

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

**BEHARTOKIA Y SOBRE CÓMO SE MANIFIESTA HOY
UNA INVESTIGACIÓN DE AYER**

BEHARTOKIA AND THE WAY THAT A YESTERDAY'S RESEARCH APPEARS TODAY

Julen Araluce Hernando
Estibaliz Aberasturi – Apraiz
Universitat Rovira i Virgili

RESUMEN

El que aquí resumimos es el encuentro entre una investigación en torno a cómo la educación plástica se puede articular para despertar la motivación del alumnado de la ESO y la economía que a día de hoy regula la convivencia dentro del binomio docente-alumnado. Nuestra preocupación por tratar de dar respuesta a las necesidades que surgían durante nuestras clases de Educación Plástica, Visual y Audiovisual nos llevó al análisis del marco educativo donde se sitúa dicha asignatura, así como a la búsqueda de aquellos lugares epistemológicos que facilitan la autonomía y la motivación de las alumnas y alumnos que la cursan. Hoy, nuestro interés se sitúa sobre los cambios que se dan dentro del marco educativo de la ESO. Estos cambios a los que nos referimos pueden venir motivados, entre otros, por los cada vez más presentes espacios virtuales que afloran dentro del aula. Así, en este texto, nos preguntamos si estos cambios responden a un modelo de escuela más próximo a la enseñanza o al aprendizaje.

PALABRAS CLAVE

Arte, Escuela, Investigación, Motivación

ABSTRACT

This is the result of the encounter between a research about how arts education could awaken the motivation of secondary education students and the mechanics that regulates the coexistence between teachers and students. Our concern about trying to respond to the needs that arose during our Arts Education classes led us to the analysis of the educational framework where this subject is located, as well as to the search for those epistemological places that facilitate autonomy and motivation of students. Today, our interest is located on the changes that occur within the framework of Secondary Education. These changes may be motivated, among others, by the virtual spaces that increasingly emerge within the classroom. Thus, in this text, we ask ourselves if these changes respond to a school model closer to teaching or learning.

KEYWORDS

Art, School, Research, Motivation

INTRODUCCIÓN

La que exponemos a continuación es nuestra visión en relación a una experiencia investigadora común. Fuimos tres quienes dimos forma a *“Behartokia: ikusi-ikasi-sortu*. Propuesta sobre cómo la Educación Plástica se puede articular para despertar la motivación del alumnado de ESO y así explorar, sentir, transformar, crear y compartir”: XX (profesor en la facultad de Bellas Artes de la X), autora 1 (profesora en la facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la X) y autor 2 (profesor en la facultad de Bellas Artes de la X).

Esta investigación adquirió forma de tesis y fue presentada en julio de 2017. Tras su defensa pública, cada uno de los integrantes tomamos derivas diferentes. Hoy, tiempo después, dos nos hemos reencontrado. Al mirar atrás y contemplar el presente, advertimos que aquella experiencia sigue latente en nuestra actividad docente actual. Eso sí, con una mirada renovada, transformada, y diferenciada en cada uno de nosotros. En este mirar hacia atrás y a la actualidad, encontramos un marco reflexivo desde el que poder contemplar cómo esta experiencia trascendió, atravesó y empapó todas las esferas que comprende nuestro ser. De alguna manera, somos testigo, o víctima más bien, de aquello que tanto nos esforzamos por encontrar, señalar y transmitir a través de nuestra investigación: la naturaleza del aprendizaje. Y así lo hemos vivido, integrado afectivamente, como proceso vivencial y como proceso holístico. Aquí damos cuenta de ello.

AQUELLA INVESTIGACIÓN

El deseo de saber lo que uno no sabe tiene un poder inmenso. Ese deseo puede con todo.

Eduardo Chillida

A través de *“Behartokia: ikusi-ikasi-sortu*. Propuesta sobre cómo la Educación Plástica se puede articular para despertar la motivación del alumnado de ESO y así explorar, sentir, transformar, crear y compartir” tratábamos de entender a los adolescentes con quienes compartíamos algunas horas semanales; observábamos y analizábamos su respuesta ante propuestas basadas en diferentes manifestaciones

artísticas. Además, la pintura, el arte, constituía para nosotros una forma de motivación. Estas tres posturas, la de quien imparte docencia, la de quien investiga y la de quien pinta, no solo definían parte de nuestra persona, también constituían los tres pilares de la investigación.

Como docentes, eran muchas las dudas y miedos acerca de la enseñanza y aprendizaje. Especialmente aquellas cuestiones que intuíamos eran de gran relevancia pero que a menudo quedaban sepultadas bajo la urgencia de responder a un curriculum determinado o a la evaluación. Cuestiones para las que los docentes apenas teníamos preparación -y continuamos sin tener-, exceptuando las pocas herramientas que adquiríamos a través de la experiencia, la indagación/investigación y reflexión: cómo gestionar emociones, cómo resolver conflictos, cómo ser creativos o cómo motivar o ser motivados, entre otras, constituían algunas de las carencias a las que nos referíamos. Estas carencias también planteaban una interrogante entre el alumnado, a quienes, curiosamente, exigíamos que saber gestionar sus emociones, resolver conflictos, ser creativos o estar motivados. Esta limitación a la hora de enseñar ya la abordaron Hernández y Sancho en su libro *“Para enseñar no basta con saber la asignatura”*, donde nos advertían de esta limitación, y recogían algo que a nuestro modo de ver continúa vigente: *“se hace necesario vincular la formación con la reflexión y ambas con la investigación sobre la acción.”* (Hernández & Sancho, 2006: 25). Nosotros aprendimos a ser docentes en esta reflexión vinculada a la acción, y es de lo que daremos cuenta en este texto.

Encontrábamos -y encontramos- que la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual ofrecía un escenario adecuado para abordar este vacío. La motivación del alumnado podía ayudar a resolver muchos conflictos a los que los docentes nos enfrentábamos cada día. Cómo la educación plástica se podía articular para despertar la motivación intrínseca de los/las escolares constituía el eje central de la investigación. La educación artística planteaba diversas alternativas a las necesidades que definían al alumnado de entonces, y al de hoy día. El desarrollo de la intuición, el diálogo con la emoción, el desarrollo del pensamiento crítico y creativo o el encuentro y ejercicio de la imaginación constituían algunas de sus aportaciones.

Behartokia: *ikusi-ikasi-sortu*¹ (a partir de aquí, *Behartokia*) dio nombre a la iniciativa desarrollada a lo largo de seis meses (sesenta sesiones) en un instituto público de Bizkaia durante el curso 2015-2016 -aunque, a decir verdad, hemos extendido esta iniciativa en el tiempo, hasta el actual, así como a otros contextos educativos- y que resumimos más adelante. La propuesta estaba situada dentro de un marco que contemplaba las necesidades emocionales, sociales, comunicativas y creativas de los alumnos y alumnas. A continuación, ofrecemos una ilustración con la que tratamos de resumir la naturaleza de dicha propuesta.

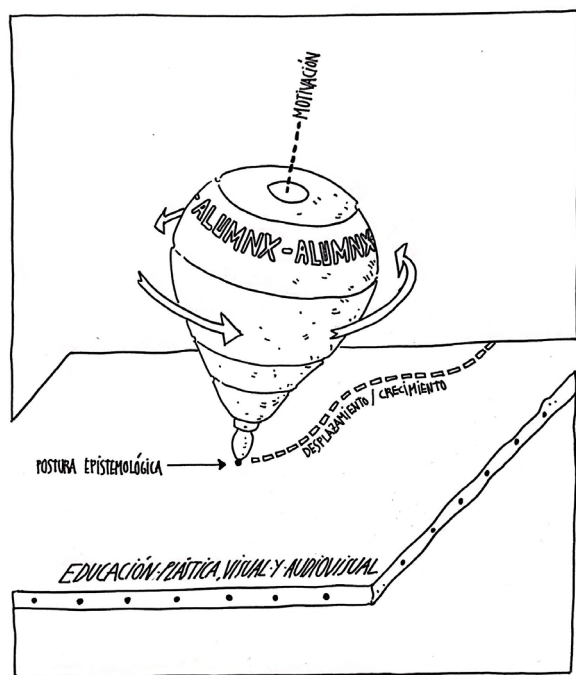


Figura 1. Ilustración sobre Behartokia

¹ *Behartokia* tiene su origen en la palabra “*behartokia*”, que en euskera significa observatorio. Por otro lado, *Behartokia* es la unión de tres palabras, dos en euskera y una en inglés: “*behar*” (palabra en euskera cuyo significado es necesitar), “*art*” (palabra anglosajona cuyo significado es arte) y “*tokia*” (palabra en euskera cuyo significado es lugar). En *Behartokia* convergen ambas ideas, la de un lugar desde el que observar y la de un lugar que necesita del arte.

Behartokia, perseguía los objetivos propios de una educación a través del arte. Atendimos a estos objetivos ya que, según investigadores del Proyecto Zero de la Universidad de Harvard (1967), la educación en arte debía - y debe- responder al siguiente presupuesto (Seidel, S. *et all*, 2009): ofrecer herramientas que permitiese a los/las estudiantes conectar sus intereses personales con la experiencia artística, desarrollando una mirada personal y un pensamiento crítico; proveer técnicas y medios de exploración-investigación-creación artística para que accediesen al entendimiento del mundo y lo compartiesen a través de la comunicación y de la expresión; estimular sus habilidades natas e inquietudes personales, especialmente aquellas que estaban estrechamente relacionadas con su creatividad y su capacidad para construir y conectar ideas, significados e identidades.

ESTRUCTURA Y NATURALEZA DE AQUELLA INVESTIGACIÓN

El punto de vista de la investigación se situaba muy próximo a la *a/r/tografía* (Irwin *et all*, 2006), ya que también se basaba en la experiencia que proporcionaban la práctica artística y la educación. Por un lado, reconocía el potencial educativo de los procesos de enseñanza y aprendizaje como formas de investigación en sí mismas. Y por otro, empleaba el arte, o los procesos artísticos, como forma de aproximación al entendimiento y al conocimiento.

La estructura de la investigación se dividía en tres capítulos fundamentales. El primero de ellos era teórico; el segundo vivencial, y el tercero nacía de la fricción de los dos que le precedían. Nuestra postura en relación a los tres temas centrales, el arte, la educación y la motivación, y a la propia investigación constituían el Capítulo I. El diseño, implementación y seguimiento de *Behartokia* quedaban recogidos en el Capítulo II, en forma de cuaderno de bitácora. Queremos subrayar el carácter narrativo de este cuaderno de campo, ya que la revisión de nuestras notas nos ayudaba a relativizar los acontecimientos que tenían lugar durante las sesiones y a entender que muy a menudo nuestros sentimientos eran la consecuencia de una anécdota puntual y aislada que no representaba todas las tensiones y liberaciones que surgían durante las sesiones. Los

elementos registrados en este diario eran de carácter cualitativo: la motivación de los alumnos respecto a aquellos temas que tratábamos durante las sesiones, su interés hacia los temas y herramientas que proponíamos, su manera de comunicar y transmitir ideas, su creatividad, etc. Con el fin de entender cómo se presentaban estos elementos cualitativos, recurrimos al método de las cuatro lentes planteado por integrantes del Proyecto Zero. Cada lente observaba una dimensión específica de todos los elementos cualitativos: el aprendizaje del estudiante, la pedagogía, la dinámica de la comunidad, y el entorno (Seidel, S. *et all*, 2009). Finalmente, las conclusiones que surgían del encuentro entre nuestro posicionamiento y la experiencia que emanaba de dicha propuesta quedaban enmarcadas en el Capítulo III.

Dicho así, parece que el desarrollo de la investigación fue lineal y unidireccional, y nada más lejos de la realidad. La disertación se dividía en dos bloques esenciales, el uno teórico (el posicionamiento y las conclusiones) y el otro práctico (la propia experiencia). En nuestra investigación, tal y como Dennis Atkinson expresó en una entrevista realizada por Fernando Hernández y Juana María Sancho, dado que “las ideas filosóficas son muy útiles para arrojar luz sobre las experiencias” (Hernández & Sancho, 2015: 37), tratamos de aunar ambos bloques. Así, los nudos encontrados durante el desarrollo de *Behartokia* nos obligaban, una y otra vez, ha re-entender y re-definir nuestra postura sobre los tres temas esenciales. Sin embargo, la re-visión de estos conceptos no siempre despejaba nuestras dudas. Un circuito *rizomático* que navegaba entre la teoría y la experiencia. Un juego entre el mundo sensible y el inteligible, diría Platón.

La investigación no transitaba por un camino previamente trazado. Todo lo contrario. La duda era, continuamente, la responsable de ordenar la investigación; en cierta forma, constituía su eje central. De hecho, fueron esos momentos de duda los que nos llevaban al encuentro de nuevas formas de entendimiento y nuevas maneras de ordenar la realidad. Si tuviésemos que definir el desarrollo de la investigación en una frase, diríamos que esta es la huella de aquellos momentos de desorientación mientras tratábamos de encontrar una respuesta sensata a las tensiones que surgían durante *Behartokia*.

Una de estas tensiones, por ejemplo, era la

propia manera de pensar de los/las estudiantes. Dentro del marco escolar, eran -y continúan siendo- muy habituales las ideas románticas acerca del arte y de los/las artistas. Según la visión de muchos adolescentes, los/las artistas eran personas que nacen con aquello que tienen que decir en su interior y con una habilidad natural para la representación. Esta idea corrompía la visión de muchos adolescentes haciéndoles creer que, de no poseer ninguna de estas habilidades, no estaban capacitados para producir un objeto que pudiese considerarse artístico. Lo que no solo reducía a unas pocas formas de expresión las posibilidades que el arte ofrece, sino que determinaba quién podía y quién no podía experimentar arte.

Así, la visión de los adolescentes, por ejemplo, nos llevaba a la búsqueda de conceptos e ideas con las que desanudar su estrecha concepción acerca de lo artístico, ideas como la visión del historiador que ofrecemos a continuación. Lo que, inevitablemente, también definía nuestra postura en relación al arte.

“No sabemos cómo empezó el arte. Si tomamos la palabra arte para significar actividades como construir templos y casas, realizar pinturas y esculturas o trazar esquemas, no existe pueblo alguno en el globo que carezca de arte. Si, por otra parte, entendemos por arte una especie de lujosa belleza, algo que puede gozarse en los museos y en las exposiciones, tendremos que advertir entonces que este empleo de la palabra corresponde a una evolución muy reciente y que muchos de los mayores arquitectos, pintores y escultores del pasado jamás pensaron en ella” (Gombrich, 1997: 39).

Además, la investigación planteaba otra serie de interrogantes y dificultades. Por un lado, el cuaderno de bitácora, que revelaba nuestra postura y experiencia en relación a *Behartokia*, como texto antropológico, no dejaba de ser una interpretación (Geertz, 1992), y, por tanto, era subjetivo. Por otro lado, el espacio de clase, que necesariamente afectaba al movimiento de cada individuo y, por tanto, a la transmisión de conocimiento (Vella, 2009), era rígido; las mesas y taburetes, grandes y pesadas, proponían un esquema centralizado. Además, la evaluación, propia del sistema reglado donde se situaba la propuesta, también dibujaba otra dificultad, especialmente atendiendo al hecho de que aquello que habitualmente se evalúa

acaba siendo aquello que se enseña (Seidel, S. *et all*, 2009). Finalmente, la creencia de que el arte desempeñaba un rol periférico en la escuela (McMehon, A. *et all*, 2015) estuvo muy presente durante las sesiones. De hecho, esta creencia estaba reforzada por la carga horaria que le correspondía a la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual. Durante el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, se impartían dos horas lectivas semanales, una durante el primer curso y otra durante el segundo. Durante el segundo ciclo, se impartía un número mayor de horas semanales, cuatro en total; sin embargo, tres de estas cuatro horas eran optativas, con lo que la mayor parte del alumnado únicamente disfrutaba de una hora lectiva por semana durante este segundo ciclo educativo. A día de hoy, parece que esta realidad continúa estando muy presente en las escuelas, ya que, según demuestra el estudio realizado por Borja Mateu-Luján, la asignatura de “Educación Plástica, Visual y Audiovisual se cursa en España con una media de casi cuatro sesiones durante la ESO” (Mateu-Luján, 2021: 54). La constante reducción horaria a la que esta asignatura acostumbra a estar, nos hace posicionarnos a favor de la idea que defiende el investigador cuando afirma que sin Educación Plástica, Visual y Audiovisual “estamos privando a gran parte de la población de conseguir el pleno desarrollo de la personalidad” (Mateu-Luján, 2021: 46). Según parece, la educación estética de la que es vehículo esta asignatura “se estima indispensable para lograr la educación integral, pues se considera que una educación que no contemple el respeto, el conocimiento y la interpretación de lo bello no es una educación completa” (Ortiz & Torrego, 2021: 72).

Algunos hallazgos en relación a lo educativo que resultaron del encuentro entre literatura y experiencia

Nuestra postura en relación al arte, la educación y la motivación estuvo en continuo proceso de transformación a lo largo de toda la investigación. Su naturaleza rizomática nos obligaba a revisar y redefinir ideas y conceptos continuamente. Transitábamos entre la teoría (reflejada en el capítulo I) y la experiencia (recogida en el capítulo II) a cada paso. Encontramos relevante destacar algunas de las conclusiones que surgieron de la fricción entre la literatura en torno al concepto de educación

y la experiencia que vivimos en *Behartokia*, ya que pueden dibujar un escenario fértil para la educación a través del arte, incluso en el contexto actual.

La propuesta de *Behartokia* tenía su origen en la creencia de que el arte podía desempeñar un rol decisivo en el crecimiento de las personas. Elliot Eisner defendió también esta postura, quien diferenciaba seis aportaciones principales del arte a la comunidad de la enseñanza (Eisner, 2004): la práctica artística integra pensamiento y sentimiento y los hace inseparables; la práctica artística ofrece un entorno flexible cuyos objetivos (también flexibles) pueden adaptarse a las necesidades que reclama cada uno de los grupos; la capacidad del arte para aunar forma y contenido; el arte ofrece una forma de conocimiento única y particular y que no se limita a las fronteras impuestas por el lenguaje verbal; promueve un vínculo entre el pensamiento y el medio con el que se trabaja, y la satisfacción estética que la ejecución de un trabajo artístico hace posible constituye una dosis de motivación. A lo largo de la investigación, tuvimos oportunidad de observar cómo se manifestaban estas cualidades que nacían de la práctica artística que tenía lugar en *Behartokia*. Por ello, atendiendo especialmente a su naturaleza motivadora, el arte quizá pueda convertirse en vehículo para una de las aspiraciones de la enseñanza, “tener algún efecto que trascienda los límites de la escuela” (Eisner, 2005: 241).

Durante la investigación, también advertimos que el aprendizaje afloraba en momentos y lugares muy diversos (Luz, 2008; Oblinger, 2006; Van Note Chism, 2006). La escuela no era el único lugar autorizado para la enseñanza y el aprendizaje -sin embargo, tal es la influencia del espacio en nuestra conducta y en nuestras acciones, que muchos investigadores se refieren al espacio de la escuela como “pedagogía construida” (Monahan, 2002)-. De hecho, durante las sesiones de *Behartokia*, encontramos que el espacio, la extensión de materia existente que en un primer gesto los seres vivos tratamos de apropiarnos y habitar (Le Corbusier, 2006: 6), podía constituir un importante factor didáctico que bien podía ayudarnos, al alumnado y a nosotros, a alcanzar objetivos educativos (Laorden & Pérez, 2002: 133), así como favorecer no sólo su autonomía y motivación, también la nuestra (Laorden & Pérez, 2002: 134).

En este sentido, y según diversas investigaciones (Luz, 2008; Laorden & Pérez, 2002; Monahan, 2002), y tal y como comprobamos durante el desarrollo de *Behartokia*, (con el fin de facilitar el aprendizaje, alimentar el conocimiento y estimular el pensamiento crítico) el espacio escolar debía de ser cambiante y evolucionar a medida que las necesidades del alumnado variaban (Laorden & Pérez, 2002: 144). Además, debía de procurar la creación de conocimiento y nuevos significados, promoviendo la participación activa de alumnas y alumnos y facilitando su interacción. Este espacio del aula, por tanto, tenía que ser: lugar de encuentro, acogedor y confortable, estimulante para los sentidos, sugerir acciones, abierto al mundo que le rodeaba, lugar vivo (Laorden & Pérez, 2002: 135), flexible (Monahan, 2002), colaborativo y descentralizado (Van Note Chism, 2016). Así, tratábamos de que *Behartokia* respondiese a estas premisas.

Así, cuando hablábamos de escuela, no podíamos obviar el fenómeno que en ocasiones ocurría en su interior: el aprendizaje. Repararnos en que este fenómeno podía ir acompañado, o no, de otra práctica: la enseñanza. Al sumergirnos en este concepto, encontramos que enseñar bien podía significar “favorecer la construcción de conocimientos de tipo informativo y formativo a los alumnos” y alumnas (Doménech Betoret, 2012: 1). De esta manera, advertimos que un modelo pedagógico centrado en la enseñanza nos situaba, como docentes, en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje (donde el papel del alumno tendía a ser pasivo); sin embargo, el modelo pedagógico centrado en el aprendizaje situaba al alumno o alumna como eje central del proceso de aprendizaje (donde el alumnado desempeñaba un papel activo). Así, advertimos que la propia idea de enseñanza, “una práctica de subjetivación” (Porres, 2012: 84), planteaba un escenario que poco tenía que ver con el escenario que dibujaba la idea de aprendizaje.

Continuando esta línea de pensamiento, tropezamos con la visión de Jaques Rancière, quien sostenía que “el explicador es el que necesita del incapaz y no al revés, es él el que constituye al incapaz como tal; explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo” (Rancière, 2010: 23). El filósofo se refería a este

fenómeno como el principio de *atontamiento*, donde una inteligencia estaba subordinada a otra; es decir, donde quien sabía enseñaba, y quien no sabía era enseñado. De la misma manera, el autor se refería a la *emancipación* como a la igualdad entre ambas inteligencias, cuando las personas podían tomar conciencia de su inteligencia y decidir su uso. *Behartokia* se situaba en un punto próximo a este segundo escenario.

CÓMO LA IMPLEMENTACIÓN DE BEHARTOKIA TRANSFORMÓ NUESTRA IDEA EN TORNO A LA EDUCACIÓN

La preocupación por un tema como la motivación nos llevó a desvelar cuestiones fundamentales para el aprendizaje. Con *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu* planteábamos una propuesta de mejora concreta, dentro de los márgenes académicos, que trataba de provocar nuevas dinámicas. Considerábamos –y consideramos– que cuando trabajamos con personas, la relación con ellas era importante en el proceso de aprendizaje; es por ello que nos sentíamos preocupados por una mejora en estos procesos, tratando de implicar en ello al grupo, a veces en unas circunstancias difíciles. El aprendizaje no es únicamente cognitivo, también es corporal, más holístico. En los tiempos que corrían, creíamos importante rescatar esta idea; si no, la motivación, en unos años, la harían las máquinas y no necesitaríamos de personas. A día de hoy, esta idea aún gobierna nuestra labor docente.

La experiencia que supuso *Behartokia*, de alguna manera, dio forma a un pensamiento que a día de hoy continúa presente. Encontramos que nuestro actual punto de vista, en especial aquel relacionado con los procesos de enseñanza y aprendizaje, es deudor de aquella investigación. Quizá haya algo de cierto en las palabras de Irit Rogoff cuando afirma, en la entrevista realizada por Leire Vergara, que “no me interesa la disertación en sí, me interesa la transformación que la gente experimenta” (Vergara, 2018: 4). Así, muchas de las nociones extraídas de la investigación nos acompañan en nuestro día a día como docentes. Quizá esta sea la transformación a la que Rogoff se refiere. Y tal vez, por todo ello, a día de hoy, no podemos entender el aprendizaje y la enseñanza si no es como acto político, como proceso que pertenece e implica a una comunidad y no a un solo individuo. Entendemos que la pedagogía en general, y el aprendiza-

je y la enseñanza en particular, constituyen un proceso dinámico, creativo, integrado afectivamente, emocional, abierto hacia nuevas posibilidades ontológicas e incierto.

Subrayamos que estas cualidades de lo educativo no son meros conceptos ajenos a nuestra experiencia. La distancia natural que nos otorgan tiempo y espacio puede que nos permita apreciar con mayor nitidez el crecimiento y desarrollo personal que supuso la implementación y análisis de *Behartokia*. De esta manera, cuando señalamos que enseñanza y aprendizaje constituyen un proceso dinámico, por ejemplo, lo afirmamos en base a nuestra propia experiencia, porque así lo hemos vivido. Decimos, entonces, que enseñanza y aprendizaje son un proceso dinámico (Hernández & Sancho, 2015: 36) no sólo porque se originan y responden a un entorno cuyas condiciones y necesidades también son de naturaleza cambiante, sino porque los agentes que intervienen en el proceso también lo son. Decimos también que es un proceso creativo (Hernández & Sancho, 2015: 36) ya que genera nuevas subjetividades e identidades, y para muestra un botón. Encontramos que el aprendizaje, empresa donde operan pedagogía y enseñanza, es un proceso vivencial, y como tal, está integrado afectivamente (Hernández & Sancho, 2015: 36). Además, entendemos que emoción y aprendizaje son indisolubles, de la misma manera, y dentro del marco que propone el aprendizaje artístico, pensamiento y sentimientos también lo son (Eisner, 2004: 5). De la misma manera, decimos que es un proceso ontológico (Atkinson, 2011: 3) ya que el aprendizaje no aflora de manera aislada en cada una de las parcelas del saber humano, sino que trasciende al ser en general y a sus propiedades fundamentales. Y decimos que es un proceso incierto ya que se sitúa en algún punto entre el ser y lo que uno o una puede llegar a ser (Atkinson, 2011: 6), tal y como lo sentimos en nuestra propia piel.

SOBRE CÓMO BEHARTOKIA SIGUE PRESENTE EN LA ACTUALIDAD

Ha transcurrido un lustro desde la implementación y análisis de *Behartokia*. Desde entonces, han sido muchos los sucesos –nacionales e internacionales– que han azotado los pilares de nuestra sociedad y, por tanto, también los de nuestra escuela. Incluso los modelos de investigación poscualitativa ordenan el pensa-

miento y análisis de quienes tratan de buscar tantas respuestas como preguntas a través de su actividad. Ahora, dentro de la escuela, comienzan a vislumbrarse espacios de aprendizaje virtuales como alternativa real a los físicos, por ejemplo. Sabemos que no todos los espacios físicos son susceptibles al cambio. Sin embargo, algunos espacios sí se ven amenazados por su reconversión al mundo virtual. Uno de estos espacios, por ejemplo, podría ser el escenario donde ocurren las relaciones sociales. Las redes sociales, la comunicación virtual, comienzan a tener más peso que la comunicación cara a cara -si es que no han rebasado ya esta barrera-. Como hemos señalado más arriba, el aprendizaje es un fenómeno que puede aflorar en lugares de naturaleza muy diversa -la escuela no es el único espacio autorizado para el aprendizaje-, y el marco virtual no tiene por qué ser una excepción.

A día de hoy, parte de la comunicación entre alumnado y profesorado se realiza de forma virtual. El correo electrónico es una herramienta bien asumida por el entorno educativo, así como otras herramientas digitales que tienen como objeto facilitar la comunicación entre el binomio educativo (profesorado-alumnado); como pueden ser, entre otras, las aulas virtuales o las aulas espejo, donde la pantalla asume el papel de pizarra que acoge y proyecta el conocimiento. Esta cualidad de lo digital, nos remonta a un momento y lugar muy particular de nuestra investigación. Tratando de diseñar un entorno que no solo facilitase el aprendizaje, sino que lo propusiese, advertimos que los espacios centralizados -tradicionales-, aquellos que se ordenan en torno a un único eje -que habitualmente lo constituye la pizarra- cuya *pedagogía construida* dibuja un esquema donde una persona transfiere información a otras que la reciben (Rudd et al, 2006: 9), planteaban un modelo de aprendizaje más próximo a la enseñanza que al aprendizaje, ya que el conocimiento también se presentaba de forma centralizada y se expandía de manera unidireccional, de quien sabía a quienes no sabían. Dicho de otra manera, un espacio centralizado incentivaba el principio de *atontamiento* propuesto por Rancière, donde una inteligencia estaba subordinada a otra, y al que nos hemos referido más arriba. Este que nos ocupa no es asunto menor, ya que, en cierta forma, puede revelar el modelo educativo que impera en nuestras aulas. Por tanto, nos preguntamos, ¿son estas pantallas promotoras de un modelo educativo más próximo a la enseñanza o al

aprendizaje?

Señalábamos más arriba que han sido cinco los años transcurridos desde la investigación que surgió a partir de *Behartokia*. Nuestra visión en torno a algunas ideas y conceptos se ha podido ver modificada durante este tiempo. Sin embargo, nuestra preocupación por proteger un espacio de reflexión como el que plantea -o puede plantear- la escuela, que invita al pensamiento y se cuestiona a sí misma, está muy presente. Quizá por ello, como docentes, no cuestionarnos la manifestación de las cada vez más severas políticas de poder que gobiernan la escuela, como la presencia de pantallas dentro del marco educativo, por ejemplo, nos alejaría de la postura poscualitativa y con la que tanto empatizamos. Dejar de atender nuestra labor como docentes e investigadores implicaría obviar una suerte de investigación “que se proyecta como un instrumento de problematización, que se piensa a sí misma y que cuestiona su condición como problema, como interrogación que necesita estar siempre en evidencia y nunca como solución definitiva” (Correa, Aberasturi-Apraiz, Gutiérrez-Cabello, 2020: 71), lo que también implicaría no amar aquello que tanto tratamos de defender. Así, encontramos que dar cuenta de nuestra postura en relación a un modelo educativo que persigue la implementación y uso de dispositivos digitales para la comunicación dentro del marco pedagógico supone, precisamente, no eludir nuestra responsabilidad.

Durante una de las dieciocho sesiones en las que Alberto Giacometti trataba de retratar a James Lord, este último escribió que el pintor para “ver lo que tenía ante sus ojos como si fuese la primera vez, era necesario que (...) dudara de su habilidad y pusiera en entredicho no solo lo que estaba haciendo, sino también todo lo que había hecho antes” (Lord, 1965: 27). La raíz de esta idea se sitúa muy cerca del pensamiento que ordena la investigación poscualitativa. Cuestionar, sí, y dudar. La duda orientó nuestros pasos durante *Behartokia*. Hoy, la duda continúa señalándonos dónde pisar. ¿Acaso no es este el principio que regula cualquier investigación? ¿Acaso no es la duda uno de los ingredientes fundamentales del aprendizaje?

BIBLIOGRAFÍA

- Atkinsin, D. (2011). *Art, equality and learning. Pedagogies Against the State*. Sense Publishers.
- Correa, J.M., Aberasturi-Apraiz, E. & Gutiérrez-Cabello, A. (2020). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. La investigación poscualitativa: origen, referentes y permanente devenir. Editorial Octaedro.
- Doménech Betoret, F. (2012). *La enseñanza y el aprendizaje en la situación educativa*. Tema del módulo general sobre Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad (SAP001) del Máster Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas impartido en la Universitat Jaume I para el curso 2012-2013.
- Eisner, E. W. (2005). *Educar la visión artística*. Barcelona. Paidós Educador.
- Eisner, E. W. (2004). *What can education learn from the arts about the practice of education?* International Journal of Education & the Arts, 5 (4).
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas. Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura*. Editorial Gedisa.
- Gombrich, E. H. (1997). *La historia del arte*. Ed. Debate, Círculo de Lectores.
- Hernández, F. & Sancho, J. M. (2006). *Para enseñar no basta saber la asignatura*. Paidós.
- Hernández, F. & Sancho, J. M. (2015). *Cuadernos de pedagogía. Pedagogía de lo desconocido. Subjetividades y Entornos de Aprendizaje Contemporáneos*. Universitat de Barcelona.
- Irwin, R., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K., Xiong, G. & Bickel, B. (2006). *The Rhizomatic Relations of A/r/tography*. Art Education, a Journal of Issues and Research, 48 (1).
- Laorden Gutiérrez, C. & Pérez López, C. (2002). *El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado*. Pulso, Re-

vista de Educación, 25.

Le Corbusier (2006). *El espacio inefable*. Mi-nerva: Revista del Círculo de Bellas Artes.

Lord, James (1965). *Retrato de Giacometti*. Madrid. La balsa de la medusa.

Luz, A. (2008). *The (design of) educational space: a process-centred built pedagogy*. Universidad Politécnica de Cataluña, Barcelona. Conferencia internacional que tuvo lugar el 4 y 5 de septiembre de 2008 sobre educación en ingeniería y diseño de producto.

Mateu-Luján, B. (2021). *La Educación Plástica, Visual y Audiovisual en el currículo español de Educación Secundaria Obligatoria. Estudio comparado entre comunidades autónomas*. ArtsEduca, (30), 45-58.

McMehon, A., Klooper, C., & Power, B. (2015) *Excellence in Arts Education – One School’s Story*. International Journal of Education & the Arts, 16 (5).

Monahan, T. (2002). *Flexible Space & Built Pedagogy: Emerging IT Embodiments*. Invention, 4 (1).

Oblinger, D. G. (2006). *Learning Spaces. Space as a Change Agent*. Educause.

Ortiz de Santos, R., & Torrego Egido, L. (2021) *Emoción, belleza y amor... La educación estética en la revista pedagógica Escuelas de España (1929-1936)*. ArtsEduca, (30), 72-84.

Porres, A. (2012). *Relaciones pedagógicas en torno a la cultura visual de los jóvenes*. Editorial Octaedro.

Rancière, J. (2010) *El Maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes Educación.

Rudd, T., Gifford, C., Morrison, J. & Facer, K. (2006) *What if...Re-imagining learning spaces*. Opening Education, Futurelab.

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

Van Note Chism, N. (2006). *Learning Spaces. Challenging Traditional Assumptions and Rethinking Learning Spaces*. Educause.

Vella, R. (2015). *Re-imagining classrooms: Educational environments in contemporary art*. International Journal of Education & the Arts, 16 (12).

Vergara, L. (2018) *El poder de la lectura. Una conversación con Irit Rogoff*. Re-visiones.