 2012. En <http://lema.rae.es/drae/?val=educaci%C3%B3n> (ví: 14 de Julio de 2015)

² Google, *Buscador de Google Web "definición de educación"* en https://www.google.es/webhp?sourceid=chrome-instant&rlz=1C1TEUA_enES552ES552&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=definici%C3%B3n%20de%20educaci%C3%B3n (ví: 14 de Julio de 2015). La negrita es propia.

³ Julián Luengo Navas, "La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación.", en Mª del Mar Pozo Andrés et al., *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2004. p. 30. <http://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/1-EducacionConcepto.pdf> (ví: 4 de junio de 2015)

⁴ *Ibid.*, p. 31

«Hasta esas fechas, según García Carrasco y García del Dujo (1996), los términos que se empleaban eran los de "criar" y "crianza", que hacían alusión a "sacar hacia adelante", "adoctrinar" como sinónimo de "doctrino", y "discipular" para indicar "disciplina" o "discípulo".»

Estos términos hacen referencia a una tercera persona que encamina (*dūco, dūxī*), que conduce o que dirige el aprendizaje de los individuos, teniendo relación con su protección o la ayuda material que prestan los adultos a los sujetos en proceso de desarrollo. Hoy en día esa tercera persona la entendemos como los padres/tutores legales o profesores. Bien es cierto que la responsabilidad sobre las nuevas generaciones ha cambiado precipitadamente en las últimas décadas, la nueva labor del profesorado en cuanto a los ámbitos de la educación y a su vez la delegación de los padres o tutores –en referencia a diversas cuestiones que antes se aprendían en los núcleos familiares– hacia los centros escolares han sometido a la educación, en su faceta más práctica, a un cambio drástico. Este cambio viene fomentado por las nuevas configuraciones familiares, así como por el sistema capitalista en el que vivimos, una organización social con un ritmo trepidante, que nos obliga a hacer frente a muchos otros aspectos –diferentes hábitos de vida, jornadas laborales y multiocupación, carencia de estructuras familiares estables, falta de tiempo para dedicar a los hijos, situación económica, individualismo, etc.–, descuidando la educación dentro del microsistema⁵ familiar.

Haciendo alusión al texto de Allan Kaprow, *La educación del des-artista*, queremos remitirnos a un párrafo en el que se subraya, casi despóticamente, el hecho del cambio social en cuanto a las labores, tradicionalmente ligadas a las familias, de la educación:

«El sistema educativo de Estados Unidos debe de asumir gran parte de la responsabilidad de perpetuar y apoyar nuestros defectos: nuestros valores, los buenos y los malos, los pros y los contras. Los educadores del siglo veinte, lo sabemos bien, operan **in loco parentis**. A los directores y decanos les gusta pronunciar palabras tranquilizadoras en latín porque saben que, para las madres y padres que consumen todo su tiempo en las autopistas, haciendo compras, en las vacaciones y trabajando, **criar a sus hijos es casi imposible**. Y además, como todo el mundo, los padres son especialistas en lo que hacen. De modo que **dependen de** otros especialistas, **los educadores**, para hacer lo que ellos no pueden, y se preocupan porque la televisión esté haciendo mejor trabajo que los dos juntos.»⁶

En esta reflexión se nos expone la despreocupación como algo superficial, caprichoso, como una 'versión pop art' del estado del bienestar, pero sigue defendiendo la idea de que los profesores tienen que operar *in loco parentis*: antes, en el Estados Unidos de 1972, por mero antojo social, mientras que en la España del 2015, por necesidad imperiosa, muchas veces, debido al ahogo dentro del sistema y gracias también a la crisis económica –y social– en la que estamos inmersos.

Por otra parte, el término *educación* posee también un doble origen etimológico, que pueden ser contradictorios a la vez que complementarios. Dichos términos son *ēdūcere* (*ēdūco*, -

⁵ Microsistema según el Modelo ecológico de Bronfenbrenner. Victor Villanueva, Contexto de la actividad docente, *sociología Tema 1*, diapositiva nº 6, 2014.

⁶ Allan Kaprow, *La educación del des-artista*, Ardora, Madrid, 2007, pp. 57-58. La negrita es propia.

xī, -ctum, -ere) y *ēducāre* (**ēduco**, -āvī, -ātum, -āre), el primero se forma con el prefijo 'ē-' como 'de, fuera de' y el verbo 'dūco, dūxī', que significa conducir o dirigir, de esta manera lo entendemos como 'sacar desde el interior hacia el exterior', "extraer de dentro hacia fuera"⁷. De esta manera se percibe la *educación* como la capacidad de desarrollo de los sujetos inherente a los mismos, entendida como sus potencialidades. En este caso podemos subrayar al individuo, íntegro y único, como sujeto focalizado del auto-aprendizaje, por encima de la reproducción social de la educación.

El segundo término, 'ēducāre', tiene relación con 'criar', en un término más cercano a su sentido físico y, además, hace referencia a las acciones externas para con el aprendizaje: formar, criar, instruir y guiar al individuo. De esta manera, el factor extrínseco, socializador, lo forman las relaciones que se establecen con el ambiente, buscando la función adaptativa y de reproducción de la sociedad en la que se desarrolla el sujeto, buscando su inserción en la colectividad mediante las posibilidades educativas: el objetivo final es transmitir los contenidos culturales que nos son cercanos.

2.2. Nexos del arte y la educación

Antonio Gramsci, político y teórico marxista de la Italia del 1920, cita al filósofo Benedetto Croce de la siguiente manera: *El arte es educador en cuanto es arte, pero no en cuanto 'arte educador', porque en este caso no es nada, y la nada no puede educar.*⁸ De esta frase extraigo un único e intenso pensamiento: **el arte educa por sí mismo**, como capacidad inherente a él, pero cuando se trata de malear el arte para buscar un fin, se desatina, se vuelve manualidad, entretenimiento, nimiedad. El arte debe vivir en los centros educativos como arte, no como pasatiempo, debe haber exposiciones de artes, no de *manualidades*⁹. Hay que destacar que la adaptación del proceso creativo a la educación plástica escapa a ese arte-manualidad, por ello la necesidad de crear unos currículums en torno al *arte Arte*¹⁰, siempre bajo la premisa de que **el arte engendra arte**.

Introduciendo de esta manera a Allan Kaprow y a la *educación del des-artista*, también debemos diferenciar entre el arte-juego y la manualidad. La manualidad es mero entretenimiento, una copia de un objeto o de una situación, un devaneo sin contenidos, ni concepto ni reflexión, una mera reproducción que no alcanza más allá... Cuando las manualidades son pensadas, trabajadas, aprehendidas a nuestro intelecto, dejan de ser manualidades, para convertirse, en muchos casos, en el proceso creativo que generará el *arte Arte*.

El hecho de no trabajar desde la manualidad no comprende el deshacerse del aprendizaje práctico, intuitivo y significativo, ni mucho menos. Hay diversas claves que se nos han desvelado durante la lectura de *La educación del des-artista* y vamos a analizar, centrándonos en su *parte II* (1972). *¿Qué puede hacer el artista cuando abandona el arte?*, –nos pregunta Kaprow, en referencia

⁷ Julián Luengo Navas, *op. cit.*, p. 32

⁸ Recuperado, en primera instancia desde: UPV/EHU, "Envidia. Fragmentos de procesos de creación", en <http://alweb.ehu.es/procesosdecreacion/1270/educacion/> (ví: 6 de junio de 2015). Fuente original: Christine Buci-Glucksmann, *Gramsci y el estado: Hacia una teoría materialista de la filosofía*, Siglo XXI, Madrid, 1978, p. 60

⁹ En referencia al ejemplo dado; Word Reference, "manualidad", 2015, en <http://www.wordreference.com/definicion/manualidad> (ví: 10 de junio de 2015). **Manualidad**: pl. Trabajos manuales de los escolares: (los niños organizaron una exposición de manualidades.)

¹⁰ Allan Kaprow, *op. cit.*, p.21

a el arte-instituido, el arte-plasto¹¹– *Imitar la vida, como antes. Meterse de lleno. Enseñar a otros cómo*¹². Con esta reflexión comienza su escrito, a mi parecer totalmente ligado con la educación actual, salvando la brecha generacional. En esta frase desglosamos el **aprendizaje** como esa imitación de la vida, rememorando a la manera de aprender de antaño. Para ello hay que involucrarse con el proyecto, a diversos niveles, esto es *sentir lo que se hace*, tener una **dedicación proactiva** para con la educación. Los *otros* en referencia pueden ser tanto los propios alumnos, como los padres o tutores legales, o todo aquel que quiera escuchar. Hay múltiples asociaciones preocupadas por el educar imitando la vida, pero, debo destacar nuestra referencia más cercana, que es Criando Girasoles¹³, una asociación surgida en Tarazona que aboga por la crianza respetuosa y su relación con la educación.

El artista, en la cita anterior, ocupa la labor del docente: el profesor es artista y profesor, y mediante sus tácticas, recursos y medidas transmite el arte (no-arte¹⁴) como enseñanza. El arte (no-arte para Kaprow) lo engloba todo en relación al desarrollo. El no-arte es la cotidianidad, la vida, lo que debería ser la realidad del arte Arte y no lo que denuncia en sus textos que es, ya nombrado como el arte de la institución o arte-plasto. Como objetivo: plantearnos el no-arte de Kaprow y transformarlo en el arte Arte para poder englobar la educación en él.

El *ready-made* es **re-crear** *crea algo nuevo que encaja casi completamente con el objeto anterior*¹⁵, esto es el nacimiento de LA CAJA, de nuestro material didáctico. LA CAJA es un *ready-made*, como una amalgama matérica, que ha sido puesta en un cuando y donde concreto, en 4º curso de ESO, en el aula, delante de los alumnos. Es un objeto, un sistema con el que deben interactuar.

2.2.1. **Cualquier sitio es un patio de recreo**

Comenzamos por el hecho de que para la gran mayoría *Jugar es una palabrota*¹⁶, es visto como una actitud sin utilidad moral o práctica alguna, sus connotaciones negativas, llegado un momento en la línea vital, superan a ojos de la sociedad sus aspectos positivos, y este hecho, el jugar, se condena. Siempre se ha sostenido que *jugar* proviene de la imitación y que esto genera el aprendizaje, ese *jugar* nos ayuda a crecer y a sobrevivir. El juego es ritual, mediante una serie de acciones se busca un fin, y, además, genera placer, cuando se juega no se tiene la intención consciente del aprendizaje: el juego es instintivo. ¿Por qué el aprendizaje no genera placer? Porque no es juego. Pero debería serlo, es su única razón evidente. A lo largo de nuestra vida es casi seguro que nuestro aprendizaje más significativo, más placentero, más cercano y real era mediante el juego. Este juego por imitación se genera en las edades más tempranas, pero se pierde con el crecimiento y conforme se va entrando a la vida adulta: se introducen elementos de juegos irreales, que no radican en su significación, superficialidades y se abandona el verdadero juego. El juego se convierte en una mimesis, una nueva manualidad y se difumina de esta manera su sentido único.

¹¹ *Arte-plasto* en vez de arte de plástico. La etimología de la palabra plástico proviene de πλαστικός, palabra formada por πλαστός, ή, όν, (plastos) siendo su significado modelado, fingido.

¹² Allan Kaprow, *op. cit.*, p.39

¹³ Se puede consultar su sitio web en <http://criandogirasoles.wix.com/tarazona>

¹⁴ Allan Kaprow, *op. cit.*, pp. 10, 14

¹⁵ Allan Kaprow, *op. cit.*, p.14

¹⁶ *Ibid.*, p.44

Hay muchos aspectos que se deberían mantener durante toda nuestra vida, seríamos mucho más felices si jugásemos.

Platón defiende el juego noble como herramienta de vida y lo describe de la siguiente manera: *la vida ha de vivirse como juego*¹⁷. Johan Huizinga en su obra *Homo Ludens* nos propone:

«El juego genuino y espontáneo puede también ser profundamente serio... La alegría inextricablemente unida al jugar puede convertirse no sólo en tensión, sino en júbilo.»¹⁸

¿Qué problema se nos plantea en relación a la acción del juego aplicada en otros ámbitos de la vida? *En el sentido práctico la competición, el dinero y otras consideraciones sensatas se nos interponen en el camino*; esto es la aplicación a la cotidianidad, la vida es la práctica, mientras que la competición en el ámbito educativo son los resultados: las notas de los alumnos, la comparación, la envidia, la excelencia –desde un punto de vista de competitividad extrema–... Cabe decir que esas consideraciones que se nos exponen son sensatas debido a que son la realidad social que ha fomentado el sistema capitalista, con su forma de vida, así como la crisis económica en la que nos hallamos sumergidos. El dinero, o más bien, la falta de dinero, genera malestares en las familias, que no tienen recursos; en los centros, que no poseen plantilla suficiente o materiales educativos; y todo ello engloba una situación negativa en cuanto a ‘materias primas’ necesarias: tiempo humano (en relación en los padres con los hijos, así como con los profesores), tranquilidad económica en los núcleos familiares, material escolar y los bienes materiales necesarios, estabilidad, etc. *Tal discontinuidad y especialización produce una sensación de separación de la vida como un todo y vela igualmente la actividad imitativa junto con el disfrute que de ella podría obtenerse. El resultado no es jugar; es trabajo*¹⁹. La separación del vivir, de lo ancestral, es totalmente inviable: nuestra vida no se divide en áreas o materias, nos desarrollamos en una globalidad y aplicamos constantemente nuestros conocimientos a todo nuestro ámbito. El placer es, o debería ser, vivir nuestra vida. Esta discontinuidad, es decir, la interrupción debido a los escasos medios, hace de menos la imitación –que es el juego/aprendizaje– tanto como el poder disfrutar con ella, así como la obtención de placer. Esto es lo que lleva a una alienación con el trabajo a desarrollar, del cual no obtenemos dicho placer, ni diversión, ni un enriquecimiento íntegro: adherimos estas cualidades al sustantivo trabajo y así se convierte en molesto.

Es norma indispensable que el trabajo sea juego, que se obtenga placer en las actividades que se desarrollen en clase, es lo que se busca con las actividades y la metodología propuesta en este trabajo. Buscamos huir de la alienación escolar mediante el juego para encontrar de nuevo el placer en trabajo y perseguir la felicidad. El trabajo por el mero hecho de trabajar carece de sentido: hay que buscar una finalidad última que no radique tan sólo en la obtención de conocimientos, en aprobar un examen o en llegar a una media al finalizar el curso escolar.

El tabú que nos impide jugar en él –en el ‘patio del recreo’– es nuestra adicción a la idea de trabajo. El trabajo no puede ser abolido por mandato; ha de ser sustituido por algo mejor: la adicción a la idea de trabajo sería en sus aspectos negativos, alienantes, mientras que en relación a las

¹⁷ *Ibid.*, p. 47

¹⁸ *Loc. Cit.*

¹⁹ Allan Kaprow, *op. cit.*, p. 48

propuestas de aprendizaje, debemos sustituir las antiguas metodologías por nuevas, innovadoras, que trabajen la relación del alumno con la materia y el mundo: su contexto.

La solución que se propone como 'algo mejor' es, tanto el recurso material de LA CAJA, como el proyecto de Programación General Anual acorde a las metodologías y preceptos que trabajamos. *Al principio les gusta la escuela [a los alumnos], incluso piden ir. Al profesor también parece gustarle. Profesores y alumnos juegan. [hasta que] descubren que aprender y ganarse un sitio en el mundo no es un juego de niños sino un trabajo duro y, a menudo, horriblemente aburrido.*²⁰ La metodología empleada en los primeros cursos de escolarización incluye el juego en todos sus aspectos y el problema es que pierde este enfoque conforme van avanzando los cursos escolares. También hacen referencia estas palabras a la desmotivación que sufre el profesorado en relación a el cansancio, años impartidos y a la estaticidad que sufre el mismo: es necesaria por tanto una constante renovación e innovación para impedir caer en el hoyo del pasotismo. La compenetración de profesores y alumnos cara al juego es un convivir, un compartir conocimientos y experiencias, aprenden constantemente uno del otro: todo ello se pierde en cuanto el organigrama de la clase cambia, distanciándose las figuras de profesor y alumnado, a la vez que entre los propios alumnos: ya no tienen la misma adhesión entre ellos, pierden el componente de 'familia'. Si la educación prosperase y cambiase tanto en relación a sus objetivos, esto es, ayudar a los individuos a que fueran íntegros y a desenvolverse en el mundo en vez de almacenar en ellos, casi a presión, contenidos y conocimientos dictaminados por alguien como 'imprescindibles', como a sus metodologías en las aulas, sería mucho más fácil y placentero aprender y ganarse ese sitio en el mundo del que nos habla Kaprow.

Esta connotación de trabajar, entendida como el *trabaja duro, e irás en cabeza*, genera competición entre los alumnos, una competición malsana que repercute en la relación y cohesión del grupo. El autoritarismo niega lo apetecible del juego, el placer y lo sustituye por un juego falso, competitivo, generando así dicha competitividad entre las personas. Ser el mejor no sirve de nada muchas veces si todos no somos los mejores, esto vincula la individualidad frente a la colectividad, nos vuelve egoístas, incapaces de colaborar o trabajar en equipo: buscamos un solo beneficio, y trabajamos pensando que nuestro trabajo nos repercute a nosotros, a cada uno, y no al grupo.

«Los estudiantes compiten por las calificaciones, los profesores por tener una clase bien educada, los directores por mayores presupuestos.»²¹

No es casualidad que en casi todo el mundo la educación esté inmersa en los *juegos de esfuerzo agresivo*, esto se debe al sistema capitalista imperante: la educación es un calco del estado, es una herramienta del estado para buscar sus fines, tanto políticos como ideológicos y buscan transmitir y perpetuar el sistema imperante. De esta razón es de donde nace la competitividad de la que hablamos. Uno de los problemas imperantes en cuanto a los programas de educación dados por el estado es que son un espejo de lo que el sistema en el que está inmerso quiere: busca el adoctrinamiento sobre la educación. Kaprow ejerce una crítica de la siguiente manera:

«Quienes planifican los programas de educación pública necesitan primero aprender, para luego fomentar la idea de jugar –pero el jugar como algo

²⁰ *Ibid.*, p.58

²¹ Allan Kaprow, *op. cit.*, p. 58

inherentemente valioso, el jugar exento de la teoría del juego, es decir, de ganadores o perdedores.»²²

Con ello se deshace de la competitividad en las aulas y refuerza una vez más el aprendizaje-juego, por el descubrimiento y la intuición, buscando las raíces humanas del descubrimiento. Cuando Kaprow habla de 'jugar' refuerza la idea del aprendizaje por descubrimiento, donde el propio individuo va recolectando las habilidades e informaciones necesarias para desarrollar sus capacidades (concretas, aplicables y prácticas), siempre en busca de un fin último, como lo es el desarrollo personal. Nos habla de la satisfacción de jugar, ya no sólo a través de su practicidad o de un logro inmediato, sino mediante la participación continua en dicho juego para aprender.

En los talleres desarrollados con la asociación Criando Girasoles se utiliza el juego como vía del aprendizaje, buscando un aprendizaje no inmediato, sino que se desarrolle a largo alcance, proponiendo descubrimientos desde un ámbito de juego proactivo para los niños, fomentando su experimentación tanto con conceptos como con materiales, para que las informaciones se adhieran a ellos de una forma natural y espontánea, para, de esta manera, poder establecer nexos y vínculos más adelante con nuevos aprendizajes.

Este concepto hay que tratarlo de cara a las actividades en los centros, fomentar el juego como forma de aprendizaje, en todos los niveles, siempre con las adaptaciones necesarias que se adecuen a los rangos de edad, madurez o nivel de desarrollo de los alumnos. La importancia de que el alumno se lo pase bien jugando, aprendiendo es indispensable para promover una actitud receptiva y positiva por la actividad y que, a su vez, no rechace el ámbito del aprendizaje; tanto el lugar –el aula, el centro de estudios...– como el grupo –la clase, contando con los alumnos y los profesores–. Un simple hecho como el estar a gusto en un espacio, con unas personas desarrollando ciertas actividades, jugando, influye sobremanera a la hora de establecer conexiones, tanto sensitivas como emotivas, así como de aprendizaje, y debería ser el objetivo principal en cuanto a las actividades propuestas en los institutos de educación secundaria u otros centros educativos. De esta manera devenimos en el planteamiento de qué podemos hacer para conseguir 'estar a gusto' en el espacio de aprendizaje, realizando las actividades y con el resto de personas implicadas en él. Como respuesta a dicha búsqueda y desde mi propuesta personal, definiendo la idea, el recurso de trabajo LA CAJA y todo lo que ella engloba, sumando las actuaciones propias y específicas de aula, así como la Programación General Anual a la que se suscribe, siendo, siempre, 'estar a gusto' uno de los objetivos principales de dicho propósito.

Si bien es cierto que para experimentar el juego y el 'jugar' como cimiento de la sociedad es necesario y esencial una experimentación a largo plazo: Kaprow propone *veinticinco años como mínimo, con evaluaciones cada cinco años*²³ de esta manera se necesitaría una estabilidad en los programas de educación por parte del estado que no fuera cambiante, siempre sopesado y estudiado, proviniendo del consenso de las administraciones políticas y educativas, en deferencia a los centros y a la realidad de los mismos.

Cuando hablamos de institución educativa me gustaría defender la educación pública, gratuita y de calidad por encima de otras instituciones educativas, debido a la labor de eculización

²² *Ibid.*, p.61

²³ Allan Kaprow, *op. cit.*, p. 66

social que posee. Siempre entendemos que el derecho a elegir el centro educativo y a promover diferentes tipos de dichas instituciones es innegable, pero si el sistema educativo público, fomentado y regulado por el estado funcionase correctamente, así como la facilitación de este mismo para abarcar al total de público, preocupándose siempre por una óptima educación, tanto en el aspecto de conocimientos como en el factor más humano posible y su gratuidad, no serían necesarios otros centros privados, concertados o similares, rechazando siempre el adoctrinamiento, tanto en los centros públicos como en estos últimos. Kaprow reafirma su idea de la defensa de la educación pública en su texto *La educación del des-artista*:

«La mejor apuesta siguen siendo las escuelas públicas, por muy encallecidas por los hábitos, la burocracia y los conserjes que estén. Los directores y profesores están más dispuestos que los miembros de la comunidad empresarial a considerar la puesta en marcha de cambios en los valores humanos.»²⁴

El hecho de considerar al resto de instituciones educativas no públicas 'empresas' me parece un término tanto incendiario como adecuado, a la par. La educación privada es un negocio, una empresa, que ha de salir rentable y esto arrastra consigo los intereses propios del dueño de dicha corporación. La educación nunca ha de ser negocio, no debería ser un bien de comercio, sino una inversión del estado que recayese en el progreso del factor humano que lo compone.

La reiteración sobre el cambio de los valores humanos me lleva a pensar una vez más en cómo un texto del año mil novecientos setenta y dos puede resultar tan actual, asemejándose a la situación social y política en la que nos hayamos hoy en día: la revisión constante de los valores humanos no debería tener fin alguno, entender la evolución de las características sociales de la comunidad –cada vez más amplia– y evolucionar al respecto es uno de los ámbitos principales que se deberían trabajar en todos los centros educativos. Vivimos en una sociedad globalizada que en las últimas décadas ha sufrido unos cambios abismales en cuanto a relaciones interpersonales y formas de comunicación existentes, así como en ciencia, medicina y política, y los centros deberían tener esto muy presente para fomentar un aprendizaje basado en todos estos cambios, que afectan a toda la sociedad. Se puede decir que la educación pública siempre ha acometido una función social positiva al respecto, *incluso innovadora*²⁵.

En relación a la escuela pública y su *principio de movilidad* siempre, en última instancia, depende del profesorado y el equipo técnico educativo que en ella interviene. Tanto la normativa, como las guías docentes, o las programaciones, que dependen de los departamentos y de los profesores: "*Un profesor actúa como profesor, y suena como tal. Un artista obedece ciertos límites heredados de la percepción, **que determinan cómo se vive y construye la realidad. Pero nuevos nombres pueden ayudar al cambio social. Reemplazar al artista por jugador, como si se adoptara un pseudónimo es una manera de alterar una identidad fijada. Y una identidad cambiada es un principio de movilidad, de ir de un lado a otro.***". De esta manera el profesor-artista debe ser jugador, para conservar el principio de movilidad, adaptable, innovador... La base del progreso y de la educación reside en la innovación.

²⁴ Loc. cit.

²⁵ Loc. cit.

2.2.2. Contexto y realidad social

Cuando hablamos de contexto determinamos un entorno compuesto de múltiples características dentro del propio ámbito educativo, tanto en el aspecto material y tangible como en el interactivo y social. En el libro *Un arte contextual* de Paul Ardenne, se nos desvelan diversas claves que establecen una estrecha relación con el arte y el contexto, asimismo, con la educación.

«[...] el arte tiene que ir ligado a las cosas de todos los días, producirse en el momento, en relación estrecha con el "contexto", precisamente.»²⁶

Podemos comprender el contexto social como la suma de la realidad de centro y las realidades de los alumnos, lo cual nos plantea diversos problemas, desde su intersección, acuciantes en los centros educativos: carencia de espacio, de material, de creatividad, de seguimiento, de experimentación... Estos problemas son apremiantes de resolución y hay que buscar distintas vías posibles, así como alternativas para poder desarrollarse íntegramente en los centros. Esto es labor de toda persona que tenga relación con el centro, así como de las administraciones. Revisar las programaciones y la manera de desempeñar la labor educativa es una tarea sencilla a la par que intensa, y más hacerlo de una manera evaluativa, buscando la mejora.

En relación a nuestra especialidad, la educación artística dentro de los centros educativos, la investigación me lleva a plantearme el desarrollo de las clases de las asignaturas como un *happening*²⁷, entendida la labor del profesor como una *performance*, una acción preparada, el desarrollo para la creación artística, en la que también interviene el alumnado, siendo parte activa del acto creativo. Esto es arte de intervención o arte activista, en el sentido de desarrollar una acción llevando a cabo una maniobra: educar. Paul Ardenne demuestra dicha inquietud en cuanto a trasladar a la cotidianidad del contexto el propio acto creativo; *Pues esta vez, para el artista, se trata de que la creación, como prioridad, se haga cargo de la realidad antes que trabajar del lado del simulacro, de la descripción figurativa o de jugar al fenómeno de las apariencias.*²⁸, siendo esa realidad contextual de los centros de la que usualmente, al despiste o no, se omite y se juega al simulacro, desde las instituciones y demás estamentos lejanos a las aulas. El hacer nuestra la realidad, apoderarse de ella para trabajar, crear, atender y hacer arte debería ser un paso primordial a la hora de plantearse la educación.

De esta manera es dicho *contexto* –en nuestro caso, el aula, el centro, la población o barrio del cual forma parte, los alumnos y sus vivencias, las familias, los departamentos y profesores, la legislación...– es el propio que consigna el léxico, designa el 'conjunto de circunstancias en las cuales se inserta un hecho' siendo, de esta manera, el arte contextual el que nace de la relación directa entre la obra y la realidad. Esta cualidad proviene del arte en relación con la educación –el hecho– y de esta manera el artista es profesor. El profesor-artista es la guía en los conocimientos, el que conduce, siendo el filtro los alumnos, en los cuales queda un poso y se genera un

²⁶Paul Ardenne, *Un arte contextual. Creación artística en medio urbano, en situación, de intervención, de participación*, CENDEAC, Murcia, 2006, p.10

²⁷**Happening**, definido como toda experiencia que parte de la provocación, la participación y la improvisación. Es una manifestación artística múltiple que busca la participación espontánea del público.

²⁸ Paul Ardenne, *op. cit.*, p.11

subproducto (artístico, en nuestro caso). Una vez más el artista es chamán²⁹, y el *acto creativo* y el *artista como médium* de Duchamp³⁰ vuelven a la palestra.

El artista se apodera de sus contextos para transformarse y adecuarse, *el artista baja al ruedo*³¹, *el artista mismo se introduce en el paisaje físicamente para trabajarlo y modificarlo*. Si es necesario educar y trabajar en el ámbito de la educación, el artista es profesor adecuándose al contexto. Al referirnos al artista como guía en el aprendizaje conviene hablar de esa capacidad inherente de transformación propia, así como de los objetos, percepciones, ambientes... transformar el contexto. En la educación se nos hacen llegar ciertas normas, impuestas desde algún estamento superior, como son los currículos de enseñanza, los decretos (nueva normativa, cambios aleatorios y recurrentes, publicaciones como el BOE, el BOA...) estas normas han de ser llevadas a cabo; plantean el modo de actuar –acción–, pero quién ha de actuar, en relación a ellas es el profesor, entendiéndolas, decidiendo sobre ellas, de un modo crítico, transformándolas y adaptándolas. Es, de esta manera, una nueva criba en cuanto a las normas del aula, los procedimientos y todo lo que rodea esa acción. Esto va siempre enfocado tanto a los alumnos como a los docentes, de nuevo la normativa nos remite a *Fluxus*³² y a las acciones que se llevaban a cabo en esta corriente: el artista una vez más es chamán³³.

Estas acciones se desarrollan en un contexto físico –su espacio, la clase, en su sentido más amplio– del cual hablaremos más adelante. Este espacio se ve sometido a unos factores que interactúan con él y forman el contexto; factores internos, siendo los relativos al centro educativo; factores externos, en referencia a los sociales y familiares tanto del alumnado como del profesorado; los factores intrínsecos, esto es la realidad del aula, lo que en ella se vive y se desarrolla. La realidad se puede considerar como un elemento (*una realidad*) o como un conjunto (*la realidad*) desde su definición, siendo realidad *todo lo que tiene el carácter de lo que es real, de lo que no sólo constituye un concepto, sino una cosa*³⁴. La realidad en referencia a la educación está compuesta por todos los ámbitos de incidencia mayor o menor sobre ella, pero nos ceñiremos ahora a la realidad-elemento, a una realidad entre todas, la del aula, por lo que es importante la presencia activa de todos aquellos que conviven en ella, para desarrollarse y crecer en esa realidad, mejorándola en todos sus aspectos.

El 'contexto' etimológicamente es 'la fusión', del latín vulgar *contextus*, de *contextere*, 'tejer con'³⁵. Tejer con la realidad del centro es la interdisciplinariedad, establecer redes de conocimientos de áreas, dentro de las propias materias, así como de otras asignaturas, dentro y fuera del contexto escolar; hacer *rizoma*³⁶, expandirse, hallarse. Citando a Daniel Buren³⁷,

²⁹ En relación al Trabajo Fin de Grado: Elena Isabel Moncayo San Miguel, *Una Ofrenda. Arte y Rito. Artista y Chamán.*, UNIZAR, Teruel, 2015, pp. 7-25 <https://zaguan.unizar.es/record/16862?ln=es> (ví: 14 de septiembre de 2015)

³⁰ Marcel Duchamp, "El acto creativo" (1957), en Calvin Tomkins, *Duchamp*, Anagrama, Barcelona, 1999, pp. 571-573.

³¹ Paul Ardenne, *op. cit.*, p.13

³² *Fluxus*, palabra latina que significa flujo: Es un movimiento artístico de las artes visuales en su sentido más amplio. Trabaja con la interdisciplinariedad, la importancia del concepto y la acción, así como la instrucción.

³³ Tanto en su función como guía como en su función sociopedagógica: la alquimia de los *happening*. Elena Isabel Moncayo San Miguel *op. cit.*, pp. 17, 21

³⁴ Paul Ardenne *op. cit.*, p.14

³⁵ Paul Ardenne *op. cit.*, p.15

³⁶ Giles Deleuze y Felix Guattari, *Rizoma: Introducción, Pre-textos*, Valencia, 1977

³⁷ **Daniel Buren** es un pintor francés perteneciente al movimiento del arte conceptual. Destacar su preocupación por la «escena de producción». Escapa del concepto clásico de la pintura hacia la instalación y la arquitectura artística: el trabajo con el espacio y el ambiente.

trabajador del arte *in situ*: *Pido que se preste mucha atención al contexto. A todos los contextos. A lo que permiten, a lo que rechazan, a lo que esconden, a lo que ponen de relieve*³⁸. De esta manera esa atención reclama la participación en el contexto: el contexto está ahí, y es susceptible a su utilización, intervención y modificación. El contexto se altera y transforma en función de la alteración de la realidad que lo compone, la cual se renueva mediante acciones. El arte de intervención y de denuncia, así como las estéticas participativas son las que transgreden la línea del uso de la realidad, como contexto, trabajando con el entorno de una manera permanente y expansiva: la creación de nuevas realidades de aula enriquecen el aprendizaje.

A la hora de comprender la realidad del aula y cómo nos afecta, para poder acotarla debemos entender el contexto, *para inventar entonces herramientas más eficaces y puntos de vista más justos, es importante aprehender las transformaciones que se dan hoy en el campo social, captar lo que ya ha cambiado y lo que continúa transformándose*.³⁹, esas transformaciones sociales han de ser entendidas y analizadas desde unos puntos de vista amplios, abiertos y entendidos con una empatía justa para poder ponerse en la piel de un alumnado heterogéneo y comprender su realidad para poder aplicar las 'herramientas eficaces' a las que nos referimos, bien sean ejercicios de clase, actividades, adaptaciones curriculares o de contenidos, etc. Hay que comprender las resoluciones y los comportamientos y han de ser vistos rodeados del contexto del que se nutren.

Nicolas Borriaud habla de la obra de arte como el intersticio social en el primer apartado del primer capítulo de *Estética relacional*. En él acuña el término *relacional* y lo aplica al arte por la capacidad de crear nexos:

«La posibilidad de un arte relacional –un arte que tomaría como horizonte teórico la esfera de las **interacciones humanas** y su **contexto social**, más que la afirmación de un espacio simbólico autónomo y privado– da cuenta de un cambio radical de los **objetivos estéticos, culturales y políticos** puestos en juego por el arte moderno. Para tratar de dibujar una sociología, esta evolución proviene esencialmente del nacimiento de una cultura urbana mundial y de la extensión del modelo urbano a la casi totalidad de los fenómenos culturales.»⁴⁰

De esta manera el *arte relacional* relaciona dichas interacciones de las personas con el contexto en el que se han desarrollado –y se desarrollan–, y lo pone de relieve por encima del espacio privado y autónomo, contraponiéndolo al espacio común y a los flujos que se establecen con las relaciones interpersonales. Esto nace de un giro de la estética y un cambio constante en la cultura y la política. Ese arte relacional hace referencia a todas aquellas doctrinas que busquen ese nexo entre interacción y contexto, por lo que, si la educación se preocupa también en buscar ese vínculo, estamos hablando de un arte relacional, o bien, de un campo del mismo.

En cuanto al sistema en el que nos vemos inmersos tanto como en la influencia de la política en la educación, marcando siempre leyes, decretos y de esta manera influyendo en los currículos educativos –tema totalmente actual en referencia a la nueva ley de educación–,

³⁸ Daniel Buren, *À forcé de descendre dans la rue, l'art peut-il enfin y monter*, Sens & Tonka, París, 1998, p. 86

³⁹ Nicolas Borriaud, *Estética relacional*, Adriana Hidalgo, Buenos Aires, 2008, p. 9

⁴⁰ Nicolas Borriaud *op. cit.*, p.13

encontramos en los escritos de **Ne Pas Plier**⁴¹, concretamente dentro de *Reinventar la acción popular*⁴², conversación transcrita, mantenida entre Luc Carson, Antonio Ugidos, Malika Zéderi y dos miembros de Ne Pas Plier: Brian Holmes y Gérard Paris-Clavel. En una de sus reflexiones, en torno al contexto social, tratan el tema de la política en referencia al Estado, cómo afecta a la legislación y, por tanto, cómo todas las decisiones y acciones que se llevan a cabo desembocan en la colectividad; hablan de como *el Estado [...] ha provocado el efecto de imposibilitar el desarrollo de la lucha social en las instituciones*, y se preguntan si acaso esta es una búsqueda para *el desarrollo de una sociedad mejor*: su respuesta, la cual sustento, es no. Los hechos a los que nos remitimos: *neutralizan todo aquello que muestra dificultades, que se enfrenta a la realidad*⁴³. Esta sentencia es un claro ejemplo de cómo se va apartando del camino a todo aquello que 'molesta', de cómo la normativa y la institución, aun dándose las de inclusivos, desecha a determinada tipología de estudiantes (por muy distintas razones, bien sea etnia, religión, sector social en el que se ubica, etc.) que para ellos carece de interés.

Continúan defendiendo que *el problema no es cómo facilitar el acceso al conocimiento*, si no la importancia de *construir nuevos conocimientos culturales diferentes en las nuevas condiciones sociales*⁴⁴. Así pues se busca en este momento el **cómo**; Paris-Clavel lo ejemplifica hablando del interés por lo desconocido o complejo siempre y cuando se realicen en un clima propicio: *el interés que ha mostrado mucha gente por un tema determinado del cual no poseen conocimientos, asumiendo el riesgo de afrontar esa complejidad porque se encuentran en un clima de confianza*⁴⁵.

De esta manera nos hemos trasladado de un contexto social amplio como puede ser el Estado a un contexto social concreto, el que rodea a las personas de una manera directa y en el que se establecen los nexos más fuertes, pasando por la legislación, impuesta por el primer contexto y lejana al segundo. El cambio se gesta en la cercanía de la colectividad, del entendimiento de cada persona como un individuo dentro de un sistema colectivo: *Si hay algo que tenemos que hacer y decir en términos de educación, esto es: no se hacen las cosas por la gente, sobre la gente, sino con la gente.*⁴⁶, así zanja Antonio Ugidos parte de su conversación, dejando clara la idea sobre la educación cercana a su público.

Con esta revisión a Ne Pas Plier, terminamos de trabajar el contexto e introducimos el tema de la legislación y la colectividad haciendo una pequeña referencia a estos, puesto que todas las cuestiones a analizar están estrechamente unidas entre sí. Serán el punto 2.2.3 y el 2.2.4 dentro del apartado de la investigación teórica.

2.2.3. Norma vs normativa. Legislación

En las páginas anteriores ya hemos hecho referencia a la legislación o la normativa en torno a la educación, no es fácil dividir cada uno de los aspectos de la educación pues convergen de tal

⁴¹ **Ne pas plier** (en francés "no doblar") es un colectivo de grafistas franceses y artistas de acción y reivindicación preocupados por las realidades sociales.

⁴² Paloma Blanco, *et al.*, *Modos de hacer: Arte crítico, esfera pública y acción directa*. Universidad de Salamanca, Salamanca, 2001, pp. 281-288

⁴³ *Ibid.*, p. 283

⁴⁴ *Loc. cit.*

⁴⁵ *Ibid.*, p.284

⁴⁶ *Ibid.*, p.286

manera que se retroalimentan; todos ellos forman parte de un sistema homogéneo y engranan la funcionalidad y el desarrollo del sistema educativo.

Gracias a indexar cada uno de dichos aspectos nos permitimos ahondar en sus características propias, organizando y analizando las particularidades de estos. Anteriormente hemos hablado de la legislación en la página 10 de esta investigación, donde se destaca de *La Educación del des-artista* la opinión de Allan Kaprow sobre la estabilidad de los programas de educación, y también en la página 14, cuando Ne Pas Plier trataba el tema de la influencia de la política en la educación.

A la hora de hablar de normativa es necesario hacer una referencia a la situación política en que se desarrolla el sistema educativo en cuestión, esto es dentro del contexto político, el cual dictamina las órdenes que se deben acatar y las modela a su gusto. En el momento en que la educación es una herramienta para los fines del estado en cuestión es cuando se lleva a cabo un adoctrinamiento, pisando el término *educación*. Analizando nuestro posicionamiento respecto a este hecho y buscando 'porqués' a la hora de enfrentar la norma y analizarla desde un punto de vista crítico descubro en mi lectura de *Un arte contextual* una de las claves de mi preocupación por el cambio en la educación:

«El artista participativo actúa porque le parece que el arte puede poner aceite en el mecanismo de la vida colectiva y, al hacerlo, convertirse en un "multiplicador" de democracia.»⁴⁷

¿Por qué actúo? ¿Por qué pretendemos actuar? Para 'poner aceite' en los engranajes de la educación; tanto de la metodología como de las actividades y de las relaciones del aula. De esta manera los artistas-profesores⁴⁸ son participativos en cuanto su preocupación por el sistema va más allá de la normativa, transgrediéndola, o más bien adaptándola para adaptarla a la realidad de aula y de centro. Si la democracia establece unas leyes, se deberían de preocupar por analizar esas realidades de cerca y establecer la norma en correlación con estas. El papel del profesor participativo, hoy en día, es hacer juegos de magia, para poder adaptar sus necesidades de trabajo y desarrollo en el aula a la norma impuesta, adaptando en la medida de lo legal dichas normas a su 'modo de hacer'. El artista-profesor es el que *está confrontado, inmediatamente, con otra autoridad, la del poder público instituido. De este encuentro deriva una inevitable tensión*⁴⁹. Esta tensión proviene de la obligación de cumplimiento de una normativa educativa que no se adapta a las realidades de aula y de centro, siendo una revisión, a un nivel más cercano, necesaria para que la tensión disminuya o se neutralice. Dicha tensión es un elemento del día a día de profesores participativos, viéndose obligados a vivir con ella, lo cual genera un desgaste, y aminora sus fuerzas.

Así pues, los artistas-profesores tienen una función en referencia a la normativa, que es *representar [realizar] trayectorias tácticas [actividades] que, según criterios propios, seleccionan fragmentos tomados de los vastos conjuntos de la producción [decretos ley, BOA, BOE] para componer con ellos historias originales* [nuevas PGAs y otros documentos de regulación del trabajo

⁴⁷ Paul Ardenne *op. cit.*, p.124

⁴⁸ Pág. 11 de este documento

⁴⁹ Paul Ardenne *op. cit.*, p.54

en el aula]⁵⁰. Así nos sorprende cómo las conclusiones filosóficas de Michael De Certeau, alrededor del Año 70 se adaptan de una manera tan cercana al contexto actual de nuestro sistema educativo; con ellas prosigue: *Se cuenta lo que es utilizado, no los modos de utilizarlo* [de esta manera, en los boletines se dan unas pautas, pero a la hora de la verdad, no respaldan de una manera efectiva la correcta actuación del profesorado y los centros para con los alumnos]. *Paradójicamente, éstos se vuelven invisibles* [los 'modos de hacer' se omiten, no existen o bien *son invisibles*] *en el universo de la codificación y de la transparencia generalizadas* [se pierden dentro de esos vastos conjuntos de legislación y normativa, códigos y montones de letras que bien lejos quedan de la realidad del aula]. *De esas aguas que se insinúan por todas partes son perceptibles los efectos* (la *cantidad* [pruebas, criterios, notas, números de matrículas, índice de fracaso escolar...] y la *localización* [escolarización: ESO, diversificación, aulas de permanencia, formación profesional, bachillerato, universidad...] *de los productos consumidos* [siendo este producto, a ojos del estado, los alumnos, puesto que para sus cifras sólo somos un número que las engrosan])⁵¹. Los artistas-profesores participativos actúan, no dejan pasar tal hecho, y de esta manera refutan su presencia mediante acciones y cambios, en búsqueda, siempre, de la innovación, dejando 'una huella *en lugar* de los actos'⁵².

De esta manera la legislación es una herramienta, como una espada de doble filo, sobre la cual hay que actuar, a muy distintos niveles, tanto desde las instituciones como desde los centros, y es, siempre, el criterio del profesor el que debería actuar, adaptándola a sus situaciones de manera que demuestre su utilidad. La *acción* es lo necesario y lo que nos acerca a los alumnos, a las personas. **Hacer, compartir y trabajar el juego es aprendizaje.**

2.2.4. Aprendizaje como participación (arte como estado de encuentro)

Siguiendo nuestro camino en el análisis de los aspectos en torno al aprendizaje, nos acercamos cada vez más a lo personal del aula. Anteriormente hemos nombrado cómo afecta al aprendizaje el 'hacer las cosas con la gente'⁵³: esto es implicación. La participación, tanto por parte del profesorado como del alumnado, es indispensable para el entendimiento, para desarrollar una labor fructífera dentro del aula, que más tarde se plasme fuera de ella.

El aprendizaje debería ser una práctica puramente cooperativa, donde el flujo constante de ideas, información, creación fuera fomentado por las interacciones alumno-alumno y profesor-alumno. En el capítulo VII de *Un arte contextual*, 'El arte como participación', se habla de este espacio común y compartido, construido desde la unidad de la cooperación y su relación con el ámbito educativo es más que evidente:

«Gestos efectuados en común, obras concebidas con los espectadores o basadas en el hecho de compartir, creación, por los artistas, de estructuras de acogida, implicación colectiva en la lucha política o ecológica... [...] El arte participativo [...] activa la relación directa, el intercambio físico, la reciprocidad inmediata, el todo

⁵⁰ Michel De Certeau, *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer.*, Universidad Iberoamericana, Méjico, 1979, p.41

⁵¹ *Ibid.*, p.41

⁵² *Ibid.*, p.42 La negrita es propia.

⁵³ Pág. 14 de este documento.

vivido bajo los auspicios del contacto (podríamos hablar a este propósito de arte contactual)»⁵⁴

Los gestos a los que refiere bien pueden ser las acciones llevadas a cabo en el aula, actividades, concebidas con los alumnos (en referencia a los 'espectadores', arriba), basadas en compartir, en sus creaciones (ellos también artistas), estructuras de acogida (compartir-se, acogerse, la no-discriminación) entre el propio alumnado, la implicación colectiva por un fin, bien puede ser todos los aspectos reflejados en la educación en valores; este 'arte participativo' es **aprendizaje participativo**, que no excluye, que integra –tanto conocimientos como a las personas–, donde los gestos importan, las acciones, los desarrollos, los modos de hacer... lo cual implica lo citado: *la relación directa, el intercambio físico, la reciprocidad inmediata...* todo ello vivido desde el contacto, la cercanía, la familiaridad. Ese *hacer con*⁵⁵, es enfrentar lo complicado⁵⁶ gracias al clima de confianza: la confraternización del aula, el 'arte contactual' vivido en forma de *happening*⁵⁷ en el aula.

Paul Ardenne habla de cómo la 'economía de la obra de arte' (veo un símil claro hacia el sistema educativo) cambia debido a las obras realizadas 'entre varios', colectivas, desde el 'registro de autoridad', lo privado o privativo, hasta la *invitación* de la 'obra' -acción/actividad-: *invita a ella misma [e] incita a la unión de vivir aquí y ahora, obra nunca acabada, tanto que "participativa"*⁵⁸. Desde el punto de vista del profesor-artista analizando la propuesta de: *promover la realización de obras entre varios, por lo tanto colectivas, dejando un papel activo al espectador*⁵⁹ receptor –en este caso el alumno–, debería ser obligado en la labor docente, es decir, el alumnado, receptor del aprendizaje, debe pasar a formar parte de este de manera activa, proactiva y colectiva. Estas 'obras entre varios' fomentan la participación dinámica, la unión, además de jugar con el 'aquí y ahora' –la temporalidad–, la obra *non finita*, en cuanto a sus fluctuaciones y desarrollo. La búsqueda del confluir en el aula mediante el 'trabajo', el juego. A este –no sólo espectador, ni receptor, sino *activo* dentro del aula–, el alumnado, es necesario tenerlo en cuenta de una manera más empática en cuanto al diseño de actividades se refiere, así como innovaciones y desarrollos dentro de las clases.

Continúa citando a Jan Swidzinski: *el arte ha dejado de construir unos modelos autoritarios de creación [...] nos informa sobre la necesidad de **desarrollar nuestros propios modelos**. Ser artista hoy en día es **hablarles a los demás y escucharlos al mismo tiempo. No crear solo sino colectivamente***⁶⁰. En recuerdo al apartado anterior, los modelos propios a desarrollar serían los realizados a partir de la legislación vigente desde nuestra propia visión crítica, adaptados a la realidad de aula, y aquí es dónde se pone de manifiesto una de las características de dichos modelos, esos 'modos de hacer' han de ser pensando en el alumnado, pensar en la colectividad que supone el aula y transponer ese 'arte contactual' a la cercanía de la misma, para que los

⁵⁴ Paul Ardenne *op. cit.*, p.121

⁵⁵ Pág. 16 de este documento: "...no se hacen las cosas por la gente, sobre la gente, sino con la gente."

⁵⁶ Pág. 16 de este documento: "...asumiendo el riesgo de afrontar esa complejidad porque se encuentran en un clima de confianza".

⁵⁷ Cita ²⁷. Pág. 11 de este documento.

⁵⁸ Paul Ardenne *op. cit.*, p.121

⁵⁹ *Ibid.*, p.121

⁶⁰ *Ibid.*, p.122 // Extraído de: Jan Swidzinski, *Freedom and Limitation - The Anatomy of Post-modernism*, Calgary, Scartissue, 1988, Introducción, p.5. La negrita es propia.

alumnos también operen hablando y escuchando a los demás, interactuando. *La obra contactual tiene por vocación suscitar un "estar juntos", buscando solidaridad social, así como la posibilidad de una intersubjetividad realizada* en dicha obra: *este arte participativo se constituye como un agente activo de la democracia vivida*⁶¹, esto es, trabajando la educación en valores desde la colectividad.

La preocupación por la educación en valores debería ser más prioritaria en los desarrollos del aula: recordando a Kaprow, 'el sistema educativo debe asumir gran parte de la responsabilidad de perpetuar y apoyar nuestros defectos: nuestros valores, los buenos y los malos'⁶². Operar 'in loco parentis' no es lo adecuado dentro del aprendizaje regulado en distintos centros educativos, pues suplir el papel que las familias deben llevar acabo puede causar diferentes problemas a nivel de las esferas cercanas al alumno: puede desestabilizar la microsistema familiar⁶³.

«El arte es un estado de encuentro.»⁶⁴

Si bien el arte es un estado de encuentro, tanto lo puede ser para la colectividad de las obras, bien para anexionar familia y centro educativo, como para acercar los diferentes sistemas en los que se desarrollan los individuos, o para buscar la participación a un nivel más amplio, integrando las características culturales que definen a los sujetos que en ella participan. Nicolás Borriaud habla de la obra de arte como intersticio social en Estética Relacional en referencia a los espacios compartidos del arte: *la exposición es el lugar privilegiado donde se instauran tales colectividades instantáneas*⁶⁵ [entendido como el lugar de la obra, o el lugar del arte, en nuestro caso sería el aula, el taller o la actividad] *así genera un "dominio de intercambio" propio*, [... que analizará] *la imagen de las relaciones humanas que refleja. Dentro de este intersticio social, el artista debe asumir los modelos simbólicos* [modelos, por ejemplo, de educación en valores] *que expone: toda representación* [nos] *reenvía a* [unos] *valores que se podrían trasponer* [aplicables] *en la sociedad* [tanto al aula como fuera de ella, en la vida cotidiana de todos nosotros], *pero el arte contemporáneo* [el arte participativo, el aprendizaje] *modeliza más de lo que representa* [actúa radicalmente en vez de 'representar' de manera superficial], *en lugar de inspirarse en la trama social se inserta en ella.*⁶⁶ Establecer nexos y vínculos es una de las capacidades más importantes del arte, y más si se aplica al aprendizaje.

2.2.5. Artes de hacer. Método y modo.

Como reminiscencia al apartado '2.1.1.1. Cualquier sitio es un patio de recreo' dónde se analiza el texto de Allan Kaprow, *La educación del des-artista*, volvemos a encontrar el juego como la definición al desarrollo del trabajo en el aula una vez más en los escritos de Michael De Certeau, dentro del capítulo III de *La invención de lo cotidiano*; '**Valerse de: usos y tácticas.**':

«[...] la división ya no pasa entre el trabajo y las diversiones. Estas dos regiones de actividades se homogeneizan. **Se repiten y se refuerzan una a la otra.**⁶⁷ [...] Hace falta pues especificar esquemas de operaciones. Como en literatura uno diferencia los "estilos" o maneras de escribir, uno puede distinguir las "**maneras de**

⁶¹ *Ibid.*, p. 124

⁶² Pág. 4 de este documento.

⁶³ Referencia 5. Pág. 4 de este documento.

⁶⁴ Nicolas Borriaud *op. cit.*, p.17

⁶⁵ Paloma Blanco, et al., *op. cit.*, p. 433

⁶⁶ Nicolas Borriaud *op. cit.*, p.17 La negrita es propia.

⁶⁷ Michel De Certeau *op. cit.*, p.35

hacer", de caminar, de leer, de producir, de hablar, etcétera. [...] Asimilables a los modos de empleo, estas "maneras de hacer" **crean un espacio de juego** con una estratificación de **funcionamientos diferentes e interferentes** [interferencias, en estrecha relación con el apartado anterior y la referencia a los nexos]. [...] debido a esas interferencias] se crea un **espacio de juego** para las maneras de utilizar el orden imperante en el lugar o respecto de la lengua. Sin salir del sitio donde le hace falta vivir y que le dicta una ley, instaura algo de la pluralidad y la creatividad.⁶⁸»

De esta manera, las 'maneras de hacer' –esto es el modo de llevar a cabo los diferentes aspectos que rodean el ámbito del aula, las actividades, los contenidos, etc.– son las que delimitan el cariz de ese espacio, optando por el juego, bien definido gracias a la lectura de Kaprow, y se reconoce en él las diferencias heterogéneas que componen al grupo que trabaja por medio del juego en el aula, es decir, las diferencias entre las personas operantes –bien sean alumnos o profesores– son entendidas, apreciadas en su totalidad y utilizadas a favor buscando un enriquecimiento común. Este *modo de actuación* utiliza el arte como encuentro.

Ese 'espacio de juego' del que nos habla, está sometido a la manera de utilizar el orden imperante, esta sería la de compartir, en el *lugar*, el aula, y mediante una *lengua*, el lenguaje plástico, en nuestra especialidad.

En cuanto a la capacidad de cambio y a cómo realizarlo, se apuesta por una acción que ahonde en la 'manera de hacer' –el modo–, y al método, esto es la metodología, las actividades y concretamente, el recurso LA CAJA, al cual se hará referencia en el apartado '3. Diseño metodológico' de este mismo documento, pero es necesario hablar ahora respecto a su porqué.

LA CAJA busca ser el elemento que cambie la rutina en cuanto a la educación se refiere, y respaldada por su diseño metodológico provoque un cambio en el aprendizaje de los alumnos, respondiendo a sus necesidades, en este caso respecto al *cómo hacer* –método– y a *dónde hacer* –espacio–, que se explicará en el siguiente punto. *La forma de la obra contemporánea se extiende más allá de su forma material: es una amalgama, un principio aglutinante dinámico. Una obra de arte es un punto sobre una línea.*⁶⁹ LA CAJA es una obra colectiva a la vez que personal, es un hito en el camino del desarrollo de la Educación Plástica y Visual, es el 'punto', el elemento de conexión, la *aglutinación dinámica*, como el arte archivo guardará sus trabajos, custodiará ideas y será una referencia cambiante, en pleno desarrollo durante el curso lectivo, la 'línea'.

El método busca llevar a cabo una función para un fin, el aprendizaje, constante, mientras el recurso –caja–, es puntual.

2.2.6. Presencias: Ocupar un lugar.

El espacio se torna elemento de gran importancia en el desarrollo del aprendizaje. Desde hace ya generaciones la educación suele ser derivada a centros concretos, fuera del hogar, donde el alumno debe adaptarse a ellos, así como a unas normas y a unas nuevas personas que van a compartir ese espacio con él. Este proceso supone un choque de fuerzas muy fuerte en cuanto al estado de ánimo, sentimientos, confianza y otros aspectos que rodean a la propia persona. Uno de

⁶⁸ *Ibid.*, p.36 La negrita es propia

⁶⁹ Nicolas Borriaud *op. cit.*, p.21

los objetivos para mejorar el ambiente dentro del aula sería adaptar el espacio al alumnado, en la medida de lo posible, intentando que cada alumno lo hiciese suyo.

«El artista ofrece su cuerpo al público, el cuerpo se convierte en su firma, en su grafo. [...] hacer acto de co-presencia, **habitar el mundo**, moverse en él, obrar sin intermediario. [...] el artista se mete, mediante su gesto, en un acto de confrontación dirigido, en un **diálogo con la colectividad**.⁷⁰»

El diálogo con la colectividad del aula es la participación, pero toda ella surge desde la substancia particular de cada uno, esto es la presencia –el cuerpo, firma, grafo...– que ha de hacer acto de cooperación (co-presencia) –ofrecido al público–. El hacer propio un espacio y hacerlo de manera colectiva, esto es, compartida, es un proceso un tanto complicado a la vez que fundamental en cuanto a la adaptabilidad de las personas al entorno. El ‘estar bien’ o ‘estar a gusto’ producirá un cambio positivo en las acciones, en el juego y en los desarrollos del aula. Como ejemplo, el espacio que se genera en el aula que crea Carlos González⁷¹, en el documental *Entre Maestros*⁷².

*El artista no es forzosamente [...] un okupa, alguien que se conforma con ocupar los espacios. Su acto de presencia acompaña, a menudo, una **reivindicación***⁷³. La reivindicación sobre los materiales, el espacio, la rutina, los lugares... la apropiación y los cambios que efectuamos sobre ellos así como la reiteración de la presencia, la firma la propiocepción... son actos o conceptos que bullen en la adolescencia, donde editamos la mayoría de objetos o lugares que nos rodean para identificarnos en ellos, con ellos y hacerlos nuestros. La reivindicación del ser en ellos y su reflejo es un aspecto importante del desarrollo del ser humano, sobre todo, durante la adolescencia (firmas graffiteras en las mesas, *tuneo* de mochilas, agendas con vida propia, firmas de amigos y compañeros en cualquier objeto propio, zapatillas, camisetas o pantalones pintados...) *El acto de presencia, de nuevo, es un acto de apropiación del espacio real, el de la vida cotidiana. Hace de este tipo de arte, incontestablemente, un arte público*.⁷⁴ Un arte de todos, compartido, como la educación por la que abogamos, pública, gratuita y de calidad. *La institución es también un espacio público*⁷⁵, y debería preocuparse más por los aspectos cercanos a la realidad de aula, como ya hemos explicado anteriormente. El espacio real, la cotidianidad vivida de una manera más consciente permite que los alumnos se apoderen de su espacio, el aula, que les pertenece más a ellos que a las instituciones; esto normalmente viene provocado por las normas de los centros educativos ‘no escritas’, absurdas, que coartan la acción de los alumnos sobre el espacio y en él mismo: coartan los flujos y por tanto tardan en establecer nexos y vínculos fuertes, tanto con el espacio, como entre ellos.

Esta nueva preocupación por llevar el arte a el aula progresa en una corriente de acercamiento del arte a otros niveles y espacios, que se desarrolla desde principios del siglo XX, si ya se desarrolla *en la calle, el espacio urbano, la empresa, medios de comunicación, Internet...* ¿Por

⁷⁰ Paul Ardenne *op. cit.*, p.45 La negrita es propia

⁷¹ Carlos González es licenciado en Ciencias Físicas, maestro de matemáticas y física para adolescentes desde hace más de 24 años, experto en crecimiento personal y enseñanza alternativa.

⁷² Extraído desde YouTube: Caja de Pandora, “Entre Maestros - La película - Una experiencia educativa sin precedentes”, 2013, (ví: 27 de marzo de 2015) <https://www.youtube.com/watch?v=wPaQOT4ybwo>

⁷³ Paul Ardenne *op. cit.*, p.49 La negrita es propia

⁷⁴ *Ibid.*, p.52 La negrita es propia

⁷⁵ *Ibid.*, p.53

qué no en los centros educativos y en las aulas? Es un *re-posicionamiento* [...] *que sustenta la idea de que otra experiencia de los espacios es posible*⁷⁶. La 'experiencia emocional del espacio'⁷⁷, tenerlo en cuenta, entender lo que nos provoca, aprehender un lugar, de manera sensible y física, esto es el acto de presencia.

El re-posicionamiento viene cuando se observa la **necesidad de un espacio de creación**, tanto compartido como privado; de esta manera se plantea trabajar en el espacio compartido, el aula, mejorando el método y el ambiente, promoviendo las fluctuaciones desde el punto de vista del juego y de la colectividad, y, por otra parte, el espacio privado, fomentando la presencia propia, la identidad, el auto-encuentro... siendo este LA CAJA, recurso que privatiza un pequeño espacio de desarrollo dentro de la colectividad del aula, por lo que la co-presencia toma un significado mucho más identificativo a la hora de describirse.

Para poder comprender mejor este razonamiento, volveré a remitirme a los escritos de Michael De Certeau: *La estrategia postula en un lugar susceptible de ser circunscrito como algo propio y de ser la base desde la que administrar las relaciones con una exterioridad de metas o amenazas*⁷⁸. El lugar propio, privado e individualizado lo proporciona LA CAJA, siendo la base, el archivo, la *huella en el lugar de los actos*⁷⁹, desde el que se actúa, la guarida del 'ser' donde asienta las bases de sentimiento y conocimiento para desarrollarlas a posteriori en relación con los estímulos exteriores, relacionándose con el entorno. Se busca en todo momento que gracias a ese espacio propio, como portafolio y 'cofre del tesoro' a la vez los alumnos se autogestionen y enfrenten sus resultados al mundo: se les individualiza dentro de la exterioridad de la humanidad con la que están vinculados, las relaciones con el ámbito.

El porqué del espacio propio dentro del espacio colectivo (LA CAJA dentro del aula) podemos explicarlo desde la necesidad de generar un posicionamiento y reforzar la identidad personal del individuo: *toda racionalización "estratégica" se ocupa primero de distinguir en un "medio ambiente" lo que es "propio", es decir, el lugar del poder y de la voluntad propios*⁸⁰. *Lo "propio" constituye una victoria del lugar sobre el tiempo* [una obra de arte es un punto sobre una línea⁸¹]. *Permite atesorar las ventajas adquiridas* [nuevos conocimientos], *preparar las expansiones futuras* [sentar la base de las acciones posteriores, más cercanas o lejanas en el tiempo] y *darse así una independencia con relación a la variabilidad de circunstancias* [saber cómo actuar en diferentes situaciones, adaptarse al medio de una forma no sumisa]. *Es un dominio del tiempo* [línea] *por medio de la fundación de un lugar autónomo* [punto –de inflexión–; LA CAJA]⁸².

2.3. Arte archivo: Almacenar conocimientos

Durante toda la historia de la humanidad el *archivar* ha jugado un papel importante para el recuerdo. Coleccionar, atesorar diferentes objetos, tales como escritos (contenedores de información), elementos curiosos (naturales o manufacturados), imágenes (pinturas o fotografía)

⁷⁶ *Ibid.*, p.53

⁷⁷ De Pierre Kaufmann, *L'Expérience émotionnelle de l'espace*. Extraído de: Paul Ardenne *op. cit.*, p.53

⁷⁸ Michel De Certeau *op. cit.*, p.41

⁷⁹ *Ibid.*, p.41 La negrita es propia

⁸⁰ *Ibid.*, p.41

⁸¹ Pág. 19 de este documento. **Cita 69**

⁸² Michel De Certeau *op. cit.*, p.41 La negrita es propia

o también, conocimientos, saberes etéreos, secretos e información... todo ello forma parte del alrededor de la humanidad: forma historia. De este modo, muchos artistas a lo largo del siglo XX forman, lo que bien ya se podría llamar una corriente artística, donde el archivo forma parte de la obra de arte a tal nivel que *es propiamente* la obra de arte.

Anna María Guasch lo describe con hábil maestría en su libro *Arte y archivo 1920-2010. Genealogías, tipologías y discontinuidades*. Derivados de las obras cercanas al arte conceptual y también debido al *apogeo de la «información como arte»*, se enmarcan un grupo de trabajos basados en la epistemología del archivo, es decir, en el recurso a inventarios, taxonomías y tipologías, bien sea de manera *formal o estructural*. Todo ello se desarrolla a partir de recursos mnemónicos y didácticos, derivados de los postulados de Michel Foucault⁸³ ⁸⁴. De esta manera, nos podríamos referir a archivo no sólo como *el punto de unión entre la memoria y la escritura*, así como base para *el escrutinio teórico e histórico*⁸⁵, sino como algo más allá de la mera colección, con un orden concreto y un propósito, una idea o un 'noúmenos' ordenador; *no es ni un simple conjunto de reglas abstractas ni un mero depósito de información: más bien es una gramática o un modelo cuyas reglas se relacionan directamente con los discursos que ayudan a formular*.

De esta manera estamos recalcando que *el paradigma del archivo se refiere al tránsito que va del objeto al soporte de la información*.⁸⁶ El soporte de este archivo muchas veces es el que indica la tipología del mismo, ya que están en estrecha relación. Algunos de estos medios los enumera como *el «archivo-colección», el «estudio», la «caja», y el «espacio virtual»*⁸⁷. Jaques Derrida⁸⁸ plantea *la necesidad de un lugar físico para existir del «archivo-continente»*, y como de esto *deriva su condición de artefacto material*⁸⁹. En nuestro caso, LA CAJA es el soporte de la información, la valija donde se protegen los conocimientos y objetos:

«No hay archivo –como afirma Derrida– sin lugar de consignación y sin una cierta exterioridad. Ningún archivo sin afuera⁹⁰»

Así mismo es como se relaciona el archivo con el contexto y no sólo con el soporte, estableciendo nexos creados por las inferencias del propio sujeto que archiva con el mundo sensible que le rodea, *de ahí que el archivo no sea sólo un conjunto de documentos reunidos y custodiados en un lugar, sino un sistema articulado de signos, sin fisuras, sin discontinuidades ni elementos distorsionadores*⁹¹. La capacidad de almacenamiento del archivo no solo es importante por el mero almacenaje, sino por la consulta. Es necesario que sea consultable en cualquier momento y este aspecto interesa enormemente para la función concreta de nuestro recurso LA CAJA: *El archivo es la exterioridad a la que dirigirse para saber. El derecho de acceso al archivo constituye un privilegio: el de interpretar los signos para re-conocer*.⁹² El almacenaje didáctico en el soporte permite consultar los conceptos y las anotaciones que el alumno ha tomado durante el aprendizaje, tanto a él mismo como al profesor, pudiendo de esta manera evaluar y comprender

⁸³ Michel Foucault (1926-1984) filósofo francés, teórico social, psicólogo, historiador de las ideas.

⁸⁴ Anna María Guasch, *Arte y archivo 1920-2010. Genealogías, tipologías y discontinuidades*, Akal, Madrid, 2011, p. 45

⁸⁵ *Ibid.*, p.10

⁸⁶ *Ibid.*, p.9

⁸⁷ *Ibid.*, p.173

⁸⁸ Jaques Derrida (1930-2004) pensador y filósofo contemporáneo.

⁸⁹ Anna María Guasch, *op. cit.*, p.167

⁹⁰ *Ibid.*, p.166

⁹¹ *Loc. cit.*

⁹² *Ibid.*, p.167

de una manera más amplia los procesos cognitivos del alumno, así como facilitar el entendimiento de los contextos cercanos al mismo así como su punto de vista sobre ellos.

2.1.3. Referentes artísticos: Ámbitos de movimiento.

Quizá por estas razones desarrolló **Kasimir Malevich** sus **paneles didácticos**, realizados entre 1924 y 1927. En 1919 Malevich deja momentáneamente la pintura para trabajar la arquitectura y los objetos tridimensionales. Comienza su labor docente en la escuela de arte de Vitebsk, donde crea el grupo UNOVIS, acrónimo de la expresión en ruso para 'Campeones del Arte Nuevo': una de sus preocupaciones era introducir un nuevo tipo de educación que desarrollase la práctica artística dentro de un sistema universal organizado en torno a la arquitectura. Este grupo se escindió debido a presiones provenientes de las autoridades, y es en ese momento cuando Malevich, así como sus discípulos más cercanos, defendían métodos más funcionales y eficaces para cambiar la sociedad, como la labor de la colectividad en los procesos creativos. Tras un breve período de tiempo UNOVIS se desintegró y Malevich dimitió de su labor como director de la escuela, pasando a ser el nuevo director del Instituto de Estado de la Cultura Artística de San Petersburgo. En el proceso didáctico de sus investigaciones arquitectónicas, analizando las formas artísticas de una manera más general, Malevich desarrolla estrategias archivísticas, como son dichos paneles didácticos, en forma de mural, que lleva a cabo en el Departamento de Teoría de las Formas en colaboración con sus alumnos, cuyo objetivo prioritario es el análisis formal de la pintura a través del establecimiento de relaciones normativas entre ciertas características visuales (color, forma, composición, estructura...)

A esta concepción de la pintura es a lo que se remiten los veintidós paneles de unos 72 x 98 cm destinados a investigar, catalogar e inventariar los distintos «elementos suplementarios o adicionales» que definen el nuevo arte. En este primer proyecto de presentar y organizar el conocimiento de una forma serial, sistemática y sintagmática, Malevich concentró tres objetivos prioritarios: el análisis formal, el análisis expresivo, y por último, el que más nos interesa en relación a nuestro trabajo, un objetivo dedicado a los distintos métodos docentes usados por el propio Malevich en el instituto, lo que se correspondería al lado pedagógico de sus reflexiones teóricas. En este planteamiento adquieren relevancia singular los veintidós paneles basados en el agrupamiento de fragmentos de reproducciones fotográficas, dibujos, bocetos y textos, y que, al margen de todo discurso lineal y evolutivo, plantean una «historia teórica», ponen de manifiesto unas ideas pedagógicas de Malevich, así como las interrelaciones de la pintura, sirviéndose de estos paneles para descubrir cómo distintas épocas y movimientos artísticos concibieron el desarrollo de la forma y el color hasta culminar en el Suprematismo⁹³.

En este momento cabe destacar también el '**museo portátil**' de **Marcel Duchamp**, quien ilustra el paso de la lógica del *ready-made* a la del archivo en una de sus creaciones más emblemáticas, la *Boîte-en-valise* o simplemente *Valise* (1935-1941), en la que convirtió una **caja o maleta portátil** en una forma de 'domiciliación' (Foucault) o 'consignación' (Derrida) del arte, reuniendo signos que designan la obra del artista. Este método ya lo había llevado a cabo de manera similar en *Boîte* (1914) y en *Boîte verte* (1934). Duchamp llevó a cabo una edición de lujo de su *Valise* consistente en veinte maletines de cuero marrón con ligeras variaciones en el diseño y

⁹³ Texto extraído de Anna María Guasch, *op. cit.*, pp. 37-41

contenido que incluían alrededor de sesenta y nueve reproducciones de sus principales obras, ya fueran réplicas o impresiones fotográficas en blanco y negro en el caso de sus pinturas u obras gráficas (*Desnudo bajando la escalera*, *LHOOQ*, etc.), o, en el caso de sus *ready-made* (*Fuente*) y de sus esculturas (*Fresh Widow*), miniaturas tridimensionales, además de una obra original, entendiéndose como tal una reproducción fotográfica coloreada al estarcido por el propio autor. Con posterioridad, entre 1950 y 1960, llevó a cabo seis series diferentes con un total de doscientas ochenta unidades, en las que la maleta inicial es sustituida por una caja forrada con telas diferentes y en las que se altera el número de elementos en su interior. Cada *Boîte-en-valise* incluye en la cubierta una etiqueta con el texto *De ou par Marcel Duchamp ou Rrose Sélavy*.

Duchamp se refiere a cada una de estas cajas portátiles como 'libro', siempre próximo a la naturaleza del archivo, y comenta en una entrevista de 1956 lo siguiente:

«[La Boîte] fue una nueva forma de expresión. En lugar de pintar algo, se trataba de reproducir esos cuadros que tanto me gustaban en miniatura y a un volumen muy reducido. No sabía cómo hacerlo. Pensé en un libro, pero no me gustaba la idea. Entonces se me ocurrió la idea de la caja en donde todas mis obras se hallarían recogidas como en un museo en miniatura, un museo portátil, y eso explica que lo instalara en una maleta.»⁹⁴

La realización de ese museo portátil siguió un minucioso método de trabajo próximo a la naturaleza del archivo que, tras una fase inicial de inventariado de todas sus obras con la referencia precisa del nombre de sus propietarios [al igual que, como más adelante explicaremos, el índice estructurará nuestro recurso LA CAJA], consistió en la reproducción en fotos en blanco y negro de una selección de sus pinturas, obras en vidrio y objetos inclasificables. En sus *Boîte*, Duchamp rechaza las técnicas sistematizadas: «*Al diablo con las reproducciones mecánicas*⁹⁵». Apuesta por el estarcido como técnica artesanal para llevar a cabo las reproducciones en color de sus obras.

La importancia de estas obras reside en cómo genera un rechazo de los valores románticos de genio del artista y de aura de la obra única, cuestionando el sistema artístico de la época (museo y mercantilismo). Así podemos decir que supone uno de los primeros intentos de 'colapsar' la institución del museo dentro de una simple maleta; la caja imita el museo, transforma el *ready-made* en escultura: el 'museo portátil' funciona como un museo "re-creado" cuyos temas se orientan a un conjunto de estandarizadas y preestablecidas convenciones económicas, pedagógicas, administrativas y curatoriales en relación a la historia del arte.⁹⁶

De la misma manera llegamos hasta las *Time capsules* de **Andy Warhol** realizadas desde 1974 hasta su muerte, en 1987. Estas seiscientos doce cápsulas del tiempo fueron coleccionadas a modo archivístico. Cada una de las cajas de cartón de tamaño estándar y del mismo color -marrón-, que eran clausuradas y fechadas por alguno de sus ayudantes una vez que Warhol las daba por completadas. Dentro de ellas se almacenaban diversidad de objetos de lo cotidiano: facturas, correspondencia, libros, ropa, fotografías, pinturas, cintas grabadas, bocetos de obras artísticas... De esta manera Warhol gestiona su material vital, convirtiendo sus cápsulas en un diario de lo íntimo, social y creativo del hombre, el personaje y el artista, pero también de la sociedad

⁹⁴ *Ibid.*, p.42

⁹⁵ *Ibid.*, p.42

⁹⁶ Texto extraído de Anna María Guasch, *op. cit.*, pp. 41-43

norteamericana de la época. De este modo, al igual que en el recurso LA CAJA el almacenaje tendrá parte de lo propio de los alumnos, de su contexto social y cultural, de la realidad que los rodea y su contexto.

Es destacable el hecho de que las cápsulas de Warhol no tienen las pretensiones de esas 'cápsulas del tiempo' herméticas, que buscan llevar algo totalmente protegido a generaciones futuras, sino que se han gestionado como un *memento hominem*, esto es, un registro -críptico- del día a día de un hombre y de su derredor. Cabe destacar como la obra se dota de homogeneidad morfológica gracias a las cajas, formas multiplicadas *ad finitum*, organizando la heterogeneidad del contenido; de la misma manera, nuestras cajas en el aula contendrán contenidos evolucionados de muy distintas maneras desde un punto radical común, que las dotará de esa homogeneidad, cercana a la colectividad del grupo. De esta manera la racionalidad formal de las cajas se opone a la irracionalidad morfológica de un gabinete de curiosidades en la obra de Warhol, mientras que en nuestro recurso LA CAJA, sí se exige completar cierto índice para facilitar la comprensión y la evaluación. Nuevamente, a través de estas *Time capsules*, destaca el punto de vista de la proyección del concepto de museo y archivo, escapando a la convencionalidad.

3. Diseño Metodológico

A continuación vamos a hacer una pequeña introducción a las diferentes metodologías implementadas en el recurso LA CAJA, poniendo en relieve las características que nos interesan de cada una de ellas.

3.1. Portafolio educativo / Carpeta de aprendizaje

A la hora de definir portafolio conviene ceñirse a su aspecto más cercano al aula, abandonando conceptos como los de 'carpeta de trabajo' como han usado arquitectos, publicistas o diseñadores en el ámbito profesional. De esta manera podemos describir el portafolio educativo como una **carpeta o archivo** donde se lleva un proceso escrito o de recopilación de actividades llevadas a cabo o conceptos aprendidos, normalmente indexado, en un orden cronológico mostrando el progreso personal del dueño del portafolio, así como sus **procesos de construcción**.

Un objetivo primordial del portafolio es la **reflexión**, tanto por parte del discente como del docente, también siendo una útil herramienta de **autoevaluación**, debido a que el dueño puede evaluar el proceso, los trabajos, conceptos así como el recorrido seguido durante el año lectivo o la temporada a la que se ha aplicado. Podríamos decir que **aprender del aprendizaje**, revisando, volviendo a recorrer cronológicamente el proceso educativo, usar el portafolio como una 'máquina del tiempo' así como un diario de bitácora para recordar, es una de las características más útiles de esta herramienta: el **meta-aprendizaje**. La **independencia** de desarrollo del portafolio, sumado a actividades del tipo del Aprendizaje Basado en Problemas -que explicaremos más adelante- e interdisciplinarias, confiere al alumnado de una libertad a la hora de **plantear sus propios procesos** de construcción del aprendizaje, de manera consciente o subconsciente, que beneficia enormemente el desarrollo de la potencialidad creadora, innovadora, creativa y de acción del alumno, fomentando su poder de decisión conforme a las actividades a llevar a cabo y los modos de realizarlas.

«La biblioteca sería un lugar de interiorización posible, mientras que el archivo nace del gesto mediante el cual **exteriorizamos nuestra memoria, la depositamos en algún lugar ajeno** que no es el lugar de nuestra propia e íntima experiencia. Es **un lugar que está ahí**, donde los datos están, para cuando la necesidad nos exija **ir a buscarlos.**»⁹⁷

La necesidad de **almacenaje** para compilar conocimientos es importante en la educación, incidiendo en nuestro campo, dentro de la educación secundaria, bien sea mediante cuadernos de trabajo, apuntes, textos, etc. Pero el portafolio permite tener una constancia en ese almacenaje, con unas pautas más abiertas a la experimentación del alumno, que luego guiará al profesor a través de la evaluación continua del curso lectivo.

A partir de los artículos consultados en relación al portafolio, varios hacen referencia a la tipología de estos mismos, y tratan de clasificarlos. Desde mi punto de vista estas clasificaciones no son del todo excluyentes y beben de una manera un tanto ambigua del amplio término de portafolio. Siguiendo las clasificaciones de Shores y Grace⁹⁸ podemos decir que Caja pertenecería el grupo 'portafolio de aprendizaje' y 'portafolio continuo', ya que es público, en cierta medida, las actividades que engloba se definen por los alumnos y el profesor, partiendo de una base prefijada de antemano, permite a los alumnos tener una constancia de sus conocimientos, habilidades y actitudes, fomentando así un seguimiento más cercano y, por último, también recoge los trabajos finalizados que se han llevado a cabo durante el curso.

Por otra parte, basándonos en la distinción que hacen Danielson y Abrutyn⁹⁹, rechazo completamente que se trate de un 'portafolio de exhibición', donde sólo se muestran los mejores trabajos, sino que me aferro al concepto de 'portafolio de evaluación diagnóstica', donde la documentación del aprendizaje del alumno se define en cuanto a unos contenidos determinados (tanto en la PGA como en el índice que acompaña a nuestro recurso LA CAJA), lo que además les permitirá realizar observaciones y tomar decisiones en base a esa exigencia inicial de contenidos básicos de LA CAJA al final del curso lectivo. Para poder comprender esos objetivos el recurso-caja estará provisto de la documentación necesaria y adaptada al alumnado.

A la hora de hablar de portafolio hay que tener muy en cuenta el **proceso de la evaluación**, puesto que se fundamenta en cómo el estudiante plantea su proceso de aprendizaje. Si bien esta tiene que corresponder a unos objetivos de aprendizaje especificados previamente y, por tanto, a unos criterios de evaluación establecidos, también se ha de tener en cuenta cómo esta metodología educativa se convierte en un nuevo método de evaluación que *permite unir y coordinar un conjunto de evidencias para emitir una valoración* mucho más ajustada a la *realidad* de cada uno

⁹⁷ *Ibid.*, p. 49

⁹⁸ Elizabeth Shores y Cathy Grace, *The portfolio book, a step-by-step guide for teachers*, Gryphon House, United States, 1998. Extraído de: Esteban García, "Algunas aplicaciones del portafolio en el ámbito educativo", 2000, (ví: 14 de julio de 2015) <http://www.uvg.edu.gt/cd/PortafolioPDF.pdf>

⁹⁹ Charlotte Danielson y Leslye Abrutyn, *Una introducción al uso de portafolios en el aula*. Fondo de Cultura Económica, Méjico, 1999. Extraído de: Esteban García, "Algunas aplicaciones del portafolio en el ámbito educativo", 2000, (ví: 14 de julio de 2015) <http://www.uvg.edu.gt/cd/PortafolioPDF.pdf>

de los alumnos, y del mundo que les rodea, *que es mucho más difícil de adquirir con otros instrumentos de evaluación*, quizá más tradicionales que aportan *una visión más fragmentada*¹⁰⁰.

«El portafolio no es únicamente un sistema de evaluación, sino que se convierte en una **herramienta para el seguimiento y la autorregulación** del proceso de aprendizaje; un medio para **dejar constancia** de la adquisición de competencias, así como una **manera personal** de expresar la comprensión y la reelaboración de los contenidos -objeto de estudio- y también un instrumento a la **introspección**, la **reflexión** y el **crecimiento** personal y académico.»¹⁰¹

Una vez consideradas todas estas características del portafolio o carpeta de aprendizaje, me gustaría señalar la inquietud personal que me mueve a acercarme a esta metodología. Desde mi experiencia personal el hecho de trabajar (y no haber trabajado) con carpetas de aprendizaje me ha supuesto un mayor seguimiento de los conceptos aprendidos así como una grata observación del cambio realizado a lo largo de los cursos escolares, entendiendo esa mejora como la satisfacción propia de lo aprendido. A la hora de estructurar un curso de alguna determinada asignatura, recopilo la información necesaria en torno a esta, incluyendo objetivos, contenidos y tareas para tener presente siempre los modos de hacer, intentando tener siempre muy claro y muy presente todo lo que se ha de requerir de mí. Una de las características que más me atraen del portafolio, es el archivo; guardar para la posteridad, para cuando sea necesario: recordar y buscar. Adquirir esta capacidad en secundaria, o que sirva como una pequeña introducción, puede tener unas consecuencias positivas a la hora de almacenar conocimientos de una manera organizada y a la vez adecuada a las personalidades que forma cada alumno y alumna.

3.2. ABP: Problemas y proyectos.

En cuanto nos referimos a ABP nos asalta una gran duda de como referirnos a este propio método, si como 'Aprendizaje Basado en Problemas' o 'Aprendizaje Basado en Proyectos', debido a que hoy en día las diferencias y las interpretaciones son múltiples y se enredan unas con otras es difícil acotar ambos términos a la perfección. Para comprender esta diferencia, debemos remitirnos a las primeras teorías que se establecieron alrededor de ambos términos.

El **Aprendizaje Basado en Problemas** (*Problem Based Learning*, PBL) es introducido en las Facultades de Medicina de las Universidades de Case Western Reserve, en los Estados Unidos, y de McMaster, en Canadá, hacia finales de los años 60, tratándose de un nuevo paradigma instructivo que busca modificar el modelo formativo, hasta ahora centrado en el profesor, a otro **modelo enfocado en el alumno**. En este modelo los estudiantes establecen diagnósticos desde el trabajo con problemas no estructurados: **partiendo de unas bases** y guiados por el profesor, **buscan información** para plantear hipótesis y las evalúan. Los resultados positivos de este método hace que pase a practicarse en otros ámbitos (arquitectura, derecho...) A su vez, desde las Escuelas de Ingeniería de las Universidades de Roskilde y Aalborg, en Dinamarca, surge el **Aprendizaje**

¹⁰⁰ Extraído de: Universidad Miguel Hernández, "EL PORTAFOLIO DEL ESTUDIANTE. Ficha metodológica coordinada por la Universidad Miguel Hernández", Versión 1, 2006, (ví: 14 de julio de 2015)
<http://www.recursosees.uji.es/fichas/fm4.pdf>

¹⁰¹ Extraído de: Eva Gregori Giralt, "La carpeta de aprendizaje: qué, cómo y por qué", en OBSERVAR, ODAS, núm. 3/2009, julio de 2009, Barcelona, p. 58, www.raco.cat/index.php/Observar/article/viewFile/179270/231730 (ví: 14 julio de 2015)

Basado en Proyectos (*Project Based Learning*, PBL), una manera de **enfocar pedagógicamente el desarrollo de proyectos**: la finalidad de este modelo formativo es el logro o fabricación de un **producto final**, manteniendo unos fundamentos similares a los del aprendizaje basado en problemas¹⁰².

De esta manera es una realidad común la que comparten dos términos, y ahora es el momento de puntualizar lo positivo y aplicable de ambos ABPs en nuestro recurso: Son estrategias instructivas que abogan por la **participación del alumnado** en problemas auténticos que se les proporcionan, siendo estos proyectos que **simulan situaciones reales** de su contexto cercano y profesional, considerando, de esta manera, al **discente el centro del aprendizaje** con una **practicidad** indiscutible, colocando al **docente en una posición de guía**, con un nuevo papel de apoyar, abogar y orientar las investigaciones del alumnado, facilitando el aprendizaje. Tiene la capacidad de **integrar el trabajo en equipo** de una manera muy natural en el aula, para poder **establecer funciones determinadas y desarrollar la colectividad**.

Debido a las características de nuestra asignatura, Educación Plástica y Visual, dentro de la especialidad de Dibujo y Artes Plásticas, y, de una manera más cercana a mi experiencia personal, dentro del ámbito académico y profesional de las Bellas Artes, el ABP se ha puesto en práctica de una manera más cercana a desarrollar un proyecto final que un mero problema. De esta manera es como se introduce la preocupación por el producto final, objeto del arte –bien sea un diseño, una escultura, una pintura...– siempre sin abandonar el proceso y alejándonos del mero mercantilismo. Por esta razón el objetivo del ABP en este recurso parte de un problema enfocado a un proyecto final en las actividades propuestas, bien sea el estudiante individualmente el que lo lleve a cabo o en equipo con los demás educandos.

Es destacable que no solo se implementan los conocimientos con esta metodología, sino que también cobra gran importancia en la **adquisición de habilidades y actitudes**, debido a que es una metodología que aporta independencia, genera una capacidad de auto-organización para el trabajo permitiendo estructurar el aprendizaje de una manera mucho más libre y adaptada a cada operante, decidiendo este la forma y el momento de adquisición de los contenidos, bien sea de manera consciente o inconsciente en lugar de la imposición de estos.

Este ‘modo de hacer’ permite desarrollarse al alumnado en todas sus facetas, construyendo un ámbito de aprendizaje y construyéndose, también, para sí mismos múltiples capacidades, como puede ser el entendimiento, el trabajo en equipo, el desarrollo de ideas y procesos creativos que dan lugar a las fases del proyecto y les hace más competentes ante la resolución de un problema que se les plantee en un futuro, tanto en el ámbito educativo como en el profesional.

Otras ventajas que proporciona el ABP son el desarrollo de la autonomía, el trabajo cooperativo, las investigaciones parten del interés propio del alumnado –lo que genera un incremento de su motivación–, implica, de una manera muy cercana y completa las Competencias

¹⁰² Datos extraídos de las diapositivas de las ‘III Jornadas de orientación para orientadores y profesores’ de la Universidad Politécnica de Cartagena: Beatriz Miguel, et. al., *Aprendizaje basado en problemas y proyectos*, UPCT, Cartagena, 2009, (ví: 10 de agosto de 2015)
http://www.upct.es/seeu/coie/divulgacion/historico_jornadas.php#profesores3

Básicas, desarrolla las inteligencias múltiples de las que habla Howard Gardner¹⁰³ en sus trabajos y permiten el uso de diferentes estrategias de aprendizaje. Se centra en los conceptos y principios de un método, implica a los estudiantes en investigaciones de solución de problemas y otras tareas significativas, les permite trabajar de manera autónoma para construir su propio conocimiento y culmina en productos objetivos y realistas.

Se dice del ABP que es un tipo de aprendizaje que *se acomoda especialmente a las características del aprendizaje cognitivo*, debido a que *destaca, más que la acumulación de la información, la transformación de ésta en un conocimiento aplicable para resolver problemas en un ambiente constructivista*¹⁰⁴. En el ABP, como ya hemos dicho, se pone de relieve la investigación sobre temas y asuntos motivadores, radicando en problemas contextuales de su realidad, buscando la integración interdisciplinar de, por ejemplo, la ciencia, artes, matemáticas... se enfocan las investigaciones, una vez más, sin una división por áreas, sino como un todo.

De esta manera, se busca en la mayoría de las actividades a desarrollar un proyecto final pero mediante el Aprendizaje Basado en Problemas, sin alejarnos del proceso y del contexto. Toda la preocupación por el resultado está supeditada también al proceso creativo e investigador del alumnado, desde que se plantea el problema, pasando por la búsqueda de la información a cómo es enfocado el desarrollo del proyecto para obtener un resultado final. Los alumnos, como operantes, deben de ser capaces de coordinar el tiempo y los calendarios de trabajo que se planteen, además de tener en cuenta las entregas o revisiones mientras desarrollan productos reales, así como informes para presentarlos tanto al profesor como a los compañeros y compañeras en el aula, enfocándolo siempre a una presentación final. *Lo interesante, finalmente, es que las experiencias concretas y trabajos manuales, se cruzan con tareas intelectuales más abstractas para explorar asuntos complejos*¹⁰⁵.

3.3. Interdisciplinariedad

La RAE define *interdisciplinariedad* como lo relativo a 'interdisciplinario': *Dicho de un estudio o de otra actividad: Que se realiza con la cooperación de varias disciplinas*.¹⁰⁶ La primera referencia encontrada a este término proviene de Louis Wirth¹⁰⁷:

«En la década de los treinta del siglo XX surgió un amplio movimiento por "acercar" o incluso "demoler" las disciplinas. «La palabra interdisciplina apareció por primera vez en 1937, en un escrito del sociólogo Louis Wirtz. Antes, la Academia de Ciencias de Estados Unidos había empleado la expresión "cruce de disciplinas", y el

¹⁰³ Dr. Howard Gardner es profesor de psicología y ciencias de la educación en la Universidad de Harvard, autor de la Teoría de las Inteligencias Múltiples: Howard Gardner, *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*, Paidós, Barcelona, 1995.

¹⁰⁴ Extraído de 'Serie Informes' del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado: Luz Pérez y Jesús Beltrán, "La educación de los alumnos superdotados en la nueva sociedad de la información.", (index: 5.5.6. Enriquecimiento basado en el método de proyectos), (ví: 14 de julio de 2015) <http://ares.cnice.mec.es/informes/08/documentos/32.htm>

¹⁰⁵ *Loc. cit.*

¹⁰⁶ **interdisciplinario, ria.** 1. adj. Dicho de un estudio o de otra actividad: Que se realiza con la cooperación de varias disciplinas. Real Academia Española, *op. cit.*, En <http://lema.rae.es/drae/?val=interdisciplinario> (ví: 17 de agosto de 2015)

¹⁰⁷ Louis Wirth: sociólogo estadounidense y miembro de la Escuela de Sociología de Chicago.

Instituto de Relaciones Humanas de la Universidad de Yale había pugnado por una **“demolición de las fronteras disciplinarias”**».»¹⁰⁸

De esta manera la interdisciplinariedad es planteada como la relación de un grupo de disciplinas **estableciendo vínculos** previamente entre sí, evitando de esta manera el desarrollo de acciones aisladas, dispersas o segmentadas, dando paso a un **proceso dinámico** que trata de **buscar diferentes soluciones** a diversos temas de investigación. Debido a este *modus operandi* **se aborda el objeto de estudio de una manera compacta, integral**, promoviendo el desarrollo de enfoques metodológicos innovadores orientados, también, a la resolución de problemas.

Cuando hablamos de interdisciplinariedad en el ámbito educativo, siempre hay que tener en cuenta el **nivel de estudios** en el que se va a focalizar. El sistema educativo español, a día de hoy, funciona yendo –podríamos decir en una primera instancia– de lo **general a lo particular**: en los cursos más tempranos desde la particularidad de la base del aprendizaje –a, e, i, o, u; los números, las consonantes...– hasta una pronta generalización de conceptos –conocimiento del medio, que integra historia, geografía, naturales...– y, a partir de ahí, una mayor incisión en cada área, dividiéndola en campos, esto es una particularización de los contenidos –por ejemplo en la ESO: física y química, tecnología...– hasta que la educación pasa su obligatoriedad y comienzan la especialización -bachillerato artístico, social, tecnológico, grados medios concretos y superiores, etc.-

Con todo esto lo que se debe destacar es que lo que supone un verdadero cambio a la hora de hablar de interdisciplinariedad es **no supeditar la especialización a la generalización**: la transversalidad no es generalizar en conocimiento, sino compartir contenidos para trabajar con ellos de una manera más homogénea, tal y como se desarrollarían en los contextos cercanos. Hay **que desmitificar la interdisciplinariedad como generalización**, ya que puede darse dentro de las especializaciones de conocimiento y de esta manera ahondar firmemente en los contenidos. Volviendo a recordar unas palabras de este escrito: *establecer redes de conocimientos de áreas, dentro de las propias materias, así como de otras asignaturas, dentro y fuera del contexto escolar*¹⁰⁹.

Podemos entender la interdisciplinariedad en la educación como un **sistema de aprendizaje** en el que los contenidos sobre las distintas materias se fusionan de forma transversal para profundizar en ellos y potenciarse entre sí: La vida no está dividida en materias, y en la realidad no nos encontramos las matemáticas lejos de la lengua, o la biología lejos de la educación física, por ejemplo. La segregación de conocimientos por materias puede ser un sistema de organización pero también un aislamiento peligroso, que se puede reflejar en la educación no integral del alumno llegado un determinado momento de su vida. Este arma de doble filo repercute seriamente en nuestra realidad, viendo ejemplos en tendencias tan cotidianas que pasan desapercibidas como el hecho de ‘ser de letras’ o ‘ser de ciencias’, llegando incluso al término del ataque o a superponerse al otro por el mero hecho de que una de las dos tenga más aceptación social que la otra.

Hoy en día se considera esta interdisciplinariedad un elemento fundamental si se desea alcanzar un trabajo creativo e innovador. Muchas de las nuevas actividades que se proponen en las

¹⁰⁸ Pablo González, *Las nuevas ciencias y las humanidades: de la academia a la política*, Anthropos, Barcelona, 2004, p. 27

¹⁰⁹ Página 12 de este trabajo.

aulas son transversales, aunando conocimientos de dos o más materias en una sola actividad. Los resultados de esta cohesión son muy positivos, si bien podemos entender que los acuerdos entre docentes para llevarlas a cabo pueden ser un poco complicados, no solo por los aspectos a contrastar, sino por el tiempo del que se dispone, las aulas, el número de alumnos o la evaluación.

Partiendo de lo ideal de la educación, siempre se puede adaptar al nivel de recursos del cual se dispone, siendo una mejora interesante en múltiples aspectos: claro que puede ser un trabajo más arduo y pide para sí una mayor implicación del profesor para con el estudiante y el trabajo en el aula, pero los alumnos se preparan de una manera mucho más eficiente para afrontar la vida y los problemas que se les pueden plantear en un futuro gracias a estas actividades y más aún si se tratan de proyectos a desarrollar.

3.4. Kits de aprendizaje

Cuando nos planteamos la palabra 'kit', aceptada ya en la RAE, la definimos como **conjunto de productos y utensilios suficientes para conseguir un determinado fin**¹¹⁰. Los sinónimos para este término en castellano escasean, por lo menos en su mimesis significativa completa: conjunto, juego, equipo, ajuar... Cuando nos queremos referir a una colección de objetos y materiales que necesitamos emplear para desarrollar una actividad, normalmente prefijados, hablamos de 'un set de...', un 'maletín de...' –haciendo ya referencia al continente y no al contenido–, una 'caja de...', sin encontrar un término más adecuado que 'set' o 'kit' para definir como unidad **continente y contenido**.

A la hora de buscar referencias de kits de aprendizaje y partiendo de los anteriores referentes artísticos (Malevich, Duchamp, Warhol...) observamos múltiples proyectos que incluyen los **soportes** en paneles, maletas, cajas, mochilas, cartapacios, etc., pero todos ellos radican en un punto común como recurso educativo: **el material**. Si bien anteriormente las metodologías explicadas radican en *modos de hacer* y en conceptos, en los kits toma gran importancia lo **matérico**, los elementos físicos con los que vamos a trabajar, y la necesidad del alumnado de **conseguir los recursos básicos** que se exigen en las aulas.

Si algo hemos puesto de relieve anteriormente en relación al alumnado y la realidad propia de cada uno, así como a sus contextos, es la diferencia individual de cada uno de ellos y como en el aula se deberían igualar las posibilidades de los más desfavorecidos en la medida de lo posible: muchos alumnos no tienen los recursos necesarios para hacerse con el material escolar exigido a principio de curso, así como los libros de texto y actividades. Por este motivo, los kits de aprendizaje son de gran ayuda en el ámbito escolar. Crear un recurso con ese objetivo sirve para paliar las diferencias, en este caso económicas, en relación al material de clase del alumnado.

Los kits de aprendizaje pueden ser de muy variados tipos, como, por ejemplo, individuales o colectivos, concretos para una sola actividad, o para varias, temporales y móviles, o continuos en el curso escolar, pueden ser propios o ajenos al centro, originales o prestados por instituciones, acerca de una temática concreta o que abarque varias. La coincidencia en todos ellos suele ser **la**

¹¹⁰ **kit**. (Del ingl. *kit*, y este del neerl. *kit*). 1. m. Conjunto de productos y utensilios suficientes para conseguir un determinado fin, que se comercializan como una unidad. Extraído desde: Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, Espasa, Madrid, 22.ª edición, 2012. En <http://lema.rae.es/drae/?val=kit> (ví: 17 de agosto de 2015)

experimentación y la creación: bien pueden contener simplemente materiales sin instrucciones o desmontarse como un puzle y contener modos de uso, instrucciones, conceptos, objetivos...

La acuciante falta de material para el alumnado en los centros es una problemática que a día de hoy, desde la crisis económica así como los recortes en educación, se ha incrementado hasta el punto de que lo exigido es mayor que lo que las familias pueden ofrecer. Desde hace tiempo se observan cada vez más campañas de recogida de material escolar para facilitarlos a las familias que lo necesitan; por esta razón, utilizar unos kits de aprendizaje, sencillos, con el material básico y necesario, su reutilización tanto como el reciclaje de materiales, puede solucionar más de una economía familiar y evitar problemáticas de aula en relación a *lo que unos pueden y otros no*.

Hoy en día hay kits de aprendizaje de muy diversas tipologías, tanto del ámbito educativo, como plástico, museístico, laboral o privado. Algunos de los ejemplos que más me han llamado la atención son 'Las Maletas del Conocimiento'¹¹¹, un proyecto de cajas experimentales sobre temas concretos apoyado por diversos organismos que se puede solicitar prestado para llevarlos a cabo en el aula; las cajas 'Expressart'¹¹² del MACBA, como museo portátil para trabajar el arte contemporáneo; las 'Maletas Musaraña'¹¹³ de Educathysen, una muestra de obras del museo en relación a varias materias; los kits de la 'Fábrica de texturas'¹¹⁴, una tienda taller donde se imparten diferentes aprendizajes del tipo DIY (*Do It Yourself*); o la 'Maleta Dan Dan Dansa'¹¹⁵ del Mercado de las Flores y la Casa de la Danza de Barcelona, que introduce y acerca la danza a los más pequeños.

3.5. Propuesta de innovación: LA CAJA.

«**caja.** (Del lat. capsā) **g. f.** Cavidad que protege algunos mecanismos o encierra un conjunto de órganos.¹¹⁶»

Caja es un recurso didáctico enfocado a su uso en el aula. Posee las características de un portafolio, tanto de desarrollo como de almacenaje, a la vez que las de un kit de aprendizaje: incluye materiales, guía de uso, contenidos y actividades. Es para uso particular del alumno, pero no privado, por lo que ha de ser mostrado y compartido con los compañeros y compañeras de clase y con el profesor; por esta razón deberá haber una caja completa por alumno en el aula.

Como continente encontramos una caja de cartón con tapa, un poco mayor al tamaño DinA3, tiene unas hendiduras en los laterales a modo de asas y una altura de unos 25cm. El hecho de que sea una caja de cartón el continente elegido se debe a las cualidades específicas del material, pero también el porqué del espacio-caja es importante; Anna María Guasch hablando de la obra de Warhol, Duchamp y otros artistas sostenía: *El espacio semántico de la «caja» suponía una aproximación más escultural al hecho de archivar y aludía a una relación del tiempo intangible que sólo se podía imaginar en esbozos.*¹¹⁷ Como ejemplo, hablando de la obra de Warhol prosigue explicando que no es casual la elección de algo efímero como una caja estándar de cartón, *puesto*

¹¹¹ Más información en <http://www.lasmaletasdelconocimiento.com/> (ví: 20 de agosto de 2015)

¹¹² Más información en <http://www.macba.cat/es/expressart-bachillerato-2014> (ví: 20 de agosto de 2015)

¹¹³ Más información en <https://www.youtube.com/watch?v=2qnTB1kK71U> y http://www.educathysen.org/materiales_musarana (ví: 20 de agosto de 2015)

¹¹⁴ Más información en <http://www.fabricadetexturas.com/> (ví: 20 de agosto de 2015)

¹¹⁵ Más información en <http://granerbcn.cat/es/la-maleta-pedagogica-del-dan-dan-dansa/> (ví: 20 de agosto de 2015)

¹¹⁶ Novena acepción de caja según la Real Academia Española, *op. cit.*, En <http://lema.rae.es/drae/?val=caja> (ví: 2 de septiembre de 2015)

¹¹⁷ Anna María Guasch, *op. cit.*, p.174

que la caja no implica en sí algo sólido y permanente sino algo más frágil, inestable y flexible para guardar y transportar, y así más fácil de lo cual desprenderse –o volver a reproducir–, de esta manera se halla en cara sintonía con la alegoría de la memoria¹¹⁸. Esto es el principio de movilidad de la caja-memoria.

Caja sirve para guiar en los contenidos del curso a los alumnos, así como planning de actividades. Además es un *memorándum* de los conceptos y las actividades desarrolladas, oferta información sobre la planificación escolar desarrollada en la PGA, de una manera más sencilla y cercana al alumno. También es un sistema de almacenaje y una herramienta de seguimiento: almacena conocimientos, recopilando apuntes y procesos del alumno, almacena materiales nuevos conseguidos por el alumno u ofertados por el profesor para las actividades, también recoge productos finales, trabajos, ideas... todo lo que la sensibilidad del alumno dueño entienda como para tener un destino-caja. Esto genera un espacio íntimo dentro del aula, decidiendo el alumno compartir en mayor o menor medida, como una carpeta de aprendizaje.

Con nuestra Caja se pretende tener un seguimiento del proceso conceptual y matérico en el desarrollo de las actividades que el alumnado realiza para tener una visión más completa a la hora de evaluar, buscando también una autoevaluación del alumnado al desarrollar los procesos analizando su retrospectiva en anteriores tareas, lo que permite realizar una evaluación global, continua y sumativa. Nuestro recurso se da por finalizado al acabar el curso lectivo, en el cual se le ha de someter a un profundo cambio en tanto que particular: crece junto con cada alumno, dueño de este portafolio. En el inicio Caja está vacía, tan sólo tiene unos materiales básicos e información, también espacio vacío y hojas en blanco. Durante el desarrollo del curso lectivo los alumnos la proveen de conceptos, apuntes, ideas, materiales... De esta manera crece a la par del alumno o alumna operante, se llena de cosas a la vez que los conocimientos del alumnado incrementan.

Nuestro recurso LA CAJA, como ya hemos dicho, es un sistema de almacenaje, al que nos podríamos referir como un portafolio anual, pero depende del alumnado establecer esas conexiones entre contenedor y continente que le dé el valor de obra de arte, como arte archivo. Según las teorías de Foucault, *el archivo es [...] lo que permite que las <<cosas dichas>> [en nuestro caso, las enseñanzas] no se depositen azarosamente y de un modo amorfo, sino que se ordene de acuerdo a sus regularidades específicas, a diferentes formas de acumulación y de conexión [buscando que sea el alumno el que decida cómo establecer sus propias regularidades, sus propios 'modos de hacer']*. El proceso de archivar *tiene una función analítica descriptiva que opera de modo <<local>>*; esto es específicamente, en un contexto¹¹⁹. Compartir esas enseñanzas y la manera en que cada alumno destila los conceptos para adherírselos, es la colectividad del conocimiento y es una *nueva manera de mirar el archivo como instrumento colectivo*.¹²⁰

En contenido de caja consiste en la información sobre el temario y las actividades a desarrollar durante el curso escolar; láminas DinA3 plegadas e impresas con los temas o unidades didácticas y la temporalización, al estilo de 'línea de la vida', además contará con las sesiones numeradas mediante los días, para rellenarla según se vaya desarrollando y surjan cambios,

¹¹⁸ *Ibid.*, p.128

¹¹⁹ *Ibid.*, p.47

¹²⁰ *Ibid.*, p.172

también mapas conceptuales de la teoría a tratar, para que sirva de guión referencial al alumno. Además de esto, se incluye como actividad de presentación un librito con el cuestionario que Yoko Ono escribió en Pomelo¹²¹, para trabajarlo en el aula. Además de todo esto, incluirá diferentes materiales; papel, papel de estraza, cartón y un 'kit de confección de ideas', enfundado en una bolsita de plástico y compuesto por lápiz, goma de borrar, un palillo para medir, hilo y aguja, así como por un bote de témpera acrílica de un color primario, un pincel fino y otro más grueso y un cuadernillo -a rellenar por el alumno como cuaderno de bitácora de las jornadas lectivas y del trabajo autónomo-, este diario será evaluable y exigirá unos contenidos mínimos que vendrán especificados en la PGA y se transmitirán al alumno. Estos cuadernillos, *hypomnemata*, ejercen como dispositivo de memoria para acumular lo vivido y lo interpretado, sería el registro propio de lo sucedido en las clases, en la caja y en el entendimiento del alumnado. Curiosamente es una mimesis entre el archivo, como lugar -la caja- y el documento -el hypomnemata- y se explica de la siguiente manera su relación: *Su quintaesencia [del archivo] sería el documento, un trazo gráfico, a menudo texto escrito, cuya supervivencia quedaría garantizada gracias a la protección ofrecida por el archivo. En este sentido, el archivo lo construirían una caja vacía, un lugar, un sitio o una institución cuyo papel sería guardar el documento.*¹²²

En relación a los materiales debemos también detallar la existencia de un fondo común en el aula con el fin de aprovechar y compartir. Este fondo común reciclará materiales de centro así como de otros años y buscará el aprovechamiento de campañas de abastecimiento del centro en caso necesario -o impulsadas por el propio profesor-, los materiales pueden variar en cuanto a las actividades de clase, pero se sobrentienden unos materiales necesarios: sacaminas, tijeras, pegamento, grapadora, témperas acrílicas, acuarela, botes, trapos, etc. Todo lo indispensable y no fungible en vez de estar en LA CAJA y aprovisionar veinte nuevos cada año, se mantiene en el fondo común de materiales.

Todo ello iría supeditado a un índice, que sería la interfaz para encontrar y hallar, desde la cual se desarrollarían todos los procesos y estrategias conceptuales, en este caso, *estableciendo sus significados a través de una relación física con sus referentes*¹²³, como kit de información y con los materiales que contiene la caja. El índice de contenidos de la caja será icónico describiendo las partes y elementos de la caja y es susceptible de ser terminado y rellenado por el alumno, antes de la entrega final para que este sea el que guíe al profesor por la caja.

4. Análisis de datos y resultados

Si bien este recurso no se ha podido llevar a cabo durante el periodo de Practicum (en el que se ha trabajado otra signatura y otro nivel de estudios) si se ha llegado a conclusiones que me han sido de gran ayuda para desarrollar el planteamiento del recurso.

Observar y convivir con las conductas de los grupos me ha permitido aprender y comprender como las características de los individuos de cada clase es un aspecto único, definitorio y de gran importancia: Reconocer cómo todos los alumnos no desarrollan las tareas de la misma manera y rapidez, los procesos mentales o conceptuales a la hora de desarrollar un

¹²¹ Ono Yoko, *Pomelo*, Taller de ediciones, Salamanca, 2014, (Sin paginar)

¹²² Anna María Guasch, *op. cit.*, p. 172

¹²³ *Ibid.*, p. 249

trabajo, las cualidades que comparten por su situación, edad o madurez, las capacidades de cada uno, que los diferencian, etc. Cada alumno es un individuo con sus inquietudes, sentimientos, conocimientos y disposición, y todos trabajan la información de manera distinta. Saber reconocer estas diferencias y adaptarse a ellas y a sus necesidades es una de las labores más complejas e importantes de la labor docente; por lo que es siempre importante conocer a cada alumno y su contexto, dentro del grupo y en sociedad, en su núcleo familiar y su manera de pensar o procesar la información. Esto son características que se adquieren con el tiempo, a lo largo de las clases o tutorías, conforme la relación profesor-alumno se estrecha o entrelaza. El sistema de portafolio y espacio individual genera un caldo de cultivo para que el alumno dé rienda suelta a su imaginación e interés, siendo una buena herramienta para acercar la individualidad propia de cada uno al profesor, y de esta manera comprender mejor su situación.

El hecho de darse cuenta de cuán necesarias son las innovaciones, tanto en el centro como en las aulas, aunque a veces pase desapercibido, y no solo por las posibles no-evidentes muestras de esa necesidad, si no debido ya a la costumbre que va cegando poco a poco la innovación, es tremendamente importante. Lo que es indudable es que según el público al que vaya dirigida la innovación, véase, el alumnado propio de cada año, ha de variar, y es esa variación constante la que nos hace experimentar y trabajar con nuestros proyectos: un mismo proyecto trabajado en dos cursos distintos puede tener resultados muy evidentes. Por todo ello es más que necesario evaluar el contexto y el grupo al que va dirigida esa innovación y focalizar nuestro esfuerzo en entender y buscar el problema radical que nos exige esa innovación. En el caso del recurso caja, hay que decir que es un planteamiento inicial y que se habría de someter a modificaciones una vez llevado a la práctica, evaluando la respuesta del alumnado. El *panta rei*, el constante cambio tiene que ser la premisa principal del trabajo en el aula, siempre que sea justificado por una razón de peso: entender que no hay dos cursos iguales es de gran importancia, y la adaptación del material y de los recursos de aprendizaje al alumnado, según su propia evolución es, podríamos decir, obligatorio.

Es entendible que llevar a cabo un proyecto de innovación más amplio sea dificultoso debido a la disponibilidad de tiempo, de recursos y de funciones, pero lo idóneo sería que este abarcase una mayor área que las meras actividades de aula, con un trabajo desde el claustro, entre todos los profesores, con su ayuda y colaboración, trabajando asignaturas transversalmente, enfocadas a la interdisciplinariedad y apostando fuertemente por la educación en valores, ya que sería más que interesante, sobre todo para trabajar los ámbitos de las materias artísticas, pero también con otras áreas, donde suele haber una interrelación existente entre ellas que las comunica y hace una, buscando así una formación más integral para el alumno. Introducir actividades transversales con otras asignaturas en el currículo sería muy positivo, y el recurso LA CAJA junto a la PGA adjunta plantea algunas de ellas como prueba de lo que podría llegar a ser.

Otro aspecto inevitable a la hora de llevar a cabo una innovación son las barreras para los proyectos, quizá a priori insalvables pero que con un poco de perseverancia se pueden vadear, como por ejemplo, físicas, por las que no se pueden llevar a cabo porque no hay espacio o material; de recursos, bien sean matéricos o humanos, así como de presupuesto. Muchos proyectos que a priori parecen viables, más tarde acaban sin desarrollarse, pero siempre se han de buscar vías. El hecho de que nuestro recurso trate de trabajar con material reutilizable y compartido es un punto a favor ante la escasez de material.

Bien podemos decir que la innovación docente es un hecho esencial para los procesos de enseñanza-aprendizaje y que constituye también una base para el desarrollo de actividades y el diseño curricular, pero se necesita una actitud de búsqueda y preocupación por el cambio, para la transformación continua de las acciones formativas, generando así un nuevo conocimiento didáctico y profesional.

Otras particularidades que se han observado con la práctica en los centros educativos es la importancia de la perspectiva del alumno a la hora de comprender sus necesidades o preferencias en el aula. Un sencillo ejemplo es cómo un pequeño kit de materiales aumenta la moral del grupo y les anima a la hora de realizar una actividad concreta, como por ejemplo pudimos observar en varias actividades del periodo de Practicum, de alguna manera ellos observan la preocupación del profesor por fomentar sus recursos en una actividad determinada con ese modesto regalo. Otro aspecto importante es el seguimiento del alumno en el aula, si bien es cierto que el alumnado tiene que aprender a ser independiente a la hora de planificar y realizar trabajos, también prefieren un seguimiento de sus tareas y trabajo en el aula, obviamente, más intenso en Educación Secundaria que en Bachillerato. Otra de las carencias destacables que se pudo observar es la necesidad de ese 'espacio propio', donde el alumno pueda sentirse identificado, con el aula, con sus tareas, sentir la pertenencia a un lugar, estar a gusto... Es muy importante también la motivación en el aula así como la actitud que genere el grupo y su cohesión, por lo que se debe tratar de fomentar. Uno de los aspectos más desmotivadores que observé, fue la reiteración de actividades similares, la rutina de teoría y ejercicios casi completamente iguales y la manera en la que afectaba a la actitud de los alumnos. También las carencias de conocimientos en algunos campos que sufre el alumnado del cambio de ESO a Bachillerato es preocupante, sobre todo en campos como el Dibujo Técnico, el Volumen o el Diseño, debido a que no se suele trabajar con él en secundaria, por lo que me parece de importancia incluir actividades de este tipo en la PGA, para afianzar más conceptos claves en esa base.

5. Conclusiones, consecuencias e implicaciones

«Cuando el des-artista copia lo que ocurre fuera del arte, o copia una "naturaleza en su propio modo de actuar" (Coomaraswamy) menos visible, esto no tiene porqué ser un asunto serio. En ese caso se parecería demasiado al trabajo. Ha de hacerse con gusto, ingenio, diversión; tiene que ser como jugar.»¹²⁴

Haber realizado una investigación sobre un tema de interés como son las inquietudes propias refleja el porqué del juego y de lo placentero del trabajo hecho. La motivación que nos conduce hacia el hecho de trabajar, buscando la realización personal en lo creado y poder vislumbrar una obra finalizada es el verdadero aliciente del proceso creativo. El desarrollo de este trabajo ha sido una experiencia gratificante, y también se ha llevado a cabo de una manera metaconceptual, en referencia a las diversas esferas que en él se tratan: análisis de contextos y su adaptación, preocupación por el proceso creativo, documentación de las diferentes partes que lo componen, implicaciones, interdisciplinariedad, ABP, etc. Este trabajo ha reflejado cómo el trabajo es juego, y puede ser, de esta manera, hecho con gusto.

¹²⁴ Allan Kaprow, *op. cit.*, p.44

A la vez que se habla de aprendizaje, se aprende el propio aprendizaje, así como las técnicas para desarrollarlo con efectividad: propuesto un problema, nos encomendamos a la realización de un proyecto partiendo de nuestras propias preferencias para aumentar nuestros saberes, mediante una investigación. Educación no debería ser sólo presentarse en un aula y lanzar conceptos, saberes o conocimientos, sino que hay que trabajar de manera proactiva e implicarse con las decisiones tomadas así como con el alumnado.

A veces tan sólo hace falta prestar atención y darse cuenta de lo que nos rodea para poder entender los engranajes de la sociedad, y en este caso, del sistema educativo: los contextos y las realidades varían sobremanera de una situación a otra, de un individuo a otro, y si la educación – bien sea por compromiso social o por otras razones– no se amolda a estos, no se podrán paliar las desventajas de los afectados por los devenires de la vida.

Todo este proceso ha ayudado a reparar en todas las carencias que afectan al ámbito educativo y de que ha de hacerse lo posible por suplirlas, actuando desde el punto más nimio o insignificante hasta la globalidad de la ley que rige la educación. Si bien nuestro recurso LA CAJA tiene un determinado perímetro de actuación, a un nivel cercano, en un contexto inminente, con una cercanía simple, reutilizable; pretende ser la semilla, que se ha de enterrar en contacto con la tierra y la humedad, para que más adelante germine y de sus frutos: simplemente se trata de un cambio, de un punto de inflexión para una evolución en los modos de hacer, y en la manera de focalizar futuros problemas de las personas que la hayan podido utilizar. Se espera de ella que, al igual que un árbol, crezca a largo plazo y de sus frutos.

Si LA CAJA se alimenta del desarrollo artístico del individuo puede crecer en menor o mayor manera: su objetivo es vibrar gracias a la creatividad de su dueño, además de servir como pequeño rincón de propiedad de utensilios materiales e inmateriales. Estos saberes etéreos perdurarán en el tiempo mucho más que los físicos, debido a las limitaciones corpóreas de los elementos, pero seguirán siendo LA CAJA: de esta manera seguirán almacenados, quizá, por esa caja etérea creada en nuestra *psique* para todas las vivencias adquiridas durante el proceso de trabajo con ella.

Bien sabemos que una caja por sí misma no tiene todas las capacidades descritas durante este proceso; es la decisión, la búsqueda, la implicación y, sobre todo en este caso, cómo se plantea la forma de actuación en el aula: por esta razón es importante el respaldo teórico y de investigación para formar unos preceptos claros sobre la intencionalidad en el aula, el *cómo* y el *por qué* llevar a cabo las actividades del curso, el enfoque teórico –siempre y cuando se traslade a la acción y no se resuma a una simple teorización–. De esta manera se pretende que cuando se lleve a cabo este recurso, esta propuesta didáctica, se disfrute, se divierta y se juegue.

6. Referencias documentales

Bibliografía:

—ARDENNE, Paul. *Un arte contextual. Creación artística en medio urbano, en situación, de intervención, de participación*, CENDEAC, Murcia, 2006.

—BLANCO, Paloma, et al., *Modos de hacer: Arte crítico, esfera pública y acción directa*. Universidad de Salamanca, Salamanca, 2001.

- BORRIAUD, Nicolas. *Estética relacional*, Adriana Hidalgo, Buenos Aires, 2008.
- BUCI-GLUCKSMANN, Christine. *Gramsci y el estado: Hacia una teoría materialista de la filosofía*, Siglo XXI, Madrid, 1978.
- BUREN, Daniel. *À forcé de descendre dans la rue, l'art peut-il enfin y monter*, Sens & Tonka, París, 1998.
- DANIELSON, Charlotte y ABRUTYN, Leslye. *Una introducción al uso de portafolios en el aula*. Fondo de Cultura Económica, Méjico, 1999.
- DE CERTEAU, Michel. *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer.*, Universidad Iberoamericana, Méjico, 1979.
- DELEUZE, Giles y GUATTARI, Felix. *Rizoma: Introducción*, Pre-textos, Valencia, 1977.
- GARDNER, Howard. *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*, Paidós, Barcelona, 1995.
- GONZÁLEZ, Pablo. *Las nuevas ciencias y las humanidades: de la academia a la política*, Anthropos, Barcelona, 2004.
- GUASCH, Anna María. *Arte y archivo 1920-2010. Genealogías, tipologías y discontinuidades*, Akal, Madrid, 2011.
- KAPROW, Allan. *La educación del des-artista*, Ardora, Madrid, 2007.
- POZO, M^a del Mar, et al., *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2004.
- SHORES, Elizabeth y GRACE Cathy. *The portfolio book, a step-by-step guide for teachers*, Gryphon House, United States, 1998.
- SWIDZINSKI, Jan. *Freedom and Limitation - The Anatomy of Post-modernism*, Scartissue, 1988.
- TOMKINS, C. *Duchamp*, Anagrama, Barcelona, 1999.
- YOKO, Ono. *Pomelo*, Taller de ediciones, Salamanca, 2014.

Artículos, tesis y otros documentos:

- GARCÍA, Esteban. *Algunas aplicaciones del portafolio en el ámbito educativo*, Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Chihuahua, 2000.
- GREGORI, Eva, "La carpeta de aprendizaje: qué, cómo y por qué", en OBSERVAR, ODAS, núm. 3/2009, julio de 2009, Barcelona.
- MONCAYO, Elena Isabel. *Una Ofrenda. Arte y Rito. Artista y Chamán.*, UNIZAR, Teruel, 2015.
- MIGUEL, Beatriz, et. al., *Aprendizaje basado en problemas y proyectos*, UPCT, Cartagena, 2009.
- PÉREZ, Luz y BELTRÁN, Jesús. "La educación de los alumnos superdotados en la nueva sociedad de la información.", 'Serie Informes' del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado.
- UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ, "EL PORTAFOLIO DEL ESTUDIANTE. Ficha metodológica coordinada por la Universidad Miguel Hernández", Versión 1, 2006.

Documentos electrónicos:

- Algunas aplicaciones del portafolio en el ámbito educativo*: <http://www.uvg.edu.gt/cd/PortafolioPDF.pdf> (ví: 14 de julio de 2015)
- Aprendizaje basado en problemas y proyectos*: http://www.upct.es/seeu/coie/divulgacion/historico_jornadas.php#profesores3 (ví: 10 de agosto de 2015)
- Criando Girasoles*: <http://criandogirasoles.wix.com/tarazona> (ví: 3 de junio de 2015)
- Fábrica de texturas*: <http://www.fabricadetexturas.com/> (ví: 20 de agosto de 2015)
- EL PORTAFOLIO DEL ESTUDIANTE. Ficha metodológica coordinada por la Universidad Miguel Hernández*: <http://www.recursosees.uji.es/fichas/fm4.pdf> (ví: 14 de julio de 2015)
- Entre Maestros - La película - Una experiencia educativa sin precedentes*: <https://www.youtube.com/watch?v=wPaQOT4ybwo> (ví: 27 de marzo de 2015)

Envidia. Fragmentos de procesos de creación: <http://alweb.ehu.es/procesosdecreacion> (ví: 6 de junio de 2015)

Expressart. MACBA: <http://www.macba.cat/es/expressart-bachillerato-2014> (ví: 20 de agosto de 2015)

La carpeta de aprendizaje: qué, cómo y por qué: www.raco.cat/index.php/Observar/article/viewFile/179270/231730 (ví: 14 julio de 2015)

La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación: <http://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media1/EducacionConcepto.pdf> (ví: 4 de junio de 2015)

La educación de los alumnos superdotados en la nueva sociedad de la información: <http://ares.cnice.mec.es/informes/o8/documentos/32.htm> (ví: 14 de julio de 2015)

Maletas de conocimiento: <http://www.lasmaletasdelconocimiento.com/> (ví: 20 de agosto de 2015)

Maletas musaraña. Educathyssen: <https://www.youtube.com/watch?v=2qnTB1kK71U> y http://www.educathyssen.org/materiales_musarana (ví: 20 de agosto de 2015)

Maleta pedagógica Dan Dan Dansa: <http://granerbcn.cat/es/la-maleta-pedagogica-del-dan-dan-dansa/> (ví: 20 de agosto de 2015)

Una Ofrenda. Arte y Rito. Artista y Chamán.: <https://zaguan.unizar.es/record/16862?ln=es> (ví: 14 de septiembre de 2015)