

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
Facultat de Magisteri



ENTORNOS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA NO FORMAL:
ESTUDIO DE CASOS DE ACADEMIAS DE ARTE PRIVADAS
EN VALENCIA

TESIS DOCTORAL
Autora: Paloma Rueda Gascó
Dirección: Dr. Ricard Huerta Ramón
Programa de Doctorado: Didácticas Específicas
2014

A Manuel y a Jose

AGRADECIMIENTOS

El siguiente trabajo no hubiera sido posible sin la ayuda de todos los profesores de las academias que me han acogido y que han participado generosa, desinteresada y activamente en este proyecto. Sin ellos esta investigación no existiría. Sin su trabajo, este estudio no tendría sentido.

Gracias a todas las personas que, desde el año 2003, han compartido su trabajo y sus ganas de aprender con las profesoras de *Mi Academia*. En ellos he encontrado mi motivación e ilusión personal, así como infinidad de detalles en torno a los cuales reflexionar y de los que seguir aprendiendo. Sobre todos ellos trata esta tesis.

Mi agradecimiento más profundo al equipo de *Mi Academia*: Rosa, Patri y mi madre, M^a Dolores. Esta tesis es suya. Cada página habla de ellas. Espero, con este trabajo, rendir el homenaje que personas como ellas merecen. Gracias por todas las horas que me han regalado y toda su ayuda prestada para que esta investigación haya sido posible.

Al profesor Dr. Ricard Huerta, director, motor e impulsor de esta tesis, en la que ha creído mucho antes que yo misma. Quiero agradecer muy sinceramente su confianza, su apoyo permanente, su atención y su ánimo inquebrantable, así como por transmitir respeto hacia mi trabajo en todo momento.

A la Dra. Amparo Alonso-Sanz, guía, ejemplo y modelo sin cuya ayuda esta tesis no hubiera conseguido tomar forma. Su minuciosa atención y su energía inagotable, acompañados de sus acertadísimos consejos y de la calidez que desprende, me han proporcionado la confianza y seguridad que en muchos momentos he necesitado.

Mi agradecimiento al Dr. Remigi Morant, por su clarividente ayuda en el planteamiento metodológico de esta investigación. También a todos mis compañeros del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Gracias a todos los miembros del grupo CREATIVA, con los que comparto el camino de la investigación en educación artística, especialmente a aquellos con los que he vivido intensamente momentos de incertidumbre pero también de entusiasmo e ilusión: Loli Soto, Marc Ribera, Ricard Ramón, David Mascarell y Alejandro Macharowski.

A tantas personas sin las que esta tesis jamás hubiera podido salir adelante: a mis hermanos, por su caluroso aliento en todo momento y por su ayuda siempre que lo he necesitado; a M^a Jesús, que cree en mí siempre, haga lo que haga; a Paloma, Fadia, Sol y Pilar por su apoyo incondicional en estos años; a Belén, a Julia y a Carlos, por su ayuda en momentos clave. A Jose, por saber

llevar mis malos momentos con paciencia y cariño; por cuidarme y acompañarme.
A Julia, que aún no ha nacido y está viviendo en primera persona los últimos e intensos momentos de gestación de esta tesis. Finalmente y por encima de todo, a Manuel: por todo el tiempo y atención que esta tesis le ha arrebatado.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

I.1.- Formulación y definición del problema.....	15
I.2.- Objetivos de la investigación.....	18
I.3.- Justificación e interés de la investigación.....	22
I.4.- Aclaraciones terminológicas.....	25
I.4.1.- Academias de arte: entornos educativos.....	25
I.4.2.- Academias de arte: laboratorios educativos y artísticos.....	26
I.4.3.- Academias de arte: origen e historia del término.....	28
I.5.- Estado de la cuestión.....	32

II. MARCO TEÓRICO

II.1.- Academias de arte en contextos culturales.....	47
II.1.1.- Prácticas y políticas culturales.....	49
II.1.1.1.- Políticas culturales en la ciudad de Valencia.....	53
II.1.2.- Consumo cultural, ocio e industrias culturales.....	55
II.1.3.- Democracia cultural y educación patrimonial.....	59
II.2.- Academias de arte en contextos educativos.....	66
II.2.1.- Educación permanente y educación a lo largo de la vida (life long learning).....	67
II.2.2.- Educación no formal.....	72
II.2.3.- Educación artística no formal: ámbitos e instituciones.....	75
II.2.3.1.- La animación sociocultural.....	76
II.2.3.2.- Actividades extraescolares.....	78
II.2.3.3.- Educación popular: extensión universitaria y universidades populares.....	80
II.2.3.4.- Museos.....	82
II.2.3.5.- Contextos de excepción: cárceles y hospitales.....	85
II.2.3.6.- Academias.....	87
II.2.4.- Enfoques para la educación artística en el ámbito no formal.....	88
II.2.5.- El papel de las academias de arte privadas en los sistemas educativos.....	107
II.2.6.- Las academias de arte privadas en el contexto educativo valenciano.....	112

III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

III.1.- Investigación educativa e investigación en educación artística.....	119
III.2.- El estudio de casos.....	120
III.2.1.- Las preguntas de la investigación.....	123
III.3.- Contextualización de la investigación.....	124
III.3.1.- Perspectiva epistemológica.....	125
III.3.2.- Perspectiva teórica: enfoque interpretativo.....	126
III.3.3.- Matizaciones críticas, posmodernas y feministas.....	129

III.3.4.- Perspectiva metodológica: investigación plural.....	132
III.3.4.1.- Aproximación al medio investigado: observación en las academias: y consulta de documentos.....	136
III.3.4.2.- Análisis cualitativo: entrevistas abiertas al profesorado.....	137
III.3.4.3.- Análisis cuantitativo: cuestionarios al alumnado.....	140
III.3.4.4.- Investigación educativa basada en las artes visuales y narrativa autobiográfica: el caso de Mi Academia.....	142

IV. ESTUDIO DE CASOS

IV.1.- Aproximación al entorno educativo investigado: características de las academias de arte.....	157
IV.1.1.- El espacio.....	157
IV.1.1.1.- La distribución del espacio.....	160
IV.1.1.2.- La iluminación.....	163
IV.1.1.3.- La música.....	165
IV.1.1.4.- La temperatura.....	165
IV.1.1.5.- El olor.....	166
IV.1.1.6.- La decoración.....	166
IV.1.1.7.- Los objetos de copia del natural.....	168
IV.1.1.8.- Los trabajos de los alumnos.....	169
IV.1.1.9.- Libros, catálogos, etc. (biblioteca)	169
IV.1.1.10.- Espacios y mobiliario de almacenaje.....	171
IV.1.1.11.- Orden y limpieza.....	171
IV.1.2.- Personal y profesorado.....	172
IV.1.2.1.- Carácter docente del profesorado.....	173
IV.1.2.2.- Formación académica del profesorado.....	176
IV.1.2.3.- Posicionamiento y relaciones profesores-alumnos.....	177
IV.1.2.4.- Implicación personal: relaciones entre lo personal y lo laboral.....	179
IV.1.2.5.- Presencia de lo personal en la academia.....	180
IV.1.2.6.- La academia como taller personal.....	181
IV.1.2.7.- Artista-educador.....	182
IV.1.2.8.- Profesores investigadores.....	185
IV.1.3.- El alumnado.....	186
IV.1.3.1.- Edad: educación intergeneracional.....	187
IV.1.3.2.- Perfiles socio-laborales.....	190
IV.1.3.3.- Género: feminización.....	191
IV.1.3.4.- Padres y tutores en el alumnado infantil.....	193
IV.1.3.5.- Inestabilidad y provisionalidad de los usuarios.....	195
IV.1.3.6.- Alumnado de larga duración.....	197
IV.1.3.7.- Aprendizaje voluntario.....	199
IV.1.3.8.- "El que paga manda": expectativas y exigencias del alumnado.....	200
IV.1.3.9.- Las relaciones entre el alumnado.....	203
IV.1.3.10.- Las relaciones entre el alumnado y el profesorado.....	205
IV.1.3.11.- Educación inclusiva: educación artística y discapacidad.....	207
IV.1.4.- Organización y didáctica.....	209
IV.1.4.1.- Centros autofinanciados.....	209
IV.1.4.2.- Horarios y grupos.....	210
IV.1.4.3.- Metodologías didácticas.....	212

IV.1.4.4.- Concepciones del arte y la educación artística en las academias.....	218
IV.1.4.5.- Modos de programar.....	222
IV.1.4.6.- Puesta en práctica: aprendizaje activo y metodología de taller.....	224
IV.1.4.7.- No evaluación.....	225
IV.1.4.8.- La práctica artística como terapia.....	227
IV.2.- Selección de casos: las academias participantes.....	231
IV.2.1.- El problema de las fuentes.....	234
IV.2.2.- Las academias participantes.....	234
IV.3.- Análisis cualitativo.....	246
IV.3.1.- Reducción y codificación.....	246
IV.3.1.1.- Categoría demográfica: historia y datos descriptivos.....	247
IV.3.1.2.- Categoría inferencial 1: motivaciones.....	249
IV.3.1.3.- Categoría inferencial 2: experiencias.....	251
IV.3.1.4.- Categoría inferencial 3: características.....	256
IV.4.- Análisis cuantitativo.....	259
IV.4.1.- Muestreo.....	260
IV.4.2.- Diseño de cuestionarios.....	261
IV.5.- Análisis e interpretación de datos.....	268
IV.5.1.- Datos descriptivos academias.....	269
IV.5.2.- Datos demográficos alumnado.....	276
IV.5.3.- Motivaciones.....	280
IV.5.4.- Experiencias.....	291
IV.5.5.- Características.....	311
IV.6.- Criterios de validez.....	326
IV.6.1.- Valor de verdad: validez interna y credibilidad.....	326
IV.6.2.- Consistencia: fiabilidad interna y dependencia.....	327
IV.6.3.- Neutralidad: fiabilidad externa y confirmabilidad.....	327
IV.6.4.- Aplicabilidad: validez externa y transferencia.....	328
V. EL CASO DE MI ACADEMIA.....	331
VI. CONCLUSIONES.....	375
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	389

I. INTRODUCCIÓN Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

«El diálogo con las artes educa ya de por sí, al igual que lo hace, e intensamente, la entrega al ejercicio de la creación artística. Precisamente el arte exige la entrega agudizada y completa de todas las facultades humanas, en sus más plurales registros».

Román de la Calle

Entrevista a Román de la Calle por Anna M. Vernia, para la revista ARTSEDUCA, Enero 2012

I.1.- FORMULACIÓN Y DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

Las academias de arte son espacios para la enseñanza de las artes visuales y la práctica de la creación artística. Los casos que perviven, a fecha de 2014, en la ciudad de Valencia, son en su mayoría, el resultado de una iniciativa individual o familiar, y en todos los casos son centros privados. Desde una formación concreta y puntual (como puede ser la preparación para un examen, prueba de acceso a la universidad, etc.), hasta una enseñanza a largo plazo a modo de actividad de tiempo libre, el espectro de motivaciones del alumnado que se inscribe en una academia es amplísimo. En muchos casos, las academias son generadoras de experiencias muy enriquecedoras para un alumnado variado (variado en cuanto a edad, intereses, etc.). Esta tesis se propone analizar la vida en estos entornos de enseñanza de las artes visuales, tratando de explicar las características particulares (y comunes entre sí) que permiten dichas experiencias, por medio de un estudio de casos focalizado en la ciudad de Valencia.

Cuando hablamos de ‘academias de arte’ nos referimos a centros privados de enseñanza de artes plásticas en el ámbito no formal. En principio, los alumnos de estos centros no reciben ningún tipo de título acreditativo (y, si es así, éste no tiene validez académica oficial). Es decir, muchas de las personas que acuden a una academia no lo hacen para obtener una formación específica que vaya a tener una repercusión directa en sus habilidades profesionales; no van a recibir una formación que vaya a constar en su Curriculum Vitae; y no van a aprender unos contenidos concretos que les haga estar más preparados para su vida laboral (exceptuamos el caso de los alumnos que acuden a academias para preparar pruebas de ingreso en estudios como Bellas Artes, Diseño, Arquitectura o Ingeniería). ¿Qué es aquello que mueve a tantas personas a matricularse, a pagar un dinero y dedicar tiempo y esfuerzo a un aprendizaje del que no van a recibir ninguna recompensa o utilidad inmediata?

No existe un registro en el que consultar la totalidad de academias privadas activas en Valencia actualmente. También es difícil concretar un número exacto de alumnos por academia ya que el alumnado fluctúa mes a mes. De manera que averiguar la relación entre la población que acude a academias de arte y la población total censada en Valencia actualmente, es verdaderamente complicado. Sin embargo, intuimos que la población que acude a academias de arte es relativamente significativa o representativa. Ninguna academia ha cerrado sus puertas en los últimos años de crisis económica, siendo como es un tipo de servicio de “última necesidad”. Las academias se mantienen porque tienen alumnado suficiente. Evidentemente, y dada la coyuntura actual, hacen serios esfuerzos para subsistir, pero sigue habiendo alumnos. Es decir: hay un considerable número de

personas que busca espacios donde desarrollar un aprendizaje y práctica en artes plásticas y visuales de forma no reglada.

Desde luego, no todas las personas que buscan esto acuden a academias. La oferta en este sentido viene desde todo tipo de talleres municipales como universidades populares, extensión universitaria, centros juveniles, casas de cultura, Círculos de Bellas Artes, etc. Pero las academias privadas también responden a esta demanda. Es decir: a pesar de la invisibilidad y el aislamiento a la que, en general, están sometidas; a pesar de no estar prácticamente presentes cuando se habla de centros educativos; a pesar de recibir un trato de indiferencia y hasta de menosprecio por parte de agentes culturales y educativos, las academias subsisten (algunas rondan los cincuenta años), cuentan con un alumnado importante, y, en muchos casos, están realizando un trabajo extraordinario tanto a nivel educativo como cultural. Refiriéndose a academias, talleres y demás centros de educación artística no reglada, y la necesidad de dignificar su trabajo, escribe Gutiérrez:

«La enseñanza en los “talleres” ha cambiado en los últimos años. Ha pasado de ser un lugar frecuentado por personas desocupadas que sólo iban a pasar el rato, a ser un centro en el que se puede crear, aprender y discutir de arte sin discriminación de edad o nivel de estudios» (Gutiérrez, 2004: 1).

Éste es el primer punto de partida para el presente estudio: las academias están desarrollando prácticas educativas interesantes y muy destacables (no sólo en el ámbito no formal, sino de interés para cualquier ámbito educativo) y es pertinente mirar hacia ellas para averiguar qué es aquello que ocurre en su día a día y qué factores favorecen estas prácticas. Prácticas que, aunque se plantean, pocas veces se consiguen en contextos reglados de la educación y que sin embargo se están dando a diario en las academias. Hablamos, por ejemplo, de realidades como pueden ser una enseñanza personalizada y diferenciada; educación intergeneracional; un alumnado activo, protagonista de su aprendizaje (un aprendizaje voluntario y deseado); un contacto y comunicación diaria con las familias en el caso de alumnado infantil, etc.

Lo mismo sucede si miramos hacia la educación artística en particular. Es decir: los contextos de las academias, gracias a su espacio, profesorado y demás características que analizaremos en esta tesis, permiten un tipo de práctica de la educación artística que difícilmente puede darse en contextos reglados o de educación formal. Por ejemplo, es destacable en las academias la importancia de los procesos por encima de los resultados en el aprendizaje (lo cual resulta posible cuando no se exige una evaluación en forma de calificación final de cada alumno); el desarrollo de la creatividad por medio de la experimentación; la variedad y libertad en los formatos, técnicas, materiales, ideas, imágenes, espacio de trabajo, herramientas, etc.; o el contacto directo con el arte, y arte contemporáneo particularmente por medio de salidas a museos y galerías de arte.

Es evidente que cada contexto y cada entorno educativo tiene sus propias condiciones, características y circunstancias, y que los enfoques metodológicos y prácticas didácticas no tienen por qué ser transferibles entre ellos. Sin embargo, destacamos la propuesta de hibridación y mestizaje de Alonso-Sanz, quien plantea la necesidad de coordinación entre diferentes ámbitos de la educación artística:

«A pesar de que la formación informal en educación artística beneficia a pocos sujetos y en contadas ocasiones de forma prolongada y mantenida en el tiempo, las academias, las clases extraescolares, los talleres y también los museos son lugares donde se desarrollan estos aprendizajes no reglados. [...] Del diálogo entre estos ámbitos diferentes surgen intercambios que diluyen las fronteras didácticas» (Alonso-Sanz, 2013a: 108).

Si hay una característica particular de las academias, que conlleva tanto sus principales ventajas como sus más visible inconvenientes, es su escasa institucionalización. Al ser centros no institucionalizados, no tienen prácticamente ningún tipo de requerimiento externo. No se les exige planes de estudio ni programas obligatorios estandarizados y uniformes. No tienen constreñimientos legales ni burocráticos. Esto permite que sus metodologías sean, en muchos casos, tan experimentales como innovadoras. Trilla se refiere a los centros de educación de tiempo libre en el sentido de escasa institucionalización de la siguiente forma:

«Al no contar, normalmente, con largas y arraigadas tradiciones institucionales y de funcionamiento, los centros de educación en el tiempo libre pueden desarrollarse sin el lastre de las inercias escolares. Son más fácilmente receptivos a nuevas situaciones, permiten actuaciones menos escleróticas, se acomodan mejor a los contextos donde actúan y generalmente resultan más permeables a innovaciones metodológicas» (Trilla, 1993: 72).

Sin embargo, explica Trilla que como contrapartida, «*presentan niveles notables de inestabilidad y de falta de continuidad, y el éxito de su cometido suele depender en gran medida de la cualidad de las personas que circunstancialmente tienen a su cargo la institución*» (Trilla, 1993: 72). Igualmente, recuperamos las palabras de Uría (2003) cuando explica, citando a Gairín, algunos de los que llama los «problemas endémicos» de la educación no formal:

- Inestabilidad laboral de los técnicos
- Malas condiciones laborales
- Falta de experiencia y formación
- Falta de recursos financieros
- Inestabilidad/provisionalidad de los usuarios
- Diferentes niveles de información/formación entre los usuarios y usuarias
- Escasa participación en la toma de decisiones
- Poca conexión con el entorno

- Falta de infraestructura o infraestructura inadecuada
- Inseguridad/falta de perspectivas de futuro.

Éstas y muchas otras cuestiones serán tratadas en el apartado que revisa con mayor profundidad las características de las academias de arte. Sirvan estos primeros apuntes como introducción al tema. Una introducción en la que planteamos una nueva mirada hacia estos centros, entendidos como espacios reales de innovación educativa y laboratorios para la práctica de la educación artística.

Recordamos, en este punto, las siguientes palabras de Uría: «*Si tuviéramos que formular una hipótesis genérica diríamos que es un ámbito de trabajo al que difícilmente llegan las innovaciones educativas y en el que se pierde o desdibuja enormemente cualquier reflexión actualizada sobre arte*» (Uría, 2000: 227). Estas palabras (que Uría lanza como hipótesis inicial y que queda contrastada y refutada a lo largo de su artículo) reflejan la idea generalizada que suele existir socialmente de las academias de arte. Sin embargo, lo que no sabemos si no miramos con atención hacia estos centros, es que en ellos la innovación educativa es una realidad y que esto no es algo casual sino que responde a planteamientos pedagógicos procedentes de los discursos y orientaciones de un profesorado reflexivo, implicado y riguroso. Con este punto de partida (la invisibilidad a la que se ven sometidas las academias, en contraste con lo interesante e innovador de sus prácticas), en términos generales, este estudio intenta reivindicar el valor de dichos centros profundizando y dando a conocer todo el abanico de prácticas, relaciones, aprendizajes y experiencias que en ellos suceden.

I.2.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Este proyecto de investigación doctoral se propone profundizar en la vida de las academias privadas de arte por medio de un estudio de casos. La investigación se lleva a cabo con once de las academias activas y dadas de alta en la ciudad de Valencia entre 2013 y 2014. Tras un acercamiento inicial a prácticamente todas ellas, seleccionamos once de estos casos por su facilidad de acceso y su representatividad (Gutiérrez, 2005), así como por su heterogeneidad (Stake, 2005a) en cuanto al tipo de alumnado, actividades, tipo de espacio, etc. El estudio se realiza por medio de entrevistas, cuestionarios y observación directa en las academias seleccionadas, con participación tanto del personal que las gestiona (y profesorado) como de su alumnado. Pretendemos llegar a una comprensión lo más fiel posible a las diferentes realidades de estos centros, atendiendo a tres

temáticas principales (temáticas que derivan en las tres cuestiones de investigación centrales en este estudio):

Las motivaciones de los alumnos cuando buscan una academia.

Descubrir las motivaciones y los intereses que impulsan a diferentes personas a buscar academias de arte nos puede llevar a entender las expectativas, es decir, lo que los futuros alumnos esperan encontrar en cada uno de estos centros. Partimos de la hipótesis de que el alumnado que acude a una academia lo hace buscando algo que no ha encontrado o no cree que va a encontrar en otro tipo de centros educativos. Es decir: existe una oferta relativamente amplia de entornos educativos no formales para la educación artística (casas de cultura, universidad popular, extensión universitaria, centros juveniles, etc.). Un alto porcentaje de alumnos de las academias ha pasado previamente por algunos de estos centros, y viceversa, lo cual significa que existe cierto flujo de alumnado que, por diversos motivos, circula de unos centros a otros. Una de las posibles causas de este recorrido por diferentes centros puede ser la necesidad, por parte de estos alumnos, de cubrir determinadas expectativas que no acaban de satisfacerse en los centros ya conocidos. Por otra parte, un porcentaje muy significativo del alumnado de las academias acude a ellas directamente para iniciar su aprendizaje en la práctica artística, lo cual nos lleva a preguntarnos por qué estos alumnos eligen concretamente una academia y no otro tipo de centro.

Todo esto nos acercará al concepto que socialmente se tiene de las academias. Partimos de la intuición de que, en muchos casos, existe un concepto generalizado que responde más a un modelo de academia que actualmente ha quedado algo obsoleto: un lugar donde se enseña a dibujar y pintar con una metodología tradicional y un enfoque academicista centrado en el dominio de las disciplinas artísticas. Es importante también preguntarnos sobre el feed-back que puede darse en estos contextos, es decir, el modo en que los centros responden y se adaptan a las demandas (es decir, a las expectativas) de sus alumnos. Para ello tendríamos que identificar también las motivaciones de los creadores y profesores de las academias. Es decir, observar qué diferencias existen entre las intenciones de unos (los profesores) y las expectativas de otros (los alumnos) y cómo ambas se van moldeando, contagiando y acercando mutuamente.

El tipo de experiencia de los alumnos en las academias.

En relación a ese feed-back, nos preguntamos sobre qué es lo que sucede en las academias: cómo aprenden los alumnos, qué estrategias y metodologías utilizan sus profesores, qué enfoques y objetivos se plantean, cuáles son los elementos principales y cuáles los más genuinos o particulares del tipo de procesos de enseñanza-aprendizaje de las academias, etc. La hipótesis de la cual partimos es que las experiencias de los alumnos en las academias son valiosas e importantes para ellos.

Las academias de arte no son gratuitas. El acudir a una academia supone un coste económico que implica un esfuerzo para todo el que se matricula. Planteamos que las personas que deciden voluntariamente realizar este tipo de esfuerzo lo hacen porque esto es algo importante para ellas. Por otra parte, un dato muy llamativo de las academias es la existencia de lo que hemos denominado *alumnado de larga duración*: alumnos que están en la misma academia desde hace diez años o más. Existen pocos entornos educativos en los que podamos encontrar alumnos con una trayectoria tan extensa o, casi permanente. ¿Qué es lo que el tipo de aprendizaje y experiencia desarrollado en las academias tiene de particular y por qué es significativa para su alumnado? Trataremos de responder a esta pregunta central con los datos obtenidos en este estudio de casos.

Las características de las academias que favorecen estas experiencias y aprendizajes.

Si nos preguntamos por el tipo de experiencias de los alumnos en las academias, se hace necesario tratar de identificar las características que favorecen dichas experiencias. Muchas de ellas serán comunes o compartidas con otro tipo de entornos educativos. Otras, en cambio, serán particulares o genuinas de las academias. En esta línea, nuestra hipótesis es que las academias tienen características propias, comunes a todas ellas (las academias), que favorecen las experiencias del alumnado y dan respuesta a sus motivaciones. En definitiva, este último es el objetivo final de la presente investigación: identificar las características concretas que favorecen el tipo de aprendizajes, prácticas y experiencias que suceden en las academias.

No es la intención de este estudio el proponerse a sí mismo como recetario de estrategias y recursos que pueden funcionar para la práctica de la educación artística. Pero sí subyace como objetivo final, la posibilidad de sugerir puntos de encuentro o cuestiones que pueden ser transferibles entre academias y otros entornos educativos. En este sentido, asumimos al-

gunas de las reivindicaciones planteadas por Alonso-Sanz (2013a) al respecto de la integración de diferentes ámbitos de la educación artística, como puntos de partida básicos para el presente estudio:

Predisposición a aprender de otros supuestos “no docentes”
Intención de romper con los límites existentes entre las necesidades de cada uno de los colectivos que conforman las enseñanzas y aprendizajes artísticos
Capacidad para analizar, destacar y valorar aspectos positivos de otros ámbitos de enseñanza artística. Postura abierta, de comprensión, de escucha activa, de empatía
Confianza en que si una estrategia funciona en un ámbito, puede funcionar en otro. O al menos introducir alteraciones positivas

Fig.1.- Características de un profesorado abierto al mestizaje de ideas, diálogo e hibridación de enfoques para la educación artística (Alonso-Sanz, 2013a: 109).

Nos planteamos, por tanto, como objetivo central de este estudio, la posibilidad de identificar elementos y modos de actuación positivos en el contexto de las academias para ser propuestos a la comunidad investigadora como posibles tendencias y asuntos sobre los que reflexionar y valorar.

Por último, en el marco teórico de este estudio realizamos una revisión de los contextos culturales y educativos en los que se insertan las academias de arte (y, concretamente para los casos que nos ocupan, del contexto local de la ciudad de Valencia). Con ello pretendemos cubrir dos objetivos básicos para la comprensión del fenómeno de las academias: por una parte la identificación de las posibles funciones que éstas pueden desarrollar en sus municipios. Se hace necesario diferenciar a las academias respecto de otros entornos educativos y culturales con los que comparten ciertas cualidades pero cuyas diferencias marcarán las funciones sociales que pueden cumplir. Por otra parte, acercarnos a las causas de la invisibilidad a la que las academias se ven sometidas en los contextos en los que se insertan, invisibilidad que genera una profunda debilidad y que reduce enormemente las posibilidades de acción de estos centros.

Para mayor claridad, resumimos en el siguiente cuadro los objetivos hasta aquí explicados:

Descubrir las motivaciones prioritarias (o más numerosas) que llevan a los alumnos a buscar y matricularse en academias de arte.
Comprender el concepto que socialmente se tiene de las academias de arte.
Contrastar (identificar similitudes y diferencias) entre las motivaciones de los alumnos y las de los profesores y observar si hay una adaptación de unos, otros o mutua.
Identificar las características y particularidades del tipo de aprendizaje y experiencia de los alumnos en las academias.
Valorar si la experiencia de estas personas en las academias es significativa para ellas.
Describir las características particulares de las academias (más o menos comunes a todas ellas) que favorecen el tipo de aprendizaje y experiencia de los alumnos.
Identificar las posibles funciones sociales de las academias en sus contextos (partiendo de una revisión de los contextos educativos y culturales en los que se insertan). Para ello, será necesario diferenciar a las academias respecto de otros entornos educativos y culturales con los que pueden compartir ciertas cualidades.
Acercarnos a las causas de la invisibilidad de las academias en sus contextos locales.

Fig.2.- Resumen de los objetivos de la investigación.

I.3.- JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN

El interés de la siguiente investigación radica en la inmersión que supone indagar en un entorno educativo no investigado hasta la fecha, como son las academias de arte. Nos preguntamos si podrían las academias servir como “campo de pruebas” para prácticas innovadoras de la educación artística. Agra nos recuerda que *«una época de cambios necesita un planteamiento lo suficientemente amplio como para dar cabida a las aportaciones de otros cambios y a las nuevas perspectivas»* (Agra, 2005: 128). Esta amplitud de miras pasa por atender a nuevos entornos educativos. Proponemos una nueva mirada a las academias de arte, que trate de superar prejuicios tradicionales. Prejuicios que no hacen sino cerrar

los ojos a la renovación que estos centros están viviendo en su afán por salir de su encasillamiento academicista y obsoleto. Es posible que en esta revisión encontremos prácticas, planteamientos y estrategias mucho más innovadoras y actuales de lo que a priori podemos esperar.

Como decimos, las academias de arte son un entorno educativo no investigado hasta la fecha. Recordamos que una de sus características más llamativas es que trabajan casi completamente al margen de todo sistema reglado. Es evidente que se enmarcan dentro de lo que entendemos por educación no formal. Sin embargo, podemos decir que incluso quedan al margen de las estructuras más visibles de dicho ámbito educativo. Torres (2007) diferencia tres campos de actuación principales de la educación no formal: animación sociocultural, educación especializada y educación de adultos. Es difícil enmarcar a las academias de arte dentro de algunas de estos tres campos. Es decir: dentro del ámbito no formal de la educación existe cierta estructuración y cierta institucionalización. Las academias de arte quedan también al margen de esa ordenación. La autonomía o independencia de estos centros es una realidad e implica ciertas ventajas pero también, evidentemente, diversos inconvenientes, principalmente su invisibilidad. Ésta es una de las posibles causas por las que es prácticamente inexistente el acercamiento a las academias como fenómeno para ser investigado o como fuente para el desarrollo de diferentes tipos de investigación académica, tal y como Saavedra y Rodríguez constatan:

«La educación artística ha sido un punto de encuentro entre la psicología, las ciencias de la educación y la bellas artes (Romo, 1998) y ha sido analizada en contextos formales y dentro de actividades museísticas (Marín, 1997; López y Kivatinetz, 2006). Sin embargo, a pesar de la proliferación de talleres y cursos para la población en general, la educación artística en espacio no formal no ha sido tan estudiada» (Saavedra y Rodríguez, 2008: 45).

Por su parte, Uría no habla tanto de proliferación sino de un reciente «*desplazamiento de la formación artística hacia contextos no reglados: gabinetes de museos, talleres diversos, intervenciones en entornos urbanos, medios de masas...*» (Uría, 2003: 226). Con ello, la autora se plantea profundizar en las causas que justifican la necesidad de investigar en este tipo de contextos educativos y explicar las razones por las que este campo se encuentra (o debería encontrarse) entre las competencias de la investigación académica. Recuperamos, en adelante, diferentes fragmentos del texto de Uría que resultan especialmente acertados en este punto en que tratamos de argumentar el interés de investigar el fenómeno de las academias de arte.

Para empezar, la autora explica que cuando el tradicional interés por el ámbito formal de la educación artística ha mirado hacia el sector no formal, lo ha hecho centrándose casi exclusivamente en la actividad didáctica de los museos,

ya que otro tipo de entornos de la educación no formal, como los privados o semi-privados, parecen arrastrar una serie de connotaciones negativas heredadas de toda una historia de marginalidad:

«Tradicionalmente hemos centrado la atención en la formación de profesorado para secundaria en las facultades de Bellas Artes y también, en los últimos años, se ha desarrollado una gran sensibilidad hacia la educación no formal, pero mayoritariamente concentrada en la labor pedagógica de museos y galerías, creando asignaturas específicas o líneas curriculares. La larga historia de enseñanza marginal, que se escapa a cualquier forma de planificación centralizada, que se practica en ámbitos casi-privados, en muchos casos de manera precaria, parece impregnar de forma más o menos consciente nuestro pensamiento como docentes en la universidad» (Uría, 2003: 226).

Sin embargo:

«Esta falta de atención debe ser revisada en un momento en el que teorizamos sobre la importancia de los contextos de aprendizaje cotidianos, sobre la necesidad de tener en cuenta todos y cada uno de los lugares y fuentes que dan origen y convergen en nuestras construcciones sobre los hechos artísticos» (Uría, 2003: 226).

Continúa relacionando el desarrollo de la educación no formal con la crisis del sector formal de la educación, en una nueva búsqueda de ciertos valores y logros centrales en todo acto educativo que la enseñanza formal parece, en muchos casos, haber perdido:

«De hecho, el despegue de la educación no formal ha estado asociado a las crisis de los sistemas educativos formales, esperando que cubra precisamente los espacios perdidos en ésta y las expectativas de un mundo cambiante, en el que los seres humanos no dejamos de aprender y el propio concepto de tiempo libre ha cambiado» (Uría, 2003: 226).

La nueva mirada que Uría propone hacia entornos educativos tradicionalmente olvidados en la investigación académica, debe resituar las funciones que este tipo de centros puede cumplir. En este sentido, plantea las siguientes preguntas:

«Las preguntas que podemos hacernos son diversas: ¿Qué aspiraciones con respecto al acercamiento a los hechos artísticos trata de llenar la asistencia a talleres en los usuarios y usuarias?, ¿Estas aspiraciones son de índole diferente que las relativas a otros fenómenos de extensión artística?, ¿Cubren parcelas complementarias, diferentes, divergentes?, ¿Estas aspiraciones han variado o permanecen estables en un reducto cerrado al margen de los cambios culturales a los que asistimos? Y sobre todo: ¿Cómo encaramos, conceptualizamos, entendemos estas demandas desde los paradigmas actuales de educación artística?» (Uría, 2003: 227)

Por último, más allá de las funciones que estos centros pueden llegar a cumplir, es fundamental preguntarse por lo que está sucediendo en la práctica. La autora retoma las ventajas de la educación no formal expuestas por Trilla para plantear si esto es realmente así. Es decir: se hace necesaria una revisión en profundidad de lo que está sucediendo en estos centros, desde una mirada crítica y no inocente:

«A sabiendas de que la educación no formal, puede ser tan alienante, ineficaz, burocrática, obsoleta, estática y uniformadora como la educación formal, al menos que estas palabras sirvan para que entre nosotros y nosotras se mantenga la necesaria ilusión de cambio con que miramos a otros contextos de enseñanza y nos impulsen a conocerla un poco mejor de lo que la conocemos, contemplándola como lugar de trabajo aún por desarrollar» (Uría, 2003: 231).

I.4.- ACLARACIONES TERMINOLÓGICAS

I.4.1.- ACADEMIAS DE ARTE: ENTORNOS EDUCATIVOS

Hablamos de entornos educativos entendiendo éstos como los espacios, su forma, su diseño, sus objetos, los sujetos que los habitan, las acciones que éstos ejercen en ellos, etc.; en global, todos los elementos y cualidades, perceptibles para las personas que conforman los lugares destinados a cualquier tipo de acción educativa. Acotamos, pues, el término, a los espacios en los que se desarrollan iniciativas que pueden enmarcarse en el ámbito de la educación formal y no formal, diferenciando así de otro tipo de espacios, ya que entendemos que todo entorno afecta a nuestros sentidos, percepciones, entendimiento y aprendizaje y, por tanto, es potencialmente educativo. Este enfoque pone de relieve el factor de la relación entre las personas y el medio, por encima del interés meramente formal, visual, estético o estilístico de los espacios (Palacios, 2011).

Los elementos que conforman un entorno educativo producen un impacto en las personas, afectando a su percepción, estado emocional, juicio y opinión, aprendizaje y una determinada respuesta. Las personas interactuamos con los entornos de forma que tanto los unos como los otros nos construimos mutuamente en una acción continua y recíproca. Nos situamos en el paradigma vygotskiano de la cognición situada (Vygotsky, 1973), para partir de la premisa de que el conocimiento es situado e inseparable del contexto o contextos en que se adquiere y utiliza (Díaz, 2003).

El contexto del aula había quedado al margen de la investigación educativa hasta prácticamente la segunda mitad del siglo XX, ya que se entendía éste

como un contenedor sin incidencia sobre el proceso educativo (Coll y Sánchez, 2008). Si bien el contexto educativo fue poco a poco cobrando importancia como conjunto de variables, físicas o mentales, susceptibles de tener incidencia sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, el giro sucede cuando comenzamos a entender el aula como contexto de enseñanza y aprendizaje, un contexto que construyen los participantes, profesores y alumnos.

Desde la perspectiva de que las personas aprendemos y debemos aprender en los contextos pertinentes, asumimos que no todo contexto es el idóneo para cualquier aprendizaje. Siguiendo los planteamientos de Gimeno Sacristán (2002), cuestionamos el monopolio del contexto escolar, asumiendo que lo relevante puede estar fuera y no dentro (Pérez, 2009) y nos preguntamos qué tipo de entornos educativos pueden ser adecuados para una educación artística que favorezca el desarrollo integral de las personas. Proponemos las academias de arte como uno de estos posibles contextos y, en consecuencia, nos embarcamos en el estudio en profundidad de este tipo de entornos para la educación artística.

I.4.2.- ACADEMIAS DE ARTE: LABORATORIOS EDUCATIVOS Y ARTÍSTICOS

El término 'laboratorio' está directamente relacionado con el concepto de experimentación (la RAE define el término 'laboratorio' como el «*lugar dotado de los medios necesarios para realizar investigaciones, experimentos y trabajos de carácter científico o técnico*» o como la «*realidad en la cual se experimenta o se elabora algo*»). Tal y como Sampietro expone, la experimentación ha de suceder al margen de objetivos de productividad, centrándose en los procesos y no en la consecución de unos resultados:

«Nunca nos ha interesado formar o instruir, sino acompañar en el aprendizaje, contribuir a la formulación de preguntas, crear el entorno adecuado para que se generen experiencias de conocimiento. Hoy mantenemos el mismo propósito. Seguramente, un laboratorio no es la mejor metáfora para afrontar el pragmatismo de estos tiempos obsesionados con la productividad y recelosos ante la posibilidad de que un experimento no funcione, pero prescindir de él conduciría a un progresivo vaciado de contenidos que acabaría despojando de sentido todo lo que se hace. Y en eso estamos, manteniendo vivo el mismo espíritu, aunque las circunstancias internas y externas no siempre sean como esperamos». (Sampietro, 2011: 76).

La experimentación se apoya necesariamente en condiciones de libertad de acción, que permitan trabajar al margen de imposiciones temporales, productivas o de mercado y que aseguren la posibilidad de profundizar en el trabajo acce-

diendo a los «*requerimientos y exigencias previas que, a poco criterio que se tenga, los procesos de creación reclaman. Y los que andamos con las espaldas cargadas sabemos bien que el camino a la excelencia no conoce atajos*» (Plasencia, 2013: 84). Marín destaca la variedad y riqueza de experiencias, indagaciones y experimentos educativos en las aulas de educación artística como base fundamental del conocimiento profesional, y constata la necesidad de crear cauces de difusión de las averiguaciones y hallazgos alcanzados por los profesores en sus aulas, entendidas éstas como laboratorios educativos (Marín, 2004).

Por su parte, Ferreas, Moreno, de la Riva y Rodríguez explican los riesgos de perder la libertad que disfrutaban en su trabajo como educadoras del museo Thyssen-Bornemisza, ante el interés de numerosas entidades por dirigir o intervenir en su acción educativa:

«Esa libertad a la hora de desarrollar nuestra labor dentro del museo tiene evidentes ventajas, pero también algunos riesgos; uno de ellos es perderla bajo la forma de autorización externa [...]. Todo ello nos impulsó a crear líneas de investigación y desarrollo que nos permitieran encontrar nuestros propios caminos desde la experiencia práctica que nos ofrece el continuo contacto con el público y las reflexiones a las que nos induce esta experiencia, teniendo siempre en cuenta nuestro carácter de museo abierto e integrador que busca la socialización con instituciones y expertos ajenos al museo pero que no desea ser autorizado». (Ferreas, Moreno, de la Riva y Rodríguez, 2007: 275-276).

Las academias de arte trabajan en condiciones de total libertad institucional. No existe ningún tipo de imposición, evaluación, ni siquiera un marco legal que regule su acción. Evidentemente, ésta es la raíz de algunos de sus problemas que ya han sido nombrados y en los que esta tesis profundizará (principalmente su aislamiento e invisibilidad, así como su falta de recursos y debilidad económica). Sin embargo, es justo reconocer las ventajas de dicha libertad en este entorno educativo y las posibilidades que ésta ofrece. La inmediatez con que estos centros puede adoptar cambios o propuestas de cualquier tipo, dada la inexistencia de procesos burocráticos, la carente necesidad de consenso, y la falta de un currículum base de obligado cumplimiento, los convierte en un llamativo campo de pruebas de prácticas, estrategias y metodologías para la educación artística.

Evidentemente, sus condiciones no son las mismas que las que se dan en otros contextos y es imposible trasladar directamente procesos implantados en estos centros a otros entornos educativos. Sin embargo, es también innegable la utilidad y los beneficios que puede traer consigo la existencia de laboratorios para la educación artística, es decir de entornos en los que experimentar, en los que trabajar con libertad y en los que poder implementar propuestas innovadoras para evaluar sus resultados y valorar las posibilidades de ser llevadas a otros contextos.

I.4.3.- ACADEMIAS DE ARTE: ORIGEN E HISTORIA DEL TÉRMINO

Al respecto del término *Academia*, recuerda Calvo Serraller las palabras de Thomas B. Hess cuando advierte que «*pocos términos soportan en la actualidad una carga tan peyorativa como el de “academia”, cuyo significado se aplica ya con valor de adjetivo. En esta situación, la historia de las instituciones académicas se hace particularmente difícil, ya que la fuerza de los estereotipos condiciona la visión y el análisis de los datos*» (Calvo,1982: 209). Efectivamente, tal y como explicábamos en el apartado de Interés de la investigación, el término ‘academia’ arrastra consigo toda una serie de connotaciones negativas que condiciona cualquier acercamiento hacia toda institución que se relacione con él.

Atendiendo a los orígenes del concepto de academia, su raíz griega nos indica que el término nace refiriéndose al círculo de seguidores y discípulos que se reúnen en torno a Platón. Con las siguientes palabras comienza Nikolaus Pevsner su libro *Las Academias de Arte*, publicado en 1940, en el que revisa la trayectoria de las academias de arte, mayoritariamente europeas, desde su formación hasta la primera mitad del siglo XX.

«*Ἀκαδημία* era el nombre de un barrio situado al noroeste de Atenas, donde había varios templos, un gimnasio y un amplio parque donado por Cimón. En este parque, y en una finca contigua a él, conversó Platón en sus últimos años con sus discípulos y les transmitió su filosofía. Al cabo del tiempo, la gente de Atenas comenzó a llamar Academia también a la comunidad de seguidores de Platón y el término fue poco a poco aplicándose en un sentido más amplio a la escuela de Platón» (Pevsner, 1982: 17).

Tras su origen griego, el término *Academia* fue retomado en el siglo XV, refiriéndose siempre a círculos filosóficos reunidos en torno a diferentes eruditos (Alamanno Rinuccini, Giovanni Argyropulos, Pompomio Leto o el cardenal Besarion son algunos ejemplos). Durante el siglo XV, en la Italia renacentista, las academias eran reuniones de estilo libre e informal, centros de discusión e investigación sin ningún tipo de organización como cuerpo científico. Tras años de desarrollo, períodos de auge y declive, y todo tipo de transformaciones, fue en Francia, bajo el reinado de Luis XIV (siglo XVII), cuando se fundaron las academias estatales con un modelo que poco a poco se iría exportando a toda Europa. Bajo la iniciativa del ministro Colbert, se crearon las academias concebidas como una institución con carácter vinculante desde el punto de vista legal y que proporcionaban discípulos capaces de nutrir el mecenazgo oficial. A finales del XVII, el movimiento ilustrado trajo consigo el impulso institucional y trató de sustituir el mecenazgo privado indiscriminado del arte por un nuevo mecenazgo estatal, coherente y unitario. Por tanto, se sentaron las bases de una política artística académica que controlaba la enseñanza artística, así como los circuitos de producción, distribución y consumo de arte. En el contexto español, a pesar de los primeros intentos durante el siglo XVII (Santa Bárbara en Valencia, etc.) no fue hasta la segunda

mitad del siglo XVIII cuando se crearon las primeras Academias de Bellas Artes, siendo pionera, y modelo para todas las demás, la Real Academia de San Fernando, en Madrid (fundada en 1742).

Fue en 1754 cuando se creó en Valencia la Academia de Santa Bárbara, bajo la autorización de Fernando VI y por iniciativa de los hermanos Vergara. Hasta este momento, José Vergara y otros pintores como Juan Conchillos dirigían sus propios estudios privados para la enseñanza de la pintura (Aldana, 2004). Éstos podrían, en cierto modo, concebirse como las primeras academias privadas de arte de la ciudad de Valencia. Con la muerte de Fernando VI, en 1759, cerró sus puertas la Academia de Santa Bárbara, suspendiéndose las enseñanzas artísticas oficiales en Valencia hasta el año 1768, cuando se fundó la Real Academia de Bellas Artes de San Carlos bajo el mecenazgo del nuevo rey, Carlos III. En el marco de la nueva ideología ilustrada, la ciencia, la cultura y las artes vivieron un período especialmente fértil. En este contexto, las academias promovieron la investigación artística enfatizando el carácter intelectual del trabajo del artista. Sin embargo, la libertad del artista se vio tamizada por las imposiciones de la técnica y el gusto institucional, siendo como eran las academias, organizaciones al servicio de la monarquía. Escribe Calvo Serraller que:

«Nunca como durante la ilustración se promocionó tanto el fomento de las industrias artísticas, con el consiguiente estudio científico de los diferentes oficios, pero debía quedar claro que jamás en este terreno podía darse polémica estética alguna; en una palabra: buena técnica y gusto dirigido» (Calvo, 1982: 222).

Tras la Revolución Francesa y el final de las monarquías absolutistas se desmoronó todo el monopolio centralizado del gusto y la pedagogía artística. La creciente importancia del mercado incluía a la industria artística, transformando el monopolio estatal (a través de las academias) respecto a la producción y distribución de obras de arte. La crítica a las academias acompañó al nuevo espíritu romántico, que reivindicaba el genio artístico y su libertad creadora, tal y como ejemplificó el caso Galofre: a mediados del XIX, el pintor José Galofre protagonizó una prolongada y potente campaña en contra de las academias de arte en España, con la que reivindicaba una enseñanza más individualizada, atendiendo a la personalidad artística de cada alumno, así como una relación empática alumno-profesor y mayor presencia de discusiones sobre estilos (Soldevilla, 2000). Al respecto escribe Calvo Serraller:

«Ahora bien, que todas esas críticas van dirigidas más contra el fondo mismo de la institución académica que contra unos modos históricos de organización, lo apreciamos cuando pasamos a analizar las soluciones alternativas que plantea Galofre y comprobamos que estas son sólo posibles en una pedagogía ejercida desde *ateliers* privados. Así hay que entender el que se aconseje la elección libre de maestros, el que los alumnos aprendan viendo ejecutar obras a sus profesores, el que se promuevan tertulias ideológicas entre ellos, el que haya siempre un reducido número de alumnos por clase, el

que la enseñanza sea rigurosamente selectiva, el que desaparezcan los títulos oficiales...». (Calvo, 1982: 235).

El 31 de Octubre de 1889 se publicó el Real Decreto que transformaba la estructura académica de los estudios artísticos y promovía la creación de Escuelas Superiores de Bellas Artes por una parte y de los Estudios Elementales de Dibujo por otra (origen, estos últimos, de lo que hoy conocemos como la formación superior en las distintas ramas del Diseño y que se separarán en 1924 en Escuelas Industriales y Escuelas de Artes y Oficios). Poco a poco ambos estudios irían separándose de las Reales Academias y adscribiéndose a diferentes universidades. En 1973, los estudios de Bellas Artes en la ciudad de Valencia dejaron de ser competencia de la Real Academia de San Carlos para pasar a la recién creada Escuela Superior de Bellas Artes, que en 1978, en el proceso de paso de Escuelas a Facultades (Blasco, Benedito, Barreda, Osca y Giménez, 1998), se convertiría en Facultad de Bellas Artes, perteneciente a la Universidad Politécnica de Valencia; para la formación de diseñadores se creó la Escuela de Artes y Oficios de Valencia, hoy Escuela de Arte y Superior de Diseño.

La historia de las academias de arte nos acerca a la formación de los profesionales de las artes en todos sus niveles (artesanos, diseñadores, artistas, etc.). Una formación bien estructurada con el objetivo final de que cada alumno adquiriese los conocimientos y destrezas propios de cada disciplina artística y que profundizase en la teoría del arte y la filosofía. Una institución estatal cuya intención última es impulsar la industria y el comercio del país que la alberga y subvenciona. Retomamos, al respecto y para ilustrar esta idea, las palabras de Pevsner¹:

«El arte -escribió- puede ser contemplado desde un punto de vista comercial»; y “así como producir excelentes artistas redundaba a favor del honor del país, no es de menor utilidad elevar la demanda extranjera de los propios productos industriales”. Francia, sigue diciendo, nunca hubiera obtenido tantos beneficios de su arte si sus diseñadores no hubieran tenido tan buen gusto. Por tanto, debe ampliar sus actividades al control de escuelas filiales, especialmente en Sajonia de cara a las necesidades de fabricación de la porcelana de Meissen y al negocio editorial e imprenta de Leipzig, y a las clases de dibujo de las escuelas. [...] Las consecuencias de tal programa serán un aumento de la circulación monetaria, aumento del flujo de visitantes extranjeros y aumento de la exportación de productos del país» (Pevsner, 1982: 110).

Es evidente que poco tienen que ver las Academias de Bellas Artes estatales para la cualificación de artistas, diseñadores y artesanos, con las academias de arte sobre las que se centra este estudio, entendidas como actividad de tiempo libre, de enseñanzas extra-oficiales, no homologadas y de iniciativa privada. Lo

¹ Pevsner cita a Wiessner (1864) *D. Ak. d. bild. Kste. zu Dresden*. Dresden, y a H.A. Frirzschke, (1928). *Festschrift für Paul Frankl* (mecanografiado).

que cabe plantearse en este punto es si ha existido alguna relación en la trayectoria de ambas, si el surgimiento de unas está vinculado de algún modo a la existencia de las otras, y por último, cuestionarse en qué momento y por qué comienza a utilizarse el término *Academia* para referirse al nuevo tipo de espacios para la creación artística como enseñanza no formal.

Buscando posibles antecedentes de los espacios privados no formales para la educación artística, podemos remontarnos (salvando las evidentes distancias) a casos como los que explica Aldana, quien expone ciertos ejemplos de pintores que, a mediados del XVII, comenzaron a impartir clases de pintura abiertas, en una especie de práctica docente semi-privada sin regularizar:

«Casi todos los pintores tenían abierto su taller para albergar discípulos que más bien tenían condición de criados y cuyo aprendizaje del oficio era largo y tortuoso. Algunos pintores, como Juan Conchillos, quisieron ampliar el radio de sus enseñanzas promoviendo unas clases de pintura abiertas, a medio camino entre la docencia privada y la oficial, todavía, al menos en España, sin cuajar del todo» (Aldana, 1998: 32).

El caso más antiguo del que tenemos constancia en la ciudad de Valencia es el de la Academia Fuster, de cuya trayectoria da buena cuenta el artículo *Academia Fuster, un centro privado de educación artística en Valencia* (Huerta, 2004). Josep Fuster abrió las puertas de su academia en 1910 con la intención de responder a la demanda de estudiantes que necesitaban preparación para las pruebas de acceso a los estudios de Bellas Artes de la Real Academia de San Carlos (Huerta, 2004). Lógicamente, la formación academicista, centrada en el dibujo del natural, es la perspectiva predominante en un centro que nace con el objetivo de preparar a aspirantes a una Real Academia de Bellas Artes. Éste puede ser, en el caso concreto de la ciudad de Valencia, uno de los factores principales en el origen de la relación directa que socialmente se establece entre academias de arte y formación academicista.

Todo ello dista enormemente de lo que hoy entendemos por 'academia', término habitualmente utilizado para centros de enseñanza no reglada de áreas específicas (academias de idiomas, música, danza, pintura, estética, preparación oposiciones, etc.), en su mayoría de iniciativa privada, y generalmente al margen de regularización por parte de instituciones educativas. En cualquier caso, podemos destacar en este punto la existencia de toda una trayectoria, con altibajos y con todo tipo de intereses (muchos de ellos económicos) por parte de diferentes grupos de poder hacia las academias. Una trayectoria que ha generado una serie de connotaciones que actualmente deberían estar obsoletas, pero que inevitablemente siguen acompañando al término 'academia'.

I.5.- ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este apartado se exponen los diferentes estudios publicados sobre academias de arte y, en su defecto, sobre ciertas propuestas cercanas o similares en el contexto español. El tema específico de las academias de arte ha sido poco tratado (por no decir casi nada) en el ámbito académico. No existe tesis alguna que trate el tema de las academias de arte, entendidas como espacios para la educación no reglada de las artes visuales. Sí podemos encontrar investigaciones sobre las Reales Academias (San Fernando, San Carlos, etc.), que albergaban los estudios de Bellas Artes antes de convertirse éstos en estudios universitarios. Pero no es éste el tema que nos ocupa (esta tesis trabaja en torno a las academias entendidas como espacios para la práctica y la enseñanza de las artes visuales como actividad de tiempo libre).

Por tanto, como estado de la cuestión para esta investigación, presentamos ciertos estudios (en su mayoría en forma de artículo) que han tratado la práctica de la educación artística en diversos contextos de la enseñanza no formal y que pueden compartir ciertas características con las academias de arte: talleres y aulas municipales, centros ocupacionales, asociaciones, etc.

1) La tesis de M^aJesús Abad Tejerina (2002, Universidad Complutense de Madrid) analiza la experiencia realizada en dos cursos consecutivos de clases de arte en la *Asociación Cultural Artenuba* (1998-2000, Nuevo Baztán -Madrid-), enmarcado en lo que denomina 'cultura del ocio'. M^aJesús Abad insiste en dos aspectos principales de la práctica de la educación artística a partir de la experiencia recogida en su tesis doctoral: por una parte, la conveniencia de formar grupos de diferentes edades (dedicando especial atención a dos alumnas menores de edad que compartieron su aprendizaje con alumnos adultos en la experiencia estudiada). Por otra, propone la aplicación de metodologías didácticas propias de enseñanzas superiores de las Bellas Artes a la práctica de la educación artística en el ámbito no formal. Destaca también el gran potencial motivador en experiencias como la presentada, consecuencia tanto del hecho de ser un aprendizaje activo, como lúdico.

Respecto a las dificultades encontradas en este tipo de cursos, Abad señala por una parte la dificultad para la realización de una evaluación final, por otra la insuficiente formación previa en artes visuales de los alumnos (dada la deficiente cultura artística generalizada en este país) y, por último, la falta de reconocimiento al trabajo y avances de los alumnos en el seno familiar.

2) El estudio de Abad no es el único que trata sobre el caso particular del municipio madrileño de Nuevo Batzán y su actividad cultural de tiempo libre: en 2006, Luis Villajos González publica un artículo en la revista *Pulso*, donde revisa la totalidad de las prácticas de Educación en el Tiempo Libre y la Animación Sociocultural de esta localidad, desde su origen y a lo largo de toda su trayectoria. Dicho artículo centra su atención en las circunstancias económico-sociales e históricas que han favorecido este llamativo caso de animación sociocultural. Aunque puede parecer tangencial, este asunto es importante para la presente tesis ya que es el diseño municipal de la educación en el tiempo libre, el que condiciona la oferta privada del mismo. Nos interesa la revisión de las circunstancias que han favorecido las propuestas municipales en este caso concreto, para diseñar un marco con el que acercarnos al caso que nos ocupa: la vida cultural y educativa no reglada en la ciudad de Valencia y el papel de las academias privadas en ella.

Villajos define la Animación Socio Cultural como una vertiente práctica de la Educación, relacionándola con la Educación Permanente y el concepto de Sociedad Pedagógica. Términos todos ellos que estarán presentes a lo largo de esta tesis y sobre los que se hace necesaria una revisión en profundidad.

3) En el número 20 la revista *Arte, Individuo y Sociedad* (2008), Francisco Javier Saavedra y M^aJosé Rodríguez publican un artículo titulado “Dimensiones de la educación artística: Experiencias de un taller de pintura popular en un pueblo de Sevilla”. Desde su voluntad de análisis de los contextos de aprendizaje, el estudio describe sistemáticamente las actividades y prácticas de una profesora y sus alumnas en los procesos de aprendizaje generados en un taller de pintura popular, curso de dibujo y pintura para adultos organizado por el ayuntamiento de Gines (Sevilla). Desde el prisma de la psicología, área de la que proviene Francisco Javier Saavedra (y de la que es profesor en la Universidad de Sevilla), se analizan los procesos creativos tomando como unidad de medida la acción mediada (Wertsch, 1993²). Es, por tanto, un estudio de interés para esta tesis especialmente en lo que se refiere al análisis de la experiencia de las y los alumnos en las academias. Dicha experiencia comparte numerosas características con las que se dan en talleres municipales como los que este artículo describe.

4) En esta misma línea de análisis desde el campo de la psicología, la arteterapeuta Helena González Sáez propone en su artículo “La Señora B.” (publicado en la revista *Arteterapia* vol.2 -2007-), una serie de reflexiones a partir del caso particular de una alumna en un taller de arte impartido en el Centro de

² Wertsch, J.V., (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid. Visor.

Día Hazkuntza (perteneciente, a su vez, a la Asociación Zubietxe –asociación que desde 1993 trabaja en el País Vasco a favor de personas en situación de exclusión social). Helena González incide en los efectos positivos (en lo que a lo psicológico y emocional se refiere), que la práctica artística en talleres como éstos puede tener sobre los alumnos en contextos de este tipo. Las circunstancias y características de las academias son bien diferentes, pero un factor muy importante de las experiencias que en estos centros se generan, es el factor terapéutico, tema que se tratará más adelante.

5) Susana Ester Valé Madeo firma la tesis titulada *La enseñanza del arte en la educación de adultos: sistema educativo no formal* (2001, Universidad Complutense de Madrid), que revisa los trabajos gráfico-plásticos que alumnos de entre 20 y 85 años realizan en talleres de pintura en el ámbito de la Animación Sociocultural (Centros de Día y Centros Culturales) de la ciudad de Madrid. La tesis centra su atención en las características del alumnado adulto, en los enfoques presentes actualmente en lo que respecta a la educación de adultos (revisa sus orígenes y recorrido), y en los resultados de ésta en el caso de los alumnos con los que realiza el estudio, siendo sus producciones artísticas el objeto principal utilizado como fuente de información. Las diferencias de enfoque respecto a la presente tesis son evidentes (ya que en nuestro estudio el objeto central es la experiencia de los alumnos y los profesores en las academias, analizada por medio de entrevistas y cuestionarios). Sin embargo, muchas son las cuestiones de la tesis de Susana Ester Valé, especialmente las tratadas en su fundamentación teórica, que nos interesan para este estudio: la revisión de conceptos como educación de adultos, pedagogía social, pedagogía del ocio, animación socio-cultural o educación formal-no formal; la comparación que establece sobre diferentes aspectos de la educación formal y no formal (sobre todo en cuanto a los grupos y el tipo de alumnado); o las diferencias en cuanto a la didáctica en estos dos diferentes ámbitos de la educación artística. Sobre esto, recuperamos a continuación parte de su texto introductorio, que consideramos sintetiza varias ideas generales fundamentales como punto de partida:

«Si bien, la Educación Artística permanece subordinada a la formación del artista y del Aprendizaje del Arte como oficio y con relación al terreno profesional, vemos que tal situación a finales del siglo XX cambia hacia otras nuevas perspectivas. Actualmente la formación artística del sujeto adulto amplía sus objetivos, la Enseñanza-Aprendizaje del Arte, no sólo adquiere sentido académico con el fin laboral o de reciclaje profesional, sino que forma parte de una Educación Permanente en la persona y contribuye al aumento del nivel cultural, valorándose al Arte como actividad de tiempo libre. Quintana agrega: «hasta hace muy poco la Educación de Adultos estaba en España polarizada a su aspecto instructivo o "escolar", siendo gestionada sobre todo por los organismos de enseñanza pública (...). Faltaba la visión de una An-

dragogía como medio de promoción personal y social de los individuos y grupos que carecen de autonomía y plenitud existencial»³.

6) En el número 1 de *Educación Artística. Revista de Investigación* (2003. Universidad de Valencia) encontramos el artículo de Edurne Uría titulado “La educación artística no formal en el ámbito de talleres de tiempo libre y aulas de cultura”. Un artículo particularmente interesante para esta tesis, ya que en él la autora defiende y reivindica la necesidad de investigar sobre las aulas, talleres, academias y todo tipo de espacios para la educación artística no reglada, más allá de museos y galerías (áreas que concentran la atención de la investigación académica cuando nos referimos al ámbito no formal). Uría propone una nueva mirada hacia estos espacios para la educación artística no formal, que los comprenda como entornos ricos y complejos donde pueden darse, en la práctica, muchas de las características más interesantes de la educación no formal: procedimientos individualizados, permeabilidad a nuevos métodos (al carecer de la rigidez y la inercia de las instituciones), flexibilidad en las metodologías, adaptabilidad de los contenidos a los destinatarios, funcionalidad de los contenidos, etc. Por proximidad y total acuerdo con la perspectiva del artículo de Uría, esta tesis va a tener muy presente dicho texto.

7) M^a Rocío Gutiérrez Garín expone su experiencia docente como educadora artística en talleres municipales y centros de día en su comunicación “La educación artística no reglada: un enfoque digno y enriquecedor para un espacio de ocio”, publicada en las *Actas del VII Simposio de profesores de dibujo y artes plásticas*, organizado por el Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Bellas Artes de Andalucía en 2004. En una línea similar a la de Uría, este artículo trata de poner en valor el trabajo del profesorado y la experiencia y aprendizaje del alumnado en este tipo de centros, cuya dignidad y calidad reivindica.

8) El artículo que más directamente se acerca al tema tratado en esta tesis es el publicado por el doctor Ricard Huerta, de la Universitat de València, en el volumen 16 de la *revista Arte, individuo y sociedad* (2004). El artículo, “Academia Fuster, un centro privado de educación artística en Valencia”, relata la vida de una academia que se mantuvo activa desde 1910 hasta 1974 en la ciudad de Valencia. Describe la trayectoria de su creador, Josep Fuster y del centro que fundó, y reflexiona sobre matices particulares de esta academia (características que pueden ser, en algunos casos, comunes entre todas las academias privadas). Revisamos brevemente, a continuación, algunos de los temas principales planteados en este artículo y sobre los que nos interesa reflexionar al estudiar

³ Quintana J.M. (1991). *Pedagogía Comunitaria, Perspectivas mundiales de educación de Adultos*. Madrid: Narcea (p.58).

otros centros de arte privados en Valencia, por lo que estarán muy presentes a lo largo de esta tesis:

Sobre el profesorado:

- La formación de los/las creadores/as de las academias y del profesorado: Huerta señala la profesión original de Josep Fuster, fundador de la academia Fuster, como dibujante y delineante. Veremos cómo el tipo de formación y trayectoria de creadores y profesorado marcará necesariamente el enfoque didáctico de cada academia.

- Relación de la vida profesional con la vida personal de los profesores: En el artículo se indica un detalle importante también por su influencia en la metodología y organización de las academias: Huerta habla de la casa familiar de Josep Fuster junto a la academia. Veremos otros casos, como Barreira, en la que el director "vive arriba". Una de las preguntas realizadas a los profesores y directores entrevistados en el estudio de casos, gira en torno a los límites, a veces difusos o inexistentes, entre la vida en la academia y la vida personal. Esta cuestión marca necesariamente el carácter de la enseñanza en estos centros.

- Influencia del carácter de los/las directores/as:

Huerta habla del «talante jovial de Josep Fuster». El carácter personal de los creadores y directores de las academias está muy presente en el ambiente que se respira en cada una de ellas. Veremos, en el estudio de casos, los factores que favorecen dicho ambiente. Uno de ellos, muy característico de este contexto de la educación artística, es el temperamento de los y las directores y directoras de las academias.

Sobre el espacio:

- Huerta dedica parte de su artículo a describir el local de la academia Fuster: la distribución del espacio, las aulas, la luz, mobiliario, dibujos y grabados, obras de arte, etc. («decoración exuberante», -Huerta, 2004: 63). Especial mención para las copias de estatuas griegas y romanas, clave en la enseñanza académica del dibujo. Tanto en el cuestionario para alumnado de las academias, como en las entrevistas a profesores realizadas en el estudio de casos, preguntamos por estas cuestiones, ya que consideramos fundamental todo lo relacionado con los objetos y los espacios, por su influencia en las experiencias y el aprendizaje de los alumnos.

- «Drásticas limpiezas del local» (Huerta, 2004, p.60):

Cuando explica la falta de material documental en la academia Fuster, Huerta señala como causa principal este tipo de limpiezas en las que desaparece material de todo tipo (concretamente habla de fichas del alumnado, dibujos, etc.). La falta de espacio y la necesidad de deshacerse de todo tipo de material puede ser una característica común a todas las academias, sobre todo cuando, en muchos casos, el alumnado va y viene de manera intermitente a lo largo de los años, de modo que muchos de ellos dejan su material en los centros porque saben (o creen) que van a volver, generando una enorme acumulación de materiales de toda clase. También es importante tener en cuenta la posibilidad de un tipo de alumnado que entiende las academias como taller-almacén. En definitiva, el hecho de las limpiezas drásticas de los locales de las academias es síntoma de diferentes factores que analizaremos en este estudio.

Sobre el alumnado:

- El alumnado que Huerta describe en la academia Fuster está compuesto, en su mayoría, por futuros artistas, arquitectos o ingenieros. Las academias con las que hemos trabajado en el estudio de casos presentan un diverso abanico de tipo de alumnado. Trataremos estas cuestiones en esta tesis, que nos parece de las más relevantes: el tipo de alumnado que acude a una academia marca necesariamente el estilo docente y la metodología didáctica de la misma. Es decir, no se puede plantear el mismo enfoque cuando el grueso del alumnado de un centro son aspirantes a Bellas Artes, que cuando el alumnado se compone mayoritariamente de jubilados o niños. Sin embargo, una de las incógnitas que este hecho presenta es si la metodología de un centro es consecuencia del alumnado que se inscribe y, por tanto, de la demanda que tiene, o si es al contrario (el enfoque de un centro atrae a determinado tipo de alumnado y no otro).

Sobre la organización y metodología:

- «En la Academia Fuster cada alumno pagaba una cuota mensual, y con el derecho que daba esta matrícula se podía asistir a cualquier hora al centro, que solía permanecer abierto hasta las 23:00 h., prácticamente hasta medianoche. Durante la mayor parte de este horario se contaba con el apoyo de un profesor que daba indicaciones y asesoramiento» (Huerta, 2004: 70). Esta manera de organizar al alumnado (con asistencia libre en lugar de grupos cerrados) es un ejemplo de la relación entre la organización y la metodología didáctica en las academias. Es decir, si los alumnos acuden en horario libre, necesariamente las clases serán de tipo

taller. En el estudio de casos, veremos qué tipo de organización tienen las academias actuales y, en consecuencia, qué clase de metodología practican.

- En cuanto a la metodología, Huerta profundiza en el carácter academicista de la enseñanza en la academia Fuster, citando a Imanol Aguirre cuando explica el modelo logocentrista de la educación artística (Aguirre, 2000). Actualmente conviven todo tipo de enfoques, desde los centrados en la enseñanza del dibujo con un tinte academicista, hasta los que tienen en el desarrollo de la creatividad su principal objetivo, pasando por enfoques centrados en la experimentación, en el factor terapéutico de la práctica artística, etc. Veremos cómo se compatibilizan diversos enfoques en cada centro.

- Reuniones y coloquios. Visitas de artistas, personalidades, famosos, etc: Cuestión también reseñable es la del tipo de actividades extras que se realizan en las academias. Excursiones, viajes, visitas a talleres de artistas, visitas a exposiciones, etc. Huerta se refiere al dinamismo de la academia Fuster en este sentido, donde se reunían personajes conocidos del ámbito del arte, la cultura y otros campos: «Como lugar de encuentro, la Academia Fuster se convirtió muy pronto en centro de reunión de personajes curiosos e interesantes de aquella Valencia de principios del siglo XX, amantes de las artes y de la conversación (así como de las fallas, una de las pasiones del fundador de la Academia)» (Huerta, 2004, p. 61).

Esto nos lleva a dos temas importantes: por un lado, el tipo de actividades que van más allá del ritmo diario de las academias y que pueden servir, en muchos casos, de motivación principal y fuente de aprendizaje fundamental para muchos alumnos. Por otro lado, el caso de visitas de personajes “famosos” a algunas academias, tiene cierta trascendencia por ser síntoma del vínculo de la academia en cuestión con la vida social (o determinados círculos de la vida social) local. Este asunto nos lleva inevitablemente a la última de las cuestiones, que tratamos a continuación: la relación y presencia de las academias en el entramado social, cultural, artístico y educativo en el contexto valenciano. ¿Mantienen las academias actuales este tipo de vínculo? ¿Viven esa presencia en la sociedad valenciana o se mantienen, más bien en un anonimato algo invisible? ¿Por qué? Analizaremos estas cuestiones desde la información recogida en el trabajo de campo del estudio de casos.

Sobre el papel de las academias y la vinculación con la coyuntura local:

- Circunstancias socio-económicas en las que nace cada academia:
El artículo de Ricard Huerta relata perfectamente el ambiente en el que nace la academia Fuster:

«El carácter extrovertido de su promotor, así como la euforia de la ciudad que vivía un momento histórico de bonanza económica, generando numerosos proyectos urbanísticos y comerciales a partir de la exportación de la naranja y de su vitalidad portuaria, convierten este ejemplo de centro educativo en un referente cultural de la Valencia de hace unos cien años». (Huerta, 2004: 61).

Las circunstancias socio-económicas, tanto a nivel global como a un nivel más local, marcan necesariamente el nacimiento y la marcha de este tipo de centros. Será fundamental entender el momento en que cada academia de las estudiadas ha nacido, se ha desarrollado y se mantiene en el particular momento que vivimos a fecha de 2013.

- Motivaciones de los creadores de las academias cuando empiezan su andadura:

En el caso de Fuster, la decisión de crear la academia está muy relacionada con las circunstancias locales. De hecho, nace para responder a una demanda existente: *«la decisión de fundar su propia academia de dibujo en 1910 obedece al interés demostrado por muchos jóvenes de la época que intentaban superar las pruebas de acceso a la Escuela Superior de Bellas Artes de San Carlos»* (Huerta, 2004: 51). Es decir, más allá de las circunstancias externas, cada creador/a de cada academia decide, en un momento dado, lanzarse a poner en marcha un centro de estas características por determinadas circunstancias personales. Veremos cuáles son en cada caso, tratando de encontrar puntos en común.

- Relación de las academias, en su calidad de centros privados de educación artística, con la educación pública:

Huerta incide en la importancia de centros privados como fue la academia Fuster, por su vinculación con la educación pública, al cubrir una necesidad generada desde el sector público pero no cubierto por éste (se refiere, como hemos visto, a la preparación de las pruebas de acceso a estudios de Bellas Artes, Arquitectura e Ingeniería). Uno de los temas principales de este artículo es precisamente lo referente a esta relación entre la educación pública y la educación privada, concretamente en el campo de la educación artística:

«Entendemos que un modelo privado como el de la histórica Academia Fuster permite equilibrar ciertos desajustes, incluso promover el nacimiento de voces emergentes (así ocurrió con la fundación de la revista *Pensat i Fet*). Nos situamos por tanto muy proclives al fortalecimiento de las instituciones públicas sin perder de vista el papel complementario que pueden asumir las iniciativas de carácter privado» (Huerta, 2004: 71).

Esto nos lleva a uno de los principales objetivos de esta tesis: comprender el papel de las academias, es decir, averiguar qué necesidades cubren, a qué tipo de demandas responden y, por tanto, cuál es su función tanto en el sistema educativo como en el sistema cultural valenciano.

9) Mientras que el artículo del profesor Huerta es el único que trata el tema de las academias privadas directamente, un segundo artículo se hace imprescindible para el presente estudio: “La construcción del discurso y de la práctica de la educación artística”, de Gimeno Sacristán (catedrático jubilado de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia) incluido en *Los valores del arte en la enseñanza*, texto editado por Ricard Huerta con ocasión del Congreso del mismo nombre celebrado en la Universitat de València en el año 2000.

El artículo de Gimeno Sacristán revisa las condiciones y el estado general de la educación artística en el contexto escolar. El autor lanza una propuesta tan novedosa como arriesgada, pero que llama poderosamente la atención en el contexto de esta investigación: se pregunta si no sería conveniente sacar la educación artística de las escuelas: «*Ante la difícil cabida que estos contenidos tienen en el espacio y tiempo escolares, y viendo el éxito social de algunas manifestaciones artísticas, ¿no convendría atisbar otras vías que no sea convertirlos en asignaturas? ¿No será mejor que se desescolaricen?*» (Gimeno, 2002: 154).

Tras una sistemática y minuciosa argumentación, en la que distingue entre dimensión interna (escolar) y dimensión externa (social) del arte y la educación artística, Gimeno Sacristán va desentramando las diferentes causas que han generado la contradictoria situación del buen status del arte a nivel social (dimensión externa) y la baja consideración, presencia y valor del arte en el contexto escolar (dimensión interna). Desde la premisa de que «la educación del ser humano no se encierra en el sistema educativo» (Gimeno, 2002: 135), el autor defiende y argumenta la idea de que el aprendizaje relacionado con las artes que podemos tener fuera del contexto escolar es “más y mejor” que el que se da dentro de la escuela. Por tanto, se hace necesario atender a este aprendizaje “externo”.

«La educación artística, cuando nos referimos a la que reciben todos los individuos, ha formado parte de lo que hoy llamaríamos tiempos y actividades paracurriculares en las escuelas y de las extraescolares. [...] No queremos decir que la formación en las escuelas sea del todo independiente de la sensibilidad hacia las artes adquirida gracias a los hábitos culturales, ocupación de ocio, etc. [...]. Lo que queremos resaltar es que “el mundo del arte” ni se encierra en las escuelas, ni creemos que la solución a la falta de educación artística, como ocurre con la social o la moral, esté sólo en el currículum» (Gimeno, 2002: 135-136).

Recogemos, por tanto, la idea lanzada por Gimeno Sacristán (cuyo artículo estará muy presente en esta tesis) para enmarcar esta investigación en la revisión de espacios pertenecientes a la dimensión externa de la educación artística, es decir, a la práctica, discursos y valores relacionados con la educación artística fuera del contexto escolar.

II. MARCO TEÓRICO

«Diríase que el arte contemporáneo nunca aporta certezas sino más bien sospechas arracimadas, no instituye ni promete oasis de tranquila existencia sino objetos de potencial ansiedad, cuestionando, de este modo, la cómoda ingenuidad de lo establecido».

Román de la Calle.

El ojo y la memoria. Materiales para una historia del arte valenciano contemporáneo.

II. 1.- ACADEMIAS DE ARTE EN CONTEXTOS CULTURALES

El fenómeno de las academias de arte se inserta tanto dentro de lo que conocemos como sistemas educativos, como en los sistemas culturales. Este capítulo se centra en el desarrollo de ambos sistemas en el contexto concreto de la ciudad de Valencia, con el fin de ubicar e identificar las funciones de estos centros en su medio cultural y educativo. El hecho de que las academias de arte estén al margen de toda institucionalización, regulación legislativa y planificación cultural local, es totalmente circunstancial, aunque no inintencionado ni casual. A pesar del nulo interés por parte de los responsables de las políticas culturales y educativas hacia el fenómeno de las academias de arte, éstas forman parte, inevitablemente, de los sistemas culturales y educativos locales: Rausell recupera las actividades enumeradas por Bianchini como ámbitos sujetos a la planificación cultural (2007: 49), señalando las prácticas artísticas amateur como una de ellas (Fig. 3). Entre estas actividades, evidentemente, juegan un papel muy importante los centros, tanto públicos como privados, de enseñanzas artísticas como actividad de tiempo libre.

Patrimonio histórico, artístico, arqueológico y antropológico
La imagen externa del territorio que se expresa a través de las canciones, mitos, gastronomía, guías turísticas, reportajes de revistas, radio, televisión y representaciones culturales.
El repertorio de productos y capacidades productivas locales en el ámbito de la artesanía, la industria y los servicios.
El ambiente físico que comprende el patrimonio arqueológico, el paisaje y la topografía del territorio.
La calidad de los espacios públicos.
La diversidad de los negocios de la actividad recreativa, de ocio y cultura.
Las tradiciones locales de la vida asociativa y de sociabilidad con eventos como las fiestas y celebraciones.
Los hobbies y las prácticas de los residentes.
Las culturas juveniles, de las minorías y de otras comunidades de interés presentes en el territorio.
Las artes plásticas, los espectáculos y las industrias culturales.

Fig.3.- Ámbitos sujetos a la planificación cultural. Extraído de Rausell (dir.), 2007.

Sin embargo, este conjunto de prácticas se presentan como un ámbito de mínimo interés para los responsables de las políticas culturales. En su análisis de las encuestas del Instituto Nacional de Estadística sobre hábitos y prácticas culturales (encuestas de los años 1978, 2002-2003 y 2006-2007), Ariño constata la tendencia al alza de la mayoría de las prácticas culturales (lectura, visita a muse-

os, asistencia a conciertos, cine, teatro, etc.), excepto el caso de las prácticas de aficionados o amateurs (“tocar instrumentos, artes plásticas o fotografía”), cuyo crecimiento no se puede valorar, ya que las encuestas citadas no recopilan información suficiente al respecto (Ariño, 2010).

Un dato especialmente llamativo lo ofrece el Anuario de Estadísticas Culturales de 2013, publicado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. En su capítulo 8, *Enseñanzas del ámbito cultural*, se ofrece la información recopilada en torno a las enseñanzas que se consideran relacionadas con la cultura (Fig. 4): enseñanzas artísticas de régimen general, enseñanzas artísticas de régimen especial, enseñanzas universitarias y formación profesional para el empleo relacionadas con las artes, así como enseñanzas no regladas «*reguladas reglamentariamente por las Administraciones Educativas*». Observamos que tanto las enseñanzas de Música como las de Danza, cuentan con datos tanto de enseñanzas regladas como no regladas (de hecho, podemos decir que las no regladas son el ámbito principal, ya que en ambos casos supera significativamente el número de alumnos matriculados respecto del ámbito reglado). Sin embargo, en lo que se refiere a las artes plásticas, aparecen datos de Ciclos Formativos y Estudios Superiores, pero ninguna información sobre enseñanzas no regladas.

8.1 Alumnado matriculado en enseñanzas relacionadas con las profesiones culturales por tipo de enseñanza (†)

	VALORES ABSOLUTOS					DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL				
	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
I. ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS DEL RÉGIMEN ESPECIAL	342.053	353.258	368.929	374.650	376.150	100	100	100	100	100
Enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño	24.194	26.152	26.963	26.651	28.535	7,1	7,4	7,3	7,1	7,6
- Ciclos formativos de Artes Plásticas y Diseño	18.407	19.211	19.764	19.074	19.038	5,4	5,4	5,4	5,1	5,1
- Ciclos Formativos de Grado Medio	2.988	3.275	3.285	3.281	3.450	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9
- Ciclos formativos de Grado Superior	15.419	15.936	16.479	15.793	15.588	4,5	4,5	4,5	4,2	4,1
- Estudios Superiores de Artes Plásticas y Diseño	5.787	6.941	7.199	7.577	9.497	1,7	2,0	2,0	2,0	2,5
- Artes Plásticas	-	-	24	72	347	-	-	0,0	0,0	0,1
- Conservación y Restauración	608	667	652	635	897	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
- Diseño	5.070	6.144	6.430	6.824	8.230	1,5	1,7	1,7	1,8	2,2
- Cerámica y Vidrio	109	130	93	46	23	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Enseñanzas de Música	283.502	292.284	306.005	311.728	310.347	82,9	82,7	82,9	83,2	82,5
- Enseñanzas regladas	88.734	89.180	92.685	94.422	95.829	25,9	25,2	25,1	25,2	25,5
- Enseñanzas Elementales	44.022	43.208	44.783	45.583	45.858	12,9	12,2	12,1	12,2	12,2
- Enseñanzas Profesionales/Grado Medio	37.337	38.393	40.346	40.904	42.248	10,9	10,9	10,9	10,9	11,2
- Estudios Superiores/Grado Superior	7.375	7.519	7.556	7.935	7.723	2,2	2,1	2,0	2,1	2,1
- Enseñanzas no regladas	194.768	203.104	213.320	217.306	214.518	56,9	57,5	57,8	58,0	57,0
Enseñanzas de Danza	32.485	32.803	33.869	34.094	35.036	9,5	9,3	9,2	9,1	9,3
- Enseñanzas regladas	8.283	8.349	8.435	8.874	9.316	2,4	2,4	2,3	2,4	2,5
- Enseñanzas Elementales	4.539	4.429	4.260	4.573	4.507	1,3	1,3	1,2	1,2	1,2
- Enseñanzas Profesionales/Grado Medio	3.048	3.207	3.466	3.596	3.702	0,9	0,9	0,9	1,0	1,0
- Estudios Superiores	696	713	709	705	1.107	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3
- Enseñanzas no regladas	24.202	24.454	25.434	25.220	25.720	7,1	6,9	6,9	6,7	6,8
Enseñanzas de Arte Dramático	1.872	2.019	2.092	2.177	2.232	0,5	0,6	0,6	0,6	0,6
- Estudios Superiores	1.872	2.019	2.092	2.177	2.232	0,5	0,6	0,6	0,6	0,6

Fig.4.- Alumnado matriculado en enseñanzas relacionadas con profesiones culturales entre 2008 y 2013. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte⁴.

⁴ Recuperado el 13 de Marzo de 2014 de <http://www.mcu.es/estadisticas/MC/NAEC/2013/PresentacionAnuarioEC2013.html>.

Lo que comprobamos con dichos datos son precisamente estas dos ideas principales: de una parte, el escaso interés que el ámbito de la enseñanza y prácticas artísticas como actividad de tiempo libre suscita entre los responsables de las políticas e industrias culturales. Y, por otra parte, la especial posición marginal de las artes visuales con respecto a otras expresiones y disciplinas artísticas en un clima generalizado de infravaloración de este tipo de prácticas educativo-culturales. Al respecto comprobamos, por ejemplo en el contexto valenciano, la presencia del movimiento musical, organizado en sociedades musicales, reunidas en la Federación de Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana (Morant, 2013), movimiento que no encuentra similar en otras áreas como son las artes visuales. Todo ello nos lleva a preguntarnos cuestiones como: ¿por qué se favorece a otros sectores y no al campo de la práctica y enseñanza de las artes visuales como actividad de tiempo libre? ¿Por qué no interesa apoyar e incentivar este tipo de actividades? ¿Qué ofrecen otro tipo de prácticas culturales que ésta, en concreto, no puede ofrecer? Tratando de aproximarnos a un medio hostil para las academias de arte, contexto en el cual se desarrollan, las páginas siguientes revisan cuestiones relacionadas con las políticas, industrias, prácticas y usos culturales en los cuales, de modo periférico, se insertan.

Para introducir las páginas siguientes, se hace necesario atender a los términos *práctica* y *consumo* cultural, cuya diferencia va a estructurar los contenidos tratados a continuación. Partimos de la diferenciación establecida por Rausell, la cual señala que por *prácticas culturales* entendemos «*todas aquellas acciones relacionadas con las expresiones culturales no desarrolladas en estructuras mediadas por el mercado*», mientras que el consumo supondría, por el contrario, «*todas aquellas relaciones entre el individuo y manifestaciones culturales mediadas a través de mecanismos de mercado*» (Rausell, 2007: 127). Siguiendo recomendaciones de Ariño, atenderemos, por una parte, a las políticas culturales, directamente vinculadas con las prácticas culturales y por otra parte a las industrias culturales, relacionadas con el consumo cultural para una mejor comprensión de la participación cultural (Ariño, 2006).

II. 1. 1.- PRÁCTICAS Y POLÍTICAS CULTURALES

Continuando con Rausell, atendemos ahora a su definición de política cultural como «*Todas aquellas intervenciones que deliberadamente tratan de afectar al significado simbólico de un territorio*» (Rausell, 2007: 49)⁵. Vidal Beneyto dife-

⁵ La definición más completa que estos autores ofrecen es la siguiente: «Sería toda aquella acción de agentes públicos o privados que tuviera incidencia sobre el universo de significados compartidos por los habitantes de un determinado espacio geográfico, y aquí cabría incorporar no sólo a la política cultural en

rencia tres modelos de políticas culturales como son el *mecenazgo*, la *democratización* y la *democracia cultural* (Vidal, 1981). Si bien la democratización se planteaba, en los años 50 y 60, como estrategia para convertir un privilegio de minorías (el disfrute de la gran cultura) en bien común de la colectividad, facilitando a todos el acceso a las creaciones artísticas y estéticas, la democracia cultural proponía, en los 70, la diversidad de formas culturales y no sólo la difusión de aquellos que han logrado una consagración canónica. Sin embargo, es en los 80 cuando surge un nuevo paradigma de políticas culturales como es el *desarrollo cultural*, que asocia la cultura al desarrollo local, a la regeneración urbana, la cohesión social y la puesta en valor de bienes patrimoniales (Ariño, 2006). A ella se suman todo un abanico de nuevas formas de políticas culturales generadas en los años 90 e inicios del siglo XXI, destacando en muchas de ellas su marcado carácter monumentalista que no va más allá de la mera espectacularización.

En España, la información referente a las prácticas culturales se empieza a registrar a partir de 1978, al año siguiente de la creación del Ministerio de Cultura, con el que se institucionaliza al máximo nivel un marco para la política de protección, difusión y dinamización cultural. De su análisis de las encuestas del INE sobre los hábitos culturales (1978, 2002-2003 y 2006-2007), Ariño concluye que existe una tendencia al alza en la mayoría de las prácticas culturales investigadas (Ariño, 2010). Asimismo, explica cómo en los últimos treinta años se ha desarrollado una enorme diversidad de intereses culturales que coexisten en una compleja simultaneidad de estilos, marcos y universos culturales que tienden a organizarse en condiciones de democracia cultural, es decir, «*de concurrencia de legitimidades más que de normatividad monolegitimista*» (Ariño, 2006: 298).

Sin embargo, aunque encontremos múltiples definiciones de legitimidad cultural, esto no significa que no exista una hegemonía en la legitimidad, la del gusto clásico, la alta cultura o, en palabras de Bourdieu, el “gusto legítimo” (Bourdieu, 1998). Para Ariño, el proyecto de democracia cultural sigue siendo, en la actualidad, una propuesta irrealizada y sin perspectivas de alcanzarse, dadas ciertas características como una tardía creación de infraestructuras y recursos, la no profesionalización de los agentes culturales, el poco presupuesto y baja prioridad o la progresiva homogeneización cultural (disneylandización):

«En España no se ha producido un periodo dilatado de implantación y desarrollo intenso de políticas de democratización cultural, con la consiguiente creación de infraestructuras, equipamientos, cuerpos de expertos, instrumentos de impulso a la participación y programas de dinamización; y las

sentido estricto, sino también a la política educativa que conforma los relatos sobre la historia, el sentido y los atributos de una comunidad, la política lingüística en aquellas comunidades con más de una lengua, la política de información y comunicación que tiene que ver con los mecanismos de transmisión de los relatos y finalmente todo conjunto de políticas sectoriales como son la política turística, las políticas industriales orientada a los sectores culturales (industria editorial, audiovisual y fonográfica) o las nuevas políticas de la sociedad de la información relacionadas con la gestión de las tecnologías de la comunicación y la información así como las políticas sobre gestión de la propiedad intelectual» (Rausell, 2007: 49).

fragmentarias, tímidas e inmaduras acciones desarrolladas en este campo, sin articulación interna, se han visto desbordadas por las específicas políticas de democracia cultural generadas en el marco de la consolidación del Estado autonómico, primero, y por el desplazamiento de la cultura orientada al desarrollo económico y a la espectacularización, después» (Ariño, 2010: 126-127).

La idea básica de las propuestas de democratización de la cultura es que todos los ciudadanos tengan la opción, si lo desean, de acceder al consumo y a la práctica de bienes, actividades y servicios reservados en sociedades premodernas a las élites económicas y culturales. Por tanto, se entiende que es el estado el que debe proveer los bienes y servicios culturales a sus ciudadanos, ofreciéndolos a precios públicos, por debajo de los precios de mercado para paliar las diferencias que puede establecer la barrera económica (Rausell, 2007). De la Calle señala que es el nivel administrativo más próximo al ciudadano el que debe comenzar a atender el acceso a la cultura, como necesidad social, mientras se cuestiona si se están consiguiendo los mínimos exigibles al respecto desde la constitución de los ayuntamientos democráticos (Calle, 2006).

En cualquiera de los casos, se hace necesario concretar cuáles pueden ser los beneficios de la cultura: Frey (2004) explica que para los responsables de las políticas culturales, es tan importante demostrar la necesidad de apoyo de los estados a cualquier proyecto cultural como valorar el impacto económico de los proyectos culturales para apostar por ellos. Opina que “la gente de la cultura” no considera necesario demostrar los beneficios de la cultura sobre los individuos y que el apoyo a la cultura es una de las actividades esenciales de los estados. Sin embargo, para los economistas de la cultura, es urgente demostrar la necesidad del apoyo del estado a cualquier proyecto cultural. Destacamos, en el contexto valenciano, el Área de Investigación en Economía de la Cultura y Turismo de la Universitat de València, grupo que se presenta con el objetivo de «*analizar la relación entre los individuos y el hecho cultural*»⁶. Su director, Pau Rausell, plantea el término *buonismo* para referirse a las actitudes excesivamente benévolas y acríticas con respecto a la cultura, que admiten que todo trabajo cultural es bueno, coartando así el análisis que pueda valorar sus verdaderos beneficios sobre las personas (Rausell, 2007). Señala, además, tres dimensiones sobre las que la políticas culturales pueden influir: la *vertebración simbólica* y su correspondiente cohesión social, el *desarrollo económico* (el sector cultural cuenta con tasas de crecimiento muy superiores a la media del resto de sectores económicos) y la *calidad de vida*. Al respecto de esta última dimensión, reproducimos textualmente la siguiente cita de este autor:

⁶ Extraído de la web del Área de Investigación en Economía de la Cultura y Turismo (ECONCULT): <http://www.uv.es/econcult/>. Recuperado el 9 de Marzo de 2014.

«Las relaciones entre cultura y calidad de vida debe entenderse a partir del hecho de que el contacto continuado con las manifestaciones culturales ya sea a través del consumo o la práctica, responde a una necesidad esencialmente humana, que se deriva de la condición de individuos que demandan persistentemente comunicar, expresar y sentir. El consumo o la práctica cultural no es solo una mera ocupación del tiempo de ocio sino que implica una sacudida de los sentidos que tiene impacto, algunas veces de manera irreversible, sobre los procesos cognitivos y sensoriales». (Rausell, 2007: 46).

Tanto la práctica como el consumo cultural son expresión de una necesidad humana, y es desde esta concepción desde la que los usos culturales pueden ser beneficiosos para la calidad de vida de las personas: «*quizá podamos seguir demostrando que la cultura artística puede servir de modo decisivo al mejoramiento de las condiciones de vida de una concreta comunidad humana*» (Aguilera Cerni citado en Blasco, 1995⁷). Adams cita a Matthew Arnold para explicar que la cultura es fundamental para nuestra percepción y la comprensión de nosotros mismos y de nuestro mundo (Adams, 2013). Más allá de ser una mera ocupación del tiempo de ocio, el consumo y práctica cultural ofrecen la posibilidad de que las personas generen experiencia estética, entendida ésta en su sentido deweyano. Es decir, una experiencia auténtica, que une acción, reflexión y emoción; que nos permite reinventar la conexión entre nosotros mismos y el mundo en que vivimos y que nos ayuda a renovar significados y creencias anteriores (Dewey, 1949).

Existen destacados ejemplos de políticas culturales que desarrollan estas tres dimensiones (vertebración simbólica, desarrollo económico y calidad de vida). En este sentido destacamos la *Agenda 21 de la Cultura*, documento propuesto en 2004 con la intención de dotar de contenido a los objetivos finales de una política cultural local. Este documento destaca tanto por su contenido, que supera la habitual declaración de intenciones grandilocuentes, como por el modo en que fue generado, en el seno de una serie de instituciones de ámbito local, perfectamente coordinadas. Especialmente llamativos resultan, en el marco de la presente investigación, principios de la Agenda 21 de la Cultura como el número 20, que defiende la implicación de la financiación pública, pero también el desarrollo de entornos que incentiven la participación privada (subvenciones, desgravaciones fiscales, etc.) para el desarrollo de las políticas culturales. También el número 35, según el cual debería invitarse a creadores y artistas a comprometerse con las ciudades y los territorios; identificando problemas y conflictos de nuestra sociedad, mejorando la convivencia y la calidad de vida, ampliando la capacidad creativa y crítica de

⁷ Aguilera Cerni, Vicente: «Presentación» en Museo de Arte Contemporáneo de Villafamés. Palacio Bayle de la Excma. Diputación Provincial de Castellón, 1972.

todos los ciudadanos. Y, por último el principio 38, que destaca también la importancia de coordinar las políticas culturales y educativas⁸.

Sin embargo, casos como el de la Agenda 21 son ejemplos aislados en un contexto actual en el que predominan las políticas culturales mediáticas, espectacularizantes, ligadas más al entretenimiento o la diversión que a la cultura y carentes de fundamentaciones generadas desde el rigor y la innovación. Políticas culturales en las que prima el desarrollo económico pero se obvia la vertebración simbólica, la cohesión social y la calidad de vida de los individuos. En esta línea, veamos, a continuación, la evolución de las políticas culturales en la ciudad de Valencia en los últimos treinta años, contexto temporal en el que se enmarca nuestra investigación.

II. 1.1.1.- POLÍTICAS CULTURALES EN LA CIUDAD DE VALENCIA

Rausell ofrece una concisa y clarificadora revisión de la trayectoria de las políticas culturales en la ciudad de Valencia desde los inicios de la democracia hasta la actualidad (Rausell, 2010), de la cual extraemos a continuación algunas ideas centrales:

- 1979-1985. Período racional.

Como muchos de los primeros ayuntamientos de la democracia, el ayuntamiento valenciano se orienta hacia la creación de dotaciones básicas, basándose en una conceptualización contemporánea que responda a los requerimientos del incipiente desarrollo del modelo del Bienestar. Comienzan a esbozarse algunas iniciativas que se consolidarán en el siguiente período: la aprobación de diferentes planes de reordenación de la ciudad (el plan de ajardinamiento del antiguo cauce del río Túria, plan para la rehabilitación del casco antiguo, tranviarización parcial, soterramiento de vías de RENFE, construcción de Parque Central, etc.). O la creación del Palau de la Música, primera apuesta de envergadura sobre el papel que han de jugar los contenedores culturales en la definición de la imagen de la ciudad, «*optando por un modelo de recuperación de espacios para las manifestaciones culturales englobadas en la “alta cultura” y que suponía adaptarse al canon de las ciudades medias europeas*» (Rausell, 2010: 6). O la creación de la Mostra de Cinema (1979), Trobada de Música, Encotre d'Escriptors, etc., acciones de programación cultural que intentaban delimitar y reforzar un renovado liderazgo simbólico que diera visibilidad a la ciudad de Valencia.

⁸ Agenda 21 de la cultura [Recuperado el 20 de Marzo de 2014 en http://www.oei.es/euroamericano/agenda_21_cultura.pdf].

- 1985-1991. El asalto hacia la modernidad

Resulta novedoso el acceso al poder local de una nueva élite política constituida por una joven generación proveniente de la Universidad, que acomete el salto hacia la modernidad tratando de superar la imagen de «*ciudad ensimismada del Levante feliz y feraz de base rural*» (Rausell, 2010: 7), y cuyas referencias iconográficas aún son de finales del siglo XIX (Blasco Ibáñez, Sorolla, etc.). El gran salto de la ciudad huertana hacia el “sueño ilustrado” de la alta cultura, representado en el arte moderno, se ve materializado con la creación del emblemático Instituto Valenciano de Arte Moderno (IVAM). Valencia entra a participar en algunos circuitos culturales de primer orden (arte contemporáneo, programación musical) y algunos de segundo nivel (cine). Se proyectan la Ciudad de las Ciencias y la torre de Telecomunicaciones, en esta apuesta por producir nuevo patrimonio urbano, lo cual supone una elección muy concreta en oposición a la alternativa que consistiría en revalorizar el patrimonio existente concretado en un riquísimo casco histórico. Se proyecta una visión de la ciudad, basada en un posicionamiento ilustrado, que produce cierto extrañamiento ciudadano y una fractura cultural que perdura actualmente.

- 1991-1995. El período de tribulaciones. 1995-2003. Hegemonía política de la derecha: del sueño de la alta cultura a la cultura rutilante.

Mientras el gobierno regional continúa en manos de la socialdemocracia, en el poder local se sucede el cambio a la derecha, en unos años caracterizados por la disputa entre la continuidad de los proyectos “ilustrados” del período anterior y una nueva regresión folclorizante de la política cultural municipal. Años en los que se evidencia la apuesta decidida a favor del diálogo entre el poder y las manifestaciones artísticas, entre la inversión y el patrimonio. Se impone una arriesgada «*estética difusa que, de manera creciente, iba dando sus primeros pasos hacia las inversiones ostentosas y los proyectos espectaculares*» (Calle, 2012b: 2). En 1995 se produce el giro a la derecha en el poder autonómico y Valencia «*se lanza a la carrera de la arquitectura rutilante a través del star system arquitectónico (Foster, Calatrava, Moneo)*» (Rausell, 2010: 8), así como a la promoción de grandes eventos y contenedores culturales. Se sucede una especie de hiperactividad cultural que acaba siendo muy cuestionada dada su ínfima viabilidad financiera y su prácticamente nula capacidad para la cohesión social, ya que ésta se desarrolla enfrentada a los propios agentes culturales y las élites intelectuales y académicas de la ciudad (Rausell, 2010).

- 1993-2008: Desde la Copa América a la Fórmula 1:

La designación de la ciudad como sede del America's Cup consolida la estrategia de los eventos, cada vez más lúdico-deportivos y menos culturales (circuitos urbanos de Fórmula 1, macroconciertos, visita del Papa, etc.) en una reformulación del significado de la ciudad desde la cultura hacia el ocio en el

que la clase política se encuentra definitivamente más cómoda y que excluye prácticamente por completo a los agentes culturales y élites intelectuales:

«Valencia ha conseguido, con notable éxito, posicionarse en aquella dimensión de la ciudad que tiene que ver con la diversión, la recreación, sin embargo éste mismo éxito le ha llevado a renunciar a la ciudad culta y a prestar poca atención ni por la ciudad del conocimiento ni por la gobernanza como atributo» (Rausell, 2010: 12).

Si una característica destaca en todo este proceso, es el modo en que se ha ignorado a agentes culturales, élites intelectuales y ciertos colectivos ciudadanos (los más activos y preocupados en el modelo de definición de la ciudad) en la formulación y desarrollo de las políticas culturales. Dicha formulación se ha realizado de espaldas a los dos grandes centros de conocimiento de la ciudad (sus dos universidades principales). *«En consecuencia, tanto los niveles de gobernanza, como la conexión con las redes de conocimiento e innovación se encuentran muy lejos de los que deberían regir para aquellas ciudades globales del S. XXI»* (Rausell, 2010: 13).

II. 1. 2.- CONSUMO CULTURAL, OCIO E INDUSTRIAS CULTURALES

El principio número veinte de la Agenda 21 de la Cultura reclama la implicación proactiva de la financiación pública, pero también el desarrollo de entornos que incentiven la participación privada a través de subvenciones o desgravaciones fiscales y la utilización de mecanismos de financiación. En esta línea, diferentes autores advierten de la necesidad de un sector privado en paralelo a las políticas públicas. Sin embargo, el desarrollo de uno y otro sector dista de ser coherente o estar coordinado: Ariño, por ejemplo, llama la atención sobre la circunstancia de crisis del sector público en España, en contraste con un visible desarrollo de la industria cultural, y advierte de los riesgos de esta coyuntura señalando que el alto número de pymes indica creatividad y viveza pero también debilidad y atomización de la industria cultural (Ariño, 2006). Recuperamos las palabras de Vidal Beneyto (1981) cuando llama la atención sobre la falta de análisis del sector privado de la cultura y sobre las nocivas consecuencias de este tipo de carencias:

«Este a priori estatista sustrae, al análisis, las políticas culturales de las grandes organizaciones privadas en particular, de las compañías multinacionales, decisivas en cuanto a la orientación y al control de la producción cultural de masa, que, como acabamos de decir, alcanza a la inmensa mayoría de los procesos culturales. [...] Esta ausencia de análisis es particularmente grave, dado que la voluntad y el proyecto políticos de la produc-

ción cultural de las organizaciones privadas tienen un grado de explicitud y latencia muy inferior al de las políticas culturales de los estados, y, en consecuencia, se prestan más al embrollo y a la manipulación» (Vidal, 1981: 131).

La segunda mitad del siglo XX trajo consigo un desarrollo espectacular de las industrias del ocio, con el protagonismo de los *mass media* como herramienta principal y con el objetivo final de provocar un consumo voraz, compulsivo e incontrolado. Para Oleza (2009), el consumo destaca, junto con la globalización y las nuevas tecnologías, como uno de los tres ejes centrales de la postmodernidad. El consumo se convierte en el vínculo integrador de una sociedad hegemonizada por los servicios. Adorno y Horkheimer⁹ hablaban de un consumidor pasivo en la sociedad industrial de la Modernidad, cuya producción cultural tiene como objetivo la diversión y entretenimiento de los consumidores, tratando de «*cerrar los sentidos de los hombres desde la salida de la fábrica por la tarde hasta la llegada, a la mañana siguiente, al reloj de control*» (Oleza, 2009: 31).

En los años veinte y treinta, los representantes de la Escuela de Frankfurt, advirtieron del carácter alienante, despersonalizador y pasivo de un ocio destinado a prolongar los mecanismos de sujeción y sometimiento del trabajo. Un ocio basado en el consumo controlado por las organizaciones comerciales y por unas industrias culturales que esclavizan a las personas con sutileza y eficacia y que no tienen otro interés que el beneficio. Un ocio dominado por la propaganda que los medios de comunicación difunden, penetrando en la opinión y las costumbres de las personas para ir modelándolas y controlándolas. Un ocio, en definitiva, que pretende el consumo masivo, pasivo y conformista de productos culturales y que implica una notable pérdida de libertad, espontaneidad y creatividad (Trilla y Puig, 1987).

Igualmente pasivo se presenta el consumidor de la postmodernidad y la sociedad de la información, sociedad cuyo eje central gira en torno a los consumidores y el consumo. En este contexto, los medios de comunicación, con la televisión como protagonista, se dirigen a una audiencia perezosa que busca entretenimiento, ejerciendo un consumo cultural fácil con un mínimo esfuerzo. A finales de los años sesenta, Debord planteaba el concepto de alienación no solo referido al tiempo de trabajo sino como acción colonizadora del tiempo de ocio. Un “pseudo-ocio” del proletariado «*convertido en masa de consumidores pasivos y satisfechos, en agregado de espectadores que asisten a su propia enajenación sin oponer resistencia alguna*» (Debord, 1999: 12).

⁹ Adorno, T.W y Horkheimer, M. (1998). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Trotta. Citado en Oleza, J. (2009).

Dentro del consumo como acto y práctica cotidiana, el consumo cultural se ha visto desarrollado y masificado en el último tercio del siglo XX e inicios del XXI. Rausell advierte del hecho de que esta democratización del consumo cultural ha ido en paralelo a un proceso de democratización de la producción cultural: el aumento cuantitativo de productores culturales en los últimos treinta años ha sido muy llamativo, lo cual ha traído como consecuencia la aparición de un “stock cultural”, que continua aumentando. El consumo de esta cantidad de bienes y servicios creados requiere de habilidades «*cada vez más sofisticadas para descodificar los cambiantes mensajes artísticos*» (Rausell, 1999: 69). Fontal lo explica del siguiente modo:

«no siempre se percibe el arte actual (ámbito cultural) como “producto” y fruto del presente (tiempo cultural), como el patrimonio que “nuestros vivos” están generando de acuerdo a una realidad de referencia común entre artistas y espectadores (contexto cultural); no se valora, en definitiva, como el patrimonio creado *desde* el presente. En cambio, sí se tiende a reconocer el patrimonio heredado, creado en el pasado» (Fontal, 2006: 11).

Rausell establece una relación directa entre las posibilidades para descodificar los mensajes artísticos actuales y prácticas educativas:

«La masificación del consumo cultural se ha sustentado, no en el consumo de cultura contemporánea, sino básicamente en el consumo del stock existente de “cultura clásica” cuyas habilidades de interpretación son enseñadas en los sistemas generales de educación reglada» (Rausell, 1999: 69-70).

Como éste, encontramos todo tipo de planteamientos que señalan directamente a la educación como vía para la mejora del consumo y prácticas culturales, así como al desarrollo de un ocio emancipado, activo y creativo. Autores como Dumazedier, impulsores de la sociología del ocio en los años cincuenta, redirigieron los esfuerzos para que el ocio se centrara en las necesidades culturales de las personas (Trilla y Puig, 1987). Su hipotética civilización del ocio no ha llegado nunca a alcanzarse, pero estos autores sentaron las bases para la generación de estrategias de un ocio constructivo, como ha sido el posterior desarrollo de la animación socio-cultural. Ariño plantea dos áreas de influencia sobre las que trabajar para la democratización cultural: la institución escolar y las tecnologías de la información y la comunicación:

«Finalmente parece evidente, a la luz de los datos obtenidos en este estudio, que la asignatura pendiente de la democratización cultural pasa tanto por la institución escolar como por la socialización en las tecnologías de la era digital. Sin reducir significativamente las diferencias en los capitales educativos y sin intervenir para mitigar la brecha digital, la diversidad cultural se alimentará de la desigualdad de los capitales culturales» (Ariño, 2006: 218).

En una línea similar, Acaso cita a Rodrigo para señalar la emergente presencia de cuestiones educativas en las prácticas culturales contemporáneas:

«Javier Rodrigo nos cuenta que la cuestión educativa en la producción cultural es un elemento de debate que ha emergido desde hace poco en diferentes contextos y reflexiones sobre el campo actual contemporáneo, tanto teóricos como prácticos. Esta emergencia nos indica que la dimensión educativa entra de lleno también en las prácticas artísticas de nuestros días, no como un elemento complementario o práctica secundaria, sino como una clave de la producción del conocimiento y de las políticas culturales (Rodrigo, 2009: 249)» (Acaso, 2011: 31).

En este punto, en que se plantea la educación como motor de un consumo cultural plenamente consciente, emancipado y liberado de la alienante voracidad del mercado, se hace necesario recordar los argumentos de Bourdieu en torno a la educación como perpetuadora de las desigualdades en el acceso y disfrute de los bienes culturales. Para Bourdieu (1998) todas las prácticas culturales están estrechamente ligadas al nivel educativo y por el origen social. La escuela inculca, transmite y conserva un único tipo de cultura, la que se conoce como alta cultura - *gusto legítimo* para Bourdieu-, nacida en el seno de la clases sociales dominantes y que son más ricas en capital escolar. La escuela selecciona y legitima un sistema de hábitos y prácticas sociales impuesto por una determinada clase, presentando unos valores y normas culturales de clase como si fueran universales. Es decir: reproduce la estructura social y sus relaciones de clase, y lo hace de forma enmascarada, ya que adquiere apariencia de autónoma, independiente y neutral.

Ariño realiza, en su momento, una serie de encuestas sobre prácticas culturales que le sirven como revisión de los supuestos de Bourdieu en torno al capital educativo en relación con el capital cultural y social, comprobando que aquellos que tienen niveles educativos más bajos ofrecen valores más altos de no realización y que a mayor nivel de estudios, mayor gasto cultural por persona en los hogares. Concluye que los usos y el acceso a la inmensa variedad de oferta cultural -«ese magma que podemos denominar metacultura» (Ariño, 2010: 220)-, no es nada indiferente al capital educativo, que puede ser utilizado como una condición para adquirir capital en otros campos. Al respecto, escribe:

«La difuminación de fronteras que pudiera haber en la oferta entre la alta cultura y cultura popular no significa que todos puedan aprovecharse de ella de la misma manera. Las nuevas brechas sociales son definidas, entre otros factores, por las desigualdades en los capitales educativos y el efecto Mateo opera indefectiblemente acumulando recursos en quienes ya disponen de la capacidad para rentabilizarlos» (Ariño, 2010: 220).

Más allá de la institución escolar, cabe preguntarse si la educación no formal puede presentarse como una alternativa, como un ámbito de la educación liberado de las estructuras sociales que se reproducen en las escuelas y perpet-

úan las desigualdades. Cabe preguntarse, por tanto, si dentro del ámbito no formal de la educación, pueden encontrarse entornos educativos para la equiparación social respecto a los usos culturales. Y, si esto fuese así, cabe preguntarse si en lugar de aspirar a la transformación de las estructuras sociales desiguales dentro de la escuela, no debería ésta esforzarse en desarrollar predisposiciones y capacidades para el aprendizaje permanente (Ariño, 2010), por las actividades educativas de ocio y las aficiones.

II. 1. 3.- DEMOCRACIA CULTURAL Y EDUCACIÓN PATRIMONIAL

Visto lo anterior, admitimos la necesidad de la acción educativa para la mejora del consumo y las prácticas culturales; admitimos también la necesidad de un ocio emancipado, activo y creativo, y admitimos las dificultades de la institución escolar para dar respuesta a estas necesidades. En adelante veremos cómo la educación patrimonial se presenta como una respuesta a todas esas necesidades. Comenzamos retomando las palabras de Fontal y Calaf al respecto:

«En efecto, de los procesos y acciones educativas dependerá que algo sea un simple elemento histórico, un edificio, un cuadro o una canción, para convertirse en “mi” o “nuestro” patrimonio histórico, arquitectónico, pictórico o musical. De manera que los procesos educativos de patrimonialización van a permitir que un elemento patrimonial realmente sea considerado como “su patrimonio”, por los sujetos que aprenden» (Calaf y Fontal, 2007: 73).

Siguiendo con la idea de “stock cultural” que planteaba Rausell, observamos cómo Aguirre propone reflexionar sobre la mediación cultural y el acceso a los bienes patrimoniales, cambiando las viejas concepciones sobre la relación entre los individuos y los saberes, repensando los usos y funciones que la cultura debe tener en la formación de las personas, para evitar una mera adición de nuevos objetos que, «*por contemporáneos, inmateriales o populares que sean, no traerán consigo una nueva relación entre los ciudadanos y su patrimonio*» (Aguirre, 2008: 108). Por su parte, Fontal defiende la educación patrimonial para la consecución de prácticas culturales y patrimoniales plenas:

«Puede ser educación formal, no formal o informal, pero el caso es que, si un sujeto no ha recibido ningún tipo de conocimiento, clave de comprensión, pauta de respeto o sugerencia de valor, nunca será capaz de reconocer en ese bien patrimonial absolutamente nada; no será sensible hacia el patrimonio, no le importará, no le dedicará ni tiempo ni esfuerzo, no le ocupará ni preocupará». (Fontal, 2013: 14-15).

El interés hacia la educación patrimonial ha ido aumentando en los últimos diez años, tal y como demuestran toda una serie de iniciativas que se vienen implantando desde fundaciones, asociaciones, ayuntamientos, museos o incluso el propio estado, que «*se ha involucrado en proyectos educativos que pretenden difundir, poner en valor y sensibilizar en torno a los patrimonios artísticos*» (Fontal, 2012: 11). Desde la conciencia de la importancia de la educación patrimonial, se crea en 2010 el Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE), un proyecto de I+D+i que nace con el propósito de conocer, coordinar y definir estándares de calidad en Educación Patrimonial en España. Compuesto por investigadores de cinco áreas de conocimiento y siete universidades diferentes, este proyecto se ocupa de ordenar, clasificar y analizar los numerosos proyectos, programas y acciones existentes en materia de educación patrimonial (Fontal y Vallés, 2013). Al respecto, escribe Huerta:

«El Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE) intenta ofrecer al profesorado un catálogo razonado de recursos educativos basados en el patrimonio. Para conseguirlo, no solamente establece categorías y geografías, sino que también delimita las características y las posibilidades que pueden ofrecer los recursos conocidos» (Huerta, 2012: 36).

Fontal plantea un nuevo concepto de patrimonio, entendido éste como la relación entre las personas y los bienes. Un enfoque, por tanto, que desvía el énfasis desde el objeto hacia los sujetos, y se centra en lo relacional. Si bien el concepto tradicional de patrimonio pone el acento en el bien en sí y sus valores (histórico, social, político, económico, turístico, etc.), la visión actual de lo patrimonial se centra en los aspectos de «*conformación de identidad, propiedad, pertenencia, emoción, ... relaciones en definitiva*» (Fontal, 2013: 14). En una línea similar, De la Calle plantea el concepto de patrimonio en los siguientes términos:

«El patrimonio de un pueblo —de nuestro pueblo, pongamos por caso— está constituido por todo un conjunto de conocimientos, así como por una actitud global, ante la vida, lo cual abarca lógicamente un amplio conjunto de ámbitos referentes al medio ambiente, a la tecnología y las ciencias, así como a las bellas artes. Pero también está constituido, ese fondo patrimonial, por los distintos modos que asume el desarrollo de la vida cotidiana, el diseño, la publicidad o los mass media, así como por nuestra(s) historia(s) y nuestros recursos lingüísticos. Y ahí se halla presente, con idéntica evidencia, el sistema inherente de ideas y valores que define nuestras cosmovisiones interculturales, al igual que las percepciones colectivas e individuales que modulan nuestra existencia» (de la Calle, 2007: 2).

Extraemos de las palabras del profesor De la Calle un segundo aspecto sobre el que este nuevo concepto de patrimonio llama la atención: el de cotidianidad, entendida ésta como sinónimo de proximidad o cercanía. En este punto, recuperamos ideas planteadas por Dewey cuando explica la separación de las Bellas Artes respecto de la experiencia cotidiana como resultado de un proceso so-

cio-histórico (que ha generado, por ejemplo, la cultura de los museos), con causas como el crecimiento del capitalismo, la industria moderna, el nacionalismo y los imperialismos como fondo. Dewey reacciona contra una concepción elitista y aristocrática (en un contexto en que el arte se entiende como seña de identidad de la clase burguesa culta) que separa el arte culto del arte popular o el arte genuino y la artesanía, rechazando así la separación entre arte y experiencia cotidiana:

«La tarea es restaurar la continuidad entre las formas refinadas e intensas de la experiencia que son las obras de arte y los acontecimientos, hechos y sufrimientos diarios que se reconocen universalmente como constitutivos de la experiencia». (Dewey, 1949: 5)

Fontal acentúa y reivindica lo cotidiano no solo del arte sino también del aprendizaje, recordando que éste se da natural e intuitivamente en la vida cotidiana de forma quizás más intensa que en el ámbito académico. Así, propone salir del contexto escolar para sumar a éste experiencias de aprendizaje desarrolladas en entornos educativos insertos en la vida cotidiana (Fontal, 2013), en concreto experiencias de aprendizaje patrimonial.

La cuestión que, consecuentemente deberíamos preguntarnos, es ¿en qué contextos se da y en qué contextos puede darse la educación patrimonial? ¿Qué características deben cumplirse para que exista un entorno para la educación patrimonial? Autoras como Calaf (2003a) reivindican la necesidad de que la escuela expanda sus límites más allá del contexto escolar, saliendo a la calle o entrando en el museo. En este punto se hace necesario tener en cuenta opiniones como la de Darras cuando explica los inconvenientes de los museos de arte al respecto, ya que éstos están destinados y son frecuentados por las «*élites de la economía simbólica y material y por quienes aspiran a formar parte de ellas*» (Darras, 2008: 136). En este sentido, Calaf recuerda cómo, apoyados en argumentaciones deweyanas, surgen, a principios del siglo XX en barrios obreros de diferentes ciudades estadounidenses, «museos desacralizados» que dejan de ser contenedores de alta cultura, extendiendo la cultura hacia nuevos públicos, hacia grupos humanos que hasta entonces habían estado al margen del consumo cultural:

«Los EUA fueron el primer país que protagonizó un amplio desarrollo de museos con programas de difusión que se diferenciaban del modelo europeo. La conquista de nuevos públicos desacralizaba la idea de museo templo de la cultura» (Calaf, 2007: 340).

En esta misma línea, Fontal (2003 y 2007) propone un tipo de museos con planteamientos y estrategias acordes a las circunstancias sociales actuales, que pueden ser concebidos como entornos para la educación patrimonial (en su versión relacional). Veamos, a continuación, cuáles son las características de este tipo de museos, «*visitados por el espectador posmoderno*» (Fontal, 2003: 51), que bien pueden aplicarse a otros entornos educativos para la educación artística,

como son las academias de arte actuales (también enmarcadas en la sociedad posmoderna):

- *Museo Educador*

La tarea pedagógica del museo es tan importante que la museología la ha propuesto como meta principal en función de la utilidad que reporta a las personas. Padró (2005) diferencia cuatro tipos de museo según sus formas de relación educativa con los públicos: museos *instructores*, *activos*, *constructivistas* y *críticos*. Nos interesa esta definición de diferentes modelos por el posible paralelismo que se puede establecer, en base a ella, entre museos y academias de arte, ya que encontramos en estas últimas, una diversidad de planteamientos y estrategias educativas que bien pueden agruparse en estos cuatro modelos:

Los museos instructores esperan que el visitante adopte un «*rol pasivo, silencioso y permisivo*» (Padró, 2005: 145). En los museos activos, los visitantes (denominados habitantes) «*fomentan formas de aprender a partir de preguntas que tienen como finalidad ayudar al visitante a descubrir por sí solo*» (Padró, 2005: 147). Los museos constructivistas fomentan prácticas de diálogo, y los museos denominados críticos se proponen como «*generadores de conocimiento, reivindicando el poder productor de los visitantes y organizando exposiciones y programas que integren distintas voces más allá de los profesionales del museo*» (Padró, 2005: 149).

- *Museo mediador*

Explica Fontal la importancia de que el museo «*sepa conocer a quién tiene delante, que pueda organizar a sus públicos en función de sus intereses didácticos, o que sepa actuar con públicos heterogéneos, a través de estrategias genéricas*» (Fontal, 2007: 43). Todas ellas son estrategias habituales en las academias de arte, donde el análisis de los intereses de cada alumno (individualmente) se da naturalmente; donde la agrupación de alumnado no viene dada por la edad o nivel (como sucede en entornos educativos del ámbito formal); y donde los grupos son heterogéneos y diversos.

- *Museo didáctico*

Un museo en el que el énfasis no está en el “qué enseñar” sino en el “cómo” y el “a quién”. De la misma manera que los museos han realizado el giro del énfasis en el contenido hacia el protagonismo de las personas, las academias centradas en la materia han dado paso a las academias centradas en los alumnos, tanto a nivel grupal como individual: «*generalmente nos referimos a museos activos, donde se buscan aprendizajes por descubrimiento e investigación, y que priman lo sensorial así como la creatividad*». (Fontal, 2007: 44).

- *Museo socializador*

Los museos no solo son conscientes de su labor educativa sino también de su función social. Se conciben a sí mismos como protagonistas de la vida cultural de una comunidad y, por tanto, como agentes sociales activos, con fuerte influencia mediática e identitaria en la comunidad. Es decir, los museos dinamizan la vida cultural de su medio y sirven como espacios de integración de diferentes grupos sociales, políticos, culturales, etc. Por su parte, academias y otros espacios para la educación artística no formal como casas de cultura o centros de educación popular, son, en determinados casos (según las características de los distritos en el que se insertan) dinamizadores de la vida cultural y social de los barrios a los que pertenecen.

- *Museo integrador*

Hablamos de integración en acciones educativas cuando ésta es una acción intercultural, refiriéndonos con ello, no solo a diversidad étnica o cultural sino a la conexión entre microculturas o macroculturas. Escribe Fontal que «*una propuesta que busque conectar a niños con ancianos puede ser entendida en términos de educación intercultural*» (Fontal, 2007: 47). En este sentido, al igual que los museos pueden ser un escenario idóneo para este tipo de encuentros, las academias, en la práctica, lo son, especialmente cuando hablamos de acciones educativas intergeneracionales (cuestión muy característica de las academias, tal y como se verá en el apartado del Estudio de Casos).

- *Museo patrimonial*

Muchos museos, además de ser agentes educadores y socializadores, contienen y crean patrimonios, entendidos éstos, no como una serie de objetos con unas determinadas características de calidad o excelencia, sino como bienes que se convierten en referentes identitarios de las personas y como los valores que éstas proyectan sobre dichos bienes. En este sentido, retomamos la definición que Fontal ofrece de los elementos patrimoniales presentes en su emotivo relato personal, relato en el que nos acerca a determinados objetos familiares que se convierten en bienes patrimoniales personales:

«*Patrimonio*: las emociones y recuerdos que experimenta la protagonista al conservar la libreta plateada, a la que confiere un valor testimonial, vivencial y emotivo.

Bien: la libreta plateada con la frase dentro.

Componente material: su fisicidad, sus materiales, las hojas, el texto escrito, ...

Componente inmaterial: todos los recuerdos y emociones contenidas en ella, a través de ella y a partir de ella. Todos los hilos que llegan a tejer lo que esa libreta condensa.

Valores que proyecta la protagonista sobre el bien: emotivo, vivencial, relacional, testimonial.

Protagonista: el ser humano que proyecta valores sobre el bien y decide conservarlo para custodiarlo.

Las primas: la visión materialista y reducida a la mínima expresión de lo que es patrimonio, de lo que es valor, de lo que es un bien.

La abuela: uno de los mayores patrimonios de la protagonista.» (Fontal, 2013: 21).

En cuanto a las academias de arte, recordemos que una de sus características más llamativas es la presencia de alumnos de larga duración. Siendo como es un aprendizaje no formativo, sino una experiencia personal mediada y acompañada por profesionales de las artes visuales, no hay un inicio y un final en el tipo de aprendizajes que se plantea en estos centros. Existen muchos casos de alumnos que comienzan en la primera infancia (cuatro o cinco años) y continúan toda su adolescencia y/o juventud. Para ellas y ellos, el espacio del taller, sus objetos, sus olores, sus imágenes y todas las experiencias que en estos lugares han tenido, construyen lo que son, convirtiéndose en elementos conformadores de su identidad. Estos espacios, todo lo que contienen y todo lo que en ellos ocurre, es patrimonio para muchas de sus alumnas y alumnos (partiendo de un enfoque relacional del patrimonio, según el cual hablamos de patrimonio cuando nos referimos a la relación entre bienes y personas, haciendo hincapié en los aspectos identitarios, emotivos y simbólicos).

- Museo conformador de identidades

Más allá de las relaciones del alumnado con el espacio y los objetos de las academias, destacamos el acercamiento a todo tipo de manifestaciones y propuestas artísticas que en estos centros se da, por parte de sus alumnos y facilitado por el profesorado. El alumnado de las academias se acerca a todo tipo de bienes patrimoniales desde el un interés real (el alumno que va a una academia es porque quiere, porque le interesa y porque voluntariamente le dedica un tiempo y un esfuerzo a este tipo de actividad). Estos alumnos conviven, a lo largo de años, con todo tipo de propuestas artísticas (por medio de libros, internet, por contacto directo en visitas a exposiciones, etc.), cumpliendo plena, consciente y voluntariamente la secuencia definida por Fontal (2007:50): «*conocer → comprender → respetar → valorar → cuidar → disfrutar → transmitir*». En este sentido, la autora propone los museos como lugares para la educación patrimonial, ya que contienen un patrimonio colectivo que comparten (al exponer), y que trabajan educativamente al favorecer que se comprenda, respete, valore y disfrute. En el caso de las academias no podemos hablar de que éstas sean contenedores de bienes patrimoniales colectivos, pero sí es muy destacable la función educativa que ejercen sobre estos (a pesar de no contenerlos “físicamente”).

Finalizamos esta revisión de las funciones de los museos patrimonializadores, recordando las palabras de Fontal cuando señala la importancia de los museos en una comunidad, cuando éste cumple dichas funciones:

«Un contexto educativo que cuente con el apoyo de los museos, de la comunidad escolar y que entienda su “medio más próximo” como un escenario donde poder poner en práctica sugerencias, ocurrencias y estudios,

tendrá la disposición idónea para poder llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos tanto en el ámbito formal, como en el no formal de la enseñanza» (Fontal, 2003: 54).

La pregunta siguiente es: ¿qué ocurre en los contextos en los que los museos persisten en enfoques y estrategias más propias de la modernidad y no cumplen todas estas funciones? ¿qué otras instituciones y/o entornos educativos y culturales asumen este tipo de funciones educativas e identitarias? En un medio hostil para revisiones y renovaciones en los museos, así como para las políticas culturales más comprometidas socialmente como es el valenciano, ¿quién es capaz de asumir funciones de este tipo? ¿quién, de hecho, lo está haciendo? Recuperamos las palabras de Huerta (2011), quien, con un curioso caso real, ejemplifica esta situación particularmente empobrecida en cuanto a políticas culturales en general y perspectivas de los museos en particular, de la ciudad de Valencia (contexto de esta investigación):

«Hace unos días nos llamó una compañera, responsable de actividades de un museo importante. Nos pedía colaboración para activar la actividad didáctica del centro que coordina. Su justificación era la siguiente: como nos encontramos en una crisis económica que ha provocado una auténtica paralización en la mayoría de las actividades del museo, habían pensado en potenciar las tareas educativas del centro. Eso sí, con una condición: coste cero. Estamos en crisis y por tanto no hay presupuesto. Le contesté de la forma más amable que pude articular, explicándole que resultaría más positivo para todos que volviese a contar con nosotros cuando de nuevo tuviese un presupuesto digno, ya que estamos convencidos de que la acción educativa es la inversión más grande que se puede hacer en nuestra sociedad. Todavía no hemos vuelto a hablar del tema.

Tras muchos años de presupuestos abultados de museos y colecciones, de cantidades importantes que se destinaban básicamente a la compra de obra y a la restauración y conservación de la misma, habiendo asumido nuestro papel de cenicienta en estas instituciones con grandes dotaciones económicas, resultaría muy sospechoso que ahora asumiésemos el papel de rescatadores. Creemos que sería un error imperdonable. No podemos caer en lo mismo que la lección de la crisis nos ha enseñado. Los presupuestos de los museos deben disponer de una partida importante pensada desde el primer momento para la acción educativa. Ni los museos ni las escuelas pueden considerarse meros monumentos, edificios dotados con mayor o menor acierto de actividades programadas. Las escuelas y los museos son esencialmente personas.

[...] Si en las últimas décadas los protagonistas de los museos-espectáculo han sido las obras arquitectónicas y las obras-de-arte-adquiridas, ahora debemos aprovechar este avituallamiento previo para continuar con otra perspectiva. No podemos quedarnos observando cómo se hundan estos inmensos artefactos propagandísticos, estas catedrales del arte que han sido el estandarte de una cultura basada en el despilfarro y la exageración. Es el momento de crear una cultura del goce estético muchos más pregnante y atrevida, de corte ecológico y crítico, construida desde la concienciación y el compromiso». (Huerta, 2011: 57-58).

Pocos museos de la ciudad de Valencia asumen funciones educadoras, identitarias, mediadoras, integradoras y patrimoniales. La mayoría continúan priorizando el interés por el contenido y no por las personas, relegando así, a un segundo plano, su condición pedagógica (Ribera, 2013). Evidentemente, no hay instituciones ni entornos educativos o culturales que puedan ni deban sustituir a los museos. Sin embargo, sustitución, complementariedad, refuerzo y colaboración son formas que, en la práctica, adquieren las conexiones entre diferentes espacios de la educación formal, no formal e informal (Trilla, 1998: 191). Diferentes tipos de entornos educativos y culturales pueden asumir algunas de las funciones pedagógicas y sociales que deberían ser propias de los museos cuando éstos no las cumplen. En este sentido, las academias de arte actuales pueden desarrollar algunas de estas funciones. La mayoría de ellas coinciden con un modelo centrado en el discente y no en el docente, ni contenido ni contexto (Fontal 2011), acorde con el giro planteado con los museos propios de la postmodernidad (Fontal, 2003). Este enfoque, próximo a una visión constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje del patrimonio, propone una metodología activa, «*teniendo en cuenta los conocimientos previos para lograr un aprendizaje significativo, fomentando la capacidad de aprender a aprender y la conexión con su propia realidad*» (Fontal, O. y Marín, S., 2011: 94).

II. 2.- ACADEMIAS DE ARTE EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Hablamos de contextos educativos tratando de evitar el término *Sistemas Educativos*, aunque, siguiendo la recomendación de Trilla, podemos utilizar el término *Universo Educativo*, refiriéndonos al «*conjunto total de hechos, sucesos, fenómenos o efectos educativos (formativos y/o instructivos) y, por extensión, al conjunto de instituciones, medios, ámbitos, situaciones, relaciones, procesos, agentes y factores susceptibles de generarlos*» (Trilla, 1993: 13).

Evidentemente, existen definiciones de *Sistema Educativo* que superan la visión tradicional del término (aquella que equipara 'Sistema Educativo' con lo que entendemos por Educación Formal). El propio Trilla reproduce la definición de P.H. Coombs¹⁰: «*aquellas actividades que se organizan intencionadamente con el propósito expreso de lograr determinados objetivos educativos y de aprendizaje*» (Trilla, 1993: 16). Sin embargo, tratando de evitar la posible confusión que la poli-

10 Callaway, A. (1976). Fronteras de la educación extraescolar. En Brembeck, C.s. y Thompson, T.J. (eds.). *Nuevas estrategias para el desarrollo educativo. Investigación intercultural de alternativas no formales*. Buenos Aires: Guadalupe.

semia del término y, sobre todo, el enorme peso que su definición más tradicional pueden generar, recurrimos al término *contextos educativos*.

Las academias de arte no ofrecen ningún tipo de título con validez oficial; no desarrollan ningún plan de estudios marcado por ninguna ley; de hecho, no existe ley alguna que regule la práctica de este tipo de centros; no hay establecido ningún tipo de protocolo de actuación en cuanto a vínculos entre academias e instituciones educativas oficiales. Es decir, si se da alguna relación entre instituciones y academias suele ser por cuestiones específicas (un/a alumno/a con necesidades especiales, un proyecto concreto, un trámite particular, etc.). Existe la idea generalizada de que las academias no pertenecen a los contextos educativos, aunque es posible que esta idea tenga más que ver con una visión tradicional que asocia sistema educativo con enseñanza formal. Es decir: aún es común la idea de que educación es igual a enseñanza reglada. Evidentemente, ni esto es así, ni las academias de arte, a pesar de su autonomía y, en muchos casos, su ostracismo, quedan fuera de los contextos educativos.

En este apartado vamos a revisar conceptos como el Aprendizaje Permanente, *Lifelong Learning*, la educación formal-no formal-informal, pedagogía del ocio, animación sociocultural, etc. con el fin de situar el fenómeno de las academias en el lugar que le corresponda dentro del marco de los contextos educativos locales.

II. 2. 1.- EDUCACIÓN PERMANENTE Y EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA (*LIFE LONG LEARNING*)

Lifelong Learning es el término con el que la Comisión Europea llamó al programa aprobado en el año 2006 para impulsar el aprendizaje permanente. El objetivo del programa era estimular las oportunidades de aprendizaje de los individuos en toda Europa y en todas las etapas de sus vidas¹¹. El programa se aplicaría a lo largo del período comprendido entre el 1 de enero de 2007 y el 31 de diciembre de 2013, con un presupuesto para su financiación de 6.970.000.000 € (Morant, 2013: 85).

El programa *Lifelong Learning* se materializa en cuatro principales programas que impulsan la movilidad de estudiantes de diferentes niveles y sectores educativos, así como de todas las edades: programa *Comenius*, programa *Erasmus*, programa *Leonardo* y programa *Grundtvig*.

11 http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/index_en.htm. Recuperado el 09 de Mayo de 2013.

La intención de esta potente iniciativa, basada en la Conferencia Europea de Lisboa del año 2000, es lograr que el aprendizaje permanente se haga realidad a nivel individual e institucional y en todos los ámbitos de la vida pública y privada. Por su parte, la UNESCO cuenta con el que, desde 2006, se ha llamado *Institute for Lifelong Learning*, evolución del original *Institute for Education*, creado en 1950 para cubrir necesidades educativas desde la edad infantil hasta adulta, tanto en educación formal como no formal. Vemos, por tanto, cómo el tradicional concepto de educación permanente cobra fuerza en políticas y estrategias globales actuales.

El concepto de *Educación Permanente* es amplio, genérico y totalizador. De hecho, no es una clase, o un tipo, o un sector de la educación sino una construcción teórica sobre lo que debiera ser la propia educación (Trilla, 1998). Según Martí (2006), el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida aparece por primera vez en la UNESCO, en 1965, y es impulsado a partir de 1970 con acciones enmarcadas en el Año Internacional de la Educación. Hasta ese momento, la historia de la educación se ceñía casi exclusivamente a la infancia, la adolescencia y la juventud en el caso de la educación universitaria (Monclús y Sabán, 2008). Martí (2006) señala cuatro informes significativos en la evolución del término a nivel europeo que citamos a continuación con la intención de revisar el término de *Educación Permanente*:

- *Informe Faure, 1972*¹²

Faure destaca la necesidad de posibilitar que todas las personas desarrollen todo su potencial; y que la educación debe de ser global y permanente mediante el desarrollo de un saber en constante evolución a lo largo de toda la vida.

- *Informe Delors, 1996*¹³

Pretende analizar las bases educativas para el siglo XXI apoyándose en cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. En este informe se le concede al aprendizaje a lo largo de la vida un papel destacado al ser considerado como un medio para desarrollar estas cuatro dimensiones de la educación. Pérez Serrano recuerda que 1996 fue declarado como el Año Europeo de la Educación y la Formación Permanente, «con el consiguiente impulso en las políticas educativas, desde la escala europea a la local, en el desarrollo de estas actividades» (Pérez, 2001: 5).

12 Faure, E. (1973). *Aprender a ser*. Madrid. Alianza Universidad/ UNESCO.

13 Delors, J. (ed.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/Ediciones UNESCO.

- Eurydice UNESCO, 2000:

En el ámbito de la Unión Europea, y con motivo de la puesta en marcha del Lifelong Learning Programme, la Red Europea de Información y la base de datos Eurydice publicaron dos documentos referentes al aprendizaje a lo largo de la vida¹⁴. En ellos, todos los países miembros coinciden en destacar que las personas aprenden en todas las etapas de su vida; son importantes las competencias de tipo general, profesional y personal; no son únicamente los sistemas formales de la educación los que deben de intervenir en el aprendizaje a lo largo de la vida sino que los no formales e informales también han de hacerlo; y que para desarrollar cualquier medida es condición indispensable contar con una buena base insistiendo en el placer de aprender (Martí, 2006).

Muchas de estas iniciativas se han materializado en mayores esfuerzos, por parte de los estados, en el sector de la educación de adultos, concretamente en alfabetización y programas de cualificación profesional. Observamos que existe cierta tendencia a relacionar *Educación Permanente* con *Educación de adultos*, al igual que tiende a asociarse el término Educación de Adultos con la formación enfocada a una mayor capacitación para la vida profesional de las personas adultas. Sin embargo, ni el término Educación Permanente impone límites de edad ni el concepto de Educación de Adultos se refiere exclusivamente a una formación con objetivos profesionales. Trilla (1998) insiste en que «*La educación de adultos es un sector importante de la educación permanente, pero de la educación permanente no queda, por ello, excluida la educación infantil*» (Trilla, 1998: 52). Recordemos también que en el marco del Año Internacional de la Educación (1970), la UNESCO creó la Unidad de Educación Permanente, separándola de la de la Educación de Adultos (Pérez, 2001).

El ser humano aprende a lo largo de toda su vida y en todas las situaciones. La educación debe abarcar todas las dimensiones de la vida y contribuir a todas las formas de desarrollo personal. Por lo tanto, más allá de una formación profesional, la finalidad última de la educación permanente es promover el desarrollo humano en toda su extensión, favoreciendo la maduración de todas sus capacidades, tanto las que afectan a su esfera individual como las que se refieren a su vertiente social. Si bien, explica Fraure (1977), los sistemas educativos responden mayoritariamente a necesidades y demandas económicas y sociales, esto no deja de ser una debilidad o un mal enfoque de dichos sistemas, ya que sabemos que hay una necesidad prioritaria, que es la importancia de la educación para el desarrollo completo del ser humano a lo largo de toda su vida:

14 Eurydice (2000a). *Lifelong learning: the contribution of education systems*. Bruselas: Eurydice.
Eurydice (2000b). *Lifelong Learning. Thematic Bibliography*. Bruselas: Eurydice. UNESCO.

«Actualmente, la educación ya no se define en relación a un contenido determinado que se trata de asimilar, sino que se concibe, en su verdad, como un proceso del ser que, a través de la diversidad de sus experiencias, aprende a expresarse, a comunicar, a interrogar al mundo y a devenir cada vez más él mismo. La educación tiene fundamentos sólidos no sólo en la economía y la sociología, sino en la evidencia aportada por la investigación psicológica de que el hombre es un ser inacabado y que sólo puede realizarse al precio de un aprendizaje constante. Si esto es así, la educación tiene su sitio en todas las edades de la vida y en la multiplicidad de las situaciones y de las circunstancias de la existencia. Recobra su verdadera naturaleza, que es la de ser global y permanente, y franquea los límites de las instituciones, de los programas y de los métodos que le han sido impuestos en el curso de los siglos». (Fraure, 1977: 220)

Con su investigación realizada con adultos entre sesenta y noventa y dos años, Goulding se centra en los procesos de aprendizaje de las personas mayores, reivindicando la importancia de las oportunidades no formales de aprendizaje por el impacto que pueden tener en el bienestar de las personas, para mitigar el aislamiento social y favorecer el empoderamiento de los mayores (Goulding, 2013).

Por su parte, Pérez Serrano (2001) plantea el aprendizaje a lo largo de la vida como una necesidad ineludible, evidente e incuestionable en la sociedad actual, en la que vivimos con la constante necesidad de renovación ante los rapidísimos cambios que se suceden en todas las dimensiones de la vida. Pérez Serrano cita a Marín Ibáñez¹⁵, quien subraya las cuatro dimensiones de la Educación Permanente: *académica* (cuyo objeto es la formación humana integral); *profesional* (que incluye la actualización, promoción, adaptaciones y reciclajes a que obligan los cambios del mundo productivo); *actividades cívico-sociales* (que comprenden la formación para asimilar las normas y valores que facilitan la convivencia y la participación en diversas instituciones); y el *ocio formativo y cultural* (que implica una activa disposición y un auténtico aprendizaje).

El caso que nos ocupa, las academias de educación artística, participan de dos de estas dimensiones: académica y ocio formativo-cultural. Las academias de arte son espacios para el aprendizaje y la práctica artística donde conviven alumnos de todas las edades con objetivos muy variados. En todos los casos, el aprendizaje artístico en este tipo de espacios, más allá de dotar de habilidades para la excelencia artística, favorece el desarrollo personal y social de los alumnos. Las características específicas de estos centros permiten un tipo de experimentación y aprendizaje artístico que pocas veces se da en otros contextos educativos.

¹⁵ Marín Ibáñez, R. (1998): «La Educación Permanente: posibilidades a nivel nacional e internacional», en *Jornadas de Educación Permanente*. Gijón, Centro Asociado UNED; 19-52

Gimeno Sacristán (2002) señala las difíciles condiciones para la educación artística que existen en los colegios, mientras lanza una propuesta de desescolarización de dicho ámbito educativo, en pos de una mejora del aprendizaje artístico y de las aportaciones que éste puede hacer al desarrollo de las personas:

«El arte es un objeto muy acorde con las características y objetivos de la educación permanente. Ante la difícil cabida que estos contenidos tienen en el espacio y tiempo escolares, y viendo el éxito social de algunas manifestaciones artísticas, ¿no convendría atisbar otras vías que no sea convertirlos en asignaturas? ¿No será mejor que se desescolaricen?» (Gimeno, 2002: 153).

El concepto de *desescolarización* adquirió fuerza en la década de los 70 y sigue vigente en la actualidad. Torres señala que «*una vez los sujetos no están en contacto con la escuela, no se detiene su formación*» (Torres, 2007: 17). Este autor apunta que la educación no puede considerarse exclusividad de las instituciones escolares porque para un futuro en el que ya estamos inmersos, las instituciones no formales están adquiriendo un relevante protagonismo. En este sentido, recuperamos las palabras de Sarramona cuando escribe que «*cada vez se ha hecho más patente y más aceptado por la sociedad que la escuela en general (incluida la universidad) concede, en el mejor de los casos, una formación básica y unas competencias para seguir aprendiendo, proceso éste que tiene lugar precisamente a través de la educación no formal*» (Sarramona, 1998: 14). Trataremos, en el siguiente apartado, el concepto de Educación No Formal.

En una línea similar, otros autores como Trilla y Puig (1987) señalan la incapacidad de la institución escolar para el desarrollo de determinados valores educativos, destacando la afectividad, sociabilidad o sensibilidad:

«La idea de la educación integral es una vieja aspiración pedagógica que la escuela en la práctica raramente ha satisfecho. La escuela, nos guste o no, ha estado y está polarizada hacia la dimensión intelectual, mientras la afectividad, la sociabilidad, la sensibilidad, la expresión artística o, incluso, la educación física, fuera de contadas excepciones que no hacen más que confirmar la regla, han penetrado en la escuela o bien ostentado un papel muy secundario y subordinado (“las marías”), o bien porque simplemente, los niños, como todo el mundo, son de una pieza y no pueden -todo y que éste sería el deseo oculto o manifiesto de ciertas pedagogías escolares- desprenderse de un trozo de sí mismos para recuperarlo al salir» (Trilla y Puig, 1987: 67).

Ante esta realidad, Trilla y Puig proponen el ámbito del tiempo libre, recuperando el concepto de ocio y sus posibilidades pedagógicas, para defender la necesidad de asumir valores educativos como la creatividad, la sociabilidad o la sensibilidad:

«En resumen, el panorama teleológico y axiológico de la Pedagogía se incrementaba con un conjunto de valores nuevos o recuperados que las insti-

tuciones educativas convencionales se resistían a satisfacer convenientemente. El cultivo de la creatividad, de la sociabilidad, de la expresión y de la sensibilidad, de la espontaneidad, de la autonomía personal... armonizarían mucho mejor en un tipo de institución o de medio educativo que tuviera al tiempo libre como ámbito de actuación y también como finalidad. [...] Así, la pedagogía del tiempo libre se ha desarrollado tomando, no como exclusivos pero sí como propios y como muy coherentes con su función primaria (la educación para el ocio), una serie de valores que casi nunca se encontraban entre los principales que la escuela cultivaba» (Trilla y Puig, 1987: 68).

II. 2. 2.- EDUCACIÓN NO FORMAL

Ante la entonces latente crisis educativa a nivel mundial, en el año 1967 se celebra la *International Conference on World Crisis in Education*, en Williamsburg, Virginia (EEUU). Es en el marco de este congreso, donde el profesor P.H. Coombs, como director del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Unesco, presenta el documento *The World Educational Crisis* (Coombs, 1985), en el que se analiza la profunda crisis de los sistemas educativos convencionales y se enfatiza la necesidad de desarrollar medios educativos diferentes a los escolares. Coombs propone la distinción terminológica de *Educación Formal – Educación No Formal – Educación Informal*, conceptos actualmente vigentes, cuya definición reproducimos a continuación:

«La *educación formal* comprendería el sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad.

[...] *Educación no formal*, pese a las opiniones contrarias, no constituye un sistema educativo distinto y separado, paralelo al sistema formal de la educación. Educación no formal es sencillamente una etiqueta genérica y práctica que cubre toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños.

[...] La *educación informal* hace referencia a un proceso que dura toda la vida por el que cada persona adquiere y acumula conocimientos, habilidades, actitudes y criterios a través de las experiencias cotidianas y su relación con el medio. [...] Por lo general, la educación informal no está organizada, es asistemática, no intencional en ocasiones, pero a ella se debe el gran bagaje de conocimientos que cualquier persona, incluso de alto nivel cultural, adquiere a lo largo de su vida» (Coombs, 1985: 46-47).

Dicha terminología ha sido aceptada y asentada, tal y como indican los diversos grupos institucionalizados para el estudio de la educación no formal constituidos desde los años 70 a nivel internacional, o la acogida por parte de la Unesco, al recoger los términos propuestos por Coombs en su *Tesaurus de la Educación*¹⁶ y

16 UNESCO, (1977). *Tesaurus de la Educación*. París. Unesco.

su Terminología de la educación de adultos¹⁷. Se supera, desde entonces, la crítica a escuelas concretas (las más tradicionales) para pasar a una crítica a la institución escolar en sí, continuando con los primeros discursos en defensa de la llamada *desescolarización*. En la actualidad, la escuela sigue ocupando un lugar privilegiado en el universo de la educación, pero afirma Trilla (1998) que no se admite ya ninguna clase de monopolio educativo de la misma. Los aprendizajes y el desarrollo de los individuos se producen tanto dentro como fuera de la institución escolar y tanto desde iniciativas, programas e instituciones expresamente creados con fines pedagógicos, como desde todo tipo de situaciones y acontecimientos cotidianos. Recuperamos las palabras de Imanol Aguirre, con las que explica el paso del predominio de la *Pedagogía Escolar* al de la *Pedagogía Cultural* como fenómeno inédito en las sociedades mediáticas propias del mundo desarrollado:

«En este tipo de sociedades, el universo visual y la cultura popular (el cine, los videojuegos, la música popular, las teleseries, Internet, los dibujos en la televisión, la publicidad, etc.), con los que los estudiantes interactúan en su tiempo de ocio, han tomado el relevo a la escuela en su misión social de transmitir valores y aportar conocimientos para la configuración de identidades. Es por ello, que este nuevo fenómeno se convierte en una cuestión ineludible para cualquier proyecto educativo» (Aguirre, 2006: 10).

Tan importante es la reivindicación del sector informal de la educación, como la revisión del funcionamiento de los organismos formales, así como la reflexión en torno a los procesos no formales y la exigencia de coordinación entre ambos sectores.

Los diferentes programas y organismos propios de la educación no formal surgen como respuesta a demandas sociales que el ámbito educativo formal no cubre, dada la inercia propia de su funcionamiento, así como su dificultad para percibir las necesidades y dar respuesta a nuevas necesidades sociales. El desarrollo de la educación formal y la educación no formal no ha sido ajeno entre sí, aunque orgánicamente, ambos sectores han estado escindidos, provocando consecuencias negativas para ambas. La educación no formal ha sido (y es) infravalorada a nivel académico, a pesar de que, en diversos aspectos, sus logros educativos pueden ser superiores a los de las instituciones formales. Por otra parte, éstas se han ido sobrecargando con la incorporación de cometidos que podrían haber sido perfectamente atendidos por procedimientos no formales.

Desde un punto de vista que asuma la importancia de la educación no formal y educación informal, es consecuente y necesario reivindicar la integración de los tres sectores educativos. Dicha integración responde a la voluntad de configurar un sistema educativo que facilite el *que cada individuo pueda trazarse su*

17 UNESCO (1979). *Terminología de la Educación de Adultos*. París. Unesco.

propio itinerario educativo de acuerdo con su situación, necesidades e intereses. Para ello, el sistema ha de ser abierto, flexible, evolutivo, rico en cantidad y diversidad de ofertas y medios educativos (Trilla, 1998: 196).

Sin embargo, la realidad parece estar alejada de este hipotético sistema educativo flexible e integrador ya que dicha coordinación entre los tres sectores educativos sigue siendo, actualmente, una tarea pendiente. En palabras de P.H. Coombs, «*La omisión más seria cometida prácticamente en todos los países, es descuidar la educación extraescolar, es decir, todos los programas que institucionalmente se ubican fuera del sistema educativo formal*» (Coombs, 1976: 201).

Generalmente las academias de arte, como *instituciones específicas* de la educación no formal¹⁸, desarrollan su actividad en torno a la educación artística al margen tanto de instituciones del ámbito formal (colegios, institutos, universidades, etc.), como de otros organismos del sector no formal con los que cabría una posible coordinación (museos, casas de cultura, universidades populares, etc.). Igualmente, la relación y coordinación entre las propias academias es prácticamente inexistente. La segregación es una de las características más llamativas del fenómeno de las academias de arte, característica también generalizada en el sector no formal de la educación. Pueden darse relaciones puntuales o esporádicas entre academias y otras instituciones educativas, pero no es una dinámica habitual, ni mucho menos una coordinación consensuada y organizada. Sin embargo, subyace una inevitable relación entre academias y otras instituciones, especialmente la institución escolar, y ello se traduce en la elección de unas metodologías, organización y planteamientos concretos.

En muchos casos, las decisiones de las academias en cuanto a sus metodologías se basan en la intención de suplir todo aquello que la enseñanza reglada no cubre en lo que se refiere a educación artística. Profundizaremos en esta cuestión cuando tratemos la organización y metodologías en las academias. Pero nos interesa apuntar este asunto para destacar el hecho de la vinculación (no organizada pero sí existente) entre academias y organismos educativos de otros ámbitos para entender el papel que pueden cumplir las academias en su contexto local (Fig. 5). Si las academias ofrecen espacios abiertos, clases tipo taller, enseñanza personalizada, aprendizajes basados en la experimentación, procesos centrados en la creatividad, etc., es porque existe una demanda al respecto que la educación formal no ha conseguido cubrir. Más adelante ahondaremos en este asunto para

18 Jaume Trilla (1998) establece la diferencia entre *Instituciones Específicas* y *No específicas* de la educación no formal. Las instituciones específicas se constituyen con la función primaria de atender a algún aspecto del sector educativo no formal, mientras que las no específicas asumen funciones educativas no formales sin que éstas sean la razón única y primaria de su existencia (museos, bibliotecas, zoológicos, centros cívicos, asociaciones de vecinos, clubes deportivos, etc.).

tratar de concretar el papel de las academias privadas de arte en los contextos educativos en los que se insertan.

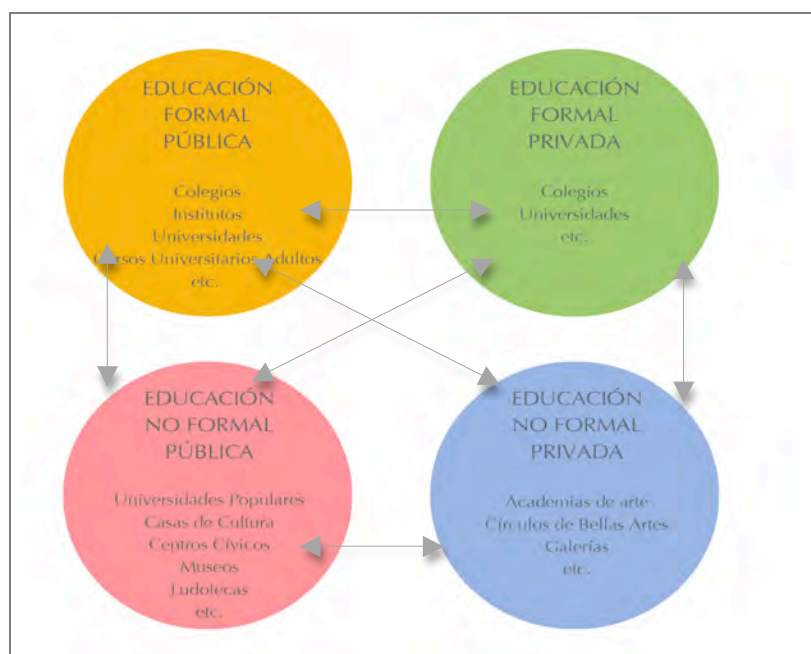


Fig.5.- Relación entre sectores formal y no formal de la educación artística.

II. 2. 3.- EDUCACIÓN ARTÍSTICA NO FORMAL: ÁMBITOS E INSTITUCIONES

En este apartado revisamos las diferentes instituciones y acciones educativas relacionadas con las artes plásticas enmarcadas en el ámbito no formal que pueden tener algún tipo de similitud con la actividad de las academias de arte. Con ello tratamos de acercarnos a las posibles funciones que las academias pueden asumir y/o desarrollar en sus contextos locales, desde la premisa de que dichas funciones dependen, no únicamente de sí mismas, sino también (y principalmente) del tipo de oferta que en su contexto exista al respecto. Advertimos, pues, de que no recogemos todas las posibles acciones de la educación artística en el ámbito no formal, sino aquellas que comparten estrategias, actividades, prácticas, fundamentos u objetivos con las academias de arte.

II.2.3.1.- LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

La animación sociocultural es el conjunto de acciones llevadas a cabo por sujetos, grupos o instituciones con la finalidad principal de favorecer la participación activa de sus miembros en su desarrollo social y cultural. Su origen como práctica institucionalizada se sitúa aproximadamente a mediados del siglo XX, como respuesta a ciertas problemáticas presentadas por las sociedades urbanas e industriales, dadas sus rápidas y profundas transformaciones (trabajo, familia, ocio, educación, cultura, etc.), que repercuten en el interior de las personas produciendo un cambio de sensibilidad, concepción de la vida, sistemas de relación, etc. (Monera, 1988). Ander-Egg señala las dificultades de los sistemas formales de la educación para dar respuesta a todos estos cambios y la necesidad de estrategias organizadas e institucionalizadas enmarcadas en el ámbito no formal:

«La animación sociocultural aparece como una nueva modalidad de la educación no formal que permite vertebrar las necesidades que plantean determinados fenómenos sociales propios de nuestra época y que desborda los estrechos límites de posibilidades de la educación institucional» (Ander-Egg, 1988: 28).

Monera señala tres tipos de procesos que la animación sociocultural debe necesariamente desarrollar, sea cual sea el campo de acción en el que se materialice: procesos de desarrollo personal y grupal, procesos de puesta en relación de las personas entre sí, y procesos de creatividad (Monera, 1988). Por su parte, Torres identifica tres modalidades de animación sociocultural: *cultural*, *social* y *educativa* (Torres, 2007). La modalidad *educativa* se entiende como la acción por la cual las personas van madurando de forma integral siguiendo una metodología basada en la participación y autogestión del grupo. La modalidad *cultural* se centra en el desarrollo de objetivos que giran en torno a la creatividad, producción y difusión de la cultura: casas de cultura, centros culturales, escuelas y talleres artísticos, museos y bibliotecas son ejemplos de espacios de esta modalidad cultural. Por último, la modalidad *social* pretende superar desigualdades sociales que puedan existir, siendo su objetivo central la liberación de la expresión de los más desfavorecidos, y la metodología de sus técnicos multiprofesional.

Trilla explica que las actividades propias de la animación sociocultural están más centradas en los intercambios y relaciones personales, alejándose de esta manera «de los procedimientos académicos y elitistas de producción y transmisión de la cultura» (Trilla, 1998: 88). Destacamos, por tanto, un enfoque didáctico desde el que la animación sociocultural trata de superar planteamientos academicistas en lo que se refiere al desarrollo personal en la práctica artística y cultural. Igualmente, las academias de arte no tratan de que sus alumnos dominen las tradicionales disciplinas artísticas, sino que persiguen, en la mayoría de sus casos, el bienestar de sus alumnos por medio de la práctica artística y todo lo que

emocional y psicológicamente puede ésta aportar al sujeto. Torres destaca, en este sentido, el hecho de la satisfacción personal como sentimiento necesario en la formación, y perseguido en la animación sociocultural:

«Lo que se intenta desde la dinamización o animación cultural, y con ella los responsables de ésta, además de desarrollar y potenciar las habilidades intelectuales, es impulsar y favorecer de la misma manera las demás aptitudes, actitudes y capacidades humanas, con la intención de fomentar en las personas un sentimiento de satisfacción tanto intrínsecamente como también desde una visión externa, es decir, que el sujeto se sienta complacido tanto en el plano personal como en el plano social. Dicha satisfacción se produce por medio de las distintas actividades que individualmente, en grupo o desde las instituciones no formales se pueden sugerir y que irán dirigidas al sujeto y/o a un determinado colectivo» (Torres, 2007: 49).

La búsqueda de la calidad de vida de los participantes es una de las finalidades principales de la animación sociocultural, tal y como se muestra en el cuadro con el que Torres resume sus características principales (Fig.6), explicando que la animación sociocultural aspira a mejorar la existencia y el devenir diario de los participantes. Destacamos también la idea de voluntarismo, o la libre determinación que mueve a un individuo a participar en este tipo de actividades, lo cual hace que adquiera un significativo compromiso personal. Señalamos también el factor de la participación, siendo los ámbitos propios de la educación no formal aquellos en los que se están llevando a la práctica los planteamientos de las pedagogías participativas de un modo mucho más cotidiano que en contextos formales de la educación. Éstas son características comunes a ámbitos de la animación sociocultural y otros entornos educativos como son las academias. Sin embargo, otras de las características propias de la animación sociocultural, indicadas por Torres, difieren claramente del contexto y la práctica de las academias. Por medio de la comunicación, considerada como un valor fundamental, la animación sociocultural persigue la participación social, es decir, tiene una clara función y vocación social y, en muchos casos, se ocupa de promocionar a los grupos sociales más desfavorecidos. Es decir, los sujetos intervienen para alcanzar los objetivos de la vida en sociedad, de la colectividad, como la colaboración, la solidaridad o el civismo entre otros.

La práctica de las academias de arte no tiene un sentido tan colectivo ya que se centra en el aprendizaje y el desarrollo individual de sus alumnos. Es consecuencia del tipo de práctica y de los espacios de las academias, que surgen relaciones grupales y todo tipo de relaciones entre sus alumnos, pero no encontramos una voluntad declarada y una intención previa, por parte de profesores y personal de las academias, de objetivos de mejora de la vida colectiva, cuestión ésta fundamental en la animación sociocultural.

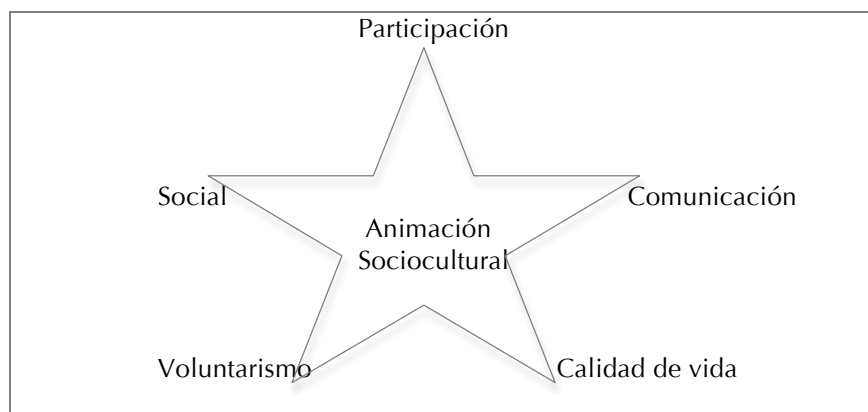


Fig. 5.- Elementos más destacados de la animación sociocultural (Torres, C. y Pareja, J.A., 2007).

II.2.3.2.- ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

En su artículo *Fronteras de la educación extraescolar*, Callaway (1973) trata la educación extraescolar entendida como el conjunto de actividades que tienen lugar fuera del ámbito escolar y universitario. Sin embargo, en la actualidad, entendemos todo este sector como Educación No Formal; el término *extraescolar*, en la práctica, ha adoptado un sentido muy concreto dentro de este ámbito de lo no formal. La RAE define extraescolar como «*una actividad educativa que se realiza fuera del centro de enseñanza o en horario distinto al lectivo*». A pesar de todo esto, cuando hablamos de actividades extraescolares hoy por hoy, entendemos con ello todo el abanico de actividades organizadas e impartidas por profesionales de diferentes especialidades, que se desarrollan en los colegios en horas no lectivas. Desde hace aproximadamente veinte años, existen empresas privadas que organizan este tipo de actividades, contando con amplios equipos de profesorado especializado que imparten docencia en muy diversas áreas: todo tipo de deportes, música, danza, juegos, lectura, idiomas, informática, teatro, dibujo y pintura, etc.

Estas empresas organizan escuelas y talleres en muy diversos ámbitos, pero uno de ellos, casi el más significativo y el que más ampliamente se asocia al término *extraescolar*, es el trabajo que realizan en los colegios, tanto con alumnos de Educación Infantil como de Primaria (es decir, de 3 a 12 años). Su práctica en los colegios suele realizarse en las horas intermedias de la jornada, cuando los alumnos cuentan con bastante tiempo libre. En este tramo horario, los alumnos que lo desean, tienen clase de la actividad en la que se han inscrito. En la Comunidad Valenciana, empresas como AEV, Macabi, Docendo o EVA, ofrecen todo tipo de actividades, entre ellas Dibujo y Pintura.

Estamos hablando, por lo tanto, de educación artística en el ámbito no formal (a pesar de que las extraescolares se desarrollan en los colegios, pertenecen al ámbito no formal). Es posible que existan ciertas similitudes entre este tipo de práctica y la desarrollada en las academias de arte con los niños de esta franja de edad. Sin embargo, muchas son también las diferencias, siendo la más significativa el hecho del espacio, así como el profesorado. El espacio de las extraescolares en colegios puede ser un aula general o una específica de plástica, que, en el mejor de los casos, puede estar equipada con pila, mesas amplias, paredes vacías y espacio suficiente (aparte, evidentemente, del material fungible). El profesorado puede tener formación específica en artes visuales (quizás en algún caso pueden contar con profesorado con estudios superiores artísticos). Si estas circunstancias, digamos “óptimas” se dan, es posible que la práctica artística como extraescolar tenga cierto parecido con la práctica de las academias de arte. Pero, desde luego, esto no es así en todos los casos. El profesorado de las academias de arte es, casi en su totalidad, licenciado en Bellas Artes o Diseño (aparte, y esto es algo que veremos más adelante, de la característica común de ser profesoras y profesores con un interés, gusto y vocación por la docencia muy destacable). Por otra parte, el espacio de las academias suele ser un espacio versátil, que se va desarrollando gracias a la propia práctica y la iniciativa y trabajo de sus creadores y/o profesores, quienes tienen la libertad total para realizar los cambios, distribución y diseño que deseen (con los límites que puede imponer el alquiler del local), así como la formación suficiente como para hacer esto con un sentido estético muy llamativo.

La práctica en las academias de arte es el resultado de una serie de características específicas. La coincidencia de todas ellas hacen que su actividad sea de una manera muy particular y casi, podríamos decir, exclusiva de estos centros. Concretamente, en el caso que nos ocupa, bien diferenciada de la actividad artística como extraescolar desarrollada en los colegios.

II.2.3. 3.- EDUCACIÓN POPULAR: EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Y UNIVERSIDADES POPULARES

La extensión universitaria surge en Inglaterra hacia 1871, como un intento de acercamiento desde la universidad hacia el proletariado a través de la cultura, planteándose como una «*acción expansiva de carácter educativo y social que la universidad efectúa fuera de su esfera oficial docente*» (Esteban y Lázaro, 1983: 38).

En España destacamos el año 1889 como el momento en que se aprueban los primeros cursos de Extensión Universitaria, en el Claustro de la Universi-

dad de Oviedo, con el impulso de Leopoldo Alas¹⁹. Con ellos se trata de importar las iniciativas del mismo género que ya experimentadas en Europa. Por su parte, la Universitat de València crea, en 1902 y gracias al entonces rector D. Manuel Candela, su extensión universitaria, que se materializa en conferencias de diferentes profesores universitarios sobre todo tipo de temas. En un proceso similar al ocurrido con la Institución Libre de Enseñanza, la extensión universitaria nace con un claro carácter popular, y sin embargo éste se desdibuja en su materialización, adquiriendo en poco tiempo un marcado tinte burgués (Blasco, 1980). En su defensa de la necesidad de una Universidad Popular en la ciudad de Valencia, Vicente Blasco Ibáñez hacía referencia a la inoperancia de la extensión universitaria:

«Se me dirá que ya existe la Extensión Universitaria y que en la Universidad y en el Instituto se dan conferencias libres para todos los que quieren asistir. ¿Y cuánta gente asiste? Ni una docena de oyentes. Esta es la mejor demostración a favor de la Universidad Popular y en contra de la Extensión Universitaria²⁰» (Esteban y Lázaro, 1983: 56).

La extensión universitaria recibe un nuevo impulso cuando en 2008 las universidades europeas acuerdan reforzar su papel en la enseñanza permanente como vía para profundizar en la dimensión social de la educación superior y atender las demandas de una sociedad en transformación. En particular, la Asociación Europea de Universidades (EUA) aprueba una *Declaración de las Universidades Europeas* sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, según la cual la universidad asumirá un cometido protagonista en este ámbito para afrontar los cambios demográficos en la sociedad europea y, en particular, el aumento de población de edad mayor que quiere completar su formación superior. Con el fin principal de proporcionar conocimientos, aprendizajes y estrategias para el desarrollo integral y la autonomía personal, la extensión universitaria se propone desarrollar una formación que facilite el aprendizaje autónomo, divulgar el conocimiento, impulsar el desarrollo profesional y/o personal, promover el conocimiento del entorno, facilitar el acceso a estudios universitarios en cualquier época y momento de la vida, mejorar la calidad de vida y potenciar la colaboración, la participación o el desarrollo de las relaciones intergeneracionales²¹. La extensión universitaria se plantea como unión entre la sociedad y la universidad y, como tal, trata de promover y realizar actividades de divulgación y difusión de los conocimientos, la ciencia, el deporte y la cultura, en el seno de la sociedad.

Por su parte, acorde con los movimientos de democratización y acceso a la cultura y la educación en la Europa de finales del XIX, nace la Universidad Popular de Oviedo en 1902, como primera Universidad Popular de España. Desde

¹⁹ <http://campus-oei.org/superior/morelia.htm>

²⁰ Diario *El Pueblo*. 11 de Enero de 1903.

²¹ <http://www.uv.es/uvweb/servei-extensio-universitaria/es/formacio-llarg-vida//presentacio-1285900259020.html>.

entonces, el movimiento de la Universidad Popular se ha extendido, estructurado y asentado fuertemente en nuestro país. Las Universidades Populares se definen a sí mismas como «*un proyecto de desarrollo cultural que actúa en el municipio, cuyo objetivo es promover la participación social, la educación, la formación y la cultura, para mejorar la calidad de vida*» (VII Congreso de las Universidades Populares, Albacete, 2002).

El concepto de desarrollo cultural es clave en la fundamentación y principios de la Universidad Popular. El desarrollo cultural, opuestamente al desarrollo económico, ofrece la posibilidad no de un nivel de vida más alto, pero sí de una mayor calidad de vida y permite crear *una nueva comunidad basada en la cultura de la proximidad y las relaciones de vecindad y solidaridad*²².

«El Desarrollo Cultural postula la inclusión de lo cultural en la planificación global. El elemento motor del DC es el diálogo cultural, basado en la pluralidad y el respeto mutuo. El DC no debe ser responsabilidad del Estado exclusivamente, es una responsabilidad de todos y juegan un papel determinante las estructuras intermedias. Un concepto extenso del patrimonio cultural es el soporte fundamental del Desarrollo Cultural. El DC debería conducir a la democratización de la cultura a través de la garantía del libre acceso y participación de la población en el conocimiento, uso, disfrute y creación de los bienes, hechos y servicios culturales»²³.

López señala que «*es importante discernir y caracterizar a las Universidades Populares de entre los múltiples centros y servicios destinados a la Educación de Adultos*» (López, 2007: 502) e incluye un cuadro de tipología de centros de educación de adultos para advertir la clara diferenciación de las Universidades Populares respecto de instituciones como pueden ser Centros de Educación Permanente de Adultos (EPA), Centros Cívicos, Casas de Cultura, Escuelas Campesinas, Escuelas Populares, Escuelas de Padres o Centros de Animación Rural (CEAR).

Las Universidades Populares dependen normalmente de los Ayuntamientos u otras instancias públicas. No disponen de un espacio propio, sino que se valen de todo tipo de instalaciones disponibles de los ayuntamientos (Casas de Cultura, Bibliotecas municipales, etc.). Cada centro funciona de manera autónoma, con sus propios horarios y oferta de clases de diferentes áreas. Sin embargo, todos comparten un mismo enfoque y orientación y están organizados en red por medio de Asociaciones Territoriales a nivel provincial y por la Federación Española de Universidades Populares a nivel nacional como elemento aglutinador y coordinador. Siguiendo esta potente estructuración, el organigrama de cada centro co-

²² Extraído de la web de la Federación Española de Universidades Populares: http://www.feup.org/public_html/staticpages/index.php?page=QueSonUUPP. Recuperado el 15 de Mayo de 2013.

²³ Ibid

mienza con un director y coordinadores que forman el equipo directivo; una comisión de administración y servicios; una comisión pedagógica y, finalmente, los formadores (profesores y monitores).

II.2.3.4.- MUSEOS

Si bien hemos tratado el tema de los museos en el apartado de los contextos culturales (ver págs. 59-66), se hace necesario recordar de nuevo esta cuestión en este punto en el que tratamos los ámbitos de la educación artística no formal. Recordemos, para comenzar, las palabras de Hernández Belver y Ullán al respecto de las funciones educativas del museo:

«Es verdad que los museos, *per se*, cumplen una función educativa al mostrar al público sus fondos. Pero esta función educativa *pasiva* se ve limitada por el hecho de que el público que acude a los museos no es una muestra representativa de la población general del lugar en el que el museo se ubica. Los datos de que se dispone acerca del público de los museos indican un *sesgo* importante con respecto a la composición de dicho público, y este sesgo nos permite hablar de un *uso diferencial* de los museos por parte de los diferentes sectores de la población. La dinámica sociológica que da cuenta de esta selección del público pone de manifiesto la necesidad de los museos de desarrollar programas educativos de manera más activa» (Belver, 1995: 21).

Desde hace algunos años, los museos desarrollan una de las prácticas de la educación artística no formal más visible y que abarca un número de usuarios posiblemente muy superior al que pueda alcanzar cualquier otra propuesta para la educación artística no reglada. Calaf y Gutiérrez señalan a autores como Dewey, Freire, Vygotsky, Gardner, Hein o Hooper-Greenhill como algunos de los más representativos en la metamorfosis del museo-almacén hacia el museo-escuela, bajo su doble connotación de ocio y espacio de aprendizaje (Calaf y Gutiérrez, 2013). Retomamos, a continuación, la historia narrada por Alcaide y López (2011) en torno a la trayectoria de los departamentos de educación en los museos españoles en los últimos cuarenta años aproximadamente.

En el año 1974, el ICOM (International Council of Museums, organismo internacional de la UNESCO para los museos) propicia oficialmente la creación de Departamentos de Educación y Acción Cultural, alegando que la educación y la comunicación debían incorporarse a las funciones fundamentales de los museos. En ese momento existían en España algunos museos que hacían investigación educativa (Museu Nacional de Catalunya, antiguo Museo de Arte Moderno de Barcelona, etc.). Pero es a partir de ese momento, en los años 70, cuando empieza a generalizarse la acción educativa de los museos. Esto sucede de forma espontánea y atropellada, ya que surge para dar respuesta a la avalancha de grupos

escolares que empezaban a llenar las salas de los museos. Esta urgencia lleva a una improvisada respuesta en la que no se define ni clarifica lo que era esa pedagogía o la función didáctica que debían acometer los nuevos departamentos de educación en los museos.

En 1980 se celebran las Primeras Jornadas de Difusión Museística organizadas por los después llamados DEAC (Departamentos de Educación y Acción Cultural), y es en esta década cuando van aumentando significativamente las instituciones que incorporan áreas con funciones pedagógicas. Sin embargo, la formación específica en museos es casi inexistente, al menos de forma estructurada. Lo habitual es que los responsables de educación de los museos sean profesionales del museo provenientes de otros departamentos, o voluntarios, o docentes del ámbito reglado de la educación (lo cual supone la adopción de metodologías propias de la enseñanza formal en los museos).

Sin embargo, progresivamente van entrando en los DEAC profesionales formados específicamente en museos y éstos se van descentrando de las demandas del público escolar. La década de los noventa se caracteriza por la apertura de los museos a la sociedad en un declarado ejercicio de democratización, con el que se trata de hacer asequibles los contenidos de las exposiciones a toda la población. La labor de los DEAC, en este momento, es divulgativa: «*el museo expone e informa sobre la exposición y el visitante recibe*» (Alcaide y López, 2011: 18). Este enfoque de la función educativa del museo parte de una visión pasiva de un público receptor que va a aprender lo que el museo quiere que aprenda desde una visión transmisora: el museo desarrolla un papel de productor y emisor de mensajes que transmite proporcionando una sola e incontestable versión de las obras (versión establecida por un comisario/a).

En el siglo XXI empieza a cambiar el valor y significado de los objetos y nacen nuevas propuestas educativas de los museos: se empieza a entender a los usuarios no como meros receptores pasivos sino como participantes activos de los procesos de construcción de conocimientos (Rueda, 2011). El museo ya no es el constructor de un discurso único sino un lugar de duda, de controversia y de democracia cultural. En estos nuevos *postmuseos* (Juanola y Colomer, 2005) la función educativa, dialogante y polivocal, consiste en la comprensión e interpretación del museo como un recurso más para que el público pueda construir su propio conocimiento, y en ella los educadores desarrollan discursos alternativos a las exposiciones y a los propios recursos museísticos.

En un momento de enorme demanda por parte de un público que cada vez dedica más tiempo al ocio y la cultura, la función educativa empieza a concebirse como la esencia del museo, aunque también ésta empieza a ser entendida como entretenimiento: los museos empiezan a venderse estratégicamente como mercancías y surge la industria del ocio que clama por servir a un visitante enten-

dido como turista. Aparecen empresas y servicios educativos especializados que los museos contratan externalizando así acción educativa en especialistas externos a la estructura del museo.

En la actualidad los museos que trabajan desde parámetros postmodernos no han sustituido a otros, de modo que, tal y como indican Juanola y Colomer (2005), existen tres modelos de museos que conviven actualmente: museos tradicionales, nuevos museos y los llamados “postmuseos”. Recordemos las palabras de Acaso (2011) cuando se pregunta por los modos en que la educación de los museos están ejecutando este giro hacia la posmodernidad:

«Podemos decir que desde 1970 hasta 2010 han pasado cuarenta años en los que la educación en museos de artes visuales en España ha evolucionado de la invisibilidad al giro educativo. Consensuada la evidencia del giro, las preguntas que, como educadoras, artistas e investigadoras estamos en situación de hacernos son: [...] ¿Cómo cambiar el paradigma modernista en el que la educación se encuentra anclada y conectar con la realidad social posmoderna, transformando el museo de meta en micronarrativa?» (Acaso, 2011: 31).

A pesar de todo esto, si nos centramos en el contexto de esta investigación, observamos que en la ciudad de Valencia no ha llegado a producirse este giro educativo: los museos no han asumido la educación como función esencial y no acaban de dar el salto hacia una mirada posmoderna en la que se conciben a sí mismos como espacios para la duda, como co-constructores de conocimiento junto con visitantes activos y críticos, y como un elemento de integración educativa y social con funciones educadoras, identitarias, integradoras, mediadoras y patrimoniales (Fontal, 2003). Destacamos, sin embargo, en este contexto hostil para las innovaciones en el ámbito de los museos (con origen en un planteamiento global muy cuestionable en cuanto a las políticas culturales locales), iniciativas de importante calado como el postgrado de *Educación Artística y Gestión de Museos* de la Universitat de València, dirigido por los profesores Román de la Calle y Ricard Huerta. En la promoción 2011-2012 de este postgrado que alcanza ya su décimo cuarta edición, se gestó y formó la *Asociación Valenciana de Educadores de Museos* (AVALEM), que se presenta con los siguientes objetivos:

- Promover la educación artística, trabajando conjuntamente con museos y centros de cultura en el ámbito de la Comunidad Valenciana.
- Potenciar la comunicación e intercambio de experiencia con otros museos.
- Reivindicar la figura del educador de museos y patrimonios, e impulsar

su formación teórico-práctica²⁴.

Escriben Huerta y Domínguez al respecto de AVALEM que constituye «*un hito a nivel de asociacionismo entre profesionales de la educación patrimonial*» y que dicha asociación:

«ayudará a promover la visibilidad de la formación universitaria especializada de los educadores en patrimonios, así como la figura profesional del educador en patrimonio, construyendo así un peculiar patrimonio migrante generado por parte de nuestros jóvenes investigadores» (Huerta y Domínguez, 2012: 11).

II.2.3.5.- CONTEXTOS DE EXCEPCIÓN: CÁRCELES Y HOSPITALES

Nos referimos a contextos de excepción como aquellos espacios con circunstancias excepcionales. En el caso de centros penitenciarios y de salud, observamos que son espacios cerrados al exterior y que entienden de un modo más intenso los espacios interiores «*aportándoles mayor fertilidad, mayores posibilidades y planteado como espacio de vida cotidiana*» (Calaf y Fontal, 2003: 80). Las características que Calaf y Fontal (2003) señalan respecto del contexto carcelario, bien pueden aplicarse a los espacios de salud (centrándonos, especialmente, en niños y adolescentes con hospitalización de larga duración):

- Los espacios físicos comparten varias funciones.
- Los espacios de vida son espacios de aprendizaje constante.
- Los espacios de aprendizaje son espacios de vida.
- El espacio exterior, representado por los patios, es utilizado como lugar de ocio, de conversación, ejercicio, paseo, etc.
- Existe una evasión intencionada de la permanencia en la celda.

Éstas y otras características configuran estos espacios como lugares excepcionales, en gran medida por la conjunción de lo cotidiano y los demás aspectos de la vida, ya que, desde la dimensión vivencial «*es posible llegar a apropiarse de los espacios de aprendizaje, fin último de toda educación*» (Calaf y Fontal, 2003: 85):

«Los internos se apropian del espacio pero no en un sentido territorial sino afectivo; lo vinculan a todos sus aprendizajes e incluso, a su propia existencia. A partir de aquí, la ilusión, la esperanza, la formación humana y social,

²⁴ Fragmento extraído de la web de AVALEM: <http://avalem.wordpress.com/2012/10/15/objetivos-de-avalem/>

empiezan a ser posibles. Ellos son sujetos y, al mismo tiempo, agentes educativos» (Calaf y Fontal, 2003: 85).

Aunque el panorama de investigación e intervención en arte y salud en España no alcanza el nivel de otros países, desde hace algunos años van apareciendo experiencias innovadoras en diferentes entornos, tanto de investigación como en contextos específicos de cuidado de la salud (Hernández Belver, 2011). En su artículo *El arte y la educación artística en contextos de salud*, Hernández Belver (2011) revisa numerosas experiencias que se vienen realizando en los últimos años en contextos de salud, con colectivos como niños y adolescentes hospitalizados, personas con demencia, personal sanitario, familiares de pacientes, etc.

Manuel Hernández Belver es director del Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes, en la Universidad Complutense de Madrid (departamento al cual pertenece el Museo Pedagógico de Arte Infantil, MuPAI). Destacamos, como título propio de dicho departamento, el *Curso de experto en talleres de arte y creatividad en contextos de salud*, que se presenta con los siguientes planteamientos:

«Este curso pretende generar una comunidad de profesionales especialistas en Arte y Salud, capaces de diseñar, implementar y evaluar programas de Arte y creación en hospitales, centros de salud, centros de mayores, residencias, etc. Profesores, investigadores y profesionales del ámbito del Arte y la Salud, participan en este curso para generar conocimiento y especialización a través del intercambio de experiencias en diferentes contextos de salud en los que se desarrollan programas y talleres de arte y creatividad»²⁵.

Componentes del grupo de investigación GIMuPAI pertenecen, a su vez, al grupo de investigación multidisciplinar de las Universidades de Salamanca y Complutense de Madrid en cuyo seno se vienen desarrollando desde hace algo más de una década, todo tipo de iniciativas en contextos hospitalarios y centros de salud (destacando como proyecto central el llamado proyecto curARTE). Estas experiencias se caracterizan por integrar arte, actividades creativas y productos artísticos como parte de procesos de atención y cuidado a personas en situación de especial vulnerabilidad. Señalando la urgencia y la necesidad de este tipo de proyectos, Hernández Belver señala:

«Pero el arte y los artistas pueden contribuir, dentro de sus posibilidades, a hacer más llevaderas las condiciones de vida de muchas personas, proporcionarles medios para sentirse mejor consigo mismo, aislarse de ambientes poco agradables, adquirir autoconfianza, sentirse un poco más felices. El objetivo del arte no es curar, pero puede ayudar a humanizar

²⁵ Web del Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica: <http://bellasartes.ucm.es/titulos-propios-1>. [Recuperado el 07 de Julio de 2014]

los procesos de curación y los entornos en los que estos se desarrollan» (Belver, 2011: 12).

Por su parte, las instituciones penitenciarias desarrollan todo tipo de talleres en los que los internos practican técnicas plásticas o aprenden un oficio dentro de programas de terapia ocupacional. Éstos se enmarcan en los esfuerzos transcurridos en el siglo XX cuando las instituciones comienzan a tomar conciencia de los conflictos sociales como consecuencia de las grandes diferencias ente grupos humanos y tratan de buscar soluciones para cambiar la situación.

Calaf presenta diferentes programas desarrollados en centros penitenciarios, destacando el hecho de que éstos son diseñados por profesorado especializado (en este caso, de facultades de educación), tratando de *«introducir rigor en un espacio en el que las aportaciones del exterior se hacían desde el voluntariado y con presupuestos muy relacionados con una práctica sin racionalidad»* (Calaf, 2007: 342), y siendo el objetivo central de estos programas la *«preparación sistemática del interno a través de un procesos educativo integral que le permita iniciar un tratamiento de recuperación en una comunidad terapéutica extrapenitenciaria o, en su caso, su incorporación a instrumentos de inserción sociolaboral y formativos»* (Calaf, 2007: 344). Estos programas trabajan con el arte desde la premisa de que el hecho de ser interno no significa ausencia de sensibilidad para descubrir y disfrutar del arte y la cultura, y con el condicionante de la imposibilidad de visitar el museo, lo cual se resuelve acercando el arte a los internos sirviéndose de estrategias educativas.

II.2.3.6.- ACADEMIAS

Por último, señalamos de forma introductoria el tema en torno al cual gira esta investigación, las academias de arte. Nos referimos a centros, habitualmente de titularidad privada, creados, en muchos casos, por iniciativa de una persona que gestiona y asume prácticamente todas las funciones tanto docentes como organizativas del centro.

Las academias comparten ciertas características con varios de los entornos educativos revisados en este apartado (empezando por el tipo de alumnado, que en muchos casos es conformado por colectivos muy similares). Como todos ellos, se insertan en lo que entendemos como educación permanente y plantea un tipo de educación artística no formativa, es decir, que no persigue una cualificación o una formación con un enfoque profesional, sino que persigue el bienestar y mejora de la persona a nivel global, con especial atención a aspectos psicológicos y sociales.

II. 2. 4.- ENFOQUES PARA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL ÁMBITO NO FORMAL

En su artículo «*Els ensenaments artístics: una mirada a través de la formació del professorat*», Juanola (2001) defiende la existencia de un marco de clasificación dentro del campo de la educación artística, señalando las siguientes categorías:

- 1) Estudios enfocados a la *práctica profesional de artistas* dedicados a las artes visuales, artes aplicadas y diseño (escuelas y facultades de arte).
- 2) Estudios de las artes dentro de la filosofía (*estética*) y la historia (*historia del arte*), en diferentes facultades de humanidades.
- 3) Estudios sobre la enseñanza y aprendizaje de las artes, es decir, la *didáctica de las artes visuales*, orientada a la formación de profesorado.
- 4) Estudios de *todos los niveles de la educación formal o reglada*, que velan por que no falte la cultura artística y visual dentro de la educación integral.
- 5) Estudios de *artes visuales en el ámbito no formal*. Sobre estos, explica Juanola:

«En l'àmbit d'educació no formal, hi ha estudis que proporcionen coneiximents artístics específics de manera no reglada. Aquest és el cas de les escoles de pintura, de gravat, o dels centres on s'imparteixen cursos de qualsevol especialitat artística sense l'objectiu d'obtenir una titulació. Aquestes activitats, sovint organitzades per ajuntaments, presons, hospitals, museus, arxius o centres afins, son cada vegada més abundants, i l'oferta que proporcionen fa també una important funció social de difusió de les arts²⁶» (Juanola, 2001: 57).

Recuperamos esta última idea de Juanola (la función social de difusión de las artes por parte de la educación artística en el ámbito no formal) para preguntarnos si esto es así realmente: ¿están cumpliendo estas prácticas artísticas y educativas dicha función social? Por otra parte, ¿qué idea de arte están transmitiendo? Y por último: ¿qué aportaciones y/o beneficios traen consigo las prácticas de educación artística no formal para sus usuarios y alumnos?

²⁶ «En el ámbito de la educación no formal, hay estudios que proporcionan conocimientos artísticos específicos de manera no reglada. Éste es el caso de las escuelas de pintura, de grabado o de los centros donde se imparten cursos de cualquier especialidad artística sin el objetivo de obtener una titulación. Estas actividades, a menudo organizadas por ayuntamientos, prisiones, hospitales, museos, archivos o centros de afines, son cada vez más abundantes y la oferta que proporcionan hace también una importante función social de difusión de las artes» [Traducción propia].

En este punto recordamos también las palabras de Pau Rausell cuando expone la idea del *buonismo* (ver pág. 51) respecto a las políticas culturales:

«Los italianos denominaron a este posicionamiento “buonismo” y se puede sintetizar en la afirmación de que todo lo que tiene que ver con la cultura es bueno y eso implica que los artistas son siempre buenos, que los políticos culturales son siempre buenos y que el consumo de alta cultura es siempre bueno. Es decir, que todo aquello vivo o inerte que consiga adjudicarse el epíteto de cultural es bueno.

[...] La verdadera y diferenciada función social de la cultura reside en la capacidad de que la práctica y el consumo cultural generen en los individuos un universo de sensaciones que nos adentran en lo más profundo de la potestad humana de sentir. Los objetivos del consumo y la práctica cultural no pueden limitarse a una mera ocupación del tiempo de ocio sino que significan una senda hacia el desarrollo integral de la condición humana y del aprovechamiento de sus recursos sensoriales. Y en esta dimensión la práctica cultural no encuentra alternativas posibles» (Rausell, 2007: 21-22).

El aprendizaje y la práctica artística amateur comparte el riesgo de caer en el *buonismo* planteado por Rausell. Es decir: ni todos los talleres de arte son buenos ni se dan en ellos aprendizajes significativos para sus usuarios en todos los casos. El mero hecho de existir y tener alumnado no garantiza la calidad y acierto de las prácticas educativas. Se puede estar veinte años pintando o yendo a clases de pintura sin que dicha actividad suponga un aprendizaje y un cambio o transformación en la persona. En definitiva, la función social de los talleres de arte como actividad de tiempo libre no viene dada necesariamente por ser el tipo de actividad que es, sino por cómo se desarrolla.

Las academias privadas, objeto de esta investigación, y como componente de este sector de actividad educativa de tiempo libre, pueden estar cumpliendo una importante función social de difusión del arte. O pueden simplemente ser una distracción o un entretenimiento (Moreno, 2010) o incluso, tal y como Uría plantea, estar transmitiendo conceptos de arte obsoletos, inútiles y hasta nocivos (Uría, 2003). El tipo de concepciones de arte que se manejan en las academias, sus fundamentos artísticos y metodologías didácticas, definirá las funciones sociales que éstas pueden llegar a desarrollar. Por tanto, no es posible afirmar que todas las academias por igual cumplan determinadas funciones sociales, sino que cada una, según su manera de trabajar podrá aportar unas cosas u otras a su alumnado y desarrollar un papel específico en su comunidad.

Se hace necesario, en cualquiera de los casos, tratar de definir qué tipo de aportaciones pueden llegar a hacer y qué función, por tanto, pueden tener las academias de arte en los contextos locales en los que se insertan. Para ello es fundamental observar las aportaciones que la educación artística en el ámbito no formal -como una de las categorías definidas por Juanola (2001)- puede desarrollar en sus usuarios, en este caso, los alumnos de las academias de artes plásticas. Desarrollaremos estas cuestiones a continuación, estructurando la

argumentación por medio de las tres preguntas planteadas anteriormente:

¿Están cumpliendo las prácticas artístico-educativas de las academias una función social de difusión de las artes?

Comenzaremos con imágenes de diferentes academias. Dichas imágenes nos sirven como aproximación a sus procesos de trabajo, ya que plantean diferentes características de los distintos espacios, recursos, metodologías didácticas y concepciones del arte, su práctica y su aprendizaje.

A pesar de que dicha cuestión será tratada con mayor profundidad en el capítulo sobre la metodología de investigación de esta tesis, en este punto se hace necesario aclarar brevemente el enfoque desde el cual proponemos ciertas imágenes fotográficas como fuente de información. Si bien la investigación tradicional contemplaba únicamente el lenguaje verbal (escrito u oral) como forma de presentación y representación de datos, todo el abanico de nuevas Metodologías Artísticas de Investigación proponen el uso de otro tipo de lenguajes (musicales, visuales, corporales, audiovisuales, etc.) como forma de representación. La premisa es que las obras artísticas pueden ahondar en la comprensión e interpretación de los significados de los acontecimientos humanos (Marín y Roldán, 2012). Siendo éste el objetivo principal de la investigación en ciencias sociales, se entiende que determinadas obras artísticas puedan convertirse en medios idóneos para la investigación educativa. Eisner defiende el uso de diferentes formas de representación en investigación, según el tipo de información que queramos presentar y la naturaleza de las cualidades que deseamos transmitir:

«Existen múltiples maneras de conocer el mundo: artistas, escritores y bailarines, así como científicos, tienen cosas importantes que decir acerca del mundo. [...] Las formas a través de las cuales los humanos representan sus concepciones sobre el mundo tienen una influencia primordial sobre lo que son capaces de decir acerca de él. [...] La indagación educativa será más completa e informativa cuanto más aumentemos el alcance de las maneras mediante las que describimos, interpretamos y evaluamos el mundo educativo» (Eisner, 1998a: 22).

La imagen fotográfica, y los diferentes usos que dentro del lenguaje fotográfico podemos adoptar, pueden llegar a transmitir un tipo de información bien diferente sobre un acontecimiento que la narrada por medio del lenguaje oral o escrito (en cualquiera de sus formas y modos de tratamiento). Para Marín, «*La Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales se propone ver (literalmente) mejor los problemas educativos, que nos fijemos (visualmente) en nuevos problemas educativos y que podamos imaginar nuevas soluciones educativas al pleno desarrollo personal y social*» (Marín y Roldán, 2012: 36).

Recurrimos, en este punto, a ciertas imágenes fotográficas que ofrecen una amplia información y pueden favorecer una comprensión más profunda sobre el tema que nos ocupa: las formas y enfoques que adquiere la práctica de la educación artística en las academias de arte.

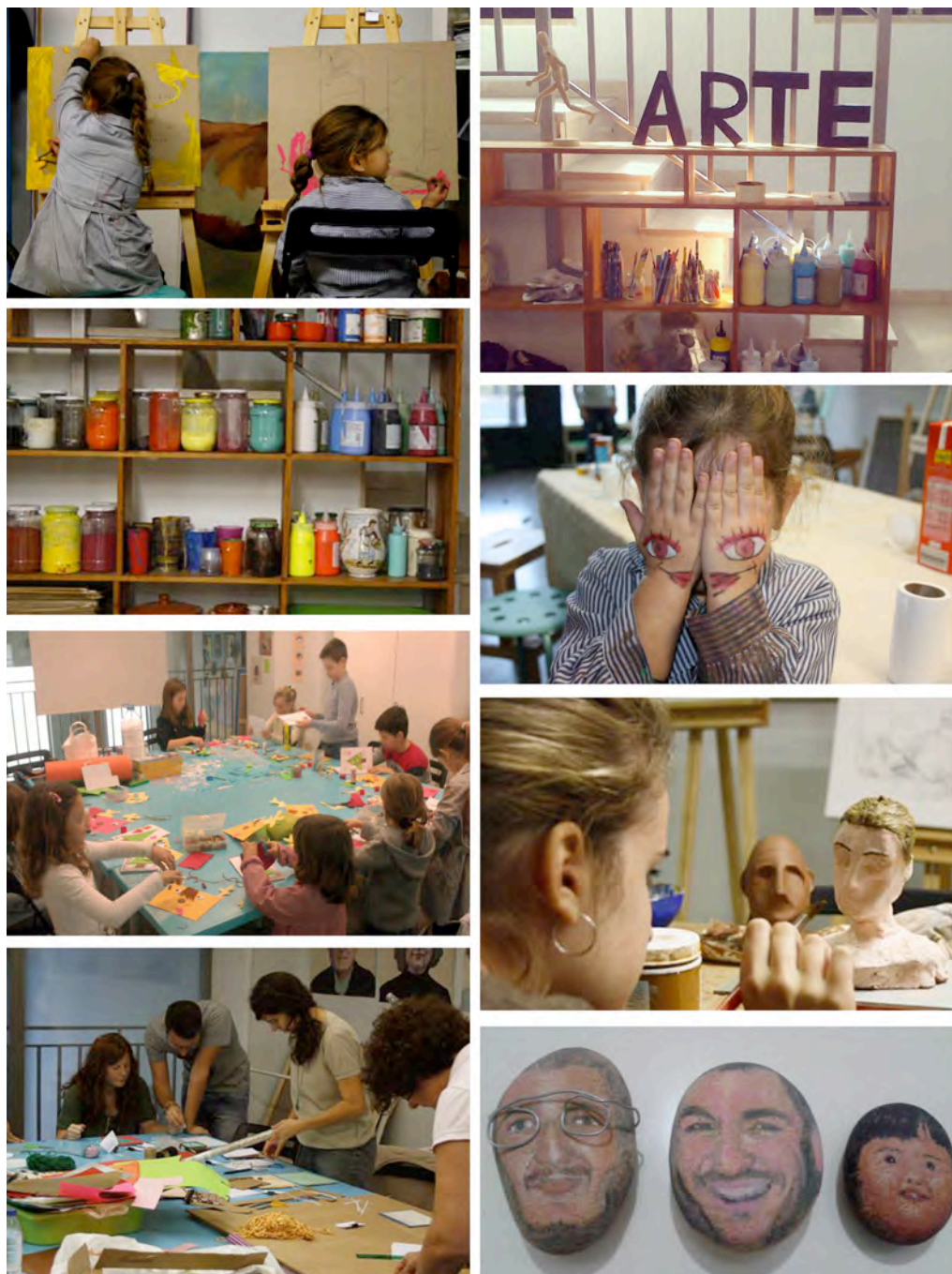


Fig.9.- *Pinta Valencia*. Imágenes extraídas de la web:
https://www.facebook.com/escueladeartePintavalencia/photos_stream



Fig.6.- *Petit Atelier d'Art*. Imágenes extraídas de la web: <http://www.petitatelierdarts.com/>

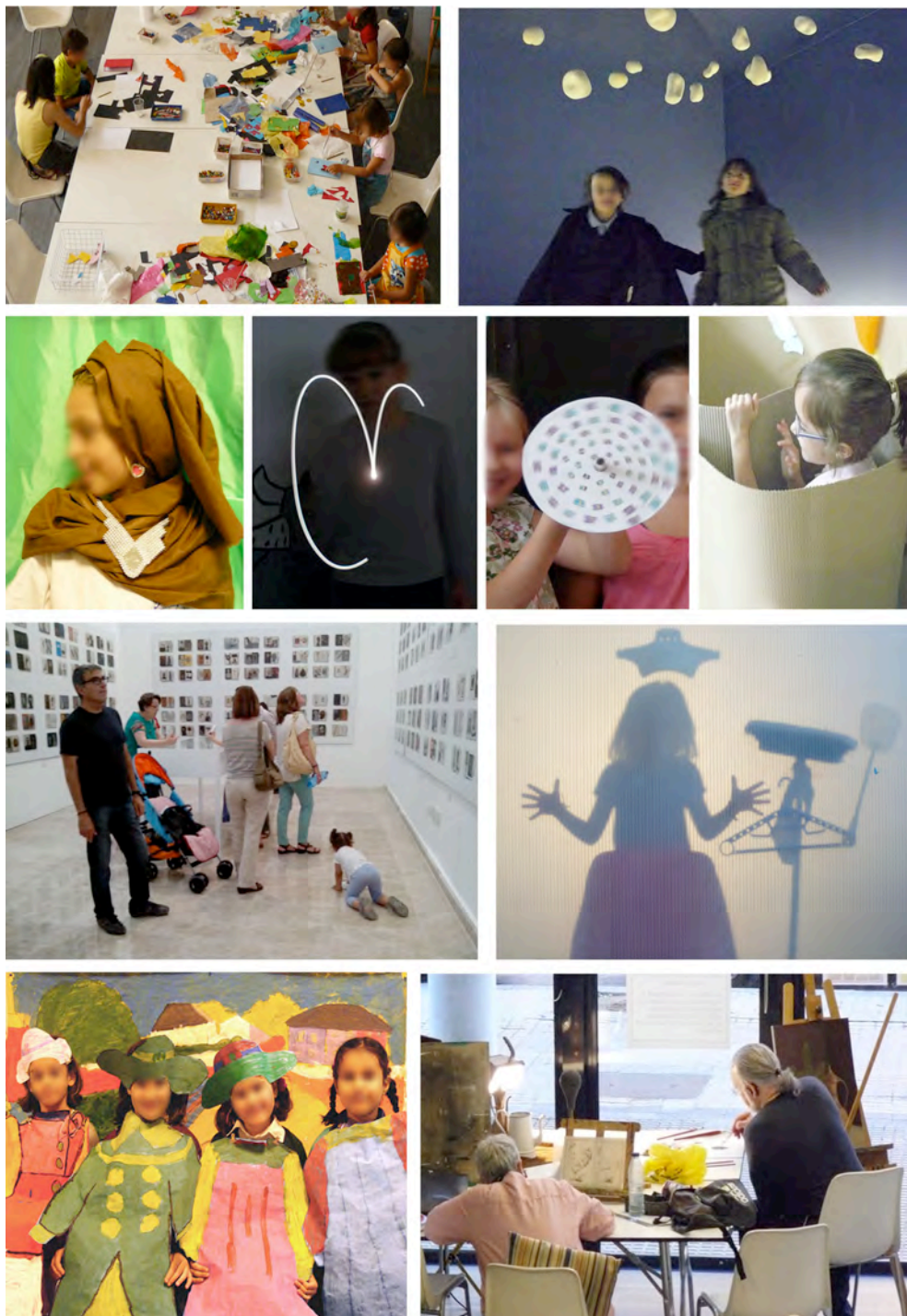


Fig. 7.- *Mi Academia*. Imágenes propias.



Fig.8.- Taller experimentación plástica. Imágenes extraídas de la web:
<http://www.TEPgodella.com/>

En base a estas imágenes, podemos afirmar que las academias de arte se convierten en centros de difusión de las artes muy interesantes por su particularidad, ya que prácticamente no existen otros contextos generadores de situaciones y experiencias similares. Encontramos ciertas conexiones y características en común con el trabajo didáctico de museos y centros de arte en el modo en que acercan a sus alumnos a propuestas artísticas contemporáneas y todo tipo de referentes artísticos de cualquier época y estilo. Sin embargo se diferencian de éstos en su marcado énfasis en la metodología de taller y la libre experimentación con las imágenes y los materiales que desarrollan, característica central de las academias (además de por el carácter continuo de la enseñanza de este tipo de centros).

Comparten ciertas características con centros de juventud o de tercera edad y, en general, con actividades propias de la animación socio-cultural. Y sin embargo, a diferencia de éstos, los profesores y responsables de las academias provienen del mundo del arte (son artistas, o bien tienen formación en Bellas Artes o Diseño). Ésta es una diferencia muy destacable, no solo por la especialización técnica que estos profesores-artistas pueden llegar a tener. Lo verdaderamente interesante de este hecho es que estos profesores, muchos de ellos artistas en activo, desarrollan con sus alumnos un acercamiento a diferentes formas de arte contemporáneo de una manera cotidiana, activa y participativa. En esta línea, recordamos la atención que Hernández presta a la presencia de artistas en las escuelas y las nuevas colaboraciones entre artistas y docentes que dan lugar a nuevos tipos de proyectos sobre los que valdría la pena investigar (Hernández y Aguirre, 2012).

Al respecto del trabajo con niños, las academias pueden tener ciertos puntos en común con prácticas escolares. Pero las diferencias son claras, empezando por el hecho de la formación del profesorado: las carencias al respecto de la formación artística en los maestros se evidencia en los enfoques poco consistentes y prácticas por momentos deficientes, que en muchos casos se desarrollan en las aulas de infantil y primaria en lo que a educación artística se refiere. Los profesores de las academias carecen de una formación específica en psicología y desarrollo infantil como pueden tener los maestros. Y sin embargo, la educación artística adquiere en sus manos un cariz mucho más enriquecedor, profundo y más significativo para los alumnos. En los niveles superiores de la escolaridad, los motivos son diferentes, ya que el profesorado de las asignaturas relacionadas con las artes visuales de niveles superiores a Primaria sí proviene de formación específica en artes. Pero igualmente, por diferentes circunstancias (seguimiento de libros de texto que dejan poco espacio a la experimentación, horarios y espacios poco favorables para la práctica artística, grupos concurrenciosos, etc.), la educación artística acaba por ofrecer pobres aportaciones al desarrollo global de los alumnos.

El tipo de procesos artísticos que los espacios y el profesorado de las academias favorecen están prácticamente ausentes en las aulas escolares y de diferentes ámbitos educativos. Por tanto, si las academias cumplen una función en su contexto local, ésta es la de ofrecer un tipo de prácticas que no se dan en ningún otro medio educativo, artístico o cultural. Prácticas que acercan a las personas a un concepto de arte al que, en muchos casos, no han podido acceder en ningún otro entorno educativo. Hablamos, por tanto, de educación artística entendida como posibilidad, ya que ésta ofrece la oportunidad de que los alumnos desarrollen formas de conocer y habilidades propias de un área concreta (Rueda, 2010). Recordamos, en este sentido, las palabras de Eisner cuando se pregunta «¿Qué clase de estímulos no brindamos a los niños en las escuelas y qué capacidades, por tanto, omitimos desarrollar? ¿Cuáles son las consecuencias de ese descuido a largo plazo?» (Eisner, 1998b: 49).

El contacto, por ejemplo, con propuestas artísticas actuales, con sus diferentes temáticas, reflexiones y lenguajes, es uno de los beneficios principales que las academias pueden aportar a sus alumnos, ya que supone para éstos la apertura a nuevos significados y nuevas experiencias y, tal y como explica Bourdieu, facilita el que estas obras de arte “existan” para cada individuo: «*La obra de arte considerada en tanto que bien simbólico sólo existe para quien posee los medios que le permiten apropiársela, es decir, descifrarla*» (Bourdieu y Darbel, 2003: 77).

El acompañamiento y la guía de los profesores de las academias con cada uno de sus alumnos en su acercamiento a manifestaciones artísticas de cualquier época y estilo es la ayuda definitiva para que dichas propuestas artísticas adquieran pleno sentido para estos alumnos: «*Cuando el mensaje excede las posibilidades de aprehensión del espectador, éste no capta su “intención” y se desinteresa*» (Bourdieu y Darbel, 2003: 77). El objetivo final es el desarrollo de la capacidad de generar experiencia estética, lo cual supone una aportación fundamental al individuo, por las consecuencias y efectos a largo plazo que trae consigo sobre quien genera dicha experiencia y la reproduce en diferentes situaciones (Dewey, 1949). En este escriben autoras como Jové: «*Estamos de acuerdo con Dewey (2008) y Eisner (2004) en que aprender a través del arte y la experiencia contribuye al proceso de humanización y a la formación de individuos receptivos, críticos, dialogantes, imaginativos y reflexivos*» (Jové, Ayuso, Betrián y Vicens 2012: 183).

Por otra parte, en casi todos los casos la enseñanza en las academias se basa en un marcado carácter de libertad del alumno en el proceso de su aprendizaje. Esta libertad implica que la experiencia de cada alumno depende en un alto grado de sí mismo. Algunos alumnos generarán un aprendizaje enriquecedor y transformador con importantes aportaciones para su desarrollo personal, mientras que otros simplemente utilizarán la experiencia de la academia

como distracción y entretenimiento. Podemos decir, por tanto, que las academias cumplen un importante papel de difusión de las artes y de desarrollo de la percepción, la creatividad y la experiencia estética. Esto es lo que el medio de las academias ofrece y lo que supone para la mayoría de su alumnado. Sin embargo, hay que tener en cuenta que en casi todos los casos hay una parte del alumnado que no llega a desarrollar este tipo de aprendizaje transformador en toda su profundidad, sino que utiliza el medio de las academias como mero entretenimiento.

¿Qué idea de arte están transmitiendo?

Nos preguntamos si las nuevas concepciones de arte surgidas en la segunda mitad del siglo XX e inicios del siglo XXI están siendo asumidas en los diferentes niveles y entornos para la educación en artes visuales. Autores como Forriols (2012) no dudan en corroborar la transformación de las enseñanzas artísticas en el ámbito universitario, de la mano de los cambios más recientes en torno al arte. Dichas transformaciones se evidencian tanto a nivel conceptual: «*El nuevo marco será un sumatorio por el que se asumía la diversidad de lenguajes, de géneros y de soportes junto a la intrincada complejidad de los discursos artísticos a finales del siglo*» (Forriols, 2012: 22), como también a nivel metodológico:

«Curiosamente, en este punto, unas enseñanzas individualizadas como las artísticas se convertirán en referente para el resto de titulaciones de la UPV, que también se interesan por nuestro carácter eminentemente práctico y nuestras metodologías activas, por nuestro sistema de evaluación y por los procesos continuos e indisolubles del aprendizaje en los talleres» (Forriols, 2012: 26).

Sin embargo, encontramos argumentos como los de Alonso-Sanz (2011) que verifican la deficiente transformación de la educación artística acorde con las nuevas visiones y concepciones del arte contemporáneo en el contexto escolar, ejemplificada en cuestiones como el dibujo infantil: Alonso-Sanz plantea la paradoja entre la insistencia en las cuestiones propias del dibujo infantil mientras se da la tendencia en Educación Artística de abarcar todos los ámbitos técnicos propios del arte:

«Otras tendencias, como el *body-art*, el performance, la instalación, el videoarte, entre otras, en estos momentos no llegan a ser investigadas porque los niños ni siquiera las han experimentado, a finales del siglo XX y principios del XXI de forma masiva en las aulas» (Alonso-Sanz, 2011: 448).

La inclusión del arte contemporáneo en las aulas sigue siendo una tarea pendiente en la institución escolar. Escribe Calaf que «*la escuela primaria y*

secundaria olvidan el arte y, si lo valoran, excluyen el arte contemporáneo» (Calaf, 2006a: 23). Agra constataba esta realidad en 2001, denunciando la inexistencia de itinerarios de formación en arte, sobre todo arte moderno y contemporáneo, que eduquen en los modos de observar, hacer, hablar y conocer:

«Así pues, y paradójicamente, el arte contemporáneo se convierte en el más próximo y en el más lejano para nuestros jóvenes. En esta misma línea, señala Bosch (1998)²⁷, el arte contemporáneo es precisamente una de las formas más ricas de acceder a la historia de las artes, sin recurrir a un criterio cronológico lineal cuya utilidad a nivel didáctico parece muy discutible» (Agra, 2001: 1).

Niños y adolescentes en edad escolar, encuentran pocas oportunidades para un acercamiento medianamente serio a propuestas artísticas actuales en las aulas de colegios e institutos (salvo honrosas y puntuales excepciones). Finalizada la escolaridad, el concepto de arte que los jóvenes pueden haber construido gracias a su experiencia en la escuela, sigue teniendo muchos más elementos comunes con una concepción más propia de la modernidad que de propuestas actuales. Recuperamos, al hilo de esta idea, las palabras de Hernández:

«Si nos acercamos a la escuela bajo esta perspectiva, si entramos en sus aulas y observamos lo que cuelga de sus paredes, lo primero que observamos es que el arte contemporáneo se (con)funde con el arte moderno y que son los nombres de Paul Klee, Kandinsky, Picasso, Miró, los artistas que guían e inspiran, de manera destacada, las prácticas educativas, lo que no deja de ser una manifestación de un seguimiento de un cierto canon artístico, al tiempo que muestra el interés de la escuela por lo existente y no por lo emergente» (Hernández, 2013: 119).

En cambio, tal y como introducíamos en el apartado anterior, es mucho más habitual encontrar un contacto directo de usuarios, alumnado y públicos con propuestas artísticas contemporáneas en ámbitos no formales de la educación artística, entre ellos, en las academias de arte (Rueda, 2008a).

Son algunas las academias en las que se “enseña a pintar” desde perspectivas académicas directamente relacionadas con un concepto de arte heredado de la modernidad. Sin embargo, también son muchas las academias de arte que se ocupan de hacer llegar propuestas artísticas de todo tipo, géneros, lenguajes, formatos, medios, épocas, estilos, temáticas y contenidos a su alumnado desde posiciones más relacionadas con enfoques postmodernos. Esto significa que estos alumnos tienen la oportunidad de experimentar y vivir el hecho artístico como posibilitador de experiencias, como espacios para el diálogo o la conversación y como modos de conocer y de relacionarse (Hernández, 2013). Recordamos las palabras de Jové, Ayuso y Sanjuan cuando exponen su

²⁷ Bosch, E. (1998) *El placer de mirar*. Barcelona. Actar.

experiencia de acercamiento al arte contemporáneo con proyectos en red entre colegios, centros de arte y universidad:

«Con estas experiencias artísticas educativas valoramos la importancia de partir de un contexto alfabetizador. La exposición del centro de arte, entendida como herramienta de conocimiento, nos ha permitido vivirla como experiencia (Dewey, 2008), abrir miradas (Eisner, 2004) y construir el momento (Morin, 2000), concretando de esta manera distintas propuestas de trabajo que vuelven al contexto del cual ha partido y mostrando, así, la heterogeneidad presente en la vida» (Jové, Ayuso y Sanjuan, 2010: 15).

Basándonos en el artículo de Acaso, Antúnez, Nuere y Zapatero, «*Conocer, jugar y crear con el arte contemporáneo*» (2007), señalamos ciertas características comunes al concepto de arte que manejan distintas academias actuales en sus prácticas pedagógicas:

- *Hace hincapié en la creatividad.*
«Uno de los requisitos fundamentales para hacer arte contemporáneo es ser original, hacer cosas nuevas que sorprendan al espectador, darle la vuelta a la tortilla. Innovar, por encima de todo, es una de las premisas del arte emergente» (Acaso et al., 2007: 124). El carácter creativo, entendido como la habilidad de buscar soluciones alternativas desde los medios que tenemos al alcance, es uno de los objetivos centrales de las academias: el aprendizaje en artes visuales sin intención formativa o profesional, puede prescindir del ejercicio sistemático para el desarrollo y perfeccionamiento de ciertas habilidades y herramientas. Siendo así, la creatividad emerge como un valor central hacia el que dirigir todos los componentes de los procesos de aprendizaje en estos entornos educativos. Desde el supuesto de que los contextos físicos, sociales y culturales ejercen una importante influencia en el desarrollo de la creatividad (Vecina, 2006), podemos observar todos los elementos de las academias, desde los aspectos organizativos hasta las metodologías didácticas, pasando por los elementos físicos de los espacios, las relaciones entre los alumnos y entre profesores y alumnos, etc. y comprobaremos cómo todos ellos giran en torno a la desarrollo de la creatividad como valor central (todo ello será concretado más adelante, en el apartado del estudio de casos). Ferreiro (2012) establece una serie de características para un “escenario ideal” de un entorno educativo para el desarrollo de la creatividad. Recogemos en el cuadro siguiente (Fig. 10) algunas de estas características, aquellas que podemos fácilmente encontrar en las academias de arte.

Se puede presumir que un escenario ideal para el desarrollo de la creatividad es el aula en la que:

Intensifiquen y diversifiquen los modos de participación (actividad externa-actividad interna) de los alumnos en su proceso de aprender.

Enfaticen tanto la interactividad entre el sujeto que aprende con el objeto de conocimiento (contenido de enseñanza), como las interacciones sociales entre los que aprenden, y de éstos con el maestro.

Propicien relaciones de cooperación entre los participantes en el proceso de aprendizaje.

Crean ambientes y atmósferas propicias para el despliegue de las potencialidades del desarrollo humano.

Exista una dirección no frontal y mediatizada por parte del maestro del proceso de aprendizaje de los alumnos en el aula.

Apliquen métodos de enseñanza conducentes a la construcción social del conocimiento por parte de los alumnos.

Respeten los estilos y ritmos de aprendizaje a partir de los criterios de una enseñanza desarrolladora de potencialidades.

Reconozcan y aproveche los distintos talentos que muestran los educando.

Enfoque el proceso educativo a partir de la perspectiva de la unidad indisoluble entre pensar, sentir y actuar, así como saber, saber hacer y hacer, y entre lo afectivo, lo cognitivo y conductual.

Fig. 10.- Características para un "escenario ideal" de un entorno educativo para el desarrollo de la creatividad (Ferreiro, 2012).

- *Es relacional y participativo.*

Hablamos de un espectador activo en el arte actual, un espectador que no mira obras acabadas en las salas expositivas, sino que participa en proyectos de colaboración dinamizados por los artistas. En palabras de Acaso:

«Utilizar el arte contemporáneo significa demandar un esfuerzo por parte del espectador, un espectador que no puede permanecer pasivo como cuando ve la televisión, sino que se ve obligado a pensar, a reconstruir como un puzzle las herramientas del lenguaje visual que tiene delante». (Acaso et al., 2007: 123).

Una gran parte del arte actual ha dejado de observarse a sí mismo para mirar hacia sus públicos, para plantearse a sí mismo como nuevas formas de relación humanas, tal y como Bourriaud explica:

«Desde los años noventa la práctica artística se concentra en la esfera de las relaciones humanas. El artista se focaliza entonces, cada vez más claramente, en las relaciones que su trabajo va a crear en su público, o en la invención de modelos sociales» (Bourriaud, 2008: 31).

De igual forma, los alumnos ya no son individuos pasivos hacia los que dirigir un mensaje: la educación es un proceso conjunto en el que docentes y alumnos construyen conocimiento en colaboración. Los profesores de las academias acompañan a sus alumnos en un camino de aprendizaje personal en el que indagar en las distintas formas y lenguajes de las artes visuales. Un camino en el que cada alumno va descubriendo nuevas formas de creación (de creación tanto en su faceta de “productor” de formas visuales como de en su faceta de “receptor” activo de arte y co-creador de producciones artísticas compartidas).

Los profesores de las academias que trabajan con arte contemporáneo saben que sus alumnos no solo van a pintar bodegones o a aprender a disfrutar con un cuadro de Rothko. Los profesores de las academias que trabajan con arte contemporáneo son, en muchos casos, artistas en activo, que se relacionan con otros artistas, acuden a exposiciones, participan en proyectos culturales, etc. y que, por tanto, acercan a sus alumnos a una versión del arte más actual. Estos profesores se esfuerzan por hacer que el arte sea realmente algo vivo, cotidiano y real en la vida de sus alumnos. Para Bourriaud, «*la obra de arte ya no se ofrece en el marco de un tiempo “monumental” y ya no está abierta para un público universal, sino que se lleva a cabo en un momento dado, para una audiencia convocada por el artista*» (Borriaud, 2008: 32).

- *Relata narrativas particulares.*

Desde el cuestionamiento, desconfianza y sospecha respecto a los grandes relatos o metarrelatos, el arte contemporáneo recupera las microhistorias y los «*temas que el Arte con mayúsculas se ha ocupado de ocultar a lo largo de la historia: cuestiones relacionadas con la violencia, la inmigración, la comida, la política, el género, la identidad, etc. Es decir, los temas con los que conviven día a día los niños y adolescentes actuales*» (Acaso et. al., 2007: 123). En muchos casos, los profesores de las academias realizan búsquedas “quasi personalizadas” de propuestas artísticas necesarias para sus distintos alumnos, desde un conocimiento personal profundo de cada uno de sus alumnos y sus circunstancias, así como desde una intención terapéutica o de mejora de la calidad de vida

y/o el desarrollo personal de éstos. El arte contemporáneo propone todo tipo de reflexiones y temáticas que bien pueden ser tratadas en diferentes momentos personales como aprendizaje y desarrollo personal, especialmente en edades de construcción y reconstrucción de identidades. En palabras de Hernández, el artista contemporáneo «*da cuenta, reflexiona o dialoga con lo que (nos) está pasando desde la parcela artística que ha elegido*» (Hernández, 2013: 120).

- *Utiliza múltiples lenguajes.*

Videoclips, vídeos, proyecciones, fotografías con el móvil, Internet, etc.: el tipo de imágenes con las que niños y adolescentes conviven (tanto a la hora de consumir como de producir o crear) son utilizadas también en el arte contemporáneo. Acaso destaca el uso de las Tics como característica definitoria del arte contemporáneo en los siguientes términos:

«Incorporar las nuevas tecnologías a un taller de arte infantil significa trabajar con las herramientas que los participantes utilizan en su día a día y a las que están acostumbradas. Los procedimientos tradicionales (barro, ceras, plastilina, témperas,...) también son importantes, pero sin olvidarnos de los materiales nuevos» (Acaso et al., 2007: 123).

Por último, retomamos las palabras de Jové y Ayuso cuando proponen el arte contemporáneo como herramienta de cambio e innovación en educación:

«Diferencia, heterogeneidad, alteridad, creencias, expectativas, estrategias, metodología, son términos, son conceptos, son vivencias, son experiencias que forman parte de nuestras formas de vida. [...] En base a O'Sullivan (2006), consideramos el arte contemporáneo como un potenciador de posibilidades, relaciones y pensamientos rizomáticos que nos llevan a encuentros que nos permiten aprender y vivir la realidad desde el devenir» (Jové y Ayuso, 2013: 132).

Los profesores de las academias que trabajan desde premisas como las anteriores, acercan todo tipo de propuestas artísticas a sus alumnos para que éstos experimenten, convivan, co-produzcan, actúen, dialoguen y se construyan con y en ellas. Establecen contactos entre sus alumnos y proyectos artísticos en construcción y artistas en activo que les ayudan a conocer los lenguajes más variados posibles. Se acercan simultáneamente a propuestas artísticas actuales, así como a cualquier tramo de la historia del arte con libertad y familiaridad, tal y como Calaf advierte:

«La postmodernidad se encarga de enlazar todo el tiempo histórico en un continuo que podemos llamar presente eterno (Guiedion, 1975). Ahora todo está al mismo alcance y puede ser utilizado en cualquier combinación y propuesta. Esto explica, entre otras cosas, los llamados renaceres o neos,

dondes se retoman elementos de la historia en combinaciones extrañas y sorprendentes» (Calaf, 2003b: 2).

¿Qué aportaciones y/o beneficios pueden traer consigo las prácticas de educación artística en ámbitos no formales para sus usuarios y alumnos?

Comenzamos este apartado recuperando las palabras de Arañó (2003) en torno a las diversas defensas que históricamente se han sucedido sobre la importancia de la educación artística para el desarrollo humano:

«Su origen se debe a una fuerte reivindicación pública que los alumnos de Bellas Artes realizaron a comienzos del siglo XX, y a quienes se le unieron intelectuales y personalidades del momento, convencidos de que para lograr una educación general consecuente de los ciudadanos era necesaria la formación artística. Esa idea no constituía una novedad. Los ilustrados la concibieron, F. Schiller (1759-1805), en sus *Cartas sobre la Educación artística del Hombre*, y los románticos acabaron de desarrollar el pensamiento que otros (A.G. Baumgarten, 1750, *Aesthetica*) fueron expresando algo que ya era una creencia generalizada en la civilización euroamericana del momento: “la obligación social de educar artísticamente a los individuos”, como uno de los mejores modos y más rápidos de “humanizar”» (Arañó, 2003: 145).

Desde los años setenta, diferentes autores han defendido desde diversos campos de estudio la necesidad del arte y la educación artística para el desarrollo humano. Arnheim (1993) desde la psicología, o Eisner (2000,1994) desde el campo de la educación artística demuestran el carácter cognitivo de los procesos sensoriales y reivindican la importancia de lo sensorial para el pensamiento. Por su parte, Gardner construye toda una teoría en torno a los diferentes tipos de inteligencia humana, poniendo atención en las inteligencias tradicionalmente marginadas por los sistemas educativos, la artística entre ellas. Todos ellos ofrecen sólidos argumentos que justifican la necesidad de educar en las artes para favorecer el desarrollo de las personas.

Actualmente encontramos estudios, como el dirigido por Bamford (2009), que tratan de demostrar el impacto que distintos programas de educación artística han tenido y podrían tener en jóvenes y niños de treinta y cinco países diferentes. Bamford concluye que las principales aportaciones que las artes hacen a la educación se pueden agrupar en cinco áreas:

- Educación artística y mejora del rendimiento educativo y académico de los alumnos.
- Educación artística y mejora de la actitud de los estudiantes.
- Importancia de la educación artística en la comunidad local.
- Educación artística, imaginación y creatividad.

- Educación artística, salud y bienestar

Como podemos comprobar, la mayoría de dichas aportaciones se refieren al ámbito personal, psicológico, afectivo y social. Autoras como Palacios defienden una educación que abra un espacio a la afectividad y las emociones, aspecto fundamental que ha quedado tradicionalmente soslayado:

«En el futuro cercano, la institución educativa deberá ocuparse seriamente de la necesidad de crear espacios en la escuela para el aprendizaje emocional y para el desarrollo del conocimiento en el campo afectivo y relacional. El arte, en este sentido, ocupa un papel de suma importancia, dado que tiene la cualidad de conectar y comprometer los sentimientos, las emociones y los afectos, humanizando en lo más profundo el proceso de desarrollo del niño» (Palacios, 2006: 42).

Por su parte, López-Fdez. Cao(2008a) defiende la unión de lo cognitivo y lo emocional en la educación del ser humano. La autora explica que es la tradición cartesiana la causante del aislamiento del ejercicio de la mente como algo abstracto separado del cuerpo y el entorno: la educación moderna fragmentó al ser humano, exigiendo un estado de “congelación emocional” en el contexto del aula, provocando así graves consecuencias en el ser humano. Sin embargo, desde la base científica que otorgan autores como Antonio Damasio, podemos afirmar hoy que la emoción forma parte del pensamiento y que el ser humano se desarrolla de forma global uniendo cognición y emoción. En esta misma línea, Acaso plantea el término *educación artesana* como aquella en la que las emociones juegan un papel fundamental, «*en la que el conocimiento y afectos se conciben como un todo en el que no hay separación entre lo intelectual y lo emocional*» (Acaso, 2013: 122):

«En muchos actos pedagógicos lo afectivo se ha borrado de un plumazo y como queda patente en la cita con la que he encabezado el presente capítulo: nadie se toca, no se hacen chistes ni bromas, se procura el silencio por encima de todo, si alguien se pone de pie, miradas incrédulas le animan a volver a sentarse. Definitivamente, muchas aulas son lugares donde prevalecen las caras largas, donde una falsa idea de respeto se expande mezclada con el miedo que produce un uso autoritario del poder. Tenemos que volver a lo afectivo, esa afectividad que nos parece normal durante los primeros períodos del aprendizaje formal». (Acaso, 2013: 124-125).

Además del desarrollo emocional, la educación del arte trae consigo una serie de beneficios, que son las bases por las cuales podemos señalar que el arte es una necesidad humana. López-Fdez. Cao apunta que «*si intentamos una concepción menos atravesada por la modernidad, nos damos cuenta de que el arte es una de las actividades que ha dado lugar a un desarrollo evolutivo más complejo en los seres humanos*» (López-Fdez Cao, 2008b: 87). Nos centramos en las aportaciones de las artes que esta autora señala, junto con las indicadas por

Eisner en *El arte y la creación de la mente*:

- Importancia de los procesos. Al respecto, Eisner insiste en la importancia de dedicar tiempo a saborear la experiencia que uno busca:

«Es el proceso, la inmersión en la actividad misma y la calidad de vida que de ello surge, lo que más debería captar nuestra atención. [...] La necesidad de actividades y situaciones que generen motivaciones intrínsecas para un buen rendimiento es cada vez mayor. (Eisner, 2004: 246).
- Flexibilidad de propósito en el curso del propio trabajo, o el ejercicio de la actividad oportunista en el proceso de indagación encaminado a resolver un problema:

«Parte del placer que produce pintar surge de los microdescubrimientos que el desarrollo de la obra hace posible. Estos microdescubrimientos son fuente de sorpresa, y la sorpresa es una de las recompensas de la actividad artística. La flexibilidad de propósito que fomentan las artes puede desarrollar formas de pensamiento y actitudes adecuadas para los problemas que surgen en otros campos» (Eisner, 2004: 107).
- Construcción compartida del conocimiento.
- Multiplicidad de soluciones, es decir, la posibilidad de encontrar más de una respuesta a una pregunta y más de una solución a un problema, para lo cual es clave el desarrollo de capacidades como la apertura a la diversidad, imaginación y creatividad.
- Importancia de los materiales como medios:

«La manera de decir algo conforma su significado. La forma se convierte en contenido. Cada material y cada forma artística imponen sus propias posibilidades. Y se convierte en un medio cuando transmite lo que el artista o el estudiante desea o lo que ha descubierto y ha elegido expresar. A medida que los niños maduran su reconocimiento del potencial de un material se amplía y, cuando sus aptitudes técnicas están a la altura de sus concepciones de lo que desean crear, su capacidad artística también va en aumento». (Eisner, 2004: 109).
- Capacidad de análisis percepto-cognitivo en procesos de abstracción, selección y síntesis del paso de lo perceptivo a lo oculo-cognitivo-manual.
- Capacidad para tolerar la ambigüedad:

«En el comportamiento estético, se dice, respondemos e interpretamos combinando múltiples significados que son inherentes a la naturaleza metafórica del arte. [...] El arte nos pone al corriente con aspectos

metnales y de la experiencia que nuestra mente práctica cotidiana normalmente ignora o minimiza por ilógicos o contradictorios» (López-Fdez. Cao, 2008b: 89).

El arte ofrece una serie de elementos significativos de gran intensidad en la vida que no pueden obtenerse de otro modo, despierta el vínculo social, facilitando la comprensión de los otros y permite la expresión de la singularidad tanto como de lo común. En definitiva, y recuperando de nuevo las palabras de López-Fernández, encontramos propuestas de un tipo de educación centrada en la persona y en lo personal, con un ritmo adaptado y un tono acogedor:

«Entendemos educar como una forma de cuidado, de dejar que el ser a quien cuidamos se desarrolle libre pero seguro, autónomo pero responsable de los otros, nuestra postura ha de ser la de un observador atento que da acogimiento y seguridad, que está a cierta distancia pero cerca, que pone límites y sugiere retos y caminos, que pide respuestas y responsabilidades pero que sabe esperar y alejarse. Esperar el momento adecuado, esperar la pregunta sin ofrecer respuestas. Y que sabe no confundirse ni esperar del otro lo que no puede o no quiere esperar de sí. Que respeta la alteridad. Que no confunde demanda y deseo. Que ofrece un espacio y un tiempo fioriniano, de destitución, desidentificación, donde la posibilidad se ofrece como un nuevo real» (López-Fdez. Cao, 2009: 13) .

Proponemos, acorde a este tipo de planteamientos, el término *mediación artística*, desarrollado por autores como Moreno (Moreno, 2010; Moreno, Usán, Criado y Santaflorientina, 2012). La mediación artística se refiere a una concepción de la educación artística en la que el objetivo fundamental no es que las personas aprendan arte, sino que éste es un medio para cumplir otros objetivos, entre los que destacan el fomento de la autonomía de las personas y la activación de procesos de inclusión social. Por lo tanto, la mediación artística pone el acento en dos cuestiones principales: por una parte, en el hecho de que el arte es una herramienta, centrándose en todo lo que la experiencia artística posibilita, más allá de los resultados. Por otra parte, las posibilidades que el arte aporta a la reinserción social de personas en situación de especial vulnerabilidad, riesgo o exclusión social.

Destacamos la primera de estas dos características por su clara coincidencia con los enfoques de la educación artística en el contexto de las academias. Tal y como señala Palacios, «Una de las transformaciones más interesantes que ha sufrido la educación artística en las últimas décadas ha sido la de tomar los valores como un contenido central del aprendizaje» (Palacios, 2010: 245). En esta misma líneas, López-Fdez. CaoCao, expone las inquietudes de un grupo de profesores preocupados por las posibilidades de comunicación, expresión y transformación de la educación artística, por encima de su tradicional enseñanza técnica y formal, reivindicando el uso de la creación artística como herramienta para nego-

ciar la propia vida y relación con el mundo, para el vínculo con la propia biografía y la reflexión sobre términos tanto formales como emocionales (López-Fdez. Cao, 2009).

Las academias de arte comparten todo este tipo de planteamientos: educación artística centrada en el acompañamiento personal a cada alumno (cercana, por tanto, a la mediación artística), enfatizando lo personal y afectivo, cuidando y potenciando el factor emocional, promoviendo la autonomía de cada persona con un ritmo personalizado y un tono amistoso. En este tipo de entornos de la educación artística, el profesor es un orientador que no imparte sino que comparte conocimientos, que no impone sino que propone ideas (Guitérrez, 2004). En definitiva, en las academias se da todo un tipo de estrategias y metodologías casi naturales en entornos propios del ámbito no formal de la educación, que en muchos casos se persiguen y reivindican para el sector formal, dados sus comprobados beneficios. Todas ellas serán revisadas y contrastadas con datos concretos más adelante, en el apartado del estudio de casos. Continuamos, en las líneas siguientes, rodeando el fenómeno de las academias para tratar de aproximarnos a las funciones que pueden llegar a desarrollar en relación al resto de instituciones o entornos educativos y culturales explicados hasta ahora.

II. 2. 5.- EL PAPEL DE LAS ACADEMIAS DE ARTE PRIVADAS EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Cada instancia educativa define su espacio de actuación en función de cómo las otras instancias definen el suyo. Aún cuando no existan lazos orgánicos explícitos entre todas las instancias educativas, en realidad todas ellas están interrelacionadas, de manera que las modificaciones que afectan a una instancia repercuten en las demás. Los efectos educativos producidos por cada institución inciden de forma sinérgica en el proceso educativo global del alumno. Dewey explica que la educación supone una constante reestructuración de la experiencia. Cada experiencia educativa refuerza y facilita, o contradice y niega las otras; cada adquisición educativa está condicionada por los precedentes, y a su vez, condicionará las subsiguientes. Por tanto, es necesaria la coordinación entre las diversas instancias educativas (Trilla, 1993).

Existen cinco tipos de interacciones funcionales entre los tres sectores de la educación (Formal-No Formal-Infomal): de *complementariedad*, de *suplencia*, de *sustitución*, de *refuerzo* y *colaboración*, y de *interferencia* (Trilla, 1998). Si alguna de ellas se da entre las academias e instituciones del ámbito formal, o entre las academias y organismos no formales del sector público (como son las Universida-

des Populares), es la interacción *por suplencia*, que significa que éstas asumen tareas propias de otros sectores que aquellos no cumplen satisfactoriamente y viceversa. Como decíamos unas páginas atrás, *si las academias ofrecen espacios abiertos, clases tipo taller, enseñanza personalizada, aprendizajes basados en la experimentación, procesos centrados en la creatividad, etc., es porque existe una demanda al respecto que la educación formal no ha conseguido cubrir.*

Si bien la educación artística en el ámbito escolar debería entenderse y desarrollarse desde enfoques no formativos sino dirigida al desarrollo integral de las personas, la realidad, en muchos casos, es bien diferente. En su artículo “*La construcción del discurso y de la práctica de la educación artística*”, en 2002, Gimeno Sacristán aporta una consistente argumentación con la que explica las causas que han llevado a la deficiente práctica de la educación artística en el contexto escolar, para acabar lanzando la idea de una posible desescolarización de la educación artística si con ello se lograra una práctica de la enseñanza de las artes entendida como desarrollo humano (no como formación profesional) para todos. Tras distinguir tres dimensiones de la educación artística: la capacidad de apreciación artística (*sensibilización*), la *expresión* personal ejercitando habilidades artísticas y el dominio de los discursos acerca de los objetos artísticos (*conocimiento*), el autor explica que en los sistemas escolares actuales existen verdaderas dificultades para cumplir los objetivos que las dos primeras requieren (la dimensión apreciativa –sensibilización- y la expresiva). No tanto para la dimensión discursiva o educación artística entendida como especialización, de la que dice «*pueden superarse las dificultades de encaje de las coordenadas dominantes del sistema educativo, a condición de ubicarla en centros específicos*» (Gimeno, 2002: 142):

«En las condiciones organizativas dominantes de la escolaridad es explicable la proclividad a sobrevalorar en el currículum los aspectos narrativos respecto de los otros dos (la sensibilización y la expresión), dadas las dificultades de trabajar en buenas condiciones en estos dos últimos» (Gimeno, 2002: 143).

Ante la deficiente situación de la enseñanza del arte en la escuela y la inversamente proporcional situación creciente de museos con departamentos de educación y atractivas programaciones educativas, Fontal se pregunta por qué la escuela no es el “hogar” preferente de la educación artística y plantea si es necesario salir a buscar otros lugares o, por el contrario, cambiar su sentido en el ámbito escolar.

«Desde luego, a medida que estudiamos algunas de estas propuestas, enseñada percibimos que sí, que efectivamente, encontramos por ejemplo en acciones de museos, muchas propuestas innovadoras, muy atractivas, que recogen muchos de los principios emergentes para la educación artística: interdisciplinariedad, creatividad, conexión con las TIC... Y, por encima de todo ello, se “aprovechan” de algunas de las ventajas propias de los ámbitos no formal e informal: naturalización de la evaluación, empleo de metodologías

más activas y participativas, apertura a la libre expresión, integración del arte como lenguaje expresivo y comunicativo...» (Fontal, 2009: 77).

La propuesta de desescolarización de Gimeno Sacristán (2002) entabla un lógico diálogo con la llamada de atención de Trilla, cuando recuerda la necesidad de que «*las políticas educativas aseguren la compensación o discriminación positiva por medio de intervenciones e inversiones en educación no formal*» (Trilla, 1993). Trilla explica que la escuela funciona como un mecanismo de nivelación, en tanto que debe asegurar una base cultural común a todos. En cambio, las instituciones de educación en el tiempo libre permiten ampliar las formas de participación en la cultura y, en este sentido, funcionan como un mecanismo de diversificación. La oferta no formal debería tener también efectos compensadores de las desigualdades socioeconómicas. Evidentemente, la realidad se aleja mucho de esta utopía, ya que la educación no formal puede ser, en algunos aspectos, tanto o más discriminatoria que la educación formal, especialmente en lo que se refiere al acceso a ella. En este punto recordamos investigaciones como la realizada por Hernández Belver y Ullán de la Fuente (1995) al respecto de los usos y prácticas culturales y su relación con factores socioeducativos. Uno de los datos destacables de dicho estudio se refiere a las diferencias entre los grupos sociales en lo que respecta a las aficiones que implican una práctica artística, siendo muy superior el porcentaje de personas con estudios universitarios los que realizan o han realizado alguna actividad artística como afición respecto a las personas con otro tipo de formación:

«Cuando los sujetos son interrogados sobre su implicación práctica en alguna manifestación artística, sus respuestas, como vemos en las tablas, están significativamente relacionadas con los grupos sociológicos que hemos definido en función, tanto de los niveles socioeducativos de los encuestados (teniendo en cuenta su profesión y su nivel educativo) como de los niveles socioeducativos de sus padres» (Belver y Ullán, 1995: 91).

Sin embargo, en otras dimensiones, el ámbito no formal puede tener un importante efecto compensatorio que, volviendo a la *interacción por suplencia* de la que antes hablábamos, puede quedar insatisfactoriamente cubierto por la institución escolar. A este respecto se hace imprescindible citar la teoría del capital escolar que desarrolla Bourdieu (1998). Para este autor la escuela es una institución legitimadora y perpetuadora del sistema de hábitos y prácticas sociales impuesto por una determinada clase, la clase social alta, ya que presenta unos valores y normas culturales de clase como si fueran universales. La escuela inculca, transmite y conserva la cultura (por supuesto, la cultura dominante); rutiniza la cultura escolar, codificando, homogeneizando y sistematizando el mensaje escolar y a quien lo transmite. Desde esta perspectiva, planteamos que otras instituciones educativas no escolares, como pueden ser las instituciones propias del ámbito no formal, tienen la posibilidad de compensar esta situación de desventaja para los

hijos de las clases sociales media y baja que la escuela reproduce. Uría explica que si entendemos la educación artística «*también en un sentido un poco mas estrecho, como “adorno” de las elites (Castiglione, etc.), la aspiración de que los privilegios de las clases más favorecidas, también en lo que se refiere al disfrute de la cultura, lleguen a todos los individuos, impregna sin duda también este entorno de educación no formal*» (Uría, 2003: 6).

Por otra parte, si buscamos propuestas más allá de las que sugieren la desescolarización, encontramos planteamientos que giran en torno a la idea de colaboración entre sectores (Alonso-Sanz, 2013a). Calaf y Fontal (2010) proponen, un tipo de relación entre el ámbito formal y no formal de la educación artística basada no en la suplencia sino en la colaboración:

«Aquí encontramos, pues, otro eje de integración en el ámbito de la educación artística: el de la formal y no formal. Cada contexto, con sus particularidades, permite y potencia acciones de diferente naturaleza que, necesariamente, deben conocerse y coordinarse. El museo va a la escuela pero, cada vez más, las escuelas van a los museos y es posible pensar en un horizonte de colaboración entre ambas instituciones educativas, que busque la sinergia potenciada de fuerzas y no una mera suma de modos y métodos de enseñanza del arte». (Calaf y Fontal, 2010: 15).

Asimismo, en busca de nuevas conexiones entre instituciones y colectivos tradicionalmente aislados, Jové y Betrián exponen las ventajas de los proyectos conjuntos entre universidad, escuelas y recursos culturales comunitarios (centros de arte entre otros), y afirma:

«El enfoque contemporáneo creciente de re-pensar y re-diseñar la conexión entre el contenido de la universidad, los museos y centros de arte, las escuelas y las comunidades para las que el profesorado está siendo preparado para trabajar, ayudará a romper la desconexión que a menudo existe en el modelo tradicional de formación del profesorado. Para trabajar en esta dirección Zeichner (2010) propone los espacios híbridos. Pasar a la acción con proyectos concretos, con experiencias concretas es de vital importancia, evaluar, investigar y crear conocimiento en este ámbito es de vital relevancia» (Jové y Betrián, 2012: 302).

Con ejemplos como “*Educ-arte - Educa(r)t: espacio híbrido*”, Jové, Betrián, Ayuso y Vicens (2012) exponen las fases y detalles de proyectos de colaboración entre escuela, universidad y recursos comunitarios (en este caso centros de arte). Estas autoras analizan seis modelos diferentes de colaboración entre este tipo de instituciones culturales y educativas, al tiempo que presentan su propia experiencia por medio de proyectos que se diferencian de dichos modelos con características como las siguientes:

- Son proyectos multidireccionales y en red (superan las relaciones bidireccionales de otros modelos de colaboración).

- Los proyectos se ponen en marcha cuando la red de trabajo se integra en el proyecto escuela (aunque cada agente los complementa y desarrolla en su contexto físico de trabajo).
- Existe un espacio híbrido, en el que semanalmente se da un diálogo entre los maestros del centro educativo, la profesora formadora de maestros de la Universidad de Lleida, los estudiantes de magisterio, y la profesional del Centro de Arte: «*En este espacio y en base a los planteamientos de la investigación-acción desarrollamos y evaluamos el proyecto y reconstruimos nuevas estrategias de innovación educativa en los diferentes contextos*» (Jové, Betrián, Ayuso y Vicens, 2012: 182).
- Son proyectos en los que siempre es posible la colaboración de otros recursos y servicios de la comunidad.

La idea clave para el desarrollo de este tipo de proyectos es la del trabajo en red, especialmente redes interprofesionales en las que queden integrados profesionales de distintos ámbitos. Tal y como apuntan Jové, Ayuso, Sanjuan, Vicens, Cano y Zapater:

«Entendemos por trabajo en red toda acción desarrollada a lo largo del proceso de trabajo (construcción de conocimiento, organización o evaluación) en la que la intervención de diferentes profesionales y/o agentes del ámbito de la educación se encamina a trabajar conjuntamente para conseguir un objetivo común que responda a las necesidades o los proyectos integrales de un contexto» (Jové, Ayuso, Sanjuan, Vicens, Cano y Zapater, 2008: 128).

Entendemos dichas propuestas de colaboración como una de las principales posibilidades, aún por explotar, de las academias de arte: estos espacios que, en muchos casos desarrollan prácticas igualitarias, horizontales y emancipadoras para sus alumnos, con un alto nivel de personalización, y con una casi total libertad en cuanto a metodologías, contenidos y objetivos, podrían llegar a ofrecer posibilidades mayores de las que a día de hoy están ejerciendo. Nuevas conexiones y colaboraciones, por ejemplo con universidades, centros de arte o colegios como las sugeridas por Jové (2011), podrían revalorizar y enriquecer el trabajo de las academias y aumentar el abanico de las funciones que pueden ejercer en su comunidad.

Las facilidades para desarrollar diferentes tipos de trabajo en red por parte de las academias son muchas, debido a la libertad de acción que éstas tienen. Sin embargo, previamente al análisis que desarrollaremos en el estudio de casos, podemos apuntar de forma intuitiva que son pocas o nulas las colaboraciones de las academias con centros escolares, universitarios, culturales, etc., al menos en los términos propuestos por autoras como Glòria Jové. Revisaremos en el estudio de casos, la realidad de las academias al respecto de estas cuestiones, aunque nos adelantamos a apuntar la necesidad de proponer relaciones de colaboración

que sustituyan a las relaciones por suplencia actuales entre academias y otro tipo de espacios propios del sector no formal de la educación, así como de instituciones propias del ámbito formal, sector cultural y otros recursos comunitarios.

II. 2.6.- LAS ACADEMIAS DE ARTE PRIVADAS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO VALENCIANO

Mientras que la Generalitat Valenciana es responsable del grueso de las enseñanzas regladas en la Comunidad Valenciana, la educación no formal de iniciativa pública, depende de los ayuntamientos. En este sector, el Ayuntamiento de Valencia cuenta con Centros Municipales de jóvenes, Centros Municipales para Mayores, Centros Ocupacionales y Universidades Populares. Por otra parte, lanza cada curso proyectos educativos, organizados por niveles y áreas, que se ofertan a todos los centros educativos de la ciudad de Valencia. En lo que respecta al área de la educación artística (y en el marco del sector público de la educación no formal) son las Universidades Populares las que condensan la mayor actividad municipal. Es decir, no existen en Valencia otro tipo de instituciones como Casas de Cultura, Escuelas de Adultos ni Centros Cívicos, por ejemplo. Por lo tanto, la oferta de educación artística como actividad de tiempo libre se concentra en las academias de arte en lo que respecta al sector privado y en los centros pertenecientes a la Universidad Popular como oferta pública. Cabe, por tanto, revisar el fenómeno de la Universidad Popular en esta definición del contexto educativo en el que se enmarcan las academias de arte, por sus características comunes y la relación entre dicha institución y el conjunto de las academias. Existe una parte del alumnado que fluctúa entre academias y universidades populares, lo cual sugiere que su práctica tiene elementos comunes (un alumno que quiere aprender a pintar, por ejemplo, se plantea una academia o clases en una universidad popular porque sabe que en ambas va a desarrollar este aprendizaje), pero también elementos diferenciadores (ya que si un alumno cambia voluntariamente de una academia a un centro de universidad popular o viceversa, es porque no ha encontrado lo que buscaba en el primero y sí espera encontrarlo en el segundo).

La ciudad de Valencia cuenta aproximadamente con el mismo número de academias privadas de arte que de centros de Universidad Popular con sección de Expresión Plástica (entre veinticinco y treinta centros de cada tipo). Observamos una distribución muy diferente entre las academias y las Universidades Populares. Estas últimas están repartidas a modo de red por toda la ciudad, de una manera equilibrada, teniendo presencia en prácticamente todos los barrios. Las academias, sin embargo, se concentran en la zona más central de la ciudad de modo que es difícil encontrar academias en muchos de los barrios más periféricos. Evi-

dentamente, las academias, como iniciativas privadas independientes, no responden a ningún tipo de plan general sobre la localidad en la que se insertan sino que surgen espontáneamente en los lugares que sus dueños, en función de sus circunstancias personales, eligen.

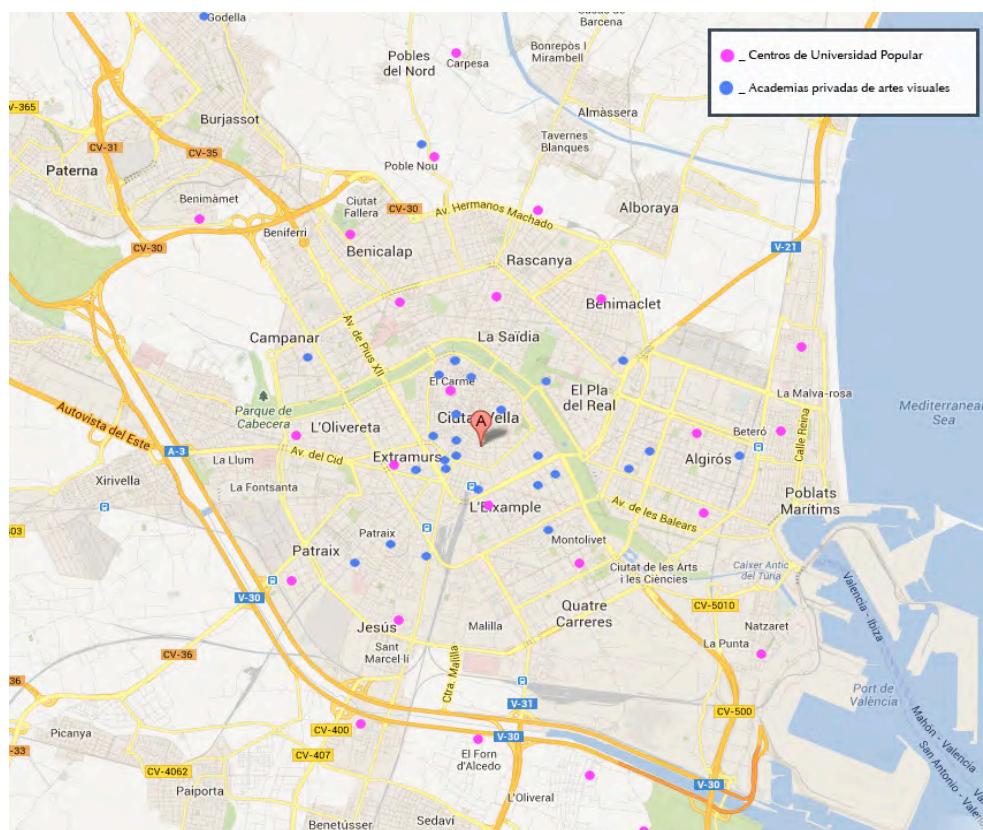


Fig.11.- Situación de centros de Universidad Popular y Academias privadas de artes visuales en la ciudad de Valencia a fecha de Junio de 2014.

Para el curso 2013-2014, son cerca de 21.000 las solicitudes de matrícula recibidas en la universidad popular, más del doble de su capacidad, ya que se ofertan aproximadamente 10.000 plazas²⁸. Sin embargo, las academias, tratando de sobrevivir a la difícil situación económica actual, se mantienen a duras penas con un alumnado mucho menor al que pueden asumir. Evidentemente, la cuestión económica es una de las razones principales que motivan esta situación. Las academias, como centros privados que son, suponen para muchas personas un coste económico no asumible. Sin embargo, es posible que exista un potencial alumnado de academias privadas entre las 21.000 solicitudes para la universidad popular. Contando con que varios miles de personas van a quedarse en lista de espera sin

²⁸ Información extraída de entrevista realizada al Concejal de *Educación y Universidad Popular* del Ayuntamiento de Valencia, D. Emilio del Toro, el 25 de Julio de 2013.

poder acceder a las actividades que buscan, es viable valorar otras posibles ofertas. La oferta pública se encuentra en una delicada situación ya que se mantiene congelada a consecuencia de la precaria situación económica local. El profesorado va descendiendo ya que no se realizan nuevos contratos. Siendo como es, que existe un sector privado capaz de asumir la demanda de enseñanzas artísticas no regladas, sería viable valorar protocolos de actuación para equilibrar esta situación. Sin embargo, la intención por parte del ayuntamiento de Valencia, de establecer cualquier vínculo entre oferta pública y privada del sector no formal de la educación es expresamente²⁹ nula a fecha de 2013, al igual que un mínimo interés hacia el conjunto de las academias privadas de arte de la ciudad.

Las características del aprendizaje y las vivencias del alumnado en las academias privadas de arte y universidades populares (en su área de expresión plástica) mantienen ciertas diferencias, pero también guardan importantes similitudes. Comparten factores como el trabajo con grupos altamente heterogéneos en cuanto a edades y niveles; el grado de especialización en cuanto a la formación artística de su profesorado; la libertad curricular y metodológica de los docentes; el desarrollo de estrategias para motivar el esfuerzo del alumnado, dada la falta de presión por calificaciones o evaluaciones, etc.

David Pellicer, profesor del centro de Universidad Popular de Benicalap (Valencia), define la actividad de estos centros como formación socio-cultural, destacando la importancia que en ella adquiere la participación cultural y partiendo de un concepto de cultura directamente relacionado con la mejora de la vida colectiva en una comunidad³⁰. De hecho, explica Pellicer que, más allá del aprendizaje académico de las artes plásticas, *«hay gente que le interesa más la temática o los contenidos de la actividad en la que se apunta y hay gente que se matricula porque quiere estar en la Universidad Popular, por entrar en la dinámica»*³¹. Una de las diferencias principales del trabajo en educación artística de las Universidades Populares y el de las academias de artes visuales es el énfasis de las primeras en el trabajo comunitario y de participación ciudadana, siendo uno de sus objetivos el incentivar la participación social en el propio barrio, en la ciudad y la comunidad autónoma a la que pertenecen. Las academias, por su parte, se caracterizan por sus estrategias de enseñanza personalizada, centrándose en los procesos personales de cada uno de sus alumnos, en una enseñanza y mediación artística individual.

²⁹ Entendemos que el interés del ayuntamiento de Valencia hacia las academias privadas y la intención de establecer un vínculo entre oferta pública y privada en el sector de la educación artística no formal es nulo a partir de las respuestas obtenidas en torno a este tema en la entrevista al concejal de Concejal de *Educación y Universidad Popular* del Ayuntamiento de Valencia, D. Emilio del Toro, realizada el 25 de Julio de 2013.

³⁰ Información extraída de la entrevista realizada a David Pellicer, profesor del centro de Universidad Popular de Benicalap (Valencia), con experiencia docente en otros entornos de la educación artística no formal (como son las academias), así como del ámbito formal (contexto escolar).

³¹ *Ibidem*.

III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

«La investigación en aspectos de humanidades, artes y educación no se puede hacer en laboratorios ni a partir de medidas fijas o compartimentos estancos. La investigación que necesitamos ha de ser muy porosa a los flujos de ideas que transpira la sociedad».

Román de la Calle y Ricard Huerta
Mentes Sensibles. Investigar en educación y en museos.

III.1.- INVESTIGACIÓN EDUCATIVA E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Teniendo en cuenta los tres tipos de investigación pedagógica propuestos por Best (1981), consideramos que ésta es una investigación descriptiva (traza *lo que es*) y no histórica (describe *lo que era*), ni experimental (delinea *lo que será*). Este estudio analiza la experiencia construida por un grupo de personas en unos contextos educativos concretos como son las academias de arte. Entender dichos contextos, sus particularidades, y las características que permiten la generación de dichas experiencias, es lo que se propone esta investigación. Este tipo de investigación *«puede decirnos mucho acerca de los modelos de comportamiento, proporcionando información relativa a los tipos de conducta que se dan en circunstancias específicas y orientando la selección de problemas e hipótesis»* (Belver, 2005: 181).

El objeto investigado es un contexto educativo; la acción investigada es una acción educativa y los sujetos son investigados por su participación en dicha acción educativa. Al hilo de esta idea, Marín señala el objeto de estudio como rasgo distintivo de la investigación en educación artística: *«investigación en educación artística es la actividad que nos lleva a conocer nuevos hechos, nuevas ideas y teorías, y a comprender con mayor exactitud y profundidad el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales»* (Marín, 2005: 224). Marín explica dos tareas importantes que la investigación en Educación Artística conlleva: por un parte, conocer, interpretar y valorar las investigaciones actuales en dicho campo de estudios (para lo cual, recomienda el seguimiento de revistas especializadas: *Studies in Art Education, Visual Arts Research, Journal of Aesthetic Education, Journal of Art and Design Education, Revista de Arte y Educación, International Journal of Education in the Arts*, etc.); por otra, usar las teorías, métodos, normas y hábitos de trabajo de la comunidad profesional investigadora en educación artística (que viene desarrollándose en los manuales publicados principalmente por la National Art Education Association –NAEA-). Como investigación perteneciente al campo de la Educación Artística, siguiendo las sugerencias de Marín, este estudio comienza con una revisión de los documentos citados.

Recuperamos las palabras de Agra cuando explica que la contribución más valiosa del proceso de investigación es su *«capacidad de proponer nuevos puntos de vista. No se trata de establecer dogmas o verdades absolutas, se trata de identificar cuestiones y problemas, de recoger y registrar informaciones, de diseñar nuevos modelos que enriquezcan el conocimiento que tenemos de las cosas»* (Agra, 2005: 130). Con esta investigación se pretende un acercamiento a los ‘modos de hacer’ del tipo de centros estudiados, para comprender el valor de las experiencias que en ellos se generan. Quizás, como concluyó Lackey con su estudio

de Centros de Entretenimiento en Vancouver³², es posible que todo ello nos acerque a una revisión del papel de las academias en los sistemas educativos (y concretamente en la educación de las artes visuales), con el planteamiento de posibles nuevos roles y funciones de estos centros en la enseñanza de las artes visuales.

III.2.- EL ESTUDIO DE CASOS

Esta investigación se plantea como un estudio de casos, entendiendo por ello no sólo un tipo de estrategias metodológicas, sino como perspectiva global con unos presupuestos, finalidades, objeto y objetivos específicos. Autores como Neiman y Quaranta (2006) llaman la atención sobre la distinción entre *estudios de caso* y *estrategias de investigación basadas en el estudio de caso*. Al respecto de dicha distinción, señala Stake que «*el estudio de casos no es una opción metodológica, sino una elección sobre el objeto a estudiar. Como forma de investigación, el estudio de casos es tanto el proceso de indagación acerca del caso como el producto de nuestra indagación*» (Stake, 2005b: 443). Es decir, el estudio de caso es definido por el interés en casos individuales más que por los métodos de investigación utilizados. Los estudios de casos tienden a focalizar en un número limitado de hechos y situaciones para poder abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual. Mientras que en las investigaciones que adoptan estrategias basadas en el estudio de caso, el diseño metodológico es crucial, en el estudio de caso éste pasa a un segundo plano, adquiriendo un protagonismo central la formulación de las preguntas de investigación, las cuales guían la investigación en todas sus fases, desde la recogida de datos hasta el análisis e interpretación.

El nacimiento de la investigación con estudio de casos se asocia a las formas de investigación antropológica surgidas a principios del siglo XX. Éstas incluían prolongadas permanencias en el terreno, con recolección de datos primarios a través de la observación participante y la utilización de informantes clave, lo cual permitía una comprensión detallada del conjunto de los sujetos abordados y de su vida cultural en sus relaciones cotidianas y en su medio «natural». Tras in-

³² Lackey, L. (1999). Art education wrapped and trapped in fun: the hope and plight of recreation centre art instructors. In R. Irwin & A. Kinder (Eds.), *Beyond the School: Community and institutional partnership in art education*. (pp. 36-45). Reston, VA: NAEA.

Lackey, L. (1997). *Pedagogies of leisure: considering community recreation centres as contexts for art education and art experience*. Unpublished doctoral dissertation. University of British Columbia, Vancouver.

tenso debates entre defensores de perspectivas científicas y partidarios de enfoques cualitativos, se produce una sistematización de los diseños de investigación cualitativos y su revalorización a partir de la década de 1960, renovación en la que la investigación con estudio de casos tuvo un importante protagonismo asentándose como uno de los principales enfoques de la investigación cualitativa actual.

Para J.W. Best (1981), el estudio de casos forma parte de lo que llamamos investigación descriptiva, es decir aquella que traza *lo que es*: describe, registra, analiza e interpreta las condiciones existentes en el momento. El estudio de casos se interesa por una unidad individualizada. Esta unidad puede ser una persona, una familia, un grupo, una institución social o toda una comunidad.

A modo de definición, señala Huerta que los estudios de casos son *Investigaciones empíricas que estudian un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto real, para lo cual se utilizan distintas fuentes de evidencia* (Huerta, 2010: 18). Huerta destaca la importancia del acercamiento a profesores y alumnos en el estudio de casos como fuente empírica y objetiva que aporta información directa. El estudio de caso es una importante herramienta de investigación, debido a la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dicha complejidad requiere investigaciones de carácter exploratorio y comprensivo, más allá de la búsqueda de explicaciones causales.

Por su parte, Pérez Serrano (1994) señala que el estudio de casos tiene como rasgos definitorios el ser particularista, descriptivo, heurístico e inductivo:

- *Particularista* porque se centra en una situación, evento o programa particular. El caso, en sí mismo, es importante tanto por lo que revela acerca del fenómeno como por lo que puede representar. Esta especificidad lo hace especialmente apto para problemas prácticos, cuestiones, situaciones o acontecimientos de la vida diaria.

- *Descriptivo*, ya que su producto final es una descripción rica y “densa” del fenómeno objeto de estudio. Pueden incluir distintas variables e ilustran su interacción, a menudo, a lo largo de un período de tiempo, por lo que pueden ser estudios longitudinales. La descripción suele ser de tipo cualitativo.

- *Heurístico*: los estudios de caso iluminan la comprensión del lector. Pueden dar lugar al descubrimiento de nuevos significados, ampliar la experiencia del lector o confirmar lo que ya se sabe. Pueden aparecer relaciones y variables no conocidas anteriormente que provoquen un replanteamiento del fenómeno.

- *Inductivo*: Opera por medio de la observación directa, llegando a conclusiones por medio de muchas observaciones particulares. Las generalizaciones, los conceptos o las hipótesis surgen de un examen de los datos fundados en el

contexto mismo. Más que la verificación de hipótesis predeterminadas, el estudio de casos cualitativos se caracteriza por el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos.

Stake (2005a) ofrece una nueva clasificación de estudios de caso cualitativo, al distinguir tres tipos según su finalidad:

- *Intrínseco*: Pretende una mayor comprensión de un caso particular. No se selecciona el caso por su representatividad sino porque el caso en sí mismo despierta el interés del investigador, un interés intrínseco: el objetivo de este estudio no es generar una teoría sino comprender ese caso concreto.

- *Instrumental*: Contrariamente al anterior, no se trata de comprender un caso en sí mismo sino de hacerlo para ampliar la visión sobre algún problema o temática relacionada, o para refinar una teoría. El caso tiene un papel secundario, no es importante sino como medio para alcanzar otros fines indagatorios.

- *Colectivo*: No se estudia un caso concreto sino un conjunto de casos: un fenómeno, población o condición general. No se trata del estudio de un colectivo sino del estudio intensivo de varios casos.

Puede decirse que la presente investigación es un estudio colectivo de casos, ya que va a consistir en el estudio de varias academias, no de un caso único en profundidad. Se trata de comprender el tipo de actividad que supone la enseñanza y la práctica amateur de las artes visuales en el contexto concreto de la ciudad de Valencia y en el entorno específico que son las academias privadas. Si, por otra parte, debemos inclinar la balanza hacia uno de los extremos *instrumental-intrínseco*, esta investigación se decanta por un interés más instrumental, ya que consiste en un acercamiento a diferentes casos que nos ayuden a comprender una cuestión general (las funciones de los centros privados de enseñanza en la práctica de la educación artística), no tanto en conocer en profundidad un único caso. Según la clasificación planteada por Yin (2003), esta investigación correspondería al tercer tipo de estudio de casos, en el que se estudian múltiples casos con diseño holístico. Por último, siguiendo la definición de Pérez Serrano (1998a), podemos afirmar que éste es un estudio de caso y como tal es particularista, descriptivo, heurístico e inductivo.

III.2.1- LAS PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

Las cuestiones de investigación conforman la organización conceptual, es decir, las ideas previas que expresan la comprensión que se pretende con la investigación. Stake (2005) propone el uso de *temas* para la estructura conceptual de la investigación, como alternativa a la utilización clásica de la *hipótesis*, ya que ésta última puede limitar el enfoque. Los temas y las preguntas temáticas dirigen la atención a la complejidad y la contextualidad.

Neiman y Quaranta (2006) señalan que en el desarrollo de este tipo de estudios, las preguntas juegan un rol central, ya que a medida que avanza la investigación van logrando mayor claridad, y por este motivo deben ser planteadas de manera flexible de modo tal que favorezca su desarrollo y así alcanzar una respuesta. En cuanto a la recolección de la información, ésta se lleva adelante a partir de un plan que se organiza en función de las preguntas formuladas. El análisis de la información hace uso de instancias de interpretación directa o construcción de categorías, también organizando correspondencias o delimitando patrones o modelos (Stake, 1994; Neiman y Quaranta, 2006).

Esta investigación está estructurada, en todas sus fases, según tres temas centrales, formulados en tres preguntas de investigación (los cuales han sido ya explicados en la Introducción del presente informe, -págs. 19-22-). Son cuestiones relativamente amplias o generales, formuladas de este modo con la intención de que no limiten el enfoque en el estudio de campo, pero que faciliten la estructuración y organización de la investigación:

Cuestión de investigación	Hipótesis
¿Cuáles son las diversas motivaciones e intereses que impulsan a los alumnos a inscribirse en academias de arte?	Los alumnos van a las academias buscando algo que no encuentran en otros entornos educativos.
¿Qué experiencias desarrollan los alumnos en las academias estudiadas?	Las experiencias de los alumnos en las academias son valiosas e importantes para ellos.
¿Qué características particulares definen a las academias?	Las academias tienen características propias, comunes a todas ellas, que favorecen las experiencias del alumnado y dan respuesta a sus motivaciones.

III.3.- CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Para llevar a cabo la fundamentación teórica y metodológica de esta investigación, recogemos los planteamientos de Lincoln y Guba (2005) al respecto de los *paradigmas* en el ámbito de la investigación educativa, y sus tres dimensiones:

- *Ontológica*: Referida a la naturaleza de los fenómenos sociales que se investigan.
- *Epistemológica*: Referida a la manera de conocer.
- *Metodológica*: Sobre el modo en que el individuo crea, modifica e interpreta el mundo en el que se encuentra.

Siguiendo las recomendaciones que Sandín (2010) hace al respecto, en adelante concretaremos la perspectiva epistemológica, ontológica o teórica y metodológica en las que nos situamos para nuestra investigación³³. Esto significa que más que seleccionar un paradigma al que acogernos³⁴, asumiendo tal y como vienen dadas todas sus dimensiones, optamos por decidir una postura concreta en cada uno de estos niveles de forma independiente. Al respecto, y en línea con el debate mantenido por distintos autores, Sandín se pregunta si existe una relación directa y unívoca entre los niveles señalados (*epistemología* → *perspectiva teórica* → *método* → *estrategias*) o si, por el contrario, son independientes. Finalmente, reflexiona la autora al respecto del término “paradigma” llamando la atención sobre la intolerancia que con frecuencia conlleva por su «*visión estática y reduccionista de la diversidad de tipos de investigación existentes*» (Sandín, 2010: 47). Utilizaremos los términos *perspectivas* o *tradiciones* frente a *paradigma* ya que nos ofrecen mayor libertad y posibilidades de variedad de perspectivas teórico-metodológicas.

Por tanto, nos acogemos a la postura *equilibrada y flexible* propuesta por Sandín, ya que, si nos liberamos de una «*excesiva rigidez al nexo entre posicionamientos metateóricos y técnicas de investigación, podemos abordar desde una*

³³ Insiste Sandín (2010) en la importancia de la fundamentación epistemológica y teórica, observando que en muchos casos de investigación social y educativa no se definen estas dos dimensiones y se centra la preocupación exclusivamente en la cuestión metodológica. Al respecto, cita a Dendaluze y De Miguel, cuyas citas extraídas de Sandín (2010, p. 46) reproducimos literalmente: «*La dimensión epistemológica es una dimensión que muchos investigadores ni tan siquiera se plantean o que desatienden, cuando en realidad está en la base de muchos comportamientos y decisiones metodológico-técnicas posteriores*» (Dendaluze, 1999: 365). «*Necesitamos familiarizarnos con los nuevos caminos en la búsqueda de conocimiento y ser coherentes con ella. Más que nunca, los investigadores necesitamos mayor reflexión sobre el sentido de lo que hacemos, los procedimientos que utilizamos y la utilidad que nos aporta* (De Miguel, 1988: 76)».

³⁴ Sandín (2010) delimita tres paradigmas “clásicos” (positivista, interpretativo y sociocrítico) y dos “nuevos” (deconstructivista y participativo) en investigación educativa.

actitud integradora la posibilidad de diseños multimétodo en la investigación educativa» (Sandín, 2010: 42).

III.3.1- PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA

La perspectiva epistemológica es una forma de comprender y explicar cómo conocemos lo que sabemos. Si nos basamos en el trabajo de Crotty (2005) *The Foundations of Social Research*, podemos identificar tres perspectivas fundamentales: objetivismo, construccionismo y subjetivismo. Esta investigación se enmarca en la perspectiva construccionista. La perspectiva construccionista rechaza la idea de que existe una verdad objetiva esperando ser descubierta. Construimos (no descubrimos) el conocimiento, por lo tanto, diferentes personas pueden construir diversos significados en relación a un mismo fenómeno. Los significados emergen a partir de nuestra interacción con el mundo y con las personas, de modo que no puede existir significado sin una mente y tampoco sin un entorno social y sin lenguaje. Los valores del saber, la razón, la emoción y la moralidad no residen ya en la mente del individuo (ni siquiera en la relación del individuo con su entorno) sino en las relaciones interpersonales. La construcción de conocimientos es social y compartida, siendo fundamental el papel del lenguaje y otros procesos sociales. Desde la perspectiva construccionista se entiende que no existe una verdad “objetiva” ni “subjetiva”: sujeto y objeto van siempre unidos; los seres humanos construimos conocimiento interactuando entre nosotros y con el mundo, y participamos de ese conocimiento en contextos esencialmente sociales.

Es notable la confusión entre los términos *construccionismo* y *constructivismo*. Ambos coinciden en su oposición a los valores y los planteamientos propios de la modernidad, latentes en la perspectiva positivista, y en la importancia que otorgan a los contextos o entornos “externos” al sujeto para la construcción del conocimiento. En lo relativo a sus diferencias, diversos autores coinciden en una idea más o menos común: el carácter eminentemente psicológico del constructivismo y la visión más social en el caso del construccionismo. Escribe Blanco que «*el discurso posmoderno se centra en dos corrientes actuales: el constructivismo (Vygotsky, 1987), orientado hacia la psicología de la personalidad y la educación, y el construccionismo que se dirige hacia la psicología social y política*» (Blanco, 2012: 160). Por su parte, Javier Abad (2008) profundiza en las diferencias entre constructivismo y construccionismo, explicando que su conexión estaría en la importancia del conocimiento compartido y del intercambio social. En referencia a ambos términos, Crotty (2005) apunta:

«It would appear useful, then, to reserve the term constructivism for epistemological considerations focusing exclusively on ‘the meaning-making activity of

the individual mind' and to use constructionism when the focus includes 'the collective generation [and transmission] of meaning'» (Crotty, 1998: 58)³⁵.

Tal como indica Javier Abad (2008), una investigación que se orienta con la perspectiva epistemológica construccionista busca «*comprender el mundo complejo de la experiencia vivida desde el punto de vista de quienes lo viven (Schwandt, 1994: 118)*³⁶» (Abad, 2008: 39). Es decir, el investigador trabaja desde dentro del sistema, desde los actores mismos, para poder comprender sus significados (esos significados que ellos mismos han construido a partir de eventos y a través de procesos de interacción social). Comprobamos que el objetivo final de estas investigaciones es la comprensión de los significados construidos por los participantes. Esto ocurre por medio de la interpretación del investigador, interpretación que es, a su vez, la construcción de la lectura de tales significados mediados por el lenguaje y las acciones de los sujetos.

III.3.2- PERSPECTIVA TEÓRICA: ENFOQUE INTERPRETATIVO

La perspectiva teórica u ontológica se refiere a la naturaleza de los fenómenos sociales que se investigan. Crotty (2005) utiliza el concepto de perspectiva teórica entendiéndola como la postura filosófica que subyace a una metodología y que proporciona un contexto y fundamentación para el desarrollo del proceso de investigación y una base para su lógica y criterios de validación.

Siguiendo las pautas de Latorre, Del Rincón y Arnal (1996), trataremos de explicar de las características del enfoque teórico desde el que se plantea esta investigación: *fundamentos, naturaleza de la realidad, finalidad de la investigación y relación sujeto/objeto*. Lo que se refiere a *técnicas* (instrumentos y estrategias) y *análisis de datos* será tratado en el apartado siguiente (perspectiva metodológica).

En cuanto a los fundamentos, podemos decir que si hay una perspectiva con la que esta investigación comparte más supuestos, ésta es la tradición interpretativa. El interpretativismo surge en el siglo XX como respuesta a los intentos de desarrollar una ciencia natural de los fenómenos sociales. Este enfoque había ido surgiendo a lo largo de la historia con distintas apariencias. Sin embargo, suele

³⁵ «Sería útil reservar el término constructivismo para aquellas consideraciones epistemológicas centradas exclusivamente en la 'actividad de la mente individual para generar significado' y utilizar construccionismo cuando nos centramos en la 'generación colectiva (y transmisión) de significado'» [Traducción propia].

³⁶ Schwandt, T.A (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. En N. K. Denzin e Y.S Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.118-137). Londres: Sage.

señalarse a Dilthey como precursor (quien, a finales del siglo XIX, establece distintos modos de conocer: el de las Ciencias Naturales, que pretenden *explicar - erkl eren-*, y el de las Sociales, que busca *comprender -verstehen-*) y a Weber como cabeza m as visible, con su defensa de la *comprensión* en contra de la *explicación*. Latorre, del Rincón y Arnal (1996) definen el interpretativismo basándose en las siguientes características:

Naturaleza de la realidad:

La tradición interpretativa entiende los procesos sociales, de los cuales se ocupa, en su naturaleza holística, interpretativa, dinámica y simbólica. Uno de los factores que destaca son las *diferencias ontológicas entre procesos naturales y prácticas humanas*: las prácticas humanas son dependientes del lenguaje mientras que las ciencias naturales actúan de manera independiente de éste. Los fenómenos naturales suceden imperturbablemente, más allá de lo que las personas expliquemos o describamos sobre ellos. Sin embargo, las prácticas humanas s  están influidas, o parcialmente constituidas, por el lenguaje usado para describirlas. Esta distinción obliga al uso del lenguaje como vía de conocimiento, lo cual repercutirá necesariamente en la elección de herramientas y estrategias de investigación.

El interés no est  tanto en la conducta humana sino en la acción humana. La *acción humana* viene definida por los *significados subjetivos*, es decir: toda acción humana posee un sentido para quien la realiza y puede convertirse en inteligible para los demás sólo en la medida en que se conoce este sentido. Éste es el motivo por el que las acciones humanas no pueden ser observadas del mismo modo que los procesos naturales.

Finalidad de la investigación:

Consecuentemente con lo anterior, la investigación enmarcada en la tradición interpretativa busca *comprender* y no tanto explicar. Aquello que pretende comprender son las acciones humanas y no éstas entendidas como conductas sino como el resultado de unos significados subjetivos concretos. Lo que la investigación persigue son estos significados subjetivos y su interpretación.

Relación sujeto-objeto

Las acciones humanas, objeto central de la investigación interpretativa, están parcialmente determinadas por el contexto en el que suceden. Por lo tanto, los fenómenos educativos pueden sólo estudiarse en la vida real donde se producen. Y pueden sólo estudiarse por medio de la interrelación entre el investigador y los sujetos protagonistas. Los sujetos investigados y los contextos en los que se

desarrollan los procesos educativos son parte activa en la investigación interpretativa:

«la naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje sólo puede ser desentrañada mediante su examen directo. [...] Sólo el contacto directo con esa realidad nos podrá garantizar el conocimiento del papel que el contexto social y cultural juega en la construcción de significados y en la comprensión que de ellos tienen las personas» (Sandín, 2010: 57).

Al revisar las críticas que se han venido haciendo a la tradición interpretativa, coincidimos con Carr y Kemmis (1988) cuando explican que la estructura social, además de ser el producto de los significados y actos individuales, a su vez los produce y garantiza su continuidad, limitando así la gama de actos que los individuos pueden realizar.

En este sentido, la presente investigación no tiene como objetivo central el hacer visible toda la estructura social que gobierna los actos de cada sujeto entrevistado en una u otra dirección. Sin embargo, el diálogo y la reflexión en torno a cuestiones de las propias prácticas, búsquedas y motivaciones individuales de cada sujeto entrevistado, puede ayudar a tomar conciencia sobre los significados, conscientes e inconscientes, de determinados procesos personales, de experiencias y de acontecimientos individuales y colectivos. A un nivel más global, uno de los objetivos principales de esta investigación es el de dar visibilidad a las academias privadas de arte como espacios educativos que generalmente se entienden al margen de los sistemas de enseñanza.

Una segunda crítica al interpretativismo señala que los mecanismos sociales distorsionan los significados del sujetos y que es imposible, desde el enfoque interpretativo, analizar estas distorsiones y los intereses que hay detrás. El enfoque socio-crítico no admite que el interpretativismo explique estos significados, o haga que los actores los expliquen, y no permita cuestionarlos o llegar al fondo de la cuestión: «*no es capaz de explicar la relación entre las interpretaciones que de la realidad hacen las personas y las condiciones sociales bajo las que se producen*» (Sandín, 2010: 59).

En general, se acusa a la corriente interpretativista de conservadora con el orden social, ya que la crítica al *status quo* no es una prioridad en ella. Mostramos nuestro acuerdo con estas críticas, aunque admitimos que, si bien toda investigación actual ha de tener en cuenta las visiones socio-críticas, posmodernas y feministas en sus diversas dimensiones, no toda investigación debe, necesariamente, coincidir en su objetivo central o principal, con los objetivos socio-críticos. A pesar de no ser sus objetivos prioritarios, esta investigación contempla los planteamientos postmodernos, feministas y socio-críticos; está impregnada de ellos y, según en qué aspectos y fases, éstos estarán presentes en mayor o menor medida.

Veamos, a continuación, cuáles son los principales rasgos críticos, postmodernos y feministas importantes para esta investigación.

III.3.3- MATIZACIONES CRÍTICAS, POSTMODERNAS Y FEMINISTAS

Teoría crítica:

Lo que vino a denominarse perspectiva socio-crítica hacia los años veinte del pasado siglo, fue el origen de la Teoría Crítica, acuñada como tal en la década de 1950, con la figura de Habermas como pieza clave. La conciencia crítica es el elemento central de esta perspectiva, que denuncia que las experiencias de las personas pueden estar distorsionadas por falsas conciencias e ideologías. Sus objetivos de justicia, libertad y equidad pueden parecer utópicos; sin embargo, sus defensores admiten la imposibilidad de llegar a ellos de forma completa, creen que la lucha por alcanzarlos tiene un valor que de alguna forma puede conducir a una sociedad más libre y justa que la actual.

Blanco (2012) explica el doble objetivo de la teoría crítica en investigación educativa: por un lado, interpretar qué ocurre en su interior y comprender el significado que los diferentes actores incorporan a sus acciones sociales; por otro, proponer la emancipación de las personas mediante sus propios entendimientos y actos.

De la Teoría Crítica, esta investigación adopta la conciencia de las relaciones de poder así como las ideologías que subyacen a toda ordenación de los sistemas educativos, cuestión que impregna todo este estudio y que se materializa en el posicionamiento que dirige el enfoque tanto en la fase de recogida de información como en la de interpretación de los datos recogidos.

Postmodernismo:

El término *postmodernismo* hace referencia a la cultura e ideología social contemporáneas propias de las formas de vida derivadas de lo que conocemos como la *condición postmoderna* (término acuñado por Lyotard en 1979 en su libro *La condition postmoderne: rapport sur le savoir.*). Lyotard analiza la epistemología de la cultura postmoderna como final de las grandes narrativas o *metanarrativas*, que considera la característica principal de la modernidad. Así, la postmodernidad supone una ruptura con los principios de la modernidad, una confrontación que

refleja la decadencia de las categorías fundacionales del pensamiento moderno, rechazando la hegemonía de las grandes narrativas basadas en la Verdad, la Razón y la Realidad, al entenderlas como construcciones sociales relativas y contingentes. Las metanarrativas son, para Lyotard (1987), categorías que creó la modernidad para interpretar y normalizar la realidad: «*Simplificando al máximo, se tiene por «postmoderna» la incredulidad con respecto a los metarrelatos*» (Lyotard, 1987: 4).

La presente investigación aspira a superar metanarrativas y buscar microrelatos en su intento de dar visibilidad a un grupo minoritario y, hasta cierto punto invisible tanto en los sistemas educativos como en los circuitos artísticos y culturales, como son las academias de arte. La intención final de esta investigación es dar voz a todos aquellos que comparten procesos de enseñanza-aprendizaje en estos contextos a menudo desapercibidos. Podemos decir que la educación no formal (más si cabe, la contextualizada en centros privados) es la “gran olvidada” de los sistemas educativos en el contexto español. La visión moderna sobre la que aún se sostienen muchos de los sistemas educativos actuales, entiende la educación como formación de los individuos para su trayectoria profesional. Evidentemente, la educación artística no reglada, cuyos objetivos son absolutamente ajenos a la formación profesional, no tiene cabida en este gran discurso que defiende tal estructura educativa racional, ordenada y obsoleta. Muchas son las áreas educativas ajenas a estos sistemas que, desde una visión postmoderna, se han fortalecido y que han alcanzado visibilidad en los últimos años, siendo las áreas de didáctica de los museos y espacios de arte un claro ejemplo. Sin embargo, numerosas prácticas y experiencias educativas que coexisten en toda la amalgama educativa y cultural contemporánea, quedan fuera de los discursos, de los grandes relatos y de las estructuras definidas por las instituciones educativas. Una de estas prácticas son las que se dan en las academias privadas de arte, espacios que también tienen su función en toda esta estructura y que sin embargo han sido y son ninguneados persistentemente. Los microrrelatos, la voz de esta pequeña área educativa, se erigen como alternativa al gran discurso que trata de mantener los valores de la modernidad en la educación.

Feminismo:

La teoría feminista tiene como tema central el estudio del lenguaje como vehículo para el control y la dominación social. Su objetivo principal es la construcción de la conciencia como una forma de crítica de la dominación sexista. Sandín (2010) cita a Hellen Therese Allan cuando explica que mientras que el objetivo de la teoría crítica es «*generar un conocimiento que permita la emancipación de los colectivos sociales, la teoría feminista se interesa en la génesis de un saber que permita el desarrollo de las potencialidades que cualquier mujer posee*» (Sandín, 2010: 67).

Sandín (2010) recupera las cuatro cuestiones clave del feminismo como perspectiva epistemológica y metodológica que identifica Hammersley (1993)³⁷, de las cuales retomamos aquellas las más significativas para la fundamentación teórica de esta investigación:

- *Experiencia personal versus método científico*. El método científico tradicional es calificado desde el feminismo como masculino. La teoría feminista se enfrenta a esta perspectiva, con la experiencia personal como medio y herramienta, enfatizando su validez en la investigación. Tal y como se está explicando en este capítulo, esta investigación parte de fundamentos teóricos cualitativos y sigue una metodología que, contrariamente al método científico, persigue la comprensión de experiencias personales de los sujetos investigados por medio de sus relatos y utilizando la narrativa como forma de representación.

- *Omnirrelevancia del género*. La teoría feminista defiende que las relaciones sociales están fuertemente estructuradas según las diferencias de posición social de hombres y mujeres y de su acceso al poder. Uno de los puntos de interés de esta investigación es la asimetría entre géneros en las academias de arte, siendo el alumnado, en muchos casos, mayoritariamente femenino. Éste es un aspecto importante al que esta investigación quiere prestar atención desde el marco de la perspectiva feminista.

- *Rechazo de las jerarquías en las relaciones de investigación*. La teoría feminista propone un giro en las relaciones entre el sujeto investigador y el investigado: la tradicional relación jerárquica pasa a ser una relación igualitaria entre ambos. En relación a este asunto, recordemos las palabras Taylor y Bodgan (2004) cuando explican la igualdad entre cualquier sujeto que puede ser investigado, poniendo en valor la experiencia de cualquier persona. Todos aquellos a quienes la investigación tradicional podía excluir son bien recibidos como sujetos investigados en los estudios cualitativos.

«Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas. Este investigador no busca “la verdad” o “la moralidad” sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas. A todas se las ve como a iguales. Así, la perspectiva del delincuente juvenil es tan importante como la del juez o consejero; la del “paranoide”, tanto como la del psiquiatra» (Taylor y Bodgan, 2004: 21).

Esta investigación se plantea un acercamiento a alumnas y alumnos así como a profesoras y profesores de las academias estudiadas desde una perspec-

³⁷ Hammersley, M. (Ed.) (1993). *Social research. Philosophy, politics and practices*. Londres: Sage.

tiva cercana al planteamiento feminista de igualdad y rechazo a las posiciones jerárquicas. Esta postura está en armonía con las corrientes que, tanto en arte como en educación proponen relaciones igualitarias entre actores: en diversas corrientes del arte actual, los públicos entablan diálogos y participan con los artistas en proyectos y procesos compartidos de creación y construcción de significados. De la misma forma, en educación se vienen proponiendo desde hace años relaciones más igualitarias entre profesores y alumnos que generen procesos compartidos de construcción de conocimiento, rompiendo con la enseñanza tradicional unidireccional y jerárquica.

III.3.4- PERSPECTIVA METODOLÓGICA: INVESTIGACIÓN PLURAL

El diseño de la presente investigación se realiza desde la premisa de la integración de diferentes enfoques metodológicos, según la pauta de lo que actualmente se viene llamando *investigación plural*. Recurrimos a una combinación de enfoques cualitativos, cuantitativos y artísticos de investigación, que pueda ofrecer una comprensión más profunda y a su vez global del fenómeno estudiado.

En los últimos años numerosas voces cuestionan el enfrentamiento *cualitativo versus cuantitativo* en sí mismo y superan dicha polarización con enfoques integradores que permiten sobrepasar una dicotomía por momentos restrictiva y reduccionista (Day, Sammons y Gu, 2008). Dendaluce (1995) trata el pluralismo integrador que se demuestra en la cualitativización de investigaciones cuasiexperimentales y la cuasiexperimentalización de investigaciones cualitativas. Por su parte, Stake (2005a) insiste en la imposibilidad de separar radicalmente lo cuantitativo de lo cualitativo, matizando que ésta es una cuestión de énfasis ya que en la realidad encontramos indisolublemente factores de uno y otro tipo. En esta misma línea, Eisner (1998a) defiende la presencia de cualidades cuantitativas y cualitativas en todos los contextos así como en las acciones y pensamiento humano, apelando así a la lógica que mantiene esa dualidad y no separa en dos polos aislados. Siguiendo con la idea de continuo, comprobamos cómo Ercikan y Roth (2006) proponen, en su artículo publicado en *Educational Researcher*, un enfoque integrado en investigación educativa como alternativa a la polarización cuantitativo-cualitativo y recomiendan la concepción de un proceso continuo en lugar de una dicotomía. Por su parte, Day, Sammons y Gu (2008), introducen el concepto de *sinergia* con el que dan un paso más en las metodologías mixtas (aquellas que ya integran metodologías cuantitativas y cualitativas). Con su estudio realizado en más de 100 escuelas y con más de 300 maestros en Gran Bretaña tratan de ilustrar el modo en que pasaron del concepto de integración metodológica al de siner-

gia. Sabariego señala la creciente presencia de discursos referidos a la integración y complementariedad metodológica en la actualidad, perspectivas que superan la incompatibilidad paradigmática simplista y limitadora ya que, según esta autora, lo que realmente puede distinguir unas investigaciones de otras es su enfoque epistemológico, no tanto la selección de técnicas determinadas:

«Actualmente, en el plano técnico y procedimental de la investigación educativa está ampliamente aceptada una actitud integradora, con la posibilidad de utilizar diseños multimétodo ante una realidad que se presenta compleja, dinámica y plantea problemas difíciles de resolver» (Sabariego, 2004: 79).

Numerosos estudios son testimonio, actualmente, de la efectividad de los enfoques mixtos. El estudio dirigido por Bamford en 2009, recogido en el libro *El factor ¡wuau!: el papel de las artes en la educación: un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*, es un ejemplo de investigación mixta que destacamos por su actualidad y alcance internacional. Se trata de una investigación con un enfoque triangular adaptado que incluye una combinación pragmática de perspectivas cualitativas, narratológicas y cuantitativas, de acuerdo con las prácticas más actuales en el terreno de la sociología (Bamford, 2009). Tal y como explica Alonso-Sanz (2013b), la investigación plural trae consigo importantes beneficios para la investigación en educación artística:

«Mantenemos la convicción de que no se puede abordar un problema complejo desde una única perspectiva o enfoque, que el intercambio de pareceres, posturas y soluciones siempre es enriquecedor, que la visión de conjunto es mayor si se otea desde varias cumbres. [...] La Investigación Plural es más que un enfoque metodológico, es una alternativa alentadora en el campo de la Educación Artística. Sin renunciar al desarrollo que se ha experimentado en los últimos tiempos, el área de conocimiento artístico aprovecharía sinérgicamente las nociones cuantitativas y cualitativas adquiridas y las nociones artísticas que le son propias» (Alonso-Sanz, 2013b: 117).

Ante las especificidades y novedades metodológicas de la investigación basada en las artes, Marín propone distinguir tres vías de investigación: la cuantitativo-científica, la cualitativo-humanística y la artística, indicando que «*Más que límites tajantes entre los enfoques cuantitativo, cualitativo y artístico de investigación lo que se producen son cambios de dirección u orientación en la trayectoria que sigue un mismo problema de investigación*» (Marín, 2005: 228), tal y como refleja su «*imagen esférico-triangular de las tres familias de metodologías de investigación en educación*» (Marín, 2005: 229), que asumimos y aplicamos en nuestro estudio:



Fig.12.- Imagen esférico-triangular de las tres familias de metodologías de investigación en educación: 'cuantitativa', 'cualitativa' y 'artística' (Marín, 2005).

La investigación plural, que aúna metodologías cualitativas, cuantitativas y artísticas, puede combinar una gama más amplia de datos y matices, observando el problema planteado desde 360° para obtener resultados finales complementados. La información se complementa entre sí, siendo la proporción dedicada a cada una de estas metodologías no necesariamente equitativa, sino que puede estar supeditada a la validez de cada uno de estos métodos según los datos que se desea obtener. *«La ventaja reside en que, durante el proceso de investigación, si son detectados vacíos o ausencias, se podrán resolver sinérgicamente implementando las herramientas desde un enfoque u otro»* (Alonso-Sanz, 2013b: 116).

Con la intención de rodear la problemática a analizar desde diferentes puntos de vista, el acercamiento al fenómeno de las academias ha de pasar necesariamente por los sujetos que protagonizan su acción: profesores y alumnos (teniendo en cuenta que casi ninguna de ellas cuenta con otro tipo de personal – conserjería, secretaría, mantenimiento, etc.-). Comprender los aprendizajes y experiencias de los alumnos en las academias y los factores que los favorecen es el objetivo central de este estudio. Para tal fin, nos proponemos obtener diferentes tipos de información: por una parte datos sobre el carácter de dichas experiencias, es decir, datos cualitativos que nos ayuden a comprenderlas en profundidad. Por otra parte, información de carácter cuantitativo, centrada sobre todo en medir la presencia de diferentes factores, lo cual permitirá realizar valoraciones en torno a

los componentes de dichas experiencias del alumnado. Por último, información con un importante componente subjetivo, a la que llegamos desde una mirada en profundidad a uno de los casos estudiados, y con la que obtenemos detalles y matices que el análisis cualitativo y cuantitativo pueden obviar. Destacamos la necesidad de este último tipo de información por las posibilidades que ofrece de profundizar en el fenómeno estudiado, y recordamos que el objetivo final de este estudio es comprender en profundidad la problemática planteada. Recordamos, a su vez, a qué nos referimos cuando hablamos de datos e información en el proceso de investigación, retomando las palabras de Rossman y Rallis:

«Qualitative reserach begins with questions; its ultimate purpose is learning. To inform the questions, the researcher collects data, the basic units or building blocks of information. Data are images, sounds, words, and numbers. When data are grouped into patterns, they become information. When information is put to use or applied, it becomes knowledge» (Rossman y Rallis, 2012: 4)³⁸.

En cualquier caso, la problemática requiere un tratamiento primordialmente cualitativo, ya que el objetivo final es la descripción de cualidades de un fenómeno. Por tanto, el análisis cuantitativo y el artístico matizan y complementan la información obtenida de los datos cualitativos. La información es recogida a través de tres medios principalmente (a los que se añade la observación *in situ* en los centros participantes en el estudio de casos):

- *Entrevistas abiertas a profesores*. Ésta es la fuente principal de datos cualitativos. A ellas se añaden los comentarios que los alumnos encuestados libremente pueden incluir en sus cuestionarios (en un último apartado del cuestionario, de respuesta abierta).
- *Cuestionarios de respuesta cerrada* enviados a los alumnos de las academias participantes, que nos ofrecen la información para un análisis cuantitativo.
- *Imágenes fotográficas y narrativas autobiográficas*, que proporcionan la información artística.

³⁸ «La investigación cualitativa comienza con preguntas; su objetivo último es aprender. Para responder a sus preguntas, el investigador recoge datos, la unidad básica o unidades de información. Los datos son imágenes, sonidos, palabras y números. Cuando los datos se agrupan en patrones, se convierten en información. Cuando la información se usa o se aplica, ésta se convierte en conocimiento» [Traducción propia]

III.3.4.1.-APROXIMACIÓN AL MEDIO INVESTIGADO: OBSERVACIÓN EN LAS ACADEMIAS Y CONSULTA DE DOCUMENTOS

La recogida de datos comienza con una fase de *anticipación* o antecedentes en la que recogemos datos de modo informal: conocimiento de otros casos, primeras impresiones, etc. que a lo largo del proceso se perfeccionarán o sustituirán pero serán tenidas en cuenta. Posteriormente, las entrevistas al profesorado son realizadas en cada academia. Por diferentes motivos, en algunos casos realizamos varias visitas a los centros participantes, lo cual favorece la observación a distintas horas, distinto alumnado, etc. Esto permite la observación *in situ*.

Para Gutiérrez, la observación es «*una estrategia de exploración en la que la persona que investiga vive y se involucra en el ambiente cotidiano de los sujetos e informantes, de manera que puede recoger datos de una forma sistemática y no intrusiva*» (Gutiérrez, 2005: 157). Esta autora hace hincapié en una de las cuestiones principales sobre las que reflexionar en cuanto a la observación como estrategia: el grado de participación en el entorno por parte del investigador. El enfoque de esta investigación al respecto, es, siguiendo la terminología indicada por Gutiérrez, *pasivo*: sin pretender actuar, y menos incidir en la actividad de cada uno de los centros estudiados, nos situamos como espectadores. El objetivo perseguido con la estrategia de la observación en los centros, es el de percibir el ambiente y el carácter de cada una de las academias, así como tratar de descifrar los elementos (tanto del espacio, como los propios de los docentes, los alumnos, la relación entre ellos, etc.) que caracterizan o que conforman la dinámica, los procesos de enseñanza-aprendizaje, las experiencias y la cotidianidad particular de cada centro. Para ello, la observación se centra en los espacios y en sus habitantes o usuarios.

Stake (2006) llama la atención sobre la importancia de una descripción detallada de los contextos, en función de si el estudio es más instrumental o intrínseco:

«Si es un estudio más instrumental, algunos contextos pueden ser importantes, pero otros, sin dejar de serlo, tendrán poco interés para el estudio. El nivel de atención que se presta a los contextos se basa, en parte, en la distinción entre objetivos intrínsecos e instrumentales» (Stake, 2006: 63).

Tendremos esto en cuenta ya que esta investigación, más instrumental que intrínseca, deberá atender a los contextos de las diferentes academias y sus alumnos. Sin embargo, no tendrá que describir absolutamente todos sus detalles sino identificar y narrar aquellos que pueden tener importancia o trascendencia para la comprensión pretendida.

La consulta de documentos se presenta como la vía menos trascendente en la obtención de datos para esta investigación. El tipo de documentos que podemos consultar es doble: por una parte, aquellos que cada centro publica para presentarse y publicitarse (carteles, trípticos, panfletos, web, blogs, etc.) y que pueden proporcionar información sobre el carácter general del centro, metodología, etc. y que, sobre todo puede ayudar a esta investigación en su fase inicial, como primer contacto con cada academia. Por otra parte, documentación interna de cada centro, que puede aportar información a nivel de organización, estructura, alumnado, etc. de cada academia.

En cualquier caso, no es una fuente de datos imprescindible. El acceso a los documentos internos de los centros es negociado con cada director o coordinador de cada academia, teniendo en cuenta su papel secundario (recordemos la importancia de alcanzar el *rapport*: priorizamos el mantenimiento del buen clima a pesar de que esto suponga retractarse de insistir en el acceso a documentos internos).

III.3.4.2.-ANÁLISIS CUALITATIVO: ENTREVISTAS ABIERTAS AL PROFESORADO

La metodología cualitativa tiene como objetivo la descripción de cualidades de un fenómeno. Busca un concepto que pueda abarcar una parte de la realidad. No se trata de probar o de «*medir en qué grado una cierta cualidad se encuentra en un cierto acontecimiento dado, sino de descubrir tantas cualidades como sea posible*» (Alonso-Sanz, 2011: 201).

Tal y como vimos al explicar el interpretativismo como perspectiva teórica que fundamenta esta investigación, uno de los objetivos de este estudio es comprender los significados de los sujetos investigados en lo que se refiere a su aprendizaje personal en la práctica pictórica. Es evidente que el uso de la entrevista como medio es fundamental para la consecución de dicho objetivo (Goodson y Sikes, 2001). Como introducción general al recurso de la entrevista, recuperamos las palabras de Marín (2005):

«Cuando queremos averiguar algo de alguna cosa hacemos un experimento, por trivial que sea: la sopesamos, la usamos, la probamos, etc. Cuando queremos averiguar algo de una persona, lo más sencillo es ponernos a hablar con ella. Las metodologías de investigación cualitativa son formas refinadas de diálogo con otras personas para lograr entenderlas e interpretarlas en profundidad» (Marín Viadel, 2005: 231).

Al hilo de esta idea, Huerta (2010) nos recuerda «*son las personas implicadas quienes pueden aportarnos una información directa al respecto y por ello la valoramos como fuente eminentemente empírica y objetiva*» (Huerta, 2010:19), al igual que Sullivan (2004), quien destaca el papel de alumnos y maestros como una fuente creíble de conocimientos y la praxis del aula y la comunidad como una base viable para la teoría. En su libro *Entrevistas Cualitativas*, Vallés (2007) no habla de entrevista abierta sino en profundidad y recupera las palabras de Robert Atkinson (1998)³⁹, que incluimos a continuación como introducción a la cuestión de las preguntas o el guión en las entrevistas cualitativas:

«Las preguntas (...) se dan aquí sólo como sugerencia y no para dispararlas una tras otra en una rápida sucesión. Eso la convertiría en una entrevista estandarizada. Son preguntas posibles, cubriendo muchos aspectos de la vida de la persona, de las que puedes tirar. Proporcionar una dirección a seguir, pero sólo si y cuando la persona entrevistada ha agotado un tema. No deberías sentirte atado en absoluto por las preguntas. Están sólo por si las necesitas. Algunas personas puede que precisen solamente una luz verde –un oído atento– para empezar y acometer su relato de vida hasta completarlo. Otras puede que necesiten preguntas periódicas para continuar su relato. Lo más corriente es que cuantas menos preguntas hagas en una entrevista de relato de vida, mejor (Atkinson, 1998: 41-42)» (Vallés, 2007:34-35).

Desde una postura más imparcial, Best (1981) plantea los riesgos de una y otra opción:

«Si el esquema previo es demasiado rígido, existe un riesgo de pérdida de matices que pueden ser interesantes. Si se intenta careciendo de plan previo, el riesgo es todavía mayor: puede quedarse en algo trivial. Es preciso, pues, un esquema flexible, que incluso pueda ser abandonado en su mayor parte antes un giro inesperado (Best, 1981:161)».

Mientras que Stake (2005) defiende el uso de un plan previo con el fin de evitar que el entrevistador se vea involuntariamente dirigido hacia intereses del entrevistado que no responden a ningún objetivo del investigador:

«Como ocurre con la recogida de datos de observación, el entrevistador necesita tener un plan previo bien detallado. Es extremadamente fácil no ser capaces de hacer las preguntas adecuadas, y terriblemente difícil dirigir a los entrevistados que mejor informan hacia los temas elegidos. Ellos tienen los suyos. A mucha gente le gusta que le escuchen. [...] Las entrevistas que siguen el capricho del entrevistado pueden decir mucho sobre éste, pero no tanto sobre lo que necesitamos saber acerca de lo que él ha observado» (Stake, 2005: 63).

³⁹ Atkinson. R. (1998). *The life story interview*. Qualitative Research Methods Series, vol. 44. Londres: SAGE.

En una línea parecida, Frey y Fontana (2005) advierten del peligro de adoptar una postura excesivamente empática con los entrevistados:

«El investigador debe ser capaz de ponerse en el papel de los encuestados y tratar de ver la situación desde su punto de vista en lugar de superponer su mundo académico y las ideas preconcebidas sobre ellos. Aunque una estrecha relación con los encuestados que abre las puertas a la investigación más informada, puede crear problemas, ya que el investigador puede convertirse en un portavoz para el grupo estudiado, perdiendo su objetividad, o puede actuar como un "nativo" y convertirse en un miembro del grupo y renunciar a su rol académico» (Fontana y Frey, 2005: 708).

Teniendo todo ello en cuenta, realizamos las entrevistas con máxima precaución para que el entrevistado no tome el control absoluto de la entrevista, desviando los temas hasta tal punto que las cuestiones de investigación no queden respondidas. Sin embargo, es muy importante no caer en una excesiva directividad: lo prioritario en estas entrevistas es transmitir interés hacia el entrevistado y confianza para ayudar a su reflexión espontánea y a una comunicación fluida. En definitiva, nos proponemos un tipo de entrevista individual, de carácter holístico y no directivo. Es decir: conversaciones individualizadas, no enfocada (aunque sí en torno a un tema), y con cierto control pero sin rigidez (Ruiz e Ispizua, 1989). En este sentido recuperamos el concepto de *rapport* (Taylor y Bodgan, 1986), referido al buen clima que puede alcanzarse en el contexto investigado gracias a acertadas acciones y actitudes del investigador en dicho entorno. Algunas de las estrategias a seguir para conseguir el *rapport*, según estos autores, son: reverenciar las rutinas de los sujetos informantes; establecer lo que se tiene en común con la gente; ayudar a la gente; ser humilde; interesarse, etc.

En el caso concreto de esta investigación, aclaramos que el *rapport* es un objetivo prioritario, de modo que pueden darse, en ciertos momentos, diferencias en el trato o en las estrategias seguidas con unos casos y otros. Nos proponemos las entrevistas en profundidad como conversaciones abiertas con el profesorado de las academias con las que obtener la máxima información y variables no esperadas. Partimos, para ello, de un guión orientativo pero no un listado cerrado de preguntas a plantear en los mismos términos y orden a todos los entrevistados por igual. Se trata más bien de un listado de temas a tratar.

Acogiéndonos a planteamientos en la línea de los sugeridos por Atkinson⁴⁰, entendemos que cada persona entrevistada requerirá un trato diferente, según carácter, circunstancias y actitud hacia la situación de la entrevista. Manifestamos, por tanto, nuestra prioridad en la búsqueda de un buen clima (*rapport*), siempre con el objetivo de obtener la máxima y más profunda información en los

⁴⁰ *Ibidem*

contextos investigados. En cualquier caso, partimos de un guión orientativo de cuestiones a tratar que incluimos a continuación:

<p><i>1_ Sobre el espacio:</i> ¿Qué destacarías del espacio de esta academia? ¿Qué elementos del espacio de la academia crees que atraen o gustan más a los alumnos?</p> <p><i>2_ Sobre la organización:</i> ¿Qué elementos de la organización crees que son más interesantes para la experiencia y el aprendizaje de los alumnos? (ejemplos: enseñanza personalizada, tipos de grupos, clases tipo taller, horario libre, educación intergeneracional, visita a exposiciones, concursos, etc., etc., etc.)</p> <p><i>3_ Sobre la metodología didáctica:</i> ¿Qué crees que es lo más característico, en cuanto a la didáctica, de esta academia? ¿Qué elementos crees que se dan aquí y no podrían darse (o no se dan) más allá del contexto de las academias?</p> <p><i>4_ Sobre el alumnado:</i> ¿Cuál es el tipo de alumnado? (ejemplos: mayoría de adultos, mujeres-hombres, niños, jubilados, pruebas de acceso, etc., etc., etc.). ¿Qué crees que busca la gente en una academia?</p> <p><i>5_ Sobre el profesorado:</i> ¿Qué balance general haces de tu experiencia? ¿Te impones límites para separar tu vida personal de tu vida en la academia? ¿Qué tipo de profesor/a crees que eres? ¿Cómo te definirías? ¿Crees que serías el mismo tipo de profesor/a si fueras docente en otro contexto?</p>

Fig.13.- Guión orientativo para las entrevistas cualitativas a profesores de las academias participantes.

Obtenida la información y transcritas las entrevistas, la fase de reducción y análisis se realizará por medio del programa de análisis de datos cualitativos Aquad7. Las estrategias a seguir en dicha fase del análisis cualitativo, así como en la interpretación de datos queda explicado en el apartado de *Estudio de Casos* del presente informe.

III.3.4.3.-ANÁLISIS CUANTITATIVO: CUESTIONARIOS AL ALUMNADO

Ghiglione explica la integración de análisis cualitativo y cuantitativo en investigación con las siguientes palabras:

«Se suele considerar que una investigación completa debe comenzar por una fase cualitativa, bajo la forma de un conjunto de entrevistas no directivas o estructuradas, seguidas de una fase cuantitativa, la aplicación de un cuestionario a una muestra para lograr una inferencia estadística en el curso de la cual se comprueben las hipótesis elaboradas durante la primera fase y se las complete con informaciones numéricas» (Blanchet, A., Ghiglione, R. Massonnat, J. y Trognon, A., 1989: 132).

En la misma línea, Hernández Belver (2005) propone el uso de métodos cuantitativos como fase posterior a un análisis cualitativo, el cual sugiere pero no verifica hipótesis y se aleja de exigencias de validez y fiabilidad:

«Los métodos no estructurados tienen, no obstante, problemas metodológicos (muestreo, fiabilidad, influencia del observador, validez, distorsiones de la memoria) que los hacen más adecuados para las primeras fases de la investigación. Son buenos métodos para sugerir hipótesis, pero menos para verificar éstas. Por eso, a medida que las observaciones son más sistemáticas y estructuradas es más factible llevar a cabo comprobaciones de la fiabilidad y validez de las mismas» (Belver, 2005: 189-190).

De acuerdo con planteamientos como los que ofrecen dichos autores, esta investigación completa su análisis cualitativo (centrado en entrevistas en profundidad a los profesores de las academias participantes) con un análisis cuantitativo (que operará por medio de cuestionario a los alumnos de estas academias). Sin ser ésta una investigación empírico-analítica o experimental, sino un estudio de casos enmarcado en una perspectiva cualitativa de investigación, integramos como parte del estudio un apartado de carácter cuantitativo en lo que se refiere tanto a sus objetivos como al diseño y análisis. Es decir, la información que se pretende conseguir con éste, es de tipo cuantitativo y las estrategias seguidas tanto para conseguir dicha información como para analizarla, proceden de métodos cuantitativos de investigación.

Los instrumentos para la obtención de datos precisan ser estructurados, válidos y fiables, así como los métodos de análisis deben garantizar su validez y fiabilidad. Autoras como Pérez Serrano (1998) nos advierten de la importancia de la *fiabilidad* y la *validez* como cualidades esenciales que deben tener los instrumentos de recogida de datos, ya que son los factores que ofrecen garantía de que las conclusiones de un estudio sean creíbles y merecedoras de confianza.

La *validez* es el grado con que un instrumento mide aquello que realmente pretende medir. Para asegurar la validez de nuestro cuestionario, lo sometemos al juicio de investigadores expertos que, tras ciertas rectificaciones, juzgan positivamente la capacidad de éste para evaluar las dimensiones que deseamos medir. La *fiabilidad* es el grado en que un instrumento mide con precisión y sin error. Un instrumento es fiable cuando es estable, equivalente o muestra consistencia interna. Ponemos a prueba la fiabilidad del cuestionario haciendo llegar éste a quince

alumnos de academias. Las respuestas de este grupo piloto de alumnos, así como sus comentarios en el momento de responder al cuestionario, nos sirve para revisar la coherencia y consistencia interna del mismo.

En cualquier caso, recordamos que más allá de la generalización de resultados, lo más significativo de ese análisis es que puede ayudar a identificar factores interesantes que pueden ser útiles en otros contextos educativos, más allá de las academias de arte. Pongamos un ejemplo: el elemento de la luz en el espacio del taller. Si observamos que a un alto porcentaje le resulta interesante, podemos deducir que enriquece o mejora la experiencia del alumno. Evidentemente habrá características que no sean de interés o que no puedan implementarse en otros contextos educativos; pero sí podemos, desde la idea de las academias como laboratorio, concretar elementos importantes y tendencias de interés, extraídas a partir de este análisis y con un alto grado de aplicabilidad en otros contextos.

IV.3.4.4.- INVESTIGACIÓN EDUCATIVA BASADA EN LAS ARTES VISUALES Y NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA: *EL CASO DE MI ACADEMIA*

Las Metodologías Artísticas de Investigación en Educación engloban diversos tipos de estrategias, medios y enfoques metodológicos (investigación basada en imágenes, investigación artístico-narrativa, perspectiva preformativa, etc.). Inicialmente, las metodologías artísticas de investigación nacen como una variante de las metodologías cualitativas (Marín, 2005). A pesar de que, en la actualidad, algunos autores siguen defendiendo la inclusión de las metodologías artísticas en el marco de la investigación cualitativa, en general se entiende que éstas conforman un nuevo grupo metodológico, con características propias y bien diferenciadas de las tradicionalmente conocidas (cualitativa y cuantitativa).

Eisner, quien fue uno de los principales investigadores vinculados al nacimiento y desarrollo de las metodologías artísticas de investigación, señala el año 1993 como el origen exacto de la investigación basada en las artes. En este año se ofrece por primera vez un curso de investigación basada en las artes a los miembros de la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA), curso que viene impartándose cada año desde entonces en la Universidad de Stanford (Eisner, 2008). En un intenso proceso de fundamentación de este nuevo enfoque metodológico, Eisner se esfuerza por explicar cuáles de las formas de conocimiento propias de las artes son de interés para la investigación educativa (Eisner, 1997). En este proceso de fundamentación destacan dos argumentos principales: la reivindicación de la dimensión cognoscitiva del arte por un lado, y la posibilidades del arte para ahondar en la comprensión e interpretación de los significados de los acontecimientos humanos (principal objetivo de la investigación en ciencias

humanas y sociales).

Destacamos así, una aportación fundamental de las metodologías artísticas a la investigación: la posibilidad que ofrece de profundizar con complejidad y sutileza de matices al analizar e interpretar conductas humanas. Contra la rotunda separación histórica entre la creación artística y la investigación científica, las metodologías artísticas proponen la inclusión de las artes en la investigación, ya que éstas abren un amplio abanico de posibilidades cognoscitivas gracias al adecuado uso de las cualidades estéticas de los lenguajes artísticos en la investigación sobre la sociedad y la educación:

«Las metodologías artísticas de investigación proponen que hay otros modos de conocimiento que, junto al estrictamente científico, pueden contribuir a iluminar los problemas humanos y sociales, entre ellos los educativos, y que uno de estos ámbitos de conocimiento son las artes. La idea clave de las Metodologías Artísticas de Investigación es sencilla: aprovechar las artes para la investigación» (Marín y Roldán, 2012: 24).

A su vez, es importante recordar que la Investigación Basada en las Artes ha de tener una finalidad indagadora, de acercarse a conocer aquello que no sabemos. En palabras de Hernández y Fendler:

«La IBA no persigue, desde nuestra experiencia, ni estetizar un proceso de indagación, ni ilustrarlo con imágenes. Implica adentrarse en un proceso de conocer, que requiere seguir un proceso, generar evidencias (textuales, orales, visuales, corporales, musicales,...) que puedan dar cuenta de los sentidos, las capas, los planos de aquello que tratamos de comprender expandiendo sus significados» (Hernández y Fendler, 2014: 12).

En el presente estudio nos decantamos por una combinación de Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales y Narrativa Autobiográfica para el estudio en profundidad del caso de *Mi Academia*. Hablamos de investigación educativa, por tanto, la premisa es que los propósitos de la investigación asociados a la actividad artística desarrollada sean de carácter educativo y que exista una importante presencia de cualidades estéticas perceptibles en esta parte del proceso de investigación y sus textos (Eisner y Barone, 2006). Por otra parte, destacamos la importancia del componente subjetivo en este apartado de la investigación, no como una mirada autorreferencial y ensimismada, sino como vínculo con la experiencia que, por vivida, se reconoce y comparte al ser narrada, en este caso, de manera visual y literaria (Hernández y Fendler, 2014).

A/R/Tography como posicionamiento personal

La corriente de la A/R/Tography, actualmente extendida y en proceso de

desarrollo, tiene sus orígenes en un grupo de investigadores (Irwin, Leggo, Springgay, Kind, Cosson o Gouzouasis) del campo de la educación y las artes visuales de la Universidad de British Columbia (Canadá). El término *a/r/tography* funciona como acrónimo de *Artist* (artista), *Researcher* (investigador) y *Teacher* (profesor), a la vez que, evidentemente, hace referencia al arte:

«The name itself exemplifies these features by setting art and graphy, and the identities of artista, researcher, and teacher (*a/r/t*), in contiguous relations. None of these features is privileged over another as they occur simultaneously in and through time and space» (Irwin, Beer, Springgay, Grauer, Xiong y Bickel, 2006)⁴¹.

La *a/r/tography* integra teoría, praxis y poésis, o dicho de otro modo, investigación, educación y arte, o intelecto, sentimiento y práctica (Irwin y de Cosson, 2000). Siguiendo esta idea de continuo entre las tres facetas, Ricardo Marín explica que la *a/r/tography* «busca la fusión entre las actividades docentes, artísticas e investigadoras en un proyecto intelectual integrado, en lugar de la tradicional disparidad de objetivos y modos de actuación entre la enseñanza, la creación artística y al investigación científica» (Marín y Roldán, 2012: 30):

«We see ouerselves in the between spaces of being artists, teachers and researchers, we fill our lives in the liminality of our experiences in arts an education, searching for meaning and understanding through all our senses and ways of expression»⁴² (Eça, Saldanha, y Vidal, 2013: 287).

Es posible establecer una estrecha relación entre esta postura de integración de roles que la *a/r/tography* promueve y las teorías del *artist-teacher* que autores como Parker defienden⁴³. Desde el relato de su experiencia personal, Parker ilustra el conflicto que viven profesoras y profesores de arte cuando se preguntan cuál es su posición en relación a su faceta de artista y de profesor, ya que cada una de estas dos facetas lleva implícitas una serie de actitudes, enfoques y expectativas muy diferentes, incluso contradictorias. Parker sugiere un giro en la actitud del profesor de arte respecto a su rol docente, giro que consistiría en superar la polaridad artista-profesor y tender a la integración de ambas facetas.

⁴¹ El nombre en sí ejemplifica estas características relacionando 'arte' y 'grafía', y las identidades de artista, investigadora y profesora. Ninguna de estas características ocupa un lugar privilegiado sobre otra, pues se dan simultáneamente en y a través del tiempo y el espacio. [Traducción propia].

⁴² «Nos vemos a nosotras mismas, llenamos nuestras vidas con nuestras experiencias en arte y educación, buscado un significado y entendiendo a través de todos nuestros sentidos y medios de expresión» [Traducción propia].

⁴³ Desde el NSEAD (National Society for Educators in Arts & Design, United Kingdom) existe una preocupación por la dicotomía presente en profesores de arte en su faceta como profesores y como artistas. A un esfuerzo por resolver estos conflictos responden programas como el ATMA o ATS (Artist Teacher Scheme): programa de estudio impartido por universidades británicas que intenta conectar al profesional (el artista y educador) con su práctica en un marco de teorías contemporáneas.

La implicación principal que todo ello tiene en esta investigación, y que bebe de los fundamentos propios de la *a/r/tography*, es el propósito integrador de la investigación misma (Huerta, 2014). Al respecto, recuperamos las palabras de Abad (2008), quien lo explica del siguiente modo:

«El artista-investigador y educador habita en este “territorio intermedio” como expresa Irwin, en el deseo de realizar una exploración personal en la búsqueda e iniciativa de la transformación como lugar físico, espiritual, social, pedagógico, psicológico que son a la misma vez intersubjetivos e intrasubjetivos a través de un diálogo común. En esta comunicación compleja, la experiencia estética integra, por lo tanto, el conocimiento, la acción reflexiva y la propia creación (Irwin, 2000, p. 30)» (Abad, 2008: 49).

Desde una noción radicante de la acción investigadora, Irwin plantea la unión de percepción, afecto y concepto para producir nuevo conocimiento, haciéndose éste real a través de la intuición (Irwin, Boulton-Funke y Leblanc, 2014). Igualmente, Irwin y de Cosson (2000) proponen la *experiencia estética* como factor integrador del conocimiento, la acción reflexiva y la propia creación. La experiencia estética es el nexo común entre las tres áreas que la *a/r/tography* trata de integrar: es el elemento central tanto en nuestra faceta artística, investigadora como en la docente. Siguiendo la tradición de John Dewey, y en el marco del cuestionamiento de las nociones tradicionales de investigación, Eisner (2000) plantea que el conocimiento puede derivar también de la experiencia y que una forma genuina de experiencia es la estética. Igualmente, Eisner ha sido uno de los pioneros y fervientes defensores de lo que se ha convertido en otra característica fundamental de la *a/r/tography*: la incorporación de formas de representación visuales en el contexto de la investigación académica (que debe aceptar como propias las investigaciones basadas en imágenes, investigaciones basadas en el arte, etc.).

Ello nos remite a una segunda característica fundamental de la *a/r/tography*, como es la *conjunción de imágenes y textos*: ambos mantienen una relación equilibrada en las investigaciones provenientes de este enfoque. Los textos no describen las imágenes ni las imágenes ilustran los textos, sino que unos y otros tienen valor por sí mismo y son generadores de significados de manera autónoma. Insistiendo en la idea de interconexión entre imágenes y textos, Fernando Hernández (2008) cita a Springgay, Irwin y Kind cuando escriben:

«Son discursos que se colocan uno sobre el otro con la esperanza de transferir un significado de un campo textual al otro; más bien son interconexiones que hablan en conversaciones con, en y a través del arte y el texto, de tal manera que estos encuentros son constitutivos más que descriptivos (Springgay, Irwin y Kind, 2005:899)» (Hernández,2008: 104).

El estudio en profundidad del caso de *Mi Academia* de esta investigación,

se realiza por medio de texto e imágenes con un tratamiento artístico, asumiendo el tipo de propuestas y estrategias de la *a/r/tography* sugeridas por Irwin y descritas por Hernández: las narrativas autobiográficas se combinan con las imágenes (fotografías independientes, series y ensayos visuales) con el objetivo de lograr una aproximación al caso estudiado con la máxima profundidad y riqueza de matices posible, en un diálogo texto-imagen que puede llegar a ofrecer nuevos significados que enriquezcan y complementen la información obtenida con el estudio cualitativo y el cuantitativo previo. La mirada personal y el carácter subjetivo tanto de textos como de imagen será latente e intencionado en esta parte de la investigación.

Todo ello no es sino el reflejo de la idea central de la *a/r/tography*, que implica una toma de posición global en la compleja red de roles y funciones de la persona: a un nivel global, asumimos las premisas de la corriente *a/r/tográfica* en nuestra investigación, en cuanto a la integración de las diferentes facetas personales y profesionales de quien firma esta tesis: mujer, madre, investigadora, artista visual, profesora en el contexto universitario y profesora en el ámbito no formal como co-fundadora, coordinadora y docente en *Mi Academia*, etc. Recordamos las palabras de Marín al respecto de la integración de roles en la *A/r/tography*:

«De acuerdo con Rita Irwin (2004: 28-29), las personas que hacen *a/r/tografía*, pretenden integrar en sus obras la teoría, la praxis y la poiesis, o la teoría-investigación, y esas tres formas de pensamiento, no tanto como entidades separadas sino como identidades conectadas e integradas que están siempre presentes en nuestro trabajo» (Marín y Roldán, 2012: 32).

Investigación Educativa Basada en Artes Visuales: La fotografía en el estudio del caso de Mi Academia

La Investigación Basada en Imágenes tiene sus primeros orígenes en los estudios antropológicos que en el siglo XX empiezan a incorporar la fotografía como medio para documentar los pueblos investigados con estudios como los de Edwar Muybridge (1887) sobre *Locomoción animal*, la investigación de Lewis Wickes Hine (1906) sobre el trabajo infantil, el *Atlas de conducta y desarrollo infantil* de Arnold Gessel (1934), o el análisis fotográfico sobre *El carácter balinés*, de Margaret Mead y Gregory Bateson en 1942 (Marín, 2005). Progresivamente, la investigación educativa va adoptando el uso de imágenes como nueva metodología. Más concretamente, la investigación en educación artística, desde sus nuevas corrientes de metodologías basadas en las artes, incorpora la fotografía, el vídeo y todo tipo de medios visuales en sus indagaciones. Según Eisner y Barone, las imágenes fotográficas son adecuadas en investigación porque constituyen un medio válido de representación de conocimiento; porque son capaces de organizar y demostrar ideas, hipótesis y teorías de modo equivalente a como lo hacen

otras formas de conocimiento; y porque proporcionan información estética de dichos procesos, objetos o actividades (Barone y Eisner, 2006). Marín define la Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales como aquella que:

«recurre prioritariamente a las artes visuales. Su propósito es ver (literalmente) mejor los problemas educativos, que nos fijemos (visualmente) en nuevos problemas educativos y que podamos imaginar nuevas soluciones educativas al pleno desarrollo personal y social» (Marín y Roldán, 2012: 36).

Freedman y Siegesmund señalan la necesidad de contar con criterios rigurosos para el uso de las imágenes en investigación, ya que actualmente los métodos de investigación basados en imágenes proliferan (Freedman y Siegesmund, 2013). A pesar de las dificultades con las que aún hoy se encuentran los investigadores que trabajan desde enfoques basados en las artes visuales para que sus estudios sean aceptados en revistas de investigación, publicaciones como *International Journal of Qualitative Studies in Education* incorporan regularmente investigaciones basadas en imágenes.

En el contexto español es importante destacar el trabajo de desarrollo y difusión que desde diferentes focos se está dando a las metodologías de investigación artísticas y basadas en la imagen con jornadas, congresos y publicaciones recientes (Hernández y Fendler, 2014; Alonso-Sanz, 2014; Pinola-Gaudiello y Roldán, 2012; Pérez y Roldán, 2012, etc.), así como el impulso que desde hace años este tipo de enfoques está recibiendo desde la Universidad de Granada, con el respaldo del profesor Marín Viadel. Destacamos una de sus recientes publicaciones (Marín y Roldán, 2012) como una importante revisión de fundamentos, metodologías y herramientas de este enfoque para la investigación en educación artística. En ella, estos autores describen siete usos e interacciones que pueden adoptar las imágenes en el informe de una investigación. De estos siete usos (y las subclasificaciones con que cuentan algunos de ellos), reproducimos en adelante la definición de aquellos que van a verse desarrollados en el apartado de metodología educativa basada en las artes visuales del presente estudio:

- *Fotografías independientes*: imágenes autónomas que no dependen sustancialmente de su relación con otras fotografías del informe. Normalmente vienen acompañadas por texto escrito que señala cuál de sus contenidos es el relevante para la investigación (ya que su campo semántico es muy abierto).
- *Series Fotográficas*: más allá de una simple reunión de fotografías independientes, una serie fotográfica es un conjunto congruente de fotografías con un mismo tema y con un orden formal, conceptual y narrativo propio. Su función principal es exponer y analizar características constantes y elementos diferentes de una muestra o grupo. De los diferentes tipos de

series fotográficas que han sido descritos, incluimos a continuación solo aquellos que se ven reflejados en el apartado de metodología basada en las artes visuales de la presente investigación:

- *Serie Muestra*. Presenta una misma actividad, situación o concepto a través de distintos motivos. Cada fotografía de la serie muestra uno de los elementos del conjunto, cumpliendo, en global, funciones principalmente descriptivas.
- *Serie Secuencia*. Presenta el desarrollo de un proceso. El mismo motivo o elemento se muestra en fases sucesivas, describiéndose así sus cambios.
- *FotoEnsayos*: son conjuntos coherentes en los que las imágenes interactúan entre sí con el objetivo de exponer una argumentación visual, explotando al máximo las posibilidades narrativas y demostrativas de las imágenes, no solo sus funciones figurativas y representacionales. Cada una de sus fotografías va centrando sucesivamente las posibles interpretaciones y significados hasta conformar con claridad una idea o razonamiento. Puede estar acompañado de texto escrito. Existen diferentes tipos:
 - Fotografía original junto a Cita Visual Literal
 - Dos fotografías originales
 - Fotografía original que incluya una Cita Visual Indirecta.
- *Citas Visuales*: son imágenes cuya autoría no corresponde las personas implicadas en una investigación. Existen tres tipos:
 - *Cita Visual Literal*: es la reproducción idéntica y completa de la imagen que se cita.
 - *Cita Visual Fragmento*: es una Cita Visual Literal no completa (un detalle del original que se utiliza con la intención de destacarlo).
 - *Cita Visual Indirecta*: la que no es literal ni fragmento. Suele aparecer incluida como parte de otra imagen o alterada sustancialmente.

Al igual que en la cita textual contamos con recursos tipográficos para indicar el carácter de la cita (cursiva, entrecorillado, tamaño, etc.), también en las citas visuales contamos con recursos gráficos para que ésta sea fiel y correcta. Siguiendo las normas básicas para las citas textuales, Marín y Roldán (2012) proponen dos pautas principales:

- Tamaño reducido.
- Un artificio convencional (marco, doble línea negra, etc.).

Asumimos, para esta investigación, las recomendaciones de Marín y Roldán en este sentido, y recuperamos las palabras de Pinola-Gaudiello y Roldán al respecto:

«En el caso de citas visuales la situación es de absoluto descontrol. Entre los editores de revistas españolas no hay criterio convencional establecido (ni siquiera respecto de las normas APA) acerca de cómo referenciar una imagen en el pie de foto y en la bibliografía. Nuestra posición, después de valorar las diferentes opciones que se dan en las publicaciones científicas es seguir el criterio establecido por Marín y Roldán (2012) en el que las referencias en pie de foto o en el texto se señalan de forma idéntica a los textos (apellido del autor/a y fecha) y la referencia bibliográfica aporta el resto de la información necesaria para cotejar la cita» (Pinola-Gaudiello y Roldán, 2012: 5).

Narrativa autobiográfica

La investigación narrativa, entendida como toda aquella forma de investigación cualitativa basada en narrativas que describen la acción humana, se presenta actualmente como una nueva opción epistemológica y metodológica específica, con su propia credibilidad y legitimidad (Hernández y Fendler, 2014). El giro narrativo sucedido en la investigación cualitativa desde los años sesenta del pasado siglo, supone una nueva mirada hacia la subjetividad como conocimiento (Hernández, 2011). En estos años, autores como Goodson, Eisner, Conelly y Clandinin o Hargreaves, han avanzado en estrategias narrativas de indagación y defendido lo que denominan el *punto de vista posmoderno* de la investigación, es decir, la recuperación de la subjetividad y la de la voz de los sujetos en investigación cualitativa (Rivas, 2010). «*Because of its focus on experience and the qualities of life and education, narrative is situated in a matrix of qualitative research*» (Conelly y Clandinin, 1990:3)⁴⁴.

Desde el punto de partida de que el relato es una de las formas naturales en las que organizamos nuestra experiencia y conocimiento, y de que vivimos entre las narrativas propias y las de otros, Sauleda y Martínez (2002) citan a Jerome Bruner cuando explica que las personas «*hallamos sentido al mundo explicando historias acerca de él, usando el modo narrativo para interpretar la realidad*» (Sauleda y Martínez, 2002:16). Leggo, uno de los más visibles defensores de la narrativa autobiográfica, insiste en la importancia de los relatos para las personas, dada su inagotable ubicuidad (Leggo, 2008a). Alonso-Sanz destaca la impor-

⁴⁴ «Debido a que se centra en la experiencia y las cualidades de la vida y la educación, la narración se sitúa en la matriz de la investigación cualitativa» [Traducción propia].

tancia del intercambio de historias entre investigadores en su rol de “cuenta cuentos” dentro de la cultura académica (Alonso-Sanz, 2012). Por su parte, Agra defiende la narrativa como cualidad esencialmente humana sensible a los valores del contexto contemporáneo y explica:

«La narrativa es una capacidad humana fundamental y ahí radica su importancia en el campo de la educación. [...] Las personas, en su relación con los demás y consigo mismos, no hacen otra cosa que construir -contar, soñar, imaginar, dibujar, recordar, creer, dudar, planificar, vivir,...- sus propias narrativas. [...] El enfoque narrativo se centra en el relato -narración- como un género específico de discurso; aquel que expresa una experiencia humana relevante» (Agra, 2005: 137).

Leggo insiste en la infinidad de modos de contar historias mientras enfatiza el valor del cómo sobre el qué:

« The real purpose of telling our stories is to tell them in ways that open up new possibilities for understanding and wisdom and transformation. So, our stories need to be told in creative ways that hold our attention, that call out to us, that surprise us. What really makes a story interesting and valuable, then, is the way it is told» (Leggo, 2008a: 9)⁴⁵.

Clandinin y Connelly son algunos de los autores más comprometidos con la defensa de la investigación basada en las narrativas. Estos autores destacan la figura de Dewey, en su revalorización del término ‘experiencia’, que convierte en un concepto clave para entender mejor al vida educativa. Sobre dicho concepto se asentará toda su argumentación en torno a las metodologías narrativas de investigación:

«Para nosotros, la narrativa es el mejor modo de representar y entender la experiencia. Experiencia es lo que nosotros estudiamos, y la estudiamos narrativamente porque el pensamiento narrativo es una forma clave de experiencia y un modo fundamental de escribir y pensar sobre ello. [...] El método narrativo es una parte o aspecto de los fenómenos narrativos. Por tanto, afirmamos que lo narrativo es al mismo tiempo el fenómeno y el método de las ciencias sociales» (Connelly y Clandinin, 2000: 18).

Oservamos que Connelly y Clandinin explican la narrativa tanto como fenómeno como método y diferencian entre relatos (*story*), las historias de vida que naturalmente cuentan las personas, y narrativas (*narrative*), entendidas como

⁴⁵ «El verdadero propósito de contar historias es contarlas de modos que puedan abrir nuevas posibilidades de comprensión y transformación. Por tanto, nuestras historias deben ser contadas con modos creativos que capturen nuestra atención, que nos desafíen y que nos sorprendan. Lo que realmente hace a una historia interesante y valiosa es la forma en que está contada» [Traducción propia].

la investigación que las describe (Conelly y Clandinin, 1990). Asumimos dicha distinción, así como la propuesta de Holley y Colyar, quienes concretan tres elementos fundamentales interconectados (personajes, foco y argumento), a la hora de construir textos cualitativos (Holley y Colyar, 2009).

Sameshima explica que la investigación narrativa puede revelar los componentes que construyen la identidad docente de los profesores: a través de las historias de vida personal, los profesores dan a conocer sus teorías implícitas, valores y creencias que sustentan su enseñanza. Igualmente, a través de la creación narrativa, el profesor-investigador puede construir y reconstruir su identidad docente, utilizando los textos para analizar las perspectivas con las que guiar la práctica profesional (Sameshima, 2008). Leggo señala que necesitamos escribir sobre las experiencias personales porque éstas están ligada a todas las facetas de nuestra vida: profesional, académica, administrativa, artística, social y política (Leggo, 2008b), mientras que Goodson y Sikes (2001) destacan la profesión docente por su carácter personal y especialmente sensible a las relaciones, valores y percepciones personales, etc. Para Martínez y Sauleda, «*el aprender a enseñar es un proceso de reescribir o reestructurar la propia narrativa*» (Martínez y Sauleda, 2002: 22). La narrativa autobiográfica produce autoconocimiento, exploración interior y nos permite «*un acercamiento al planteamiento del problema desde dentro para expresar una experiencia personal relevante*» (Alonso-Sanz, 2011: 188). El relato, medio principal de la narrativa autobiográfica, capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos). En cualquier entorno educativo, la acción docente está inevitablemente enredada con el carácter biográfico del profesor, lo cual no puede ser obviado por la investigación educativa. Al respecto, escribe Sierra:

«Lo personal es la vida, los encuentros que compartimos; las relaciones que tejemos, que se anudan, que aprietan o que se deshacen. Y es en esas relaciones donde vivimos, donde crecemos, también donde investigamos» (Sierra, 2011: 122).

Los relatos (combinados con imágenes fotográficas) que aparecen en el estudio en profundidad del caso de *Mi Academia* reflejan las visiones, opiniones, recuerdos y reflexiones de la autora de este estudio. Desde 2003, año en que se creó, soy profesora de este centro⁴⁶. Su recorrido ha ido irremediamente ligado a mi trayectoria, cambios, transformaciones y circunstancias profesionales y personales (es importante recordar que las academias de arte son centros no reglados, sin un curriculum base y sin ningún tipo de control institucional, de modo que los procesos de aprendizaje de sus alumnos están íntimamente ligados a las decisiones y miradas de sus profesores). Y mi vida, en estos últimos once años, ha

⁴⁶ Advertimos del cambio de voz en la redacción del presente informe: si bien recurrimos al plural mayestático en el grueso del texto, resulta imprescindible el cambio a la primera persona del singular en el momento en que la redacción expone fragmentos de la historia de vida de la autora de esta tesis.

girado en torno a ella. Una revisión en profundidad y reflexión sobre lo que sucede en *Mi Academia* es, en mi caso, una narrativa autobiográfica. Todo discurso que pueda hacer al respecto estará cargado de subjetividad y de una mirada irremediabilmente parcial. La narrativa autobiográfica, desde su carácter experiencial, reconstruye experiencias ya vividas y acciones realizadas, es decir, es una versión personal acerca de una acción ya pasada.

En esta parte de la investigación, desde un ejercicio de auto-exploración, miro hacia mi propia práctica docente y, muy especialmente, hacia mis alumnos. Comparto con muchos de ellos, años (en algunos casos, más de diez) de aprendizaje artístico, tanto como vivencias personales. Nos encontramos en un entorno educativo en el que lo personal está deliberadamente presente y mezclado con los procesos de enseñanza-aprendizaje. No existe un intento de desterrar o dejar “fuera del aula” los asuntos y circunstancias personales, sino más bien al contrario: tratamos de que emerjan y se enreden con los procesos de creación y la acción artística personal. Hablo de mis alumnos y hablo de mí en una serie de relatos con los que la intención es mostrar matices que de otra manera, con otro lenguaje, no podría llegar a reflejar, esperando que dichos relatos completen y complementen la información obtenida en el análisis cualitativo y el cuantitativo, para alcanzar una comprensión lo más acertada y profunda posible del fenómeno de las academias de arte.

IV. ESTUDIO DE CASOS

«¡Claro que la acción didáctica necesita el respaldo creativo, en todos los dominios! También en la educación artística, en sus diversos niveles y vertientes debe imbricarse sostenidamente la creatividad. Pero la auténtica clave está en auspiciar un ambiente, una actitud, unas estrategias, métodos y pautas que fomenten la predisposición a la creatividad. Esa es la tarea que cabe exigirle al docente».

Román de la Calle.

Entrevista a Román de la Calle por Anna M. Vernia, para la revista ARTSEDUCA, Enero 2012.

IV. 1.- APROXIMACIÓN AL ENTORNO EDUCATIVO INVESTIGADO: CARACTERÍSTICAS DE LAS ACADEMIAS DE ARTE

La cuestión de las posibles funciones que las academias pueden llegar a desarrollar en los contextos locales en los que se insertan ha sido tratada en capítulos anteriores. Decíamos entonces que *la función social de los talleres de arte como actividad de tiempo libre no viene dada necesariamente por ser el tipo de actividad que es, sino por cómo se desarrolla*. Evidentemente, ese cómo será el resultado de una serie de decisiones de los creadores, directores y profesores de las academias y de una red tejida desde diferentes puntos. Trilla y Puig (1987) señalan la importancia de la interacción entre los diferentes elementos del medio educativo, destacando ciertos factores que la reflexión sobre la acción pedagógica tradicionalmente había obviado. Así pues, la mirada hacia un medio educativo concreto ha de atender tanto al educador y educandos como a otros elementos que bien pueden ser el entorno, los tiempos y las normas de convivencia de dichos medios. En base a ello, en adelante se explican las características más particulares de las academias de arte organizadas en cuatro grupos principales: el espacio, el personal y profesorado, el alumnado y organización y didáctica.

Para esta primera aproximación al medio investigado nos basamos en la observación *in situ* en los casos participantes, la revisión bibliográfica y las entrevistas en profundidad realizadas, así como en la reflexión y experiencia propia. Tratamos de acercarnos al fenómeno investigado de modo previo a los análisis cuantitativo y cualitativo realizados para este estudio, como forma de aproximación al mismo. Con esta primera exposición de las características de las academias de arte se pretende una mejor comprensión de todos los asuntos que serán tratados posteriormente en el análisis de la información recogida en el estudio de campo.

IV. 1.1.- EL ESPACIO

Las condiciones físicas de los espacios educativos condicionan en gran medida sus prácticas y, por tanto, las experiencias de alumnos y profesores. El desarrollo y comportamiento humanos son fruto de la interacción del individuo con su ambiente: «*El espacio de los lugares se constituye como expresión de identidad de lo que yo soy, de lo que vivo, de lo que yo sé, de cómo organizo mi vida en torno a ello*» (Calaf, 2013: 44). En los procesos de enseñanza-aprendizaje, los alumnos interactúan con los profesores y los materiales, al igual que con un espa-

cio natural, es decir, un lugar con un entorno y una determinada disposición espacial. Blázquez (1993) señala dos funciones del entorno físico en los centros educativos: por una parte, proporcionar el lugar para el aprendizaje y, al mismo tiempo, actuar como participante en la enseñanza y el aprendizaje.

Gimeno Sacristán (2002) advierte de la dificultad de encajar las enseñanzas artísticas, por su propia especificidad, dentro de las estructuras dominantes en la organización del sistema educativo vigente. En lo que, concretamente, se refiere a las condiciones físicas de los centros escolares para la educación artística, este autor habla de la estructuración de espacios, la carencia de amplitud en ellos, las tareas sólo “en pupitre” o la carencia de posibilidades de guardar objetos que no sean textos y lápices. Por su parte, Gutiérrez recomienda no imitar las características de los espacios escolares en los talleres de educación artística de tiempo libre (Gutiérrez, 2004).

Las condiciones físicas de las academias de arte responden a esta especificidad de la práctica artística ya que son espacios creados para dicha práctica y su aprendizaje. Evidentemente, cada academia tiene sus características en cuanto a sus condiciones físicas. Sin embargo, podemos tratar de enumerar determinados elementos importantes y que componen dichos espacios. Las elecciones y el trato de cada academia hacia cada uno de estos elementos será diferente, pero el hecho es que son elementos presentes en todas o casi todas ellas y muy significativos en lo que se refiere a su influencia en las experiencias y aprendizajes de los alumnos.

Cada academia cuenta con el espacio que, según todo tipo de circunstancias, puede tener. Es decir, la elección del local viene condicionada por cuestiones económicas, familiares, personales, etc. Incluso hay academias que van cambiando de local y mantienen su carácter y su esencia en diferentes espacios. Es, precisamente, aquello que queda dentro del alcance de los responsables de las academias, lo que nos interesa en este punto (mobiliario, distribución del espacio, objetos, etc.) por su importancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Trilla y Puig (1987) se refieren, por ejemplo, al tipo de relaciones entre educadores y educandos que los espacios y sus condiciones físicas pueden favorecer:

«El espacio refleja las relaciones de poder que se establecen entre los adultos y los jóvenes en cada situación de ocio. Lugares prohibidos, distancias y barreras, ordenación de las personas en el espacio y otros muchos detalles transmiten simbólicamente a través de las cosas y la organización espacial una determinada concepción de las relaciones humanas» (Trilla y Puig, 19987: 121).

Refiriéndose al caso de los hospitales, Belver y Ullán señalan que el espacio físico se convierte en un espacio de significados para las personas:

«El significado de un ambiente es el conjunto de contenidos que le posibilitan a una persona comprender qué es para ella ese lugar. Estos significados se constituyen a partir de la interpretación de las señales de valor informativo presentes en el ambiente. Este proceso de atribución de significado es la base sobre la que se conforma la experiencia emocional del lugar» (Belver y Ullán, 2005: 24).

Si el significado de un entorno se convierte en un significado emocional, es decir, capaz de provocar experiencias emocionales en las personas, se hace necesario revisar los componentes que configuran los espacios en los diferentes entornos educativos. En el caso de los hospitales, Belver y Ullán (2005) analizan diversos elementos que caracterizan el espacio, agrupados en tres categorías: mediadores de tipo estructural (aspectos que quedan prácticamente determinados en el proceso de diseño y/o construcción del hospital, como iluminación, calidad paisajística del entorno exterior, control de privacidad de los espacios, etc.); mediadores de tipo decorativo (variados, flexibles y capaces de modificar el impacto psicológico de los otros dos tipos de elementos. Por ejemplo, los colores presentes, elementos colgados en las paredes, etc.); y mediadores funcionales (elementos cuya función determina su presencia en el entorno, como aparataje médico, productos sanitarios, mobiliario hospitalario, etc.).

En el caso de las academias no existe una diferencia tan clara entre elementos estructurales, decorativos y funcionales, ya que generalmente el carácter decorativo impregna los elementos tanto estructurales como funcionales y viceversa (prácticamente todos los elementos decorativos tienen una función o intención pedagógica). El espacio de las academias suele caracterizarse por la versatilidad, que favorece una amplia diversidad de usos del espacio y sus elementos, y por el carácter familiar que, globalmente, transmiten a sus usuarios, lo cual favorece la motivación para el aprendizaje. En este sentido, recordamos las palabras de Acaso cuando propone una nueva ordenación y diseño del espacio en las aulas para que a los estudiantes *les apetezca* habitar estos lugares, observando que muchas de sus propuestas suceden ya, en la práctica, en el contexto de las academias de arte:

«Tenemos que hacer la rEDUvolution para que a los estudiantes de cualquier tipo y condición *les apetezca* estar en los recintos destinados a que la educación suceda: quizá no hay que estar sentados sino en movimiento; no tenga que haber silencio, sino barullo; quizá tan importante es que haya una cocina como que haya una pizarra, wi-fi, equipo de sonido, taquillas, plantas, almohadones, alfombras, ... elementos destinados a que las aulas de *no lugares* pasen a ser *lugares*, a que las aulas pasen de ser espacios anónimos a ser espacios con los que nos identificamos, con los que establecemos una relación, una emoción, una sensación de pertenencia, un territorio vinculado con sus usuarios en el que el vínculo posibilitará el aprendizaje» (Acaso, 2013: 107).

Analizaremos, en adelante, sus elementos más destacables. A partir de la información recogida primordialmente por medio de la observación en los diferentes centros investigados, explicamos a continuación los distintos elementos del espacio físico de las academias que destacan por su relevancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje en ellas generados y por ser elementos mediadores en las experiencias emocionales de los usuarios.

IV.1.1.1.- LA DISTRIBUCIÓN DEL ESPACIO

Exceptuando el caso de la academia *Gaia*, que ocupa un piso compuesto por numerosas clases a las que acceder por un largo pasillo, el resto de las academias estudiadas tienen la característica común de contar con un espacio principal amplio, abierto y sin compartimentar. Esto significa que no hay aulas como tal, sino un espacio común para todos los alumnos, de modo que todos se interrelacionan en ese espacio; todos los alumnos pueden ver a los demás trabajando o incluso, según los sistemas de almacenamiento, pueden ver los trabajos de alumnos que ni siquiera conocen. El aprendizaje de los alumnos se da, pues, tanto por mediación del cuerpo de profesores, como por interacción entre los alumnos.

Los espacios abiertos, “sin paredes” transmiten una serie de sensaciones y de valores muy significativos en los procesos de enseñanza-aprendizaje: por encima de todos, la transparencia. La sensación de que no hay nada que esconder, que todo es accesible a todos. Por otra parte, la libertad ya que el espacio abierto no impone ningún límite y nos anima a movernos libremente. Pocos son los espacios dedicados a alguna actividad educativa que no se encuentran divididos en aulas. Cuando un alumno está en un aula sabe que en la clase contigua hay otros alumnos que están haciendo algo a lo que él no tiene acceso. Cuando todos los alumnos compartimos un mismo espacio, percibimos que no se nos imponen límites en nuestro aprendizaje. El espacio abierto de las academias es un espacio de trabajo, un taller. Los profesores pasean por él acompañando a cada alumno, individualmente, en su trabajo. En muchos casos, los comentarios de un profesor a un alumno pueden ser escuchados por todos los demás usuarios de modo que el aprendizaje se da en diversas dimensiones: de profesor a alumno, entre alumnos, individualmente, de profesor a otros alumnos o en grupo.



Fig.13.- *El Taller de Luis Plá*. Imagen propia tomada el 22 de Marzo de 2013.



Fig.14.- *Mi Academia*. Imagen propia tomada el 17 de Julio de 2013.



Fig. 15.- Academia Cervantes 20. Imagen extraída del perfil de Facebook Cervantes 20: <https://www.facebook.com/cervantes20>. (11 de Enero de 2014).



Fig.16.- Petit Atelier d'Arts. Imagen extraída de la web <http://petit-atelier-darts.blogspot.com.es/>. (11 de Enero de 2014).



Fig. 17.- Academia *Pinta Valencia*. Imagen extraída de la web: https://www.facebook.com/escueladeartepintavalencia/photos_stream (11 de Enero de 2014).

IV.1.1.2.- LA ILUMINACIÓN

Comenzamos de nuevo con la academia *Gaia*. A la pregunta de cuál era el elemento principal e irrenunciable que buscaron en su reciente cambio de local, la respuesta fue la luz: «*que todas las clases tuvieran luz natural*». Por su parte, el *Taller de Luis Plá*, una antigua fábrica de tulipas en pleno centro de Valencia, cuenta con un espacio diáfano, de unos 100m² aprox., y cuyo techo, a una altura de aproximadamente 10 metros, deja entrar la luz natural verticalmente. El local de *Mi Academia* mide 7 metros de altura, siendo toda su fachada (de entre 10 y 15 metros de longitud), una gran cristalera que

La luz ambiental es un elemento fundamental para la práctica del dibujo y la pintura. Pero, además, es un elemento definitivo en el diseño de interiores. Los responsables de las academias lo saben, y tienen muy en cuenta, dentro de las posibilidades de cada local, la influencia de la luz para generar un ambiente en el que el alumnado se sienta a gusto: acogido, arropado, en armonía. La pretensión es poder contar con la máxima luz natural durante el máximo de horas posibles al día, y en muchos casos esto se consigue (*Gaia*, *Luis Plá*, *Mi Academia*, *Taller de Experimentación Plástica*).



Fig. 18.- *Taller de Luis Plá*. Imagen propia tomada el 22 de Marzo de 2013.

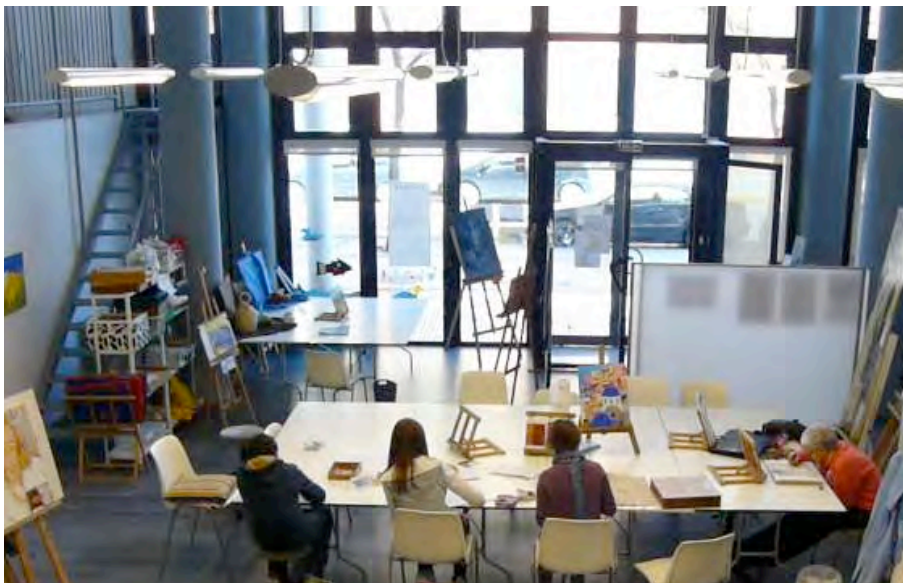


Fig. 19.- *Mi Academia*. Imagen propia tomada en Noviembre de 2013.

IV.1.1.3.- LA MÚSICA

Música clásica, cantos gregorianos, música “chill out” o alguna emisora de radio sin estridencias es quizás el sonido más común que puede escucharse en las academias de arte. Casi todas tienen un sonido de fondo que puede escucharse a lo largo de todo el espacio de la academia.

Éste y otros elementos esencialmente sensoriales, como son los dos siguientes (temperatura y olor), junto con la iluminación, logran un efecto inmediato sobre el alumno: cuando uno entra en una academia, inevitablemente tiene una sensación difícilmente explicable pero muy concreta y generalmente positiva. Dicha sensación es el fruto de la percepción del conjunto de estos elementos que se dirigen directamente a nuestros sentidos y que, según cómo sean tratados, pueden conseguir una actitud y predisposición muy positivas para el aprendizaje, para la comunicación, la autoexpresión, y la experimentación artística.

Estos elementos sensoriales, que participan de la construcción de un ambiente agradable y estimulante, se convierten en fundamentales. Los responsables de las academias los manejan con el objetivo de que los alumnos se sientan a gusto y con ganas de introducirse en la práctica artística. Vemos, pues, que una prioridad de quienes dirigen las academias es lograr ese estado de ánimo positivo en el alumnado.

IV.1.1.4.- LA TEMPERATURA

Más allá de alcanzar unas condiciones mínimas de salud y bienestar, los responsables de las academias cuidan mucho el factor de la temperatura (de hecho, casi todos los profesores entrevistados lo nombran cuando son preguntados por los elementos físicos de su local), regulándola en la medida en que sus locales se lo permiten, para conseguir un ambiente cómodo en el que cualquiera pueda sentirse a gusto. Como veíamos en el punto anterior, el objetivo es lograr un ambiente global en el que el alumno tenga una sensación personal positiva. Ni mucho frío ni mucho calor en cualquier momento del año es el objetivo a conseguir para que los alumnos estén lo suficientemente a gusto como para no pensar en la temperatura. Todo ello con el máximo ahorro energético y económico posible.

IV.1.1.5.- EL OLOR

La práctica pictórica y el uso de los materiales propios de ésta, generan un tipo de olores muy específico y muy característico de los lugares de enseñanzas artísticas. Cada academia tiene su olor particular, en función del tipo de materiales que sus alumnos utilizan. Algunas no admiten uso de aguarrás y obligan a recurrir a los productos inodoros que actualmente lo sustituyen. En cualquiera de los casos, el olor a pintura es siempre perceptible para quien entra a una academia. El olor tiene la virtud de despertar recuerdos, de evocar momentos vividos (el olor de los colegios, por ejemplo, nos acerca a una sensación de extraña familiaridad, por se un olor que todos conocemos bien). Las sensaciones que tenemos en ambientes como éstos, con una serie de elementos sensoriales tan característicos, se graban fuertemente en nuestra memoria: «*Mis recuerdos son muy sensoriales, más que las enseñanzas que me hayan podido dar, mis recuerdos son lúdicos, recuerdo la sensación de encontrarme muy a gusto, muy feliz,...*»⁴⁷.

Muchos de los alumnos que acuden a una academia han tenido anteriormente algún tipo de contacto con la práctica artística (algún familiar que pintaba o dibujaba, una práctica personal anterior, etc.). Este tipo de alumnado encuentra un ambiente familiar y evocador que le estimula con intensidad. El olor es un elemento colateral, no es buscado ni diseñado por los responsables de las academias, pero es crucial para la construcción de este tipo de sensaciones por parte del alumnado.

IV.1.1.6.- LA DECORACIÓN

Evidentemente, cada academia cuenta con un mobiliario diferente, según sus necesidades y según el planteamiento de sus responsables. Sin embargo, los elementos que prácticamente siempre están presentes son caballetes, mesas y sillas, taburetes, un mueble de mostrador, muebles de almacenaje y estanterías. Dentro de esta característica común, existen todo tipo de variantes: mesas (mesas altas de dibujo, mesas plegables de exterior, mesas bajas para niños, mesas redondas, etc.); sillas y taburetes (sillas altas y taburetes para mesas de dibujo y para caballete, sillas de oficina, sillas infantiles, etc.); caballetes (de pie, de mesa, metálicos y de todo tipo de tamaños); mostrador; estanterías y todo tipo de muebles de almacenaje (cajoneras, armarios, etc.).

La clase de mobiliario con que se ha equipado cada academia, determina el tipo de experiencia de su alumnado: por ejemplo, el predominio de caballetes

⁴⁷ Fragmento de entrevista a exalumnos de *Barreira*, extraído del vídeo *Barreira: 50 años de una escuela*.

motiva un tipo de trabajo diferentes que el que puede desarrollarse en un espacio dominado por mesas (figs. 20 y 21), al igual que el tamaño y formato de unos y otros es definitivo, también, del tipo de trabajos que se pueden generar.



Fig.20.- Aula central del *Taller de Luis Pla*: ejemplo de mobiliario centrado en caballetes. Imagen propia tomada el 22 de Marzo de 2013.



Fig.21.- Aula central de *Mi Academia*: ejemplo de mobiliario centrado en mesas. Imagen propia tomada en Abril de 2006.

IV.1.1.7.- LOS OBJETOS DE COPIA DEL NATURAL

Estatuas y bodegones para copia del natural son un elemento común en muchas academias. Pero, además de esto y de los trabajos de alumnos y profesores expuestos (que hemos visto anteriormente), encontramos todo un abanico de objetos y láminas expuestos: círculos cromáticos u otros ejercicios de color y dibujo colgados en las paredes; figuras articuladas, espejos, objetos de todo tipo para copia del natural (en la zona de taller de *Luis Plá* puede encontrarse casi cualquier objeto, desde bajorrelieves hasta un gramófono), plantas, etc.

La escenografía, el decorado, o simplemente la colocación de un objeto diferente a como lo encontramos habitualmente, nos hace mirarlo de otra manera. No es ésta una cuestión baladí, ya que se trata de que todo ello sirva para que, consciente o inconscientemente, los alumnos que a diario tienen esta percepción de dichos objetos, desarrollen nuevas formas de observar. Ejercitar la mirada, proponer nuevos puntos de vista, nuevos enfoques y nuevas maneras de mirar, es uno de los objetivos centrales de cualquier enseñanza en artes visuales. Este tipo de enseñanza no se realiza en las academias por medio de clases magistrales, trabajos específicos o exámenes. Se realiza, entre otras cosas, por medio del contacto diario con determinadas imágenes diseñadas por los responsables de las academias con una intención concreta.



Fig.22.- Objetos de copia del natural en las academias *El Taller de Luis Plá* y *Mi Academia*. Imágenes propias tomadas en Marzo de 2013.

IV.1.1.8.- LOS TRABAJOS DE LOS ALUMNOS

Algunas academias destinan parte de su espacio para mostrar los trabajos de sus alumnos, a modo de exposición itinerante. Algunas cuentan con sistemas expositivos más organizados mientras que otras utilizan espacios menos equipados e incluso más espontáneos. *El Taller de Luis Plá*, por ejemplo, dedica aproximadamente el mismo espacio (en metros cuadrados) a la zona de taller como a la zona expositiva. Con una estructura parecida, la academia *Cervantes 20* cuenta con una amplia sala de exposición que comienza en la entrada al local y sirve de paso hasta la zona de taller. Con un sistema de guías, hilos y enganches permanente, *Mi Academia* destina su pared principal y más visible a exponer los trabajos de sus alumnos. Estos espacios expositivos tienen una doble función: por una parte, muestran el trabajo de los alumnos “al exterior”. La persona que entra a una academia por primera vez, que va a informarse o a recoger a alguien puede ver los trabajos de los alumnos gracias a estos espacios de exposición.

Otro hecho destacable es la presencia de obra de los propios profesores o responsables de los centros en las academias. Algunas de las academias son, a su vez, taller de su propio profesor o director. Tenemos, por ejemplo, el caso de la academia *Alpha* o *Luis Plá*. En ellas, sus creadores-profesores realizan su trabajo artístico personal, quedando algunos de sus trabajos expuestos (junto con los de los propios alumnos o en un espacio diferenciado). En el caso de *Alpha*, casi siempre encontramos alguna obra de su director nada más entrar en la academia. *Luis Plá* cuenta con una amplia sala de exposición en la que parte de la amplia producción pictórica y escultórica del director está expuesta. Retomaremos este tema en la revisión de las características del profesorado de las academias.

IV.1.1.9.- LIBROS, CATÁLOGOS, ETC. (BIBLIOTECA)

De libre acceso para los alumnos o en espacios reservados para el profesorado, prácticamente todas las academias tienen su propia biblioteca. Monografías de artistas, libros de historia y teoría del arte, de técnicas artísticas, de educación artística, de cómic, manga, ilustración, diseño, catálogos, todo tipo de revistas, etc. las componen. Son libros de consulta, o bien para copia o interpretación de imágenes. En algunas academias la o las estanterías con libros tienen una mayor presencia en el espacio, como en *Taller de Experimentación Plástica* o *Petit Atelier*, donde grandes estanterías ocupan las paredes principales del local. En otras, como Academia *D'Art* o el *Taller de Luis Plá*, la estantería acompaña a la zona de despacho o mesa del director.

Si destacamos este hecho es tanto por la incuestionable trascendencia de la bibliografía que se maneja en todo proceso de enseñanza-aprendizaje (Rueda, 2008b), como por la incidencia que la presencia de la biblioteca en el espacio del taller puede tener sobre la percepción de los alumnos en las academias. La integración de la biblioteca en el espacio de trabajo transmite la idea del uso cotidiano de libros de arte en los procesos de la práctica artística. Tan importantes son los pinceles y las pinturas como los libros. Tan importante es el dominio técnico como el conocimiento de diferentes manifestaciones artísticas y el trabajo de todo tipo de artistas. Para quien se matricula en una academia para “aprender técnicas”, por ejemplo, este hecho no resulta tan evidente como puede parecer. La concepción del trabajo artístico como algo no meramente intelectual sino más bien dependiente de la destreza manual sigue estando muy presente entre un amplio sector de la sociedad (y, por tanto, entre los posibles alumnos de las academias). El manejo de todo tipo de bibliografía durante los procesos de creación artística se convierte en un factor fundamental para ayudar a romper este tipo de tópicos o ideas erróneas. Por tanto, el elemento de la biblioteca, estantería o cualquier soporte para libros en las academias es fundamental para su práctica diaria y los procesos de aprendizaje artístico de los alumnos.

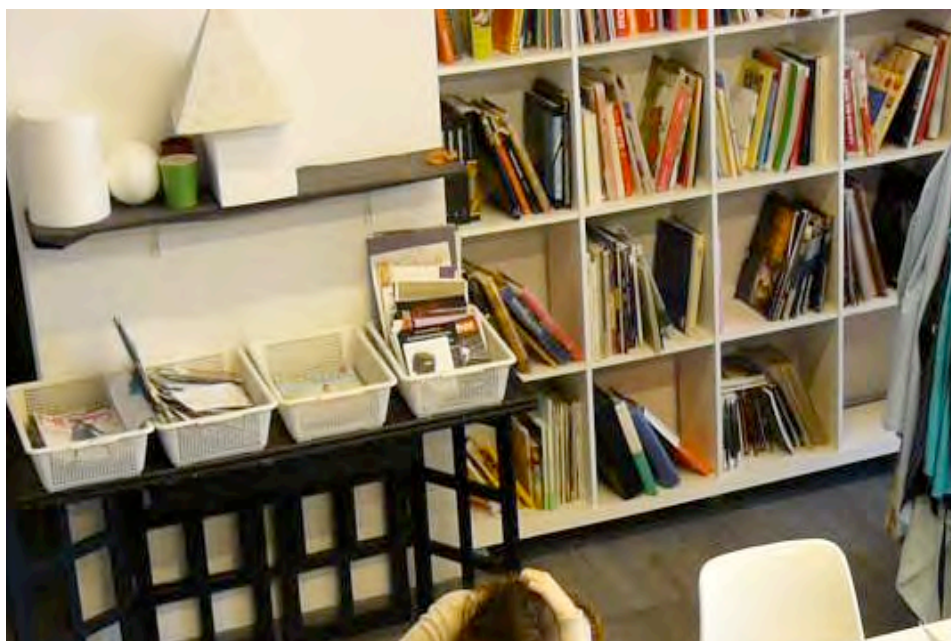


Fig.23.- Estantería y cajas para catálogos o revistas en *Mi Academia*. Imagen propia tomada en Noviembre de 2013.

IV.1.1.10.- ESPACIOS Y MOBILIARIO DE ALMACENAJE

Academias como *Gaia* o *Mi Academia* cuentan con un espacio (un aula, sala o habitación separada de la zona de trabajo) específica para almacenaje de obra. Los caballetes del *Taller de Experimentación Plástica*, con un diseño altamente útil basado en la estructura de los caballetes con los que contaba la Real Academia de Bellas Artes de San Carlos en sus antiguas aulas, tienen una estructura que incorpora un espacio de almacenaje de cuadros; consiguen guardar cuadros de muy diversas medidas ocupando el mínimo espacio posible.

Las academias acumulan gran cantidad de trabajos y de material. Es común encontrar en las academias con alumnos que van y vienen de manera intermitente a lo largo de los años, de modo que muchos de ellos dejan su material en los centros porque saben (o creen) que van a volver, generando una enorme acumulación de materiales de toda clase. También es importante tener en cuenta la posibilidad de un tipo de alumnado que entiende las academias como taller-almacén.

Por tanto, es necesario diferenciar entre el material presente en las academias de alumnos “en activo” y de antiguos alumnos. Para este último, cada academia tiene sus normas de recogida, reciclaje, etc. Para los trabajos “actuales”, casi todas las academias se ven obligadas a diseñar su propio mobiliario (armario, cajoneras, estanterías, etc.) de almacenaje.

IV.1.1.11.- ORDEN Y LIMPIEZA

Por medio de servicio externo o personal específico de limpieza, o como parte de las funciones de los responsables de las academias, el orden y la limpieza de los locales es una cuestión nada desdeñable. La mayoría de las academias llaman la atención por el aspecto bien cuidado de sus espacios, siendo como es que la práctica artística inevitablemente conlleva un deterioro del mobiliario, suelos, etc. Sin recibir ningún tipo de subvención, es decir, autoabasteciéndose como lo hacen las academias, es difícil contemplar gastos extras como renovación de mobiliario. Por lo tanto, la intención es que toda su infraestructura sea lo más duradera posible, para lo cual es fundamental la limpieza diaria y un trabajo de mantenimiento continuado.

Para acabar con el tema del espacio en las academias, recordamos la importancia de factores como la agilidad, movilidad y adaptabilidad (Blázquez, 1993). Alonso-Sanz y Trives (2013), en la misma línea pero en el contexto universitario,

insisten en la necesidad de espacios versátiles, que puedan ser transformados con facilidad y adaptarse a diferentes necesidades, actividades, dinámicas, tipos de trabajo, etc. Las academias de arte son centros poco institucionalizados. En muchas de ellas es una sola persona quien dirige, imparte docencia y realiza todas las funciones. Toda decisión que haya que tomar a cualquier nivel, pasa sólo por una persona (o, a lo sumo, pasa de profesor/a a director/a), de modo que todo cambio es relativamente fácil y rápidamente asumible. En centros educativos con mayor nivel de institucionalización no existe ese mismo margen de libertad para realizar cualquier transformación en el espacio. En las academias se puede mover cualquier elemento del mobiliario, cambiar la decoración, etc., ante cualquier necesidad y sin ningún protocolo previo. Cuestión distinta es la motivación de estas transformaciones. Sobre ello hablaremos más adelante.

IV. 1.2.- PERSONAL Y PROFESORADO

El rol docente es directamente dependiente de los contextos en que se desarrolla el aprendizaje. El profesor de una academia tiene un carácter docente, unas estrategias y unas metodologías concretas en este contexto (de hecho, los profesores de academias que también impartan docencia en otros contextos, probablemente tengan un carácter docente diferente en cada uno de estos contextos).

Cada profesor, en cualquier entorno, desarrolla su estilo docente, consecuencia de su personalidad, temperamento, actitudes personales y según sus convicciones pedagógicas, políticas, morales, etc. Este estilo docente se materializa en el modo en que el profesor afronta su actuación en su contexto educativo: *«el tono que usa el enseñante al hablar, la manera de modular el ritmo de la clase y, más importante aún, la capacidad de improvisar ante la incertidumbre»* (Eisner, 2004: 71). En un contexto, como es el de las academias privadas, donde no se exige un diseño curricular (y en muchos casos no existe como tal), la figura del profesor es fundamental. Evidentemente, en todos los contextos educativos lo es. Pero en contextos reglados de la enseñanza existe un currículum que cada profesor desarrollará de una u otra forma. En las academias no es así. No existe un Diseño Curricular Base específico. No hay un documento que cada academia pueda presentar como currículum o programación. Pero esto no significa que no lo haya. Cada profesor decide el qué (currículum) y el cómo (estilo docente), quede esto redactado explícitamente o no. Cada profesor sabe en qué va a consistir su programa, su materia, sus contenidos, cuáles son sus objetivos, qué competencias espera de sus alumnos, etc. En esta línea, revisando estrategias de la práctica de la educación artística en el ámbito no formal, Fontal propone el término 'didáctica de autor' para entornos educativos como son los museos:

«En este sentido, cuando hablamos de “didáctica de autor” pretendemos situar a la figura del coordinador de los servicios educativos de un museo, como determinante en la deriva de su orientación –y, por tanto, programación– educativa. De este modo, podemos observar cómo el cambio de un coordinador de educación de un museo modifica, en muchos casos, sus directrices» (Fontal, 2009: 87).

Las academias de arte es uno de los contextos de la educación artística en los que la figura del profesor tiene mayor peso sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Y no precisamente porque sea una figura de especial autoridad, sino porque tiene la máxima capacidad de decisión posible en cuanto al qué hacer y cómo hacerlo. De su profesionalidad y autoexigencia dependerá la calidad de la enseñanza que se dé en cada academia. Más adelante nos centraremos en sus metodologías y posicionamientos pedagógicos. En este apartado se revisan diferentes facetas, roles y características que construyen la figura del docente en las academias de arte.

IV.1.2.1.- CARÁCTER DOCENTE DEL PROFESORADO

Desde que en 1968, Jackson publicase su obra *Life in classrooms*, y en el marco del trascendental cambio de paradigmas en investigación (y concretamente en investigación educativa) sucedido en la década de los 60 del pasado siglo, se desarrolló una nueva mirada hacia la figura del profesor en los procesos educativos. Esta nueva mirada, entre otras cosas, se interesa por lo que se ha llamado el *pensamiento del profesor*, condicionante fundamental en la vida en el aula. Bajo el concepto “pensamiento del profesor” «*suele agruparse el conjunto de procesos básicos que pasan por la mente del profesor cuando organiza, dirige y desarrolla su comportamiento preactivo e interactivo en la enseñanza*» (Pérez, 1987: 205).

Las fases preactiva e interactiva, descritas por Jackson (1991), corresponden a los dos momentos principales de la actuación del profesor en los procesos educativos: la fase previa, en la que el profesor programa y diseña su futura actuación en el aula (preactiva) y la fase en la que sucede la actuación del profesor en interacción con sus alumnos y en el contexto del aula (interactiva).

Pérez (1987) explica ciertos elementos conformadores del pensamiento del profesor en las dos fases descritas de la acción docente: los procesos mentales que intervienen y subyacen en el pensamiento del profesor en la *fase preactiva* se concretan en factores como la percepción, memoria, juicio, estrategias, interpretaciones, etc. Es igualmente importante, en esta fase, el análisis de causas y motivos externos de la planificación o ausencia de la planificación del profesor, así

como los efectos y repercusiones que esta planificación tiene sobre el propio profesor y sus futuros procesos de planificación.

En cuanto a la *fase interactiva*, el interés está en los factores que influyen en los modos en que el profesor procesa la información recibida durante su interacción con los alumnos, siendo dichas estrategias de procesamiento la base de su elaboración de respuestas. Algunos factores y procesos destacan como ejes del pensamiento interactivo, por ejemplo: la percepción selectiva del medio, las atribuciones y expectativas propias, el diagnóstico de procesos y la valoración de los resultados.

Con esta distinción, y la personal defensa de las destacables aptitudes del profesor en la fase interactiva que se transmite en *La vida en las aulas*, se supera el concepto de profesor como mero técnico, ocupado en la aplicación rutinaria de un currículum diseñado desde fuera, proponiéndose un papel más activo del docente en el diseño y desarrollo de la acción docente. Jackson (1991) llama la atención sobre las cualidades de los profesores de primaria en la fase interactiva, destacando el carácter emocional y sensible por encima de otro más técnico y metódico que no hace más que aumentar las “cualidades tóxicas” de la institución:

«Cuando examinamos más de cerca lo que sucede en una institución, comenzamos a advertir cómo es posible que nuestro actual claustro de profesores de primaria, con toda su imprecisión intelectual y su pegajoso sentimentalismo lleven a cabo su trabajo con una eficacia superior a la que alcanzaría todo un ejército de ingeniería humana. Un modo de volver beneficiosa educativamente la visión de mundo aquí examinada, es promover acciones que sirvan como antídotos a las cualidades tóxicas de la vida institucional. No siendo tan racional y metódico en sus relaciones con los estudiantes, el profesor puede contribuir a matizar el impacto de la institución impersonal. En un mundo de horarios, objetivos, tests y rutinas, destaca visiblemente la humanidad del docente, que incluye sus sentimientos de incertidumbre y su idealismo de *boy scout*» (Jackson, 1991: 185).

En común con esta idea de actuación docente más humana que técnica, compensadora de los efectos nocivos de una enseñanza institucionalizada en exceso, los profesores de las academias comparten un marcado énfasis en la fase interactiva de la enseñanza en detrimento de una fase preactiva poco desarrollada. Los profesores de las academias diseñan y programan de formas muy diversas (recordemos que no existe legislación al respecto y, por tanto, ningún currículum oficial que cumplir). Pero, sobre todo, los profesores de las academias crean su actuación docente en contacto con sus alumnos y en el contexto de su taller. Es decir, existe una programación pero ésta no condiciona tanto como para obligar al alumno a recorrer un camino que no desea. La enseñanza es personalizada y esto significa que el alumno está por encima de la materia. Ello obliga al profesor a diseñar y desarrollar estrategias en el momento mismo de su actuación docente.

Para lograr este desarrollo con cierto éxito, se hacen necesarias dos cuestiones: por una parte, una actitud permanente de atención, concentración y alerta, para percibir signos, por parte del alumno, que ayuden a identificar sus necesidades en todo momento. Por otra parte, la capacidad de tener presentes planteamientos didácticos y conocimientos propios del área (en este caso las artes visuales) para poder establecer relaciones entre ellos y aplicarlos al caso concreto, en cualquier momento de la fase interactiva del proceso enseñanza-aprendizaje. El responsable de la academia *Llapis* explica algunos matices de su práctica docente con las siguientes palabras:

«Perquè jo escric notes, moltes voltes després de comentar. Si comentes amb entrega, acabes dient coses interessants. Coses inclús, noves, que tú dius “*mira, esto lo pense i lo dic per primera volta*”. Aleshores quan passa això, que ja sé que t’has d’entregar, perquè si no t’entregues entres també en un conflicte vital. Aleshores vinc aquí, anote la frase, i tinc unes notes. Eixes notes, ara tindria el doble, el que passa és que no tinc temps de passar-lo⁴⁸».

Evidentemente, existen innumerables factores que entran en juego en esta fase de la enseñanza. Uno de ellos, especialmente destacable en el contexto de las academias, es el factor de la personalidad del profesor. Muchas son las variables que un alumno combina cuando elige una academia en la que inscribirse. Uno de ellos, de un peso significativo, es la conexión personal con el personal docente: ante condiciones similares de precios, horarios, ubicación, etc., la cercanía y entendimiento personal con el profesor de una academia es clave. De hecho, en los cuestionarios respondidos por el alumnado de las academias participantes, ante la pregunta de “*La enseñanza en una academia te gusta porque...*”, la respuesta más seleccionada (con una amplia ventaja respecto a las demás) ha sido “*Te gusta el profesorado*”.

Inevitablemente, en todo contexto educativo, el temperamento del personal docente tiene una influencia fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pero queremos destacar su definitiva importancia en contextos como son las academias privadas de arte, donde no existe un currículum oficial que cumplir y donde la programación y diseño depende exclusivamente de sus profesores. Las academias son lugares creados desde cero por los mismos profesores. Muchos de ellos declaran en las entrevistas estar “como en casa”: «...*es que ésta es mi casa! Esto no es simplemente un curro. Yo vivo aquí*»⁴⁹. La impronta de su personalidad está presente en sus rincones, en el ambiente y, por supuesto, en su manera de enseñar.

⁴⁸ Extraído de la entrevista al director y profesor de la academia *Llapis*. 10 de Abril de 2013.

⁴⁹ Extraído de la entrevista a los responsables de la academia *Petit Atelier d’Art*. 27 de Junio de 2013.

IV.1.2.2.- FORMACIÓN ACADÉMICA DEL PROFESORADO

Al ser centros autónomos y sin una legislación que regule su funcionamiento, no hay exigencia de titulación alguna a los responsables de las academias por parte de ningún organismo. Esto significa que existen o pueden existir academias (y también otro tipo de centros con actividades similares a la de las academias), en los que el personal docente sea autodidacta o no tenga formación específica en artes plásticas. Gutiérrez señala el problema del intrusismo profesional en diferentes entornos propios de la educación artística no formal, *«por considerarse algo no necesario y que no acarrea consecuencias negativas si no se realiza un buen trabajo»* (Gutiérrez, 2004: 5). Sin embargo, éste no es el caso de la mayoría de las academias de la ciudad de Valencia. Los profesores de las academias que han participado en este estudio son, en su mayoría, licenciados en Bellas Artes. Se dan también casos de otros estudios de formación, como son los estudios de Diseño en el caso del profesorado de Petit Atelier o la doble titulación entre Bellas Artes y Diseño Industrial en el caso del creador y profesor de *TEP* de Godella.

Evidentemente, la formación inicial del profesorado determina sus enfoques, concepciones, discursos y prácticas. Son claramente perceptibles las diferencias en la metodología didáctica entre los profesores con formación en Bellas Artes y los profesores con formación en Diseño. Por ejemplo, el responsable de la academia *TEP* de Godella, con una formación en Diseño industrial y Bellas Artes parte de una concepción del arte entendido como lenguaje muy cercana al trabajo de diseño (al que se dedicaba profesionalmente antes de abrir su academia). Se da la circunstancia de que las dos academias estudiadas cuyos creadores-profesores tienen formación en Diseño (Petit Atelier y *TEP*) son las que se centran primordialmente en alumnado infantil y adolescente y utilizan metodologías menos académicas y más cercanas a la experimentación gráfico-plástica. Este hecho puede ser casual o puede responder a diversas razones:

a) Los profesores formados en estudios de Diseño tienen interiorizados unos procesos de trabajo en los que la creatividad y la libre experimentación tiene, posiblemente, mayor protagonismo que en los estudios de Bellas Artes de corte más académico.

b) Socialmente se asocia la formación en Bellas Artes con el dominio de las disciplinas tradicionales del arte (dibujo, pintura, escultura), de modo que el potencial alumnado de las academias busca licenciados en Bellas Artes cuando espera encontrar un tipo de enseñanza de corte academicista. Existe la idea generalizada de que un licenciado en Bellas Artes es quien debe o puede asumir la enseñanza artística de los adultos mientras que no es necesaria dicha titulación para dar clases a niños. Una de las profesoras entrevistadas da por sentado este hecho cuan-

do dice que comenzó con su academia mientras estudiaba Bellas Artes, aunque «*daba clases a niños, porque claro, aún no había acabado la carrera*». Esto nos indica dos cuestiones importantes: por una parte, confirma explícitamente la idea generalizada a la que nos referíamos (sólo los licenciado en Bellas Artes están preparados para impartir docencia a adultos, aunque no es necesario poseer dicho título –y, posiblemente, ninguna en especial- para enseñar arte a niños). Por otra parte, nos llama la atención el hecho de que la posesión del título de licenciado en Bellas Artes sea una exigencia autoimpuesta por parte del profesorado, al menos en un caso como éste en el que los conocimientos en arte venían ya avalados por años de práctica y docencia artística. Podemos concluir, por tanto, que son las expectativas externas, generalizadas socialmente, las que subrepticamente imponen la exigencia de la licenciatura en Bellas Artes para los profesores de las academias.

IV.1.2.3.- POSICIONAMIENTOS Y RELACIONES PROFESORES-ALUMNOS

En su libro *El maestro ignorante*, Rancière (2002) define lo que él llama el *maestro atontador* y el *maestro emancipador*. Según este autor, el arraigado mito pedagógico establece una relación en la que el profesor se erige como poseedor de la autoridad y la sabiduría para poder enseñar a un alumno ignorante y dependiente de dicho profesor. Rancière reivindica, entre otras cosas, otro tipo de roles y de relaciones entre los protagonistas de los procesos educativos. Relaciones entre iguales en las que el profesor no es el poseedor y transmisor de la materia a enseñar sino quien guía y facilita el desarrollo personal que cada alumno ha de construir. Freire se pregunta cuál es el rol del alumno si es que admitimos que el papel del profesor es enseñar e insiste en la importancia de la coherencia en la educación, destacando la humildad del profesor para alcanzar dicha coherencia:

«Es por esto por lo que la coherencia exige humildad. El profesor que adopta esta actitud ante el alumno no disminuye en absoluto su autoridad, ni sentirá que se pone en cuestión su competencia. Por el contrario, de esta manera adquiere algo más de competencia. Es que no se puede enseñar sin aprender. (Freire, 1988: 19).

Nos interesa, en este punto, el posicionamiento que un profesor adopta en su docencia porque de ello dependerá el desarrollo de los procesos educativos y que éste vaya en una u otra dirección y tenga un carácter u otro. Los profesores de las academias de arte adoptan diversos posicionamientos como docentes, pero existen algunas características comunes entre ellos.

Las relaciones entre profesores y alumnos en las academias son muy características de este contexto tan particular. Los grupos en las academias de arte

suelen ser bastante reducidos, lo cual permite una relación mucho más cercana entre profesor y alumno. La enseñanza diferenciada y, hasta cierto punto, individualizada es una realidad cotidiana en la práctica de las academias, lo cual supone, necesariamente, una relación profesor-alumno muy diferente de la que normalmente suele darse en la enseñanza formal o en otros contextos de la educación no formal. Dicha individualización tiene un punto de partida muy claro: el alumno está por encima de la materia y no al revés: no es que exista un corpus teórico-práctico único que cada alumno debe aprender. Individualización significa que el profesor va a intentar conocer a cada alumno y descubrir qué necesita y cómo le puede ayudar. Evidentemente, lo que descubra será siempre distinto, cada alumno requerirá un tipo de ayuda diferente. Por tanto, el peso de los contenidos se relativiza y se hace dependiente de las personas. En este punto, recordamos las palabras de Isabel Mir, durante treinta años profesora del *Centro de Estudios Barreira*, cuando diferencia entre trabajar centrándose en la materia o las personas: «yo no tengo ninguna necesidad de que la gente aprenda a dibujar, tengo la necesidad de que la gente sea feliz⁵⁰».

El papel del profesor no es, pues, enseñar todo lo que sabe o transmitir sus conocimientos de la mejor forma posible. Su función consiste en identificar las necesidades de cada alumno y activar todos los mecanismos posibles para que cada uno vaya cubriéndolas paulatinamente en un camino personal en el que tan activo es uno (profesor) como el otro (alumno). El profesor, más que un “enseñante” de una materia es un gestor de recursos, un facilitador de herramientas y un diseñador de situaciones educativas.

Hacemos hincapié en la individualización porque es uno de los pocos contextos en los que esto sucede de una forma tan clara. Por otro lado, en muchas academias el alumno tiene horario libre de modo que no existe un grupo como tal. Las estrategias para pequeño o gran grupo, muy útiles en otros contextos de la educación, son difíciles de desarrollar en las academias de arte.

Una particularidad también muy llamativa es el hecho de los alumnos de “larga duración”. Hablaremos de esta cuestión más adelante, pero nos interesa, en este punto, destacar esta peculiaridad por el tipo de relación entre profesores y alumnos que provoca. Hay pocos contextos educativos en los que un alumno tiene a un mismo profesor durante años (hay muchos casos de alumnos que llevan más de diez años en la misma academia con los mismos profesores). En estos casos, inevitablemente, se generan unos vínculos personales mucho más profundos y arraigados de los que habitualmente se dan entre profesores y alumnos en otros contextos.

⁵⁰ Extraído de la entrevista a Isabel Mir, exprofesora del *Centro de Estudios Barreira*. 8 de Febrero de 2013.

IV.1.2.4.- IMPLICACIÓN PERSONAL: RELACIONES ENTRE LO PERSONAL Y LO LABORAL

Todo lo anterior nos lleva a un nuevo asunto muy destacable entre los profesores y responsables de las academias de arte: su dedicación e implicación personal. Aunque cada academia tiene su horario (que en muchos casos ocupa todas las mañanas y tardes entre semana y sábados por la mañana), sus profesores superan este horario con una dedicación total a su trabajo:

«Yo debo dedicarle a esto todo el tiempo que esto necesita. Si no estoy dispuesto a eso, cierro la puerta y me voy. [...] Hay que estar a lo que haya que estar porque forma parte de la vida de uno, ¿no? Esto no es que abro a tal hora y cierro a tal hora. Cuando hay exámenes de gente nos quedamos, o yo me he quedado noches enteras. [...] Esto no es una empresa para nosotros, esto no es un trabajo. Es una dedicación, es una forma de vivir, una forma de ser⁵¹».

No nos referimos con esto a que “se lleven trabajo a casa”, es decir, que continúen con su trabajo fuera de su horario de clase, lo cual es una realidad en cualquier contexto educativo y en cualquier trabajo. Lo destacable es el hecho de que los profesores de las academias dedican todo su tiempo a sus alumnos: además de estar la semana completa, mañanas y tardes en sus academias, muchos profesores dedican gran parte de su tiempo del fin de semana a excursiones, visitas a exposiciones, cine, etc. con sus alumnos.

En muchos contextos educativos encontramos profesores cien por cien entregados a su trabajo, que dedican todo su tiempo y esfuerzo sin límite a sus alumnos y cuya implicación es máxima. Lo destacable de las academias es que esto es así en todos o casi todos los casos. Es difícil encontrar una academia en la que el profesor cumpla su horario y nada más. Evidentemente, la naturaleza de estos centros obliga a ello: es necesario mantenerse económicamente y para ello hay que dar el máximo y mejor servicio de cara al público. Sin embargo, un profesor no propone una excursión al campo o una visita al taller de un artista para tener más “clientela”; lo hace porque le parece interesante para sus alumnos y lo cree pertinente.

En su artículo sobre la academia Fuster, Huerta (2004) indica un interesante detalle: la casa de su creador y profesor estaba junto al local de la academia. También D. Vicente Barreria, creador del *Centro de Estudios Barreira* tenía su vivienda familiar en el mismo edificio que albergaba la academia. Pocos son los casos en que sucede esto en la actualidad, pero la tradición de la presencia de la vida familiar (o el ámbito personal, en general) de los profesores en las academias

⁵¹ Extraído de la entrevista a los responsables de la academia *D'Art*. 10 de Marzo de 2013.

se mantiene. Es decir: en muchos casos, no existe un límite muy definido entre la vida personal del profesor y su actividad profesional. Su práctica docente se mezcla con su vida y sus relaciones personales:

«Yo salgo con los alumnos de aquí, les presento a mis amigos, mis amigos se meten aquí, hablan con los alumnos porque ya los conocen, y es todo muy muy familiar. Viene mi madre, viene mi hermano, viene mi abuela, ... «¡Decidle a mi abuela que está muy guapa!... Ay, sí, sí, qué guapa estás! ». Todo muy familiar. Claro, y eso, quieras que no, hace que todos nos sintamos mejor, tanto yo misma dando las clases como ellos, que están reciéndolas»⁵².

IV.1.2.5.- PRESENCIA DE LO PERSONAL EN LA ACADEMIA

Este cruce de lo personal y lo profesional por parte de los profesores de las academias se hace explícito en otros factores. Si atendemos a la historia de cada academia observamos que en muchos casos está directamente relacionada con la vida personal y familiar de sus creadores y profesores. De hecho, en algunos casos, su creación tiene como causa principal alguna circunstancia familiar y personal: «*En principio, por pura necesidad vital y económica, se dieron las dos [...]. Creé la academia por ahí, a partir de esta estructura, la económica y la vital, y la vital ha sido ramificada*»⁵³.

Esto, unido al hecho de que las academias son centros autónomos, al margen de toda institucionalización y regulación en lo que se refiere a sus metodologías didácticas y sus prácticas artísticas, favorece el hecho de que sean espacios donde el carácter de sus responsables está muy presente en muchos niveles: en el diseño del espacio, en el trato a los alumnos, en los enfoques didácticos, etc. Es decir: todo lo que hay y sucede en una academia es consecuencia del conjunto de decisiones de sus responsables (ya que nada les viene impuesto). Por lo tanto, todo lo que una academia ofrece y todo lo que es, tiene siempre la impronta de sus creadores. Esto es importante porque en muchos casos es lo que diferencia a unas academias de otras: un alumno puede decidirse por una academia y no por otra por cuestiones de todo tipo: por cercanía, por su horario, por precio, por el tipo de enseñanza, por los compañeros, etc. o porque conecta más con el carácter que percibe en una o en otra. Es decir: al ser espacios en lo que lo personal está tan presente, éste se convierte en un factor más (y muy importante) para las experiencias que los alumnos van a tener.

⁵² Extraído de la entrevista a la directora y profesora de la Academia *Cervantes*. 24 de Enero de 2013.

⁵³ Extraído de la entrevista al director y profesor de la academia *TEP* de Godella. 8 de Mayo de 2013.

IV.1.2.6.- LA ACADEMIA COMO TALLER PERSONAL

En algunos casos, el espacio de la academia es, a su vez, el taller personal del profesor en su faceta de artista:

«Sí, jo pinte en este primer caballet. I ells tenen la seua feina, però clar, estem convivint al mateix espai i és lògic que de tant en tant passen a mirar o a preguntar algo. I de fet els alumnes es convertixen, de alguna manera, en amics. Que en més d'un cas és un amic que mantens en el temps i que visities o que portes a la teua casa a menjar⁵⁴».

En el siguiente subapartado trataremos este tema de este doble rol del profesor-artista. Pero nos interesa, en este punto, destacar la importancia que en el aprendizaje de los alumnos tiene el hecho de compartir el espacio de trabajo con su profesor. Dos son los motivos principales:

a) Equipara a alumnos y profesor en un mismo nivel. El mito del artista genial, pensante, loco y especialmente dotado (Fontal, 2001) sigue vigente actualmente en la conciencia colectiva. Sin embargo, la cercanía y transparencia de un profesional del arte que no se encierra en un espacio privado e inaccesible para crear sino que comparte sus procesos creativos con otros, rompen con ese estereotipo desfasado pero todavía muy presente en nuestra sociedad actual. El hecho de que el profesor utilice el espacio de la academia como estudio, en sí mismo, ya es una acción pedagógica, ya que ofrece a los alumnos una nueva visión de la figura del artista. De hecho, es una de las lecciones más importantes que pueden darse actualmente en educación artística: la revisión y replanteamiento de las funciones y los roles del artista y, en consecuencia, del arte en la sociedad.

b) Enseña sin explicaciones. Cuando vemos pintar (por ejemplo) aprendemos muchas cosas de pintura que difícilmente se pueden explicar. Rancière (2002) desmitifica la explicación como herramienta central de los procesos educativos (de hecho la define como el “mito de la pedagogía”, esa pedagogía atontada y no emancipadora⁵⁵). Consciente o inconscientemente, algunos profesores de academias llevan a la práctica un tipo de educación artística en la que la explicación no es el medio principal de aprendizaje (o por lo menos, no el único). En pocos contextos de la educación artística, tanto formales como informales, se da la

⁵⁴ Extraído de la entrevista al director y profesor de la academia *Llapis*. 11 de Abril de 2013.

⁵⁵ «Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos. La trampa del explicador consiste en este doble gesto inaugural. Por un lado, es él quien decreta el comienzo absoluto: sólo ahora va a comenzar el acto de aprender. Por otro lado, sobre todas las cosas que deben aprenderse, es él quien lanza ese velo de la ignorancia que luego se encargará de levantar». (Rancière, 2002: 8).

ocasión de que el alumnado vea a su profesor “coger un lápiz o un pincel”, cuando puede ser una práctica verdaderamente útil y clarificadora.

IV.1.2.7.- ARTISTA-EDUCADOR

En su artículo *La investigación del currículum y el arte del profesor*, Stenhouse (1991) habla del profesor como un «*artista cuyo medio consiste en las transacciones interpersonales de conocimientos*». También Eisner plantea el tema de la educación entendida como arte, resumiéndolo de la siguiente forma: «*Cuando el estilo de enseñar se rige por un control inteligente y cuando es sensible y adecuado para cada estudiante o cada clase concreta, tiene un carácter artístico*» (Eisner, 2004: 71).

Si asumimos discursos de este tipo, según los cuales la enseñanza puede compararse con el trabajo artístico, la figura del maestro puede ser similar a la del artista:

«As art teacher educators, we are interested in studying the nature and qualities of interactions and connections that occur within relational art practices because we believe that relational art practices offer ways to rethink the language and practice of pedagogy⁵⁶» (Irwin y O'Donoghue, 2012: 222).

Actualmente es una realidad la presencia de artistas en muy diversos contextos de la educación artística. Profesionales que desarrollan su trabajo artístico en el mundo de la educación, es decir, que plantean su trabajo docente como su propia obra artística. En su artículo *De artista a profesor de arte*, Fontal (2001) argumenta el cambio en la concepción de la creación artística, que ha pasado de ser una actividad casi “sobre-humana” (alimentada por los mitos) a una actividad más próxima a la idea de ejercicio laboral. Explica que la figura del profesor de arte también se ha visto afectada por los mitos del artista, porque se le ha dado por supuesto (socialmente) que es artista y, por lo tanto, se ha asociado su figura con los mitos del artista.

«Atrás quedó ese artista que nada más vivía para su obra y que consideraba la docencia como una especie de traición. Atrás quedó el artista que prefería morir de hambre antes que dedicarse a otra actividad. En su lugar, nos encontramos con artistas absolutamente consolidados que se dedican a la enseñanza Universitaria, Secundaria, Primaria o Infantil. E incluso artistas que dirigen galerías de arte, que tienen un trabajo a tiempo parcial o que, en caso de dedicarse exclusivamente al arte, plantean la opción de inte-

⁵⁶ «Como educadores de arte, nos interesa estudiar la naturaleza y características de las interacciones y conexiones que se dan en las prácticas relacionales de arte, pues pensamos que las prácticas relacionales de arte ofrecen modos de repensar la teoría y práctica de la pedagogía» [Traducción propia].

grarse en las estructuras laborales (jornada laboral, periodos vacacionales, etc.)» (Fontal, 2001: 117).

Esta circunstancia queda reflejada en el libro que recoge la investigación llamada *Perspectivas*, desarrollado en GIMUPAI en el año 2010 (Acaso, 2011). Una de las cuestiones básicas que demuestra este estudio es la tendencia actual, por parte de los museos, de incorporar artistas para su trabajo de educación y comisariado. Con ello, explica Acaso, emerge la figura del artista-educador:

«Los profesionales que han participado, han especificado que es en la persona formada en sus inicios como artista donde se encuentra el perfil más adecuado para ser educadora en un museo de artes visuales o en un centro de arte» (Acaso, 2011: 161).

También Hernández nos acerca a diferentes contextos en los que artistas-educadores desarrollan proyectos artísticos basados en la participación y colaboración con diferentes colectivos (entornos como museos, centros de arte, centros comunitarios, ayuntamientos, colectivos de jóvenes, escuelas, etc.), «y que para llevarlos a cabo requieren construir relaciones pedagógicas» (Hernández, 2009: 302). Se refiere, sobre todo, a programas e iniciativas desarrolladas en países anglosajones, donde la colaboración entre profesionales del campo de las artes e instituciones educativas ha recibido importantes impulsos con todo tipo de propuestas en los últimos veinte años.

Es evidente la distancia y las muchísimas diferencias que separan a todo este tipo de entornos educativos y artísticos de las academias de arte. Sin embargo, incorporamos a continuación, las competencias demandadas en la figura de la artista-educadora extraídas del estudio *Perspectivas*, que expone Acaso (2011: 164-165) y que mostramos a continuación como características también extrapolables a artistas-maestros de otros contextos, como pueden ser las academias de arte:

- Creatividad
- Conocimientos pedagógicos
- Posicionamiento político
- Capacidad para gestionar grupos, pasión y capacidad de comunicación.
- Pensamiento crítico, vocación investigadora y de innovación.
- Competencias emocionales: equilibrio, empatía/flexibilidad, ética, coherencia y solidez.
- Competencias prácticas: idiomas, técnicas digitales y experiencia.

Evidentemente, todo esto queda muy alejado de la figura del profesor-artista que recurre a la docencia como modo de subsistencia, con el objetivo cumplir sus horas de clase para poder luego dedicarse a su propia creación artística.

Este tipo de profesorado, que en muchos casos ha perjudicado gravemente la práctica de la educación artística y con ello su status en los sistemas educativos, empieza a disminuir en beneficio del artista-profesor que concibe y trabaja en educación como su trabajo artístico (y, por tanto, con implicación, formación, interés, vocación y total dedicación).

Por supuesto, no es fácil alcanzar el equilibrio entre las dos facetas. Parker (Parker, 2009) escribe sobre ello en el artículo en el que describe el ATMA (programa llevado a cabo por el gobierno británico para ayudar a los profesores de arte a posicionarse como artistas desde su práctica docente):

«Striking a balance between operating as both an artist and a teacher in the classroom is not without its problems, as each of the two roles carries different attitudes and approaches and expectations. Every teacher of art will at some point in their career question where they stand in relation to these two roles. I have resolved this personal dilemma and placed myself firmly towards the teacher end of the continuum. This is not to deny my capabilities as an artist but more a recognition that it is only a part of my role as a teacher and that the combination of the two roles, for me, has to be in that of an art educator» (Parker, 2009: 282⁵⁷).

Hacemos especial hincapié en esta cuestión por dos motivos: el primero es la relación que tiene con la realidad de las academias de arte, ya que muchos de sus profesores comparten el giro en cuanto al posicionamiento como artistas y docentes del que estamos hablando. Como decíamos en el cuarto punto de este apartado, al hablar de la implicación personal, es poco probable encontrar un profesor de una academia que no realice con intensidad y máxima dedicación su profesión docente. El segundo es la importancia y actualidad del tema. Destacamos, en este sentido, la corriente de la *a/r/tography* (ver págs. 141-146).

A/R/Tography es el término con el que los investigadores fundadores han llamado a esta nueva corriente investigadora para reflejar su triple dimensión: Artist-Research-Teacher. En la actualidad, muchas son las personas que viven con la misma intensidad su trabajo artístico, el docente y el investigador. La *a/r/tography* defiende la integración de estas tres dimensiones, en un proyecto personal que integre objetivos y modos de actuación entre la enseñanza, la creación artística y la investigación científica. La *a/r/tography* responde a la nutrida demanda de profesionales provenientes del campo de las artes que tratan de integrar su trabajo investigador con el docente y el artístico, en lugar de vivir la disgregación (y el consecuente conflicto personal) que suponía mantener cada uno de los roles compartimentados.

⁵⁷ «Encontrar el equilibrio justo entre trabajar como artista y como profesora no es tan fácil (o no está libre de problemas), ya que cada una de las dos funciones lleva implícitas una serie de actitudes, enfoques y expectativas diferentes. Cada profesor de arte, en algún momento de su carrera, se pregunta cuál es su posición en la relación de estas dos funciones» [Traducción propia].

IV.1.2.8.- PROFESORES INVESTIGADORES

La presencia de actividad investigadora por parte del profesorado de las academias es mínima. Más allá del propio trabajo docente e incluso artístico entendido como investigación en su sentido más amplio, hablamos de la actividad investigadora dentro de unos cauces académicos. Solo dos de los casos de las academias estudiadas cuenta con profesorado dedicado, de forma más o menos continuada, al ejercicio investigador: uno de ellos enmarcado en el ámbito de la educación artística y el otro en el campo de la teoría del arte.

Las consecuencias de esta carencia investigadora por parte del profesorado se constatan, por una parte, en la escasa presencia de los enfoques más actuales para la educación artística, al menos en la totalidad de sus planteamientos, no tanto en aspectos concretos de los mismos (esta cuestión se revisa en el cuarto apartado de este bloque, sobre la organización y metodología en las academias). Por otra parte, en la leve fundamentación teórica de los docentes en cuanto a sus planteamientos pedagógicos. Los profesores de las academias son profesionales entregados a su trabajo, involucrados, con experiencia y un alto nivel de reflexión personal sobre su práctica docente. Los argumentos con los que fundamentan su trabajo provienen de dicha experiencia y reflexión, seria, permanente y rigurosa. Sin embargo, un mayor acercamiento a la educación artística como área de conocimiento, como campo de estudios y ámbito de investigación, podría suponer un salto cualitativo en los planteamientos docentes de los responsables de las academias. Recordamos, en este punto, las palabras de Stenhouse cuando propone la investigación orientada a la acción educativa en manos de profesores-investigadores:

«La investigación solo puede ser adecuadamente aplicada a la educación cuando desarrolle una teoría que pueda ser comprobada por los profesores en las aulas. La investigación orientada a la acción generando investigación-acción» (Stenhouse, 2004: 56).

Ésta es una circunstancia compartida con otros ámbitos de la educación: a pesar de que el paradigma de la investigación-acción y los enfoques del docente-investigador van asumiéndose poco a poco, la actividad investigadora ha estado tradicionalmente focalizada en el ámbito universitario. El porcentaje de profesores de Infantil, Primaria o Secundaria, por ejemplo, con actividad investigadora, es muy bajo en este país. Esta circunstancia se da también en el ámbito de las academias de arte. Ésta puede ser una de las causas principales de la falta de relación entre academias y otras instituciones del campo de la educación artística. La actividad investigadora por parte de los responsables de las academias daría una mayor difusión a su actividad y podría generar nuevas y fructíferas relaciones en-

tre academias y universidades, museos y demás organismos del área de la didáctica de las artes.

IV.1.3.- EL ALUMNADO

El alumnado de las academias es variado tanto en sus objetivos (las expectativas y motivaciones de quien se acerca a una academia componen un amplísimo y muy diverso abanico), como en características demográficas (edad, perfil sociolaboral, formación, etc.). Una de las realidades más particulares de las academias es que aglutinan a alumnos de diferentes edades y niveles en el mismo espacio y mismo tiempo (trataremos el asunto de la educación intergeneracional en este apartado, característica muy llamativa de las academias de arte).

Otra característica propia de los alumnos de las academias de arte es que son alumnos voluntariamente: en un momento dado han decidido inscribirse libremente a una academia (lo cual supone un esfuerzo económico) porque quieren aprender. Evidentemente, esto no sucede en la mayoría de ámbitos educativos formales, en los que el alumnado en muchos casos está estudiando por obligación y no por voluntad propia. Muchos son los alumnos adultos que, después de muchos años deseando un aprendizaje de este tipo, por fin han encontrado el tiempo suficiente como para poder desarrollarlo. O también muchos son los niños y jóvenes para los que estar matriculado en una academia de arte es un premio (por sus buenas notas, buen comportamiento, etc.). Sobra decir que el aprendizaje y la experiencia que tendrá este tipo de alumnos será radicalmente distinta de la del alumno que estudia algo por obligación.

Como contrapartida, una de las especificidades negativas de las academias de arte son las relacionadas con su carácter privado: como en toda institución privada, el cliente se siente con derecho a exigir casi cualquier cosa, esté de acuerdo o no con lo que la institución le ofrece. De este modo, determinadas expectativas y exigencias de parte del alumnado, en ocasiones choca frontalmente con lo que los profesores de las academias ofrecen y desean ofrecer. Los conflictos entre la demanda y los planteamientos pedagógicos y artísticos del profesorado es una realidad en las academias de arte. Trataremos estos temas en este apartado.

IV.1.3.1.- EDAD: EDUCACIÓN INTERGENERACIONAL

Señala Trilla que «en cuanto a la edad, la clientela de la educación no formal es mucho menos homogénea que la de la educación formal» (Trilla, 1998: 33). En general, y respecto a la edad de su alumnado, podemos separar las academias de arte en dos grupos: las que hacen mayor énfasis en su trabajo con niños y las que lo hacen en su trabajo con adultos. Prácticamente todas tienen alumnado de todas las edades, pero es cierto que en la mayoría existe una preferencia por un grupo u otro. Mientras que *Petit Atelier*, *TEP* o *Mi Academia* trabajan con adultos pero priorizan el trabajo con los niños, en el resto de las academias sucede al contrario (a excepción de *Gaia*, que no oferta clases para público infantil). Explica el responsable de *TEP*: «Los niños trabajan muy bien. Los adultos también pero no sé por qué no les doy tanta importancia. Ellos vienen, trabajan, yo les ayudo, les digo; si hay alguno que se atasca, por supuesto desatacamos y tal»⁵⁸.

En muchos casos, niños y adultos comparten espacio y desarrollan su trabajo artístico en común, en un interesante aprendizaje intergeneracional, nada habitual en contextos educativos formales. Tal y como se estructura el sistema educativo formal en la actualidad, la posibilidad de educación intergeneracional queda relegada casi exclusivamente al ámbito no formal e informal. El carácter intergeneracional de la educación viene casi necesariamente ligado al concepto de aprendizaje a lo largo de la vida (*life long learning*) del que ya hemos hablado anteriormente. Es decir: es en ámbitos no formales, que se plantean como puesta en práctica del aprendizaje permanente en cualquier área, donde se propone y se desarrolla el concepto de educación intergeneracional. El informe Delors (1998) señala que la educación intergeneracional permite poner en práctica los cuatro pilares en que se apoya la educación a lo largo de la vida: aprender a vivir juntos, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser.

La franja de edad del alumnado de las academias va desde aproximadamente los cuatro años y no tiene límite de edad (son pocos, pero hay algunos alumnos de más de ochenta años). En algunos casos tienen aulas separadas y en otros comparten el mismo espacio de trabajo. En *Petit Atelier* todos los alumnos trabajan en el mismo espacio, abierto, en un declarado ejercicio de integración intergeneracional: «Bueno, tenemos alumnos de todas las edades, lo que pasa es que claro, nosotros trabajamos de una forma muy especial, porque trabajamos con todos los alumnos, a la vez, en el mismo espacio. Pero cada alumno tiene su proyecto personal»⁵⁹. En *Mi Academia*, los niños hasta diez años tienen un aula separada, y es a partir de esta edad cuando ya comparten espacio con los adultos. En cualquier caso, el contacto entre niños y adultos, se da de forma espontánea, sur-

⁵⁸ Extraído de la entrevista al responsable de la academia *TEP* de Godella. 8 de Mayo de 2013.

⁵⁹ Extraído de la entrevista a los responsables de la academia *Petit Atelier d'Art*. 27 de Junio de 2013

giendo relaciones imprevistas y muy enriquecedoras. Las profesoras de *Mi Academia* recuerdan casos concretos como «*Elena, que se ha hecho muy amiga de Estefanía* [Elena es una alumna de más de cincuenta años y Estefanía tiene siete años], y pintan juntas, se regalan dibujos, etc.⁶⁰». En la misma línea, Isabel Mir, exprofesora de *Centro de Estudios Barreira* explica:

«a la gente mayor que está pintando y se ve corretear a un niño por allí delante, le alegra. [...] Señoras muy enseñoradas que están pintando un cuadro con una problemática grande, cuando llega la niña y le dice: “*eso no me gusta*”. Y dicen “*creo que tiene razón, no me está saliendo nada bien*”. Y ese diálogo aligera y esos críticos especiales le dan un sabor...⁶¹».

Paco Gallego, creador de la academia *D'Art* lo explica del siguiente modo:

«Yo he visto cosas muy especiales en esa armonía, ¡digo armonía, eh?! Gente de catorce años hablar con gente de cincuenta años, pero hablando de tú a tú. Porque comentamos los trabajos que hacen, y que alguien de quince años hable de un trabajo de alguien de cincuenta. Y ahí no hay diferencias y están entendiéndose perfectamente y eso es encantador⁶²».

Además de las interacciones entre niños, jóvenes y adultos, se dan también en las academias un interesante tipo de relaciones entre niños de edades diferentes. Las profesoras de *Mi Academia* relatan cómo en muchas ocasiones han agrupado a niños por edades en un taller común y han sido ellos mismos los que han re-hecho los grupos uniéndose por cuestiones de cercanía, amistad, ayuda, etc., pero no por edades; niños de edades de entre cuatro y diez años, que se buscan para trabajar juntos. En su entrevista, Álvaro Romero, de *TEP*, desarrolla esta idea aportando importantes matices:

«Por un lado tenemos por grupos de edades con unos tres años de diferencia, tres o cuatro años como mucho. Y me he dado cuenta de que es bueno mantener esto por el código del lenguaje. Porque los niños de cuatro años si están escuchando a niños de nueve, diez u once años, al final están incómodos en ese código; necesitan oír frases que ellos entiendan, que ellos compartan, que ellos hagan suyas. Pero también es importante que sociabilicen, y sobre todo con el tema de la plástica, con niños más mayores. Y entonces me he dado cuenta (y es algo que he aprendido después de años), de que el código que cuando es hablado les puede hacer sentirse incómodos, si lo reduces y lo conviertes en un lenguaje plástico, y pones a pintar a niños de cuatro años con niños de catorce, les encanta. Bueno, les encanta por muchas razones. Primero porque ven una destreza que ellos añoran y que se ponen como objetivo, a la que ellos aspiran. Luego, también les gusta porque es estar con los mayores. Y la tercera causa es que hay interacción, porque a los mayores les sale la ternura, creo que es un poco por ayudar a sobrevivir a los pequeños y les sale la paciencia (aunque hay ni-

⁶⁰ Extraído de la entrevista a las profesoras de *Mi Academia*. 10 de Junio de 2013.

⁶¹ Extraído de la entrevista a Isabel Mir, profesora durante treinta años de *Centro de Estudios Barreira*. 8 de Febrero de 2013.

⁶² Extraído de la entrevista a los responsables de la academia *D'Art*. 10 de Marzo de 2013.

ños menos pacientes, por supuesto y esto también les ayuda porque dicen: bueno, pues voy a estar un ratito con este niño porque soy mayor y alguna cosa de mí van a sacar). Entonces es bonito ver que cuando hay espacios de este tipo donde hay niños de distintas edades también se crean cosas chulas⁶³».

El tipo de actividad desarrollada en las academias es muy adecuada para materializar planteamientos de aprendizaje intergeneracional. La experimentación y los procesos de creación artística y de desarrollo de la creatividad en un contexto libre de presiones (calificaciones, objetivos profesionales, etc.), favorecen tipos de acercamientos espontáneos a los compañeros, sea cual sea su edad. El ambiente distendido que se vive en las academias hace que los alumnos, niños, jóvenes y adultos, compartan sus trabajos de manera natural: los observan, los comentan, se ayudan entre sí. Escribe Gutiérrez que «*la diversificación evita la comparación y la competitividad, por lo que se genera un clima distendido, relajado y de respeto hacia las obras y las ideas de los demás, por extrañas que nos resulten*» (Gutiérrez, 2004: 2).

Mientras todo ello sucede en las academias gracias a los planteamientos desde los que se trabaja en ellas y al esfuerzo del profesorado por favorecer este tipo de situaciones, consideradas muy beneficiosas para el alumnado, en el sistema escolar es difícil encontrar realidades como éstas. En su artículo sobre la voz del alumnado (*students' voice*⁶⁴), Fielding recuerda que en la cultura escolar aún no existe «*un reconocimiento de que no todas las voces son iguales, que algunos alumnos son más privilegiados y están mejor situados que otros para articular sus necesidades en la corriente de pensamiento dominante*» (Fielding, 2011: 34). En palabras de este autor:

«Una de las intenciones de la “mezcla de roles” es que los adultos y jóvenes se vean de forma diferente, a menudo de forma más expresiva y más agradecida. Por estas razones, en la escuela inclusiva las relaciones entre alumnos y entre adultos y jóvenes son menos estrictas y más exploratorias. Al revaluarse mutuamente como personas y como desempeñando un rol, se alimenta un entendimiento nuevo, una sensación de posibilidad y un sentido de respeto entre jóvenes y adultos, una alegría mutua y una mayor sensación de deleite y responsabilidad compartida. Se invita a mantener una disposición favorable para ser sorprendido, para dar la bienvenida a lo imprevisto como señal del potencial de esta asociación para honrar y ocuparse de la diferencia de formas que resisten a las tendencias silenciadoras y homogeneizadoras de la posición y del poder. En su más plena expresión la sinergia creativa que tiene esta mezcla de roles, ver de nuevo y el reencuentro infatigable se expresan claramente en el aprendizaje intergeneracional, una noción fundamental que, en mi opinión, promueve el siguiente paso importante en el desarrollo

⁶³ Extraído de la entrevista al director y profesor de la academia TEP en Godella. 8 de Mayo de 2013.

⁶⁴ El *students' voice* es un campo de estudios desarrollado desde la década de los 90, gracias al impulso de departamentos gubernamentales, asociaciones profesionales, ONGs y organizaciones estudiantiles nacionales británicas (Fielding, 2011).

de la voz del alumnado» (Fielding, 2011: 53).

IV.1.3.2.- PERFILES SOCIO-LABORALES

Es verdaderamente complicado describir el abanico socio-laboral del alumnado de las academias de arte, por su variedad y, sobre todo, por la dificultad para acceder a la suficiente información de este tipo con la que tener una imagen global de este factor. Podemos hablar de profesiones de todo tipo: operarios, personal de diferentes sectores de sanidad (administrativos, médicos, enfermeros, bedeles, etc.) y de educación (personal de mantenimiento, profesorado, dirección, administrativos, etc.); sacerdotes, psicólogos, estudiantes de todos los niveles, amas de casa, policías, contables, personal de banca, etc. En cualquier caso, existe una característica común entre todos ellos: la posibilidad de destinar tiempo y dinero a este tipo de actividad de tiempo libre. Por lo tanto, podemos decir que comparten una situación económica y profesional, hasta cierto punto, cómoda (de hecho, muchas han sido las bajas en los últimos años de alumnos que están en paro). Este hecho limita, de algún modo, la variedad de perfiles, ya que la situación económica de los alumnos de las academias siempre tiene un mínimo común.

Sin embargo, como contrapunto a esta última afirmación, incluimos a continuación un fragmento de la entrevista realizada a los responsables de la academia *D'Art* en el que relata el particular caso de uno de sus alumnos, tratando con ello de ejemplificar la variedad de perfiles entre el alumnado de las academias y de mostrar la dificultad para tratar esta cuestión con solvencia:

«Hace siete u ocho años me voy a Arcos de las Salinas, a 150km. de aquí, hacia Ademuz. Y llego allí y me encuentro a un chico, un chaval de veinticinco años allí pintando acuarela del natural. Entonces me arrimo y digo «hola, ¿qué haces?». Allí en ese pueblo fue Luis Arcas cuando estaba malito de cáncer de pulmón. Entonces yo creía que había tenido contacto con Luis Arcas. El nivel que tenía de acuarela era muy flojito, era todo detalle, ... y bueno. Le dije «oye, tú ¿qué haces? ¿por qué?». Me dice «No, yo es que antes era cabrero y ahora estoy de albañil». «¿Y por qué no estás en el bar jugando a las cartas o algo así?». Me dice «Es que no me gusta». [...] Total, que le digo algo de la acuarela y le cojo y le hago una mancha. Y me dice «ooooh! usted sí que sabe pintar». «Un poquito». [...] Entonces le digo «soy Paco Gallego, de la academia D'Art y tienes una beca para toda tu puñetera vida». Firmado, la fecha, Paco Gallego. Y nada, me vengo aquí al curso siguiente y aparece una señora un día ahí con un moño grisáceo, vestida de negro, con un delantal a cuadros y tal y digo «hombre, hola qué tal?!». No era la madre, la madre era muy mayor, era una vecina. Y me dice «¿Esto es aquí?». Y me enseña el block. Y digo «Hombre, por favor, ¿pero dónde está el chico, cómo se llama?». Dice «Ángel, está ahí bajo». Entonces bajé corriendo, el chico no había visto nada así. Y bueno, hago subir a Ángel, los siento aquí a los dos, «¿queréis tomar una coca-cola o algo?» «No, no, no. Mire. Yo es que puedo venir los martes» «¿Pero los martes no vas a hacer de albañil?». ¡Desde Ar-

cos de las Salinas, que está a 150km, de aquí! Tenía que coger un autobús para ir a no sé qué pueblo más importante, luego coger de ahí el tren y luego, claro, aquí se estaba todo el día, por la mañana y por la tarde. Pero que ese día no cobraba de albañil, o sea que renunciaba a su sueldo por venir aquí⁶⁵».

La historia de Ángel continúa:

«Total que estuvo aquí viniendo dos años o así. Y este chico sin ningún nivel cultural, a los dos años me dice mirando al suelo: «oye, Paco, ¿yo puedo hacer Bellas Artes?» Yo digo «¿Cómo? ¿qué? ¡Pero ahora mismo, hombre!». Se tenía que presentar a la prueba de mayor de veinticinco años, tenía treinta o así. Y dice «pero no tengo Bachillerato». «No pasa nada, mira, el domingo dile al cura que voy a ir a hablar con él y con la maestra. Y además saludo a tus padres yo y tal. Oye, y pídemelo en la Masía para hacerme un corderito allí, un corderito de Arcos de las Salinas impresionante». Bueno, me planto allí y efectivamente estaba la maestra y el cura allí a la hora que quedamos y le dije «Bueno, bonicos, mira, os voy a pedir una cosa: este hombre pasa esto, esto y esto. Y este hombre hace falta que le enseñéis a escribir, que tiene que estudiar tal, tiene que hacer un examen teórico y esto hay que...». Empezaron a darle clases el cura y la maestra, y yo de la cosa artística. El tío, no solamente aprobó el ingreso sino que ha cursado toda la carrera de Bellas Artes. Me habló cuando acabó, bueno, me trajo ese ejercicio que hay ahí lo trajo él cuando acabó la carrera. Tiene varios premios... el bueno de Ángel tiene varios premios⁶⁶».

IV.1.3.3.- GÉNERO: FEMINIZACIÓN

Escribe Uría: «Hay otro aspecto de enorme interés que no podemos pasar por alto y es el sesgo de género, la presencia mayoritaria de mujeres, sobre todo en los talleres dirigidos al público adulto» (Uría, 2003: 231). Desde hace años se viene constatando el aumento de la población femenina en las aulas de todos los niveles educativos, siendo mayor el número de mujeres que de hombres. El Instituto Nacional de Estadística publica su último estudio al respecto en el curso 2007-2008. En él puede constatarse la superioridad de alumnado femenino en todos los niveles de enseñanzas post-obligatorias: un 51,5% en Bachilleratos, Formación Profesional de grado medio y superior y Programas de garantía social. Un 62,4% en enseñanzas de Régimen Especial (artísticas, deportivas y escuelas oficiales de idiomas). Un 54,2% en Enseñanzas Universitarias y un 63,2% en Educación de Adultos⁶⁷.

⁶⁵ Extraído de la entrevista a los responsables de la academia *D'Art*. 10 de Marzo de 2013.

⁶⁶ *Ibidem*.

⁶⁷ Extraído del informe *Mujeres y Hombres en España. 2010*, nº INE 387. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.

Más allá de la creciente presencia de mujeres en diferentes sectores⁶⁸, se hace necesario plantear esta cuestión ya que el ámbito de las academias de arte reúne varios factores que las hacen aún más proclives a contar con mayor alumnado femenino. Podemos sintetizar estos factores en una idea principal: el hecho de que el área de las academias es la práctica artística amateur. Muchas son las mujeres de entre cuarenta y sesenta años aproximadamente que buscan desarrollar su gusto por la práctica artística ya que, en su momento, quisieron realizar estudios artísticos con vocación profesional y no lo hicieron por impedimentos (incluso prohibiciones) familiares. La actividad artística como carrera profesional para mujeres no ha sido completamente aceptada socialmente hasta hace relativamente poco. Se admitía la práctica artística por parte de las mujeres, pero más bien entendida como ejercicio de refinamiento, más relacionada con las tradicionales “artes menores” que con el arte en su faceta de constructor de significados, generador de ideas o reflejo de su sociedad coetánea.

La historia del arte que hasta la modernidad ha sido creada y contada, no incluía a mujeres artistas. No existe un estereotipo de mujer artista en el imaginario colectivo. En definitiva, podemos decir que tradicionalmente la sociedad no ha facilitado a las mujeres el formar parte del mundo del arte como creadoras (sí como modelos, musas, mecenas, etc.). Esto es algo que actualmente parece no suceder: las facultades de Bellas Artes cuentan con mayor número de alumnado femenino matriculado que masculino. Sin embargo coexisten actualmente diferentes generaciones con una visión muy diferente respecto a este tema; generaciones con una herencia y una mirada proveniente de la modernidad, junto con generaciones plenamente identificadas con los valores posmodernos, y generaciones nacidas en el convulso siglo XXI. Así pues, junto con mujeres que se han dedicado y se dedican profesionalmente al arte, encontramos actualmente un amplio sector de la población femenina a la que se le ha negado esta opción y que en algún momento de su vida busca un lugar donde aprender y desarrollar su faceta artística. Las academias responden a esta demanda, y se encuentran con que el grueso de su alumnado adulto es femenino.

Sin embargo, las generaciones más jóvenes, los grupos de niños, también se componen fundamentalmente de niñas y este hecho tiene ya poco que ver con el argumento anterior. ¿O quizás no? Aquella mirada más tradicional se sigue transmitiendo, inevitablemente, de padres a hijos. Puede que la sociedad, perpetuando valores tradicionales heredados, continúe creyendo que los niños tienen que hacer deporte y las niñas actividades creativas, como dibujo y pintura, danza o música, en su tiempo libre. Pero sólo como juego, ocio o actividad de tiempo

⁶⁸ En cualquiera de los casos, esta afirmación sigue siendo cuestionable: si bien, tal y como tratábamos en el párrafo anterior, el alumnado universitario es en la actualidad mayoritariamente femenino, comprobamos que esto no es así en cuanto al profesorado. Doménech habla de 410 mujeres entre un cuerpo de 1909 profesores en la Universidad Politécnica de Valencia, lo cual no alcanza ni a un 25% (Doménech, 1997).

libre. En muchas ocasiones, el conflicto (y aquí se evidencia la presencia de los valores más tradicionales) surge cuando, inesperadamente, algunos de ellos plantean su voluntad de dedicarse profesionalmente a ello. Ilustramos estas ideas con las palabras de Isabel Mir sobre su experiencia como docente en *Centro de Estudios Barreira*:

«... que una niña que ha dejado la carrera de medicina, y una depresión, y su madre preocupadísima, “¿qué va a hacer mi hija? si todos somos médicos”, y ella quiere pintar y quiere hacer Bellas Artes. Y la niña, es que era un niña superdotada. No aceptaba ninguna norma. El darte cuenta de que no le entra la norma, etc. es un trabajo de psicólogo... sin saber, porque es intuición. Esta niña, que ahora es su alumna de Bellas Artes, que está yendo muy bien, pues no sé qué hará con su carrera ni con su vida, pero ella lo que quería era hacer Bellas Artes y su familia estaba en contra. Y el facilitarle que fluyera su vocación, no poner impedimentos. Siendo una niña que le dices cómo se dibuja y ella te demuestra que se puede dibujar de otra manera, porque tiene un coeficiente intelectual altísimo⁶⁹».

Por su parte, Álvaro Romero, responsable de la academia *TEP* de Gode-lla, con un alumnado mayoritariamente menor de edad, relata algunos de los clichés tan presentes actualmente y que se evidencian a diario en las academias de arte, con las siguientes palabras:

«Sí, muchísimas más chicas que chicos, quizás un 90%. Y sobre todo, que además los chicos que tengo son como muy femeninos. Entonces los chicos, los “alfa-beta-gama” que les llaman, no? vienen también, porque en el colegio la profesora le ha aconsejado a la madre que lo lleve a una academia de arte a ver si se, ... por decir una palabra chunga, se amariconan un poco [...]. Esto son unos clichés que me dejan flipado⁷⁰».

El análisis sociológico necesario para describir las causas que provocan el hecho de la feminización en actividades en contextos como los que describimos, es inabarcable en este punto. Sin embargo, sea su origen cual sea, es necesario remarcar esta cuestión como característica propia de las academias privadas de arte.

IV.1.3.4.- PADRES Y TUTORES EN EL ALUMNADO INFANTIL

De acuerdo con Trilla (1993), comprobamos cómo la familia ocupa un lugar central en el universo educativo del niño y es el principal nexo de unión entre las diferentes instancias educativas en las que el niño participa. Los responsables

⁶⁹ Extraído de la entrevista a Isabel Mir, profesora durante treinta años del *Centro de Estudios Barreira*. 8 de Febrero de 2013.

⁷⁰ Extraído de la entrevista al director y profesor de la academia *TEP* en Godella. 8 de Mayo de 2013.

de las academias que trabajan con niños comprueban, en su práctica diaria, la importancia de una buena comunicación con los padres de sus alumnos:

« Éste sí que es un punto a trabajar, la relación con los padres desde una academia. Yo creo que es complicado. Porque cuando ves que hablando podías haber conseguido cosas, ya se han borrado. [...] Pero sí que es verdad que es un punto complicado. El de explicarle a los padres. El conseguir transmitirle a los padres exactamente qué es lo que hacen aquí sus hijos. Conseguir transmitirlo. Luego hay gente que no llega a entenderlo o que no llega a aceptarlo. Cuando es cuestión de diferentes expectativas, lo entiendo y ya está, cada uno por su lado. Pero cuando es cuestión de que no lo entiende, nuestra postura es seguir trabajando para conseguir transmitir de la mejor manera las cosas consiguiendo tener distintos lenguajes para distintos entendimientos o desde el entendimiento⁷¹ ».

En su definición de instituciones educativas no formales infantiles, Trilla (1993) concreta varias características respecto al papel de las familias. Revisamos, a continuación, aquéllas que se cumplen en el caso concreto de las academias de arte:

- *Los padres deben orientar a los niños hacia actividades no formales que les satisfagan y les gusten, no con un fin instrumental.* Tal y como veíamos en el apartado anterior, cuando los padres inscriben a sus hijos en academias de arte, no lo hacen con vocación de formación profesional. No toda institución de tiempo libre infantil cumple esta característica, un claro ejemplo lo tenemos en las academias de idiomas: los padres no matriculan a sus hijos en academias de inglés porque a los niños les guste y pidan a sus padres que les inscriban. Lo hacen porque esperan que sus hijos reciban una formación extra a la que ya reciben en los colegios. Las academias de arte, por el contrario, a los ojos de los padres, nada que les vaya a formar para su futuro profesional. Es importante decir, en este punto, que en el caso de las academias de arte es común que no sean los padres los que decidan inscribir a sus hijos, sino más bien al revés: son los hijos los que piden "ir a pintura".

- *Deben prevalecer las metodologías no directivas y participativas y pedagógicas no autoritarias.* Efectivamente, las academias de arte, con sus propuestas generalmente de tipo taller, ofrecen metodologías no directivas y participativas. Es difícil encontrar clases magistrales o sesiones exclusivamente teóricas en las academias de arte. Trataremos las metodologías y enfoques de la educación artística en un apartado posterior, pero señalemos en este punto la total coincidencia con el planteamiento del profesor Trilla: en las academias el alumno trabaja en procesos activos y participativos de experimentación y creación personal en colaboración con sus compañeros y con la ayuda, guía y acompañamiento de sus profesores.

⁷¹ *Ibidem.*

- *Los padres debería orientar a sus hijos sin influencia de proyecciones personales.* Nos remitimos a lo dicho en el primer subapartado de este cuarto punto: la actividad de las academias de arte, más que una imposición de padres a hijos, es una demanda de hijos a padres o, en muchos casos, una decisión de los padres que identifican en sus hijos un gusto especial por la práctica artística.

- *La voluntad del niño debe ser el criterio fundamental para tomar la decisión de participar o no en actividades no formales.* De nuevo nos remitimos a lo dicho hasta ahora.

Terminamos este punto con las palabras de Luis Plá (academia *El Taller de Luis Plá*) que ejemplifican los particulares casos que se encuentran en las academias respecto a las relaciones padres-hijos-actividades de tiempo libre:

«Un chico que tiene cincuenta años y venía porque la hija le gustaba y venía a acompañarla. Y se ha puesto él a pintar también. Y yo le digo: «Tú debes de haber estudiado algo de esto o haber hecho algo» «¡Yo, qué va, de pequeño, cuando dibujaba y tal!». Pues no me lo creo. No, no, no me lo creo. Es una maravilla⁷²».

IV.1.3.5.- INESTABILIDAD Y PROVISIONALIDAD DE LOS USUARIOS

Se ha comentado anteriormente la dificultad que existe para poder ofrecer una cifra exacta del alumnado matriculado en academias de arte cada año. El motivo principal de esta dificultad es que el alumnado va oscilando mes a mes. En la educación formal existe un período de matriculación fuera del cual, no hay opción a inscribirse en el centro educativo que corresponda o se desee. Igualmente ocurre con centros de actividad de tiempo libre como pueden ser, por ejemplo, las universidades populares. Esto no sucede, sin embargo, en las academias de arte. Un alumno puede matricularse en cualquier momento del año e, igualmente, darse de baja cuando desee. En muchos casos, los alumnos no se dan de baja, simplemente dejan de ir a los centros. A su vez, muchos de estos casos, vuelven pasados unos meses o unos años. Algunas academias ofrecen bonos de X sesiones de clase que no caducan. El siguiente fragmento de la entrevista realizada a los responsables de *Petit Atelier d'Art* ilustra claramente esta idea:

«Puedes también comprar un bono de veinte, treinta, cuarenta, cincuenta o sesenta horas. Los bonos no caducan, con lo cual se dan casos, como por ejemplo ahora de gente que está gastando bonos del 2009-2010. Son gente que ha dejado de hacer actividades extraescolares por lo que sea y ¿qué pa-

⁷² Extraído de la entrevista al director y profesor de la academia *El Taller de Luis Plá*. 1 de Febrero de 2013.

sa?: «ay, ¡he encontrado un bono, lo tenía ahí guardado en la cocina, en el cajón de los cubiertos!». Claro, ya lo he pagado, no caduca, vuelvo al taller»⁷³.

Por tanto, la inestabilidad del alumnado de las academias es un hecho o, más bien, una amenaza que sobrevuela la práctica docente en estos centros. Cuando un alumno se matricula en una academia, es difícil para el profesor saber si este alumno va a estar un mes, un año o veinte años como alumno. Todas las opciones son posibles y no hay manera de averiguarlo (de hecho, es probable que tampoco el alumno lo sepa). Si destacamos esta cuestión es por las consecuencias que tiene tanto en la organización de las academias como sobre las perspectivas didácticas que en ellas se desarrollan. En lo que respecta a la organización, el hecho de tener un número oscilante de alumnado dificulta el reparto de horas, de profesorado, etc. El profesorado de un centro puede ser insuficiente cuando sube el número de alumnos (lo cual puede llevar a una deficiente atención hacia éstos y un descenso en la calidad de la enseñanza), o, por el contrario, ser excesivo si el número de alumnos disminuye, (caso que puede conllevar dificultades económicas inasumibles por parte de las academias). Incluso el espacio puede “quedarse corto” o ser excesivo y tan problemático es un caso como el otro. Ante la imposibilidad de hacer una previsión anual realista, las academias tratan de responder correctamente a las demandas, cambiando éstas de un mes a otro, lo cual resulta verdaderamente complicado.

En cuanto a la influencia de la inestabilidad del alumnado sobre los enfoques docentes, es evidente que ésta es máxima. Un profesor de primaria o secundaria, un profesor universitario, o incluso un profesor de una universidad popular, sabe, a priori, el tiempo que va a tener como alumnos a sus grupos (un curso completo, un taller de un mes, dos cursos, etc.), y puede, por tanto, programar o diseñar su plan docente con cierta previsión y exactitud. El profesor de una academia, por su parte, no sabe el tiempo que va a tener a su alumnado consigo, y por tanto se ve obligado a diseñar una metodología docente distinta de la que podría desarrollar en otro contexto. La característica principal que necesariamente se impone, es la necesidad de personalizar la enseñanza. En muchos casos los alumnos abandonarán el camino recién empezado, o demasiado pronto. En muchos otros casos, habrá que ir abriendo nuevas vías y desarrollando nuevos caminos para alumnos que continúan tras años de aprendizaje. Sobre el particular caso de este tipo de alumnos de larga duración hablamos en el siguiente punto.

⁷³ Extraído de la entrevista a los responsables de la academia *Petit Atelier d'Art*. 27 de Junio de 2013.

IV.1.3.6.- ALUMNADO DE LARGA DURACIÓN

Hemos repetido en numerosas ocasiones que las academias no ofrecen una formación específica con un enfoque profesional. No otorgan ningún tipo de titulación a sus alumnos (ya que no existe título oficial alguno ni enseñanza homologable que las academias de arte puedan asumir). En otros ámbitos educativos, el alumno asiste a clase durante un tiempo (un año, varios años, etc.) y obtiene su título una vez ha cumplido todo lo programado y ha logrado todos los objetivos planteados. Poco o nada tiene esto que ver con la práctica artística entendida como desarrollo personal y como aprendizaje permanente.

En las academias de arte podemos encontrar alumnos de larga duración, es decir, que permanecen como alumnos pasados los años: diez o quince años como alumnos de una misma academia. En algunos casos de manera intermitente, en otros no. Explica Paco Gallego, director de la academia *D'Art*: «*aquí hay gente que hace siete años o diez que está aquí junto con gente que acaba de llegar hace un mes*». Refiriéndose al *Centro de Estudios Barreira*, Isabel Mir lo narra con las siguientes palabras:

«...están los rinconcitos donde están las personas que tienen un nivel ya profesional, que están en un nivel de comentar, de criticar, pero no de ponerle una pincelada porque no sois alumnas, sois... yo, cuando me dicen “*mi profesora*”, “*no yo no soy tu profesora, yo te critico como una compañera más, pero no considero que yo te pueda ya enseñar nada*”. Lo que pasa que yo lo veo desde fuera el trabajo y te puedo comentar. Y ahí sí que se da un nivel bastante alto⁷⁴»

Evidentemente, el trabajo que un profesor ha de desarrollar con alumnos que llevan matriculados diez o más años en el mismo sitio debe tener unas características especiales. Lo primero es que deberá ser absolutamente personalizado. Esta personalización dará lugar a diferentes objetivos y metodologías. Por ejemplo, una acción docente particularmente específica de las academias, dados los casos de alumnado de larga duración, es la del acompañamiento: lo que el alumno necesita es una persona a su lado con la que comentar sus ideas para futuros trabajos, hablar de sus cuadros, ir a ver exposiciones, debatir sobre arte y artistas, dialogar sobre lo que está pintando, etc.

En este punto nos interesa destacar el término de ‘*acompañamiento*’ por lo que puede llegar a ofrecer como acción docente. Explica Isabel Mir sobre su experiencia docente en *Centro de Estudios Barreira*: «*A mí me gusta la docencia y el*

⁷⁴ Extraído de la entrevista a Isabel Mir, profesora durante treinta años del *Centro de Estudios Barreira*. 8 de Febrero de 2013.

ambiente del taller. Es decir, no es enseñar, es aprender juntos, es acompañar. Y el que necesita esto abrirle y darle alas⁷⁵».

En el artículo *La entrevista como espacio de relaciones en una investigación planteada como acompañamiento*, los autores tratan este concepto como modo de investigación: «*Era un concepto nuevo: investigar como proceso de acompañamiento, que ponía en cuestión toda una serie de concepciones sobre la investigación que toma a los sujetos sólo como fuente de evidencias*» (Hernández, Larraín, Montané, y Sancho, 2012: 154). Para estos autores, el gran cambio que el acompañamiento como método de investigación trae consigo es la incertidumbre, la amplitud de posibilidades y de opciones que se van a ir desarrollando a medida que se recorre el camino:

«El acompañamiento, oscila y cambia de forma impredecible. Un elemento importante de éste es el no saber, lo que lo hace ser un espacio plagado de miedos, incertidumbres y vulnerabilidades. Este no saber, junto con las posibilidades de formarse, de aprender en este encuentro, son mutuamente constitutivos, igualmente primordiales en una relación de encuentro» (Hernández, Larraín, Montané, y Sancho, 2012: 158).

Desde la convicción de lo beneficioso de aunar criterios y relacionar enfoques para la investigación, la docencia y la práctica artística (*a/r/tography*), proponemos establecer un paralelismo entre la propuesta del acompañamiento en su faceta de medio de investigación y la de método docente. Revisamos, por ello, las características que estos autores (Hernández, Larraín, Montané, y Sancho, 2012) señalan sobre la investigación entendida como acompañamiento, para aplicarlas al acompañamiento en su función docente:

- El sujeto puede marcar la pauta hacia donde continuará desarrollándose el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Se busca que el encuentro sea posibilitador del cruce de agendas. El docente no plantea unos objetivos concretos que alcanzar, sino que tanto el alumno como él, van definiendo nuevas propuestas y metas que desarrollar, y ambas se ponen en juego.
- Se puede construir una programación de forma conjunta, como intercambio y no sólo como revisión de lo que ha diseñado el docente.
- *El proceso de formación no se configura como una obligación para los involucrados. Puede resultar en un cambio transformador de los participantes y ser no sólo una suma de saberes. Está expuesto a la discontinuidad y a la ruptura.* (Hernández, Larraín, Montané, y Sancho, 2012: 159).

⁷⁵ *Ibidem.*

El acompañamiento como práctica docente es especialmente adecuado para ámbitos no formales de la educación, donde el alumnado no tiene que conseguir un título, no ha de pasar una prueba o examen y donde no ha de desarrollar unas competencias específicas en un tiempo determinado. En contextos no formales como son las academias, una parte del alumnado desarrolla un aprendizaje que se convierte en una práctica cotidiana que difícilmente podrá abandonar, ya que forma parte de su vida, de su día a día y de su equilibrio personal, a nivel emocional, psicológico e incluso físico.

IV.1.3.7.- APRENDIZAJE VOLUNTARIO

Explica Trilla, refiriéndose a las actividades educativas de tiempo libre, que «*el enrolamiento para tales programas suele ser voluntario, lo cual presupone un mayor nivel de motivación intrínseca en los sujetos*» (Trilla, 1998: 33). Ésta es una de las cuestiones más llamativas de los procesos de aprendizaje en las academias: sus alumnos buscan este aprendizaje de forma voluntaria, lo cual supone una motivación de partida difícil de encontrar en otros contextos educativos. Existen algunos casos de alumnos que van “obligados” (en caso de niños) como explica la responsable de la academia *Cervantes*:

«No lo llevo bien, de hecho ya he tenido que invitar a alguno a que no viniera porque esto no es una guardería, es un centro donde la gente viene a pintar. Molesta a todos los demás y crea un mal ambiente, que, precisamente es lo único que no quiero. Te traen niños que en realidad no quieren estar aquí, que quieren estar jugando al fútbol⁷⁶».

Pero, más allá de estos casos que no son en absoluto la mayoría, el resto del alumnado (tanto infantil como adulto) que busca una academia, lo hace porque le gusta la práctica artística y quiere desarrollar esta afición y aprender con buenos profesionales: «*El alumnado generalmente va por placer, no se siente presionado por superar pruebas y el profesor no tiene que luchar por captar la atención. Ésa es la gran ventaja*» (Gutiérrez, 2004: 1). Por lo tanto, en la mayoría de los casos, la motivación es intrínseca (Trilla, 1993), es decir: los alumnos no buscan un título ni una aplicación profesional ni formarse para la consecución de algún fin externo, sino que buscan el aprendizaje y la actividad artística en sí misma, por el mero placer de la propia actividad⁷⁷.

⁷⁶ Extraído de la entrevista a la directora y profesora de la academia *Cervantes*. 24 de Enero de 2013.

⁷⁷ Es importante destacar, en este punto, el caso de los alumnos que acuden a una academia a prepararse un examen (selectividad, prueba de acceso a estudios artísticos, etc.), lo cual no supone tanto una motivación intrínseca sino más bien el alcanzar un fin concreto y puntual en el tiempo.

Sabida la importancia de la motivación en el aprendizaje, y en contraste con una de las principales quejas (la falta de motivación del alumnado) del profesorado de niveles educativos como son la primaria o secundaria, en las academias de arte encontramos alumnos que desean aprender. El responsable de la academia *Llapis* lo explica con las siguientes palabras:

«Sí. De fet, lo bo que té l'alumne que ve és que sempre té molt d'interés. No és com al institut, que has de fer plàstica i el xiquet va més o menys a gust, però va obligat. Ho visca com obligat o no, va obligat. I aquí, el que vé, vé perquè vol desenvolupar... té un ansia per coses. I això fa que generalment, pot sortir alguna pedra negra, però generalment la gent és molt molt agradable⁷⁸».

A las academias de arte acuden niños y adultos a los que les gusta dibujar, pintar, etc. Y esto es lo que esperan: aprender a dibujar, pintar o esculpir mejor, y aprender de los procesos artísticos, las técnicas y a desarrollar su creatividad. Por lo tanto, el énfasis en el contexto de las academias, se hará sobre todo en el aspecto productivo de la educación artística (es decir, ésta como desarrollo de la faceta de creador y productor). El aspecto perceptivo, el desarrollo de la observación y la lectura de imágenes se trabaja (evidentemente, es imposible crear imágenes y no desarrollar estas facetas). Pero, sea o no lo que los profesores desean (este asunto se trata en el siguiente subapartado: "exigencias e imposiciones del alumnado"), el énfasis no recae sobre este segundo bloque de aptitudes sino en todo lo que tiene que ver con la faceta productiva del aprendizaje artístico.

IV.1.3.8.- "EL QUE PAGA MANDA": EXPECTATIVAS Y EXIGENCIAS DEL ALUMNADO

Sobre las expectativas de los alumnos y padres (en el caso del alumnado infantil) en la educación, explica Jaume Trilla que la escuela acapara las más y mayores expectativas de las familias. En cuanto al tiempo libre, los padres no tienen expectativas tan altas:

«Ello acarrea ciertos componentes negativos (una cierta depreciación de su valor y de sus posibilidades educativas, por ejemplo), pero también conlleva aspectos positivos como el de una mayor tranquilidad para acometer los propósitos específicos de tales instituciones» (Trilla, 1993: 72).

Sin embargo, más allá de lo cuantificable de las expectativas, lo que nos interesa, por lo que a los procesos de enseñanza-aprendizaje afecta, es el tipo de expectativas, estereotipos y concepciones previas con las que el alumnado acude a una academia. Concepciones que, las más de las veces, poco tienen que ver

⁷⁸ Extraído de la entrevista al director y profesor de la academia *Llapis*. 11 de Abril de 2013.

con lo que las propias academias ofrecen y con lo que sus profesores desean ofrecer. El conflicto entre unos y otros es notable. Veremos a continuación en qué términos se desarrolla y, en la medida de lo posible se soluciona, este tipo de confrontaciones.

Uría plantea la importancia de prestar atención a las construcciones que sobre el arte y los artistas tiene el alumnado como mediatizadores del aprendizaje en las academias:

«Sus historias, sus vivencias con respecto a la experiencia artística, sus criterios estéticos, merecen acercamientos metodológicos cuidados de tipo cualitativo para interpretar sus expectativas. Podemos encontrar construcciones muy asentadas probablemente en el caso de los adultos, pero aún en desarrollo para el amplísimo público infantil al que no podemos olvidar. En este segundo caso, tampoco podemos olvidar las expectativas de padres y madres, apoyadas a su vez en criterios poco sensibles o claramente reacios a nuevas apuestas de educación artística. La tolerancia también está mediatizada en este caso por la regla económica de: “el que paga manda”» (Uría, 2003: 5).

De esta cita de Uría se extraen dos cuestiones fundamentales: la primera se refiere a la concepción de arte y de educación artística que los posibles usuarios y alumnado de una academia traen consigo y que pocas veces suele coincidir con las que están manejando los responsables de las academias. El concepto de arte socialmente generalizado que se impone en la mayor parte de nuevos alumnos parte de una visión decimonónica del arte entendido éste como objeto con determinadas características entre las que destaca el virtuosismo técnico del creador. Se valora la fidelidad de la copia de la imagen y la destreza para la representación de la realidad. Lo que se espera de la enseñanza artística es la transmisión de los conocimientos técnicos adecuados para conseguir tales fines: mimesis y realismo como resultado de una desarrollada destreza técnica. Advierte Edurne Uría que *«la enorme responsabilidad de que estos talleres de diversa índole estén sirviendo de herramienta de reproducción social de una idea de arte que ya no sirve, debería de preocuparnos»* (Uría, 2003: 229).

Estas concepciones de arte y de su enseñanza (que, por supuesto, no es la que se presenta en todos los casos, pero sí en una amplia mayoría, tanto de alumnos adultos como de padres de alumnos pequeños), vienen necesariamente acompañadas de un concepto de academia de arte muy concreto. Es decir, con estas premisas, lo que el futuro alumnado espera encontrar en una academia suele responder a una imagen de centro de enseñanza de formación academicista, con un enfoque tradicional del arte y la enseñanza. Sin embargo, las academias actuales rara vez responden a ese perfil: sus creadores y profesores tienen puntos de partida y concepciones del arte y de la educación artística bien distinta. Trataremos la cuestión de las metodologías en el bloque siguiente. Pero es importante, en este punto, resaltar el hecho del choque que se produce entre las expectativas

y demandas del alumnado (sobre todo en el inicio de su actividad en las academias) y las metodologías y propuestas del profesorado.

Un segundo tema que se deducía de la cita de Edurne Uría, muy al hilo de esta idea anterior, es el que recoge la frase “el que paga manda”. Las academias de arte son centros privados donde los alumnos se matriculan voluntariamente, pagando una cuota, para recibir un servicio. Como el que cena en un restaurante, el alumno se siente con derecho a exigir ese servicio, el que él espera. Cuando lo que encuentra no es lo que desea, es cuando surge el conflicto. Paco Gallego, creador de la academia *D’Art*, explica estas situaciones (y su personal manera de resolverlo) del siguiente modo:

«A los que se creen que saben y te van imponiendo, esos a la semana ya se han ido. Cuando lo percibimos, a la semana se van. Bueno, se van,... los tiramos porque no nos podemos ir nosotros. [...]Que no, que no, que nosotros venimos aquí no a trabajar sino a disfrutar, y cuando no disfrutamos no lo aceptamos. Y el alumno, como tampoco está obligado a nada, tiene que respetar, que respete nuestras cosas. Hay unas normas aquí, y esas normas se tienen que cumplir⁷⁹».

Isabel Mir, exprofesora de *Centro de Estudios Barreira*, explica un matiz también muy común en las academias de arte: la inconsistencia de las expectativas de los alumnos cuando declaran que se inscriben para aprender a dibujar y, sin embargo, en la práctica, aguantan poco tiempo el esfuerzo y la disciplina que requiere el aprendizaje del dibujo:

«Los alumnos van allí pensando “*Vamos a aprender a dibujar*”. Pero claro, si tú pones a un alumno a aprender a dibujar con carboncillo y le mantienes el aprendizaje mucho tiempo, aunque él quiera aprender... teníamos que ver hasta qué punto. Don Vicente nos decía “*Cuando veas que se está cansando con el carboncillo, no lo dejes que se canse*”. Él estaba muy pendiente de todo⁸⁰».

La mayor parte de los alumnos adultos y de los padres de alumnos pequeños, se van dando cuenta de lo que realmente quieren a medida que van aprendiendo (y comprueban aquello que quieren no es en absoluto lo que reclamaban cuando empezaron su actividad en su academia). Es decir, a medida que los alumnos se van introduciendo en el mundo del arte, en la práctica artística y el ejercicio de la creatividad y la experimentación plástica, va transformándose la visión y los prejuicios que traían consigo al inscribirse en las academias. Sobre ello, explica Estefanía Muñoz, profesora de la academia *D’Art*:

«Sí, sí que les interesa, y además les rompes un poco los esquemas porque muchos vienen pensando que el arte es sólo dibujo y pintura y de repente les hablas, no sé, del minimalismo, del expresionismo abstracto, por qué surge, qué es lo que meten dentro del mundo del arte. Por ejemplo el otro día estuvi-

⁷⁹ Extraído de la entrevista a los responsables de la academia *D’Art*. 10 de Marzo de 2013.

⁸⁰ Extraído de la entrevista a Isabel Mir, exprofesora del *Centro de Estudios Barreira*. 8 de Febrero de 2013.

mos hablando del minimalismo y ayer nos fuimos a ver museos. Y decían: «¡ay, mira, esto es una pieza minimalista! Tiene influencias del minimalismo». Y se sienten bien ellos por ir reconociendo cosas que antes no entendían⁸¹».

Esto sucede así en el mejor de los casos. Muchas son las situaciones en las que los alumnos no toleran con facilidad ese cambio de objetivos o no aceptan estar equivocados respecto a sus expectativas. Muchos alumnos se van de la academia en la que están inscritos buscando otra academia u otro tipo de centros que le ofrezca lo que buscan. Así, academias y universidades populares (en el caso de la ciudad de Valencia) no suelen tener relación establecida como tal, pero acaban estando vinculadas (e incluso sabiendo unas de otras) por medio de sus alumnos, que en ocasiones van circulando por diferentes centros de este tipo. Isabel Mir apunta esta idea:

«... o luego hay gente que se disgusta por la falta de organización del centro y van a buscar algo parecido y no lo encuentran: le dices “¿Qué, cómo te va?” “No, me han puesto a hacer botijos y yo no tengo edad para ponerme a hacer botijos, yo quiero disfrutar, yo quiero ya estar haciendo cosas. Es que yo quiero pintar y quiero seguir en mi línea y no quiero que me obliguen” ... y bueno...⁸²».

La creadora y profesora de la academia *Cervantes*, concluye: «... yo no sé en otras, aquí sobre todo la gente viene a relajarse. [...] La gente lo que quiere es tener una guía pero con libertad creativa⁸³». Estas palabras resumen claramente una generalidad, quizás demasiado amplia, pero que refleja el enfoque más común o mayoritario: los alumnos de las academias no tienen una intención profesional respecto a las artes; no pueden dedicar demasiado tiempo ni quieren que su aprendizaje les suponga un esfuerzo excesivo. Creen que quieren aprender técnicas y desarrollar destrezas para determinado tipo de arte porque no conocen nada más. Cuando conocen otro tipo de arte y otro tipo de experiencia personal respecto al arte (experiencias más creativas, libres y experimentales), es posible que transformen sus expectativas y sus prejuicios y concepciones más tradicionales.

IV.1.3.9.- LAS RELACIONES ENTRE EL ALUMNADO

Probablemente ningún estudiante de Bellas Artes o Diseño se plantee matricularse en sus estudios de grado para estar en contacto con gente mientras desarrolla su aprendizaje artístico. Sin embargo, las academias de arte cuentan

⁸¹ Extraído de la entrevista a los responsables de la academia *D'Art*. 10 de Marzo de 2013.

⁸² Extraído de la entrevista a Isabel Mir, exprofesora del *Centro de Estudios Barreira*. 8 de Febrero de 2013.

⁸³ Extraído de la entrevista a la directora y profesora de la academia *Cervantes 20*. 24 de Enero de 2013.

con un amplio sector del alumnado que se matricula para no “pintar sólo en su casa”.

El factor socializador de las academias es clave para la mayoría de su alumnado. Muchos no priorizan el aprendizaje que desarrollan a las relaciones de amistad que establecen. De hecho, es posible que este aprendizaje no tuviese lugar en una situación carente de este tipo de relaciones. Es decir: la experiencia de los alumnos en las academias es un todo: el encontrarse físicamente a gusto y en armonía con el espacio y los materiales; el poder entablar una relación horizontal con un/a profesor/a con quien fluye la comunicación y la confianza; el desarrollar una actividad personal pero no aislado/a, sino en interacción con compañeros con los que se establecen interesantes relaciones de amistad; el estar en contacto con elementos propios del campo de las artes, lo cual participa de este estado global de bienestar del alumno. Cualquiera de estos elementos es indispensable para la experiencia y el aprendizaje de los alumnos en las academias, al mismo nivel de importancia.

En este punto, recordamos las palabras de Eisner cuando señala el concepto de aprendizaje situado:

«Las normas sociales, los modelos de conducta, las oportunidades de conversar y compartir el propio trabajo con los demás también son oportunidades de aprender. [...] El niño se sitúa en un contexto social y material y este contexto, entendido como cultura, enseña. El niño pertenece a una comunidad de aprendizaje» (Eisner, 2004: 125).

Más allá de las concepciones más individuales del aprendizaje que con frecuencia han dominado gran parte de la psicología educativa, es importante insistir en su perspectiva psicosocial. Hernández Belver y Ullán (1996) revisan los fundamentos de la psicología social, la cual estudia los procesos de intersección entre lo individual y lo colectivo, lo psíquico y lo social, en los campos esenciales de la vida humana. La perspectiva psicosocial adquiere mayor importancia cuando hablamos de aprendizaje artístico ya que, tal y como Vygotsky planteó en su momento, el arte es un reflejo de la intersección de lo social y lo individual:

«Si el arte, como hemos venido insistiendo, supone la interpenetración de aspectos individuales y sociales, si no es posible una obra de arte fuera de un contexto social y cultural, pero tampoco lo es fuera de la experiencia individual y concreta de creación apreciación a que conducen determinados procesos psicológicos específicos en una persona, y es, precisamente, en el cruce de estos aspectos, psíquicos y sociales, donde surge la experiencia estética» (Belver y Ullán, 1996: 57).

Escribe Calaf que *«los conocimientos son un producto personal pero también un producto social»* (Calaf, 2010: 26). Partiendo de la idea de que el aprendi-

zaje es una construcción individual y social, inseparable de la cultura y resultante de las interacciones del sujeto con las condiciones sociales y materiales en las que trabaja, toda intención educativa debe velar por la creación de comunidades de aprendizaje en las que las personas puedan aprender unas de otras. Eisner recuerda la insistencia de Dewey⁸⁴ al respecto de la necesidad de crear oportunidades de trabajar en tareas comunes en el seno de un grupo. En principio el trabajo colectivo no es una de las estrategias centrales en las academias de arte. Sin embargo llamamos la atención sobre el carácter social del trabajo de todos y cada uno de los alumnos de las academias, ya que, a pesar de materializarse éste en trabajos individuales (y, en general, en una trayectoria personal), no deja de ser aprendizaje artístico. Recordemos que tanto el aprendizaje, como el arte en sí mismo, son dos tipos de experiencias humanas tan individuales como sociales.

IV.1.3.10.- LAS RELACIONES ENTRE EL ALUMNADO Y EL PROFESORADO

La cuestión del tipo de relación que se establece, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, entre alumnos y profesores de las academias ha sido tratada en el bloque anterior, al hablar del profesorado de las academias. Revisaremos este tema a continuación, no centrándonos en los roles que se establecen durante el aprendizaje de los alumnos, sino desde el prisma de las relaciones personales.

En las academias de arte se conjugan varios factores que favorecen un tipo de relaciones personales de confianza, cercanía y familiaridad entre profesores y alumnos: por una parte, hemos comentado ya el tema del alumnado de larga duración. A diferencia de otros sectores educativos, en las academias hay alumnos con un mismo profesor/a durante años. Es evidente la familiaridad y el conocimiento personal que se da en estos casos. Un segundo factor, es el tipo de actividad en sí misma: en la práctica artística, a un nivel personalizado como es el que se da en las academias, el alumno se expresa, comunica, habla de sí mismo, tanto por medio de la obra en sí, como a lo largo del proceso. Todo camino personal de creación artística es siempre un recorrido de descubrimientos, incertidumbres, de profundización y autoconocimiento. Un último factor fundamental, que ya hemos nombrado en varias ocasiones, es el hecho mismo de ser una actividad educativa no formal, sin ningún tipo de evaluación, control ni calificación. El alumno se relaja en un ambiente en el que sabe que no va a ser evaluado, en el que va a aprender lo que él quiera y al ritmo que quiera.

En una posición distendida, tranquila y sin prisa por cumplir un temario, las relaciones personales fluyen, entremezclándose con el aprendizaje, lo cual partici-

⁸⁴ Dewey, J. (1902). *The educational situation*. Berkeley: University of California Press.

pa en que éste sea significativo y de mayor calado para el alumno. Es decir: la presencia de lo personal (tanto por parte del alumno, como por parte de los compañeros y de los profesores) en los procesos de enseñanza-aprendizaje, colaboran para lograr que el alumno tenga una experiencia más profunda. Un aprendizaje, por tanto, más significativo. Recuperamos las palabras de Freire cuando plantea el giro, por parte del docente, de hablar *con* los alumnos en lugar de hablar *a* o *para* ellos y la influencia de este cambio de actitud sobre el aprendizaje de los alumnos:

«Ella sabe [la maestra] que no solo el diálogo sobre los contenidos a enseñar sino el diálogo sobre la vida misma, si es verdadero, no solo es válido desde el punto de vista de enseñar, sino que también es creador de un ambiente abierto y libre dentro del seno de su clase» (Freire, 2006: 97).

Es posible que exista cierto riesgo para los profesores cuando las relaciones personales surgidas en su contexto del trabajo, se hacen excesivamente presentes en su espacio personal, más allá del trabajo. Isabel Mir lo relata del siguiente modo:

«...Cuando quieres mantener matrícula, cuando quieres tener un alumnado, te regalas por todas partes. Una vez te has regalado, ¿cómo pones luego los límites? [...] Siempre hay algunas personas con las que no puedes cortar porque ves que tienen una dependencia y otras personas con las que vas cortando y funciona. [...] Como es un ambiente grato, cuando te das cuenta dices “¡pero si yo salgo a las nueve y son las diez!”. ¡No podía quitármelas! Porque son personas que necesitan compañía. Y yo que soy “facilona”... O sea, que no es por casualidad, yo me dejo coger terreno con mucha facilidad. Pero no todos, hay gente que corta y se ha acabado»⁸⁵.

Sin embargo, los profesores de las academias, en su mayoría, asumen dicho riesgo y se entregan por completo a su trabajo, prácticamente sin límites ni siquiera en las relaciones personales con sus alumnos:

«Y que una de las cosas que tiene la vocación es que eres capaz de dar un poco de tu vida privada. Y creo que es vital que no todo esté secundado por el dinero. Ni para hacerte rico, ni para tener un poco, ni para tenerlo compensado. Creo que es vital que sigamos funcionando a ese nivel como personas. Ver que el otro es una persona y que el otro, oye, nos conocemos de un año o, sin conocernos de un año, vamos a tener una relación, tiene que haber algo de la relación que no esté respaldado por el dinero. Además, cuando tienes una academia mucho tiempo tienes claro que no te vas a hacer rico, lo interesante de esto es que vivo día a día en un ambiente muy agradable. Y, claro, sin querer tienes que ir dándote»⁸⁶.

⁸⁵ Extraído de la entrevista a Isabel Mir, exprofesora de *Centro de Estudios Barreira*. 8 de Febrero de 2013.

⁸⁶ Extraído de la entrevista al director y profesor de la academia *TEP* de Godella. 8 de Mayo de 2013.

IV.1.3.11.- EDUCACIÓN INCLUSIVA: EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y DISCAPACIDAD

El sector de la educación no formal puede ser un ámbito muy adecuado para llevar a la práctica muchos de los principios de una educación inclusiva. Mientras ésta suele encontrar serias dificultades para su desarrollo en el sector formal de la educación, las prácticas cotidianas en el sector no formal, son altamente integradoras, en muchos casos. Educación inclusiva y atención a la diversidad no se refieren a cómo se educa a un grupo especial de alumnos, sino a cómo se educa a todos:

«La educación inclusiva supone un sistema flexible que parte de la idea de que todos los niños son diversos, de que todos los niños pueden aprender, de que existen distintas capacidades, grupos étnicos, estaturas, edades, orígenes, géneros y que el sistema debe cambiar para adaptarse a cada niño» (Alonso, M.J. y Araoz, I., 2011: 23).

Jové y Miñambres nos recuerdan que *«históricamente, la atención a las diferencias individuales se ha abordado de distinta manera en función de los marcos ideológicos, sociales, culturales, políticos y económicos que han prevalecido en cada momento en una determinada sociedad»* (Jové y Miñambres, 2000: 17). El término *inclusión* en educación sustituye al de *integración* en el decidido cambio de paradigma para la educación, desarrollado en la Europa de la década de los 80 (cambio cuyo motor principal fue el llamado Informe Warnock⁸⁷). Más que hablar de alumnos con y sin discapacidad, el informe Warnock concluyó que *«era preferible establecer un continuo de necesidades de los alumnos, desde las ordinarias hasta las especiales»* (Toboso, M., Ferreira, M., Díaz, E., Fernández-Cid, M., Villa, N. y Gómez, C., 2012: 283). Surge así el término *necesidades educativas especiales*, utilizado por primera vez en España en la LOGSE de 1990 y consolidado a nivel mundial en la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales, de 1994, aprobada por la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad* (UNESCO, 1994) (Alonso y Araoz, 2011).

«El concepto de *necesidades educativas especiales* tiene un carácter relativo y contextual, planteamiento que contrasta con la tradición que situaba únicamente en el alumno sus propios problemas de aprendizaje, en la que los factores de su entorno, como la familia, la escuela, o las metodologías de aprendizaje no eran tenidos en cuenta. Frente a esta tradición, el concepto de necesidades educativas especiales afirma que los problemas no están sólo en los alumnos, sino también en las características del ambiente educativo cuando no es capaz de responder a sus demandas». (Toboso, M., Ferreira, M., Díaz, E., Fernández-Cid, M., Villa, N. y Gómez, C., 2012: 283).

⁸⁷ WARNOCK COMMITTEE: Special Educational Needs: the Warnock Report, London, D.E.S., 1978. [Informe sobre necesidades educativas especiales], Siglo Cero, N.º 120, julio-agosto 1990.

Evidentemente, en la enseñanza no formal no se presentan las mismas problemáticas ni las mismas exigencias que en el sector formal de la educación en lo que se refiere a la puesta en práctica de los principios de una educación inclusiva (Gómez, 2005). El hecho de no tener que desarrollar un currículum ni responder a una evaluación externa o de no tener que calificar a todos los alumnos desde criterios unificadores, concede una amplia libertad para desarrollar ciertas prácticas muy beneficiosas pero difícilmente extrapolables a otros contextos educativos. Las academias de arte destacan por sus prácticas inclusivas gracias a la ya comentada personalización de su enseñanza. Para cada alumno, en función de sus necesidades, sus intereses, su trayectoria, aptitudes, circunstancias, experiencia y evolución, los profesores de las academias plantean unos objetivos y recorrido diferente y personal. En un diálogo y observación permanente, los profesores van identificando las necesidades de cada alumno y poniendo en marcha diferentes estrategias para favorecer su aprendizaje de la manera más acertada posible. De este modo, no existen alumnos con necesidades ordinarias y alumnos con necesidades especiales. Todos los alumnos tienen necesidades diferentes, personales y no equiparables ni comparables entre sí.

«Como estamos convencidos de que somos muchos y diversos, propugnamos en definitiva una educación en y para la diversidad, que supondrá situarnos en una concepción de igualdad y equidad. ¿Qué queremos decir con esta afirmación? Simplemente que no debemos dar a todos lo mismo, sino a cada uno lo que necesita. [...] Las personas por naturaleza somos diferentes, tenemos características comunes, parecidos que nos equiparan, pero por suerte diferimos en numerosos aspectos que configuran y determinan nuestra personalidad y la hacen singular. La diversidad constituye un elemento de enriquecimiento cultural y social. La aceptación de la diversidad no es otra cosa que la constatación de la realidad, porque la diversidad no es la excepción sino la norma» (Jové y Miñambres, 2000: 18).

Comprender la idea de diversidad y alteridad es clave para la educación. No solo partir de las diferentes necesidades de cada alumno para trazar un camino único y personal en su aprendizaje, sino adquirir plena conciencia de nuestra propia diversidad. En este sentido, autores como Jové plantean la centralidad de las diferencias en las relaciones educativas si es que apostamos por proyectos educativos democráticos e incide en la importancia de asumir el valor tanto de la diversidad como de la alteridad, insistiendo especialmente en este último:

«En nuestro entorno y nuestra cotidianeidad, continuamos hablando de diversidad y actuando desde la diversidad más que desde la alteridad. Mientras que la diversidad haga resonar en el profesorado la idea de niños diferentes con necesidades diversas que requieren respuestas distintas dadas por profesores especializados, se estarán produciendo procesos de exclusión (Arnaiz, 2000). Esta asunción presupone un cambio educativo que tendrá que darse de forma simultánea con un cambio social» (Jové, Boix, Cano, de Andrés, Lumbierres, Nòria y Sau, 2007: 23-24).

IV.1.4.- ORGANIZACIÓN Y DIDÁCTICA

IV.1.4.1.- CENTROS AUTOFINANCIADOS

Las academias de arte son entidades privadas, cien por cien autofinanciadas. Es decir, se mantienen por medio de las cuotas que paga su alumnado. No reciben (y difícilmente tienen posibilidad de recibir) ningún tipo de financiación ni subvención pública. No existe ningún tipo de ayuda por parte de la administración local, autonómica o estatal a la que las academias privadas de arte, como tales, puedan acceder. La experiencia, así como la fallida búsqueda de subvenciones que muchos de los responsables de las academias han experimentado, hace que éstos sean plenamente conscientes de la precaria situación en que sus centros se encuentran y la nula atención y apoyo institucional con que cuentan. Los fundadores de la academia *Petit Atelier d'Art* lo expresan del siguiente modo:

«Yo tengo un primo que tiene una academia de idiomas y tampoco. No reciben ninguna ayuda. O sea, somos empresarios, autónomos y lo mismo puedes abrir un taller como una tienda, como te puedes abrir una peluquería, como una academia, o lo que sea. No vas a recibir ninguna ayuda. Vas a pedir una ayuda a la hora de abrir y te piden todo tipo de requisitos: el empleado tiene que ser entre veinte y veintidós años, tiene que haber trabajado y cotizado durante ocho años, tiene que estar en el paro mínimo seis meses,... ¡pero si es que el perfil éste es un perfil imposible! Bueno, sí, el primo del vecino del tío, que conoce al que ha puesto los requisitos. Esto funciona así. Es muy triste. Cuando viene un francés aquí al taller y yo le digo mis precios, se quedan así... porque es que en Francia es mucho más barato porque está todo subvencionado. Claro, entonces cuando yo le digo: no, no son cincuenta al año, son cincuenta al mes. «Pero cómo puede ser, cincuenta euros al mes!». Y yo digo: pero si este señor está cobrando lo menos un sueldo de 2.500€, porque es francés y en Francia se cobra más, y lo tienen todo subvencionado. Allí todos los centros de extraescolares están subvencionados, centros que van por barrios...»⁸⁸.

Todo ello tiene consecuencias muy claras en cuanto a los roles, funciones y enfoques del profesorado de las academias. En lo que se refiere a la gestión empresarial, en todas aquellas academias gestionadas por una o dos personas y en las que el volumen de alumnado no es suficiente como para contratar a personal administrativo, son los propios responsables (y profesores) los que asumen las funciones de contabilidad y administración. Son los profesores los que tienen que cobrar a sus propios alumnos, lo cual genera situaciones, en muchos casos, poco deseadas para éstos:

⁸⁸ Extraído de la entrevista a los responsables de la academia *Petit Atelier d'Art*. 27 de Junio de 2013.

«Claro, es un negocio, y a mí se me olvida fácilmente que es un negocio. Es difícil. Después, por ejemplo, a mí me encantaría que cobrara otra persona, no tener que cobrar yo porque a una persona que viene muchos años y con la que tienes ya una pequeña amistad, pues hombre cobrarle todos los meses no es agradable»⁸⁹.

Por otra parte, son mayoría los responsables de las academias que destacan su nulo interés y falta de auto-identificación con su rol de empresario/a, función que difícilmente pueden abandonar:

«A mí me revienta. Yo he tenido la gran suerte de tener a mi socio Jose, que, por lo que sea, desde un principio quiso llevar la parte más empresarial, le gusta, se ha preparado. [...]Y menos mal que lo hace él. Yo he sido muy líder, muy de llevar, de ideas, de empujar, ahora estoy mucho más apaciguado. Pero lo que es la parte más comercial, cero patatero»⁹⁰.

Como consecuencia de su obligada autofinanciación, los responsables de las academias tienen muy presente su necesidad de mantener un alumnado para poder subsistir, lo cual hace que, en muchos casos, el profesorado sea especialmente permisivo e incluso excesivamente condescendiente con sus alumnos. El responsable de la academia *Alpha* lo explica con las siguientes palabras, en las que destaca el término “clientes” que este profesor utiliza en lugar de “alumnos” precisamente refiriéndose a dicha circunstancia propia de las entidades privadas en general y de las academias en particular:

«No es como en Bellas Artes, que son alumnos, que el profesor manda, estipula lo que hay que hacer y entonces si sale bien, bien y si no pues nada. Aquí con clientes, ésta es la primera diferencia, que claro, no puedo atenderlos como un alumno. O sea, yo no puedo exigirles, porque si les exiges en exceso, se van. Porque ellos no vienen aquí a que les pidan, ni les mareen ni les compliquen la vida. Ellos vienen aquí a pasárselo bien. Si aprenden, muy bien. Que lo de aprender no todos lo quieren. Entonces, claro, tú no los puedes tratar como un alumno, sino que los tienes que tratar como un cliente, y como cliente siempre tienen razón y siempre los tratas bien. Y te excedes porque quieres que sigan. Entonces los complaces a veces excesivamente y les dejas hacer más de lo que debieras y, en fin, los mimas»⁹¹.

IV.1.4.2.- HORARIOS Y GRUPOS

Mientras que en la enseñanza reglada queda establecida la correlación de los contenidos y actividades con el tiempo en que han de ser desarrollados, en la educación no formal la flexibilidad en cuanto al tiempo de permanencia, es elástica

⁸⁹ Extraído de la entrevista al responsable de la academia *Alpha*. 14 de Julio de 2013.

⁹⁰ Extraído de la entrevista a uno de los responsables de la academia *Gaia*. 25 de Mayo de 2013.

⁹¹ Extraído de la entrevista al responsable de la academia *Alpha*. 14 de Julio de 2013.

y va a depender de cada caso en particular. Señala Valé que en otras instituciones, como por ejemplo en aulas de cultura, *«se estipula la permanencia del alumnado en un período de tiempo determinado (entre 3 a 5 años). Otro recurso de renovación de plazas en las instituciones culturales es la implantación de sorteos en las matrículas»* (Valé, 2001: 62). No sucede así en las academias privadas de arte, donde por lo general se admite la matrícula de cualquier alumno en todo momento del año. Es decir, no existe un período de matrícula establecido que se cierre en un momento dado. Un alumno puede comenzar su andadura personal en la práctica artística en cualquier momento, y será bien recibido. Evidentemente, también se puede ir en cualquier momento sin ningún tipo de consecuencia: no pierde ningún título ya que no existe titulación que las academias puedan otorgar (en cuanto a su actividad de tiempo libre) ni tampoco pierden una plaza que luego puede ser difícil recuperar (como puede suceder en talleres y aulas de arte de oferta pública).

Ésta es una de las mayores debilidades de las academias: no pueden prever el alumnado con el que van a contar en un curso, ni siquiera de un mes para otro. Este hecho dificulta en gran medida su organización, ya que es posible que en ciertos momentos se sobrepase la capacidad de alumnado asumible para el profesorado existente, y sin embargo que en otros momentos el profesorado sea excesivo para el alumnado matriculado. A nivel pedagógico las dificultades son también evidentes ya que el profesorado desconoce el tiempo de permanencia de sus alumnos de modo que una programación didáctica es prácticamente imposible. Se imponen, por tanto, metodologías y planteamientos pedagógicos diferentes a los que la docencia en otros ámbitos requiere, ya que la norma en casi cualquier otro medio educativo es la inevitable existencia de una programación previa de objetivos y contenidos a desarrollar en un tiempo concreto (generalmente un año académico).

Otra característica especialmente representativa de las academias es la cuestión del horario libre: en muchos de estos centros los alumnos tienen libertad para asistir en el momento en que quieran dentro del horario de apertura. La consecuencia principal de este factor es la no existencia de grupos como tal. Es decir: al ser horario libre, los alumnos pueden o no coincidir entre sí. Unos días podrán juntarse unos alumnos al mismo tiempo, otro día otros o ninguno, etc. Todo ello viene a reforzar la imposibilidad de programación docente, o al menos, de una programación común a un grupo de alumnos de características similares. A donde nos lleva todo esto es a la casi imposición de la individualización total en la docencia en las academias, lo cual se convierte en una de las características centrales de la experiencia de los alumnos en ellas, como veremos en el análisis de datos más adelante.

IV.1.4.3.- METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS

Aguirre (2005) analiza las diferentes perspectivas para la educación artística que coexisten actualmente en nuestro país, sintetizándolas en cinco modelos principales: el modelo *logocentrista*, el *expresionista*, el *filolingüista*, la *educación artística como cultura visual* y la *aproximación pragmatista al estudio de las artes*. Cada una de ellas parte de una concepción del arte diferente, lo cual impone unas prácticas y metodologías diferentes. En el total de las academias estudiadas en esta investigación podemos encontrar cierta variedad de enfoques, incluso la convivencia de varios de ellos en una misma academia simultáneamente. Veamos, a continuación, en qué consiste cada uno de los modelos que Aguirre define, para tratar de identificar cuáles predominan en las academias estudiadas. Tendremos en cuenta, también, la triple diferenciación en cuanto al objeto central de los diferentes modelos para la educación artística que Eisner (2000) establece. Este autor distingue entre las orientaciones centradas en la materia, centradas en el niño (el alumno) y centradas en la sociedad.

a) Modelo logocentrista:

Centrado en la materia (y siendo ésta el objeto artístico), este enfoque considera el arte como la culminación del ideal estético y la actividad artística como destreza para una correcta ejecución de dicho ideal. Su estrategia metodológica principal es el ejercicio continuado para la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las destrezas necesarias, en un claro predominio de los procesos productivos.

Es el modelo principal en el curriculum de la mayoría de facultades de Bellas Artes en la actualidad, no tanto en otros niveles de enseñanza. Se entiende que la formación de todo profesional de las artes visuales debe proporcionar al futuro artista las herramientas y los conocimientos precisos para producir artefactos considerados productos artísticos. Este modelo para la educación artística, entendido como única formación posible hasta casi mediados del siglo XX, continúa siendo el más visible o de mayor presencia socialmente. Es decir: fuera del campo de los profesionales de la educación de las artes visuales, se entiende que educación artística es igual a formación logocentrista.

En el caso de las academias es fácilmente perceptible cómo la casi totalidad del alumnado (tanto adultos como padres de niños) espera una formación que coincide con el modelo logocentrista, ya que se entiende que ésta es la única enseñanza artística posible. Y sin embargo, de esa totalidad del alumnado de las academias, la gran mayoría no desea todo aquello que este modelo logocentrista le impone (el trabajo continuado y disciplinado para el desarrollo de las destrezas y adquisición de conocimientos). Es decir: el alumno que se acerca a una acade-

mia reclama una formación de este tipo porque no sabe que existe otra, pero lo que verdaderamente necesita y desea, en muchos casos, es otro tipo de educación artística diferente, más cercana a otros enfoques.

Por lo tanto, el enfoque logocentrista está siempre presente en las academias, con mayor o menor peso según los casos (ya sea por elección del profesorado, como respuesta a una demanda del alumnado o una combinación de ambas), conviviendo este modelo con otro u otros simultáneamente.

b) Modelo expresionista.

Centrado en el sujeto (y muy especialmente en el niño, considerando la infancia como cultura y como ideal de autenticidad y pureza del ser humano), este enfoque tiene como punto de partida un concepto de arte entendido como manifestación del ser interior. La práctica artística es expresión de sentimientos o emociones del sujeto y ha de mantenerse al margen de contaminaciones culturales y sociales. Este modelo asocia el buen producto con la genialidad del artista y renuncia al aprendizaje en beneficio de la libre expresión y la natural espontaneidad y creatividad del sujeto. Haciendo suyos los planteamientos idealistas de Schiller en sus “Cartas para la Educación Estética del Hombre”, el modelo expresionista defiende la importancia de la educación artística, no como formación específica de una disciplina sino por sus aportaciones al desarrollo humano global.

Si la perspectiva logocentrista se impone en las expectativas del potencial alumnado adulto de las academias, es destacable también la importancia que el enfoque expresionista tiene entre los padres del alumnado infantil de las mismas. Muchos son los padres que llevan a sus hijos para que profesores especializados identifiquen y ayuden a emerger la “genialidad” de sus hijos.

Esta perspectiva de la educación artística, que con tanta fuerza arraigó en la educación obligatoria en este país, está también presente en muchas academias, especialmente en las que cuentan con alumnado infantil. En cualquier caso, incluso en sus metodologías para alumnos adultos (si establecemos esa diferenciación de diversidad de enfoques para alumnado adulto e infantil en una misma academia), muchas academias se basan en este enfoque centrado en el sujeto, ya que su énfasis está en el bienestar del alumno. La práctica artística en las academias se convierte, en muchos casos, en un medio para alcanzar este bienestar global de la persona (a nivel psicológico, emocional, físico, intelectual, etc.). Principios como la libertad, creatividad, no evaluación o no intervención del profesor son puntos de partida básicos para muchos profesores de las academias de arte.

c) Modelo Filolingüístico.

Enraizado en el llamado “giro lingüístico” propio del pensamiento del siglo XX e inmerso en la cultura de la imagen y el desarrollo de la psicología de la percepción, este modelo parte de una concepción del arte entendido como lenguaje. Si el modelo logocentrista se centraba en el objeto artístico y el modelo expresionista lo hacía en el sujeto creador, el modelo filolingüístico se centra en el hecho de la comunicación. El objetivo central de la educación artística, según este enfoque, es la alfabetización visual, siendo su metodología principal el estudio de los signos del lenguaje visual, el análisis de todo tipo de productos visuales y la experimentación con los elementos del lenguaje plástico.

La implementación de este enfoque iniciada en la Bauhaus, se extendió internacionalmente, convirtiéndose en la alternativa al tradicional modelo academi-cista propio de las facultades de Bellas Artes en este país. Ha tenido también una seria influencia en el diseño curricular para la educación secundaria, donde se ha asumido ya como parte de sus competencias el desarrollo de las habilidades para la alfabetización visual. El ámbito no formal de la educación artística ha incorporado, en parte, los supuestos y métodos planteados por este modelo. Consciente o inconscientemente, prácticamente todo profesor del campo de las artes visuales (en cualquier sector de la educación) que ejerza en la actualidad, transmitirá valores, planteamientos y conceptos propios de este enfoque ya que posiblemente su formación académica y profesional se ha desarrollado en el marco de este modelo. El conocimiento de los elementos del lenguaje visual para la lectura y la construcción de imágenes está muy presente, de manera más o menos explícita, en el ejercicio docente de muchos profesores del campo de las artes visuales actualmente.

Las academias de arte combinan diferentes enfoques, entre ellos, el filolingüístico, aunque con diferente énfasis en uno u otro modelo según el profesorado. En el apartado que revisaba la figura del profesor de las academias planteábamos la cuestión de la mayor presencia del modelo filolingüista en las academias con profesorado formado en estudios de diseño (en el caso de las academias participantes en la presente investigación). Destacamos, en este sentido, las palabras del director de *TEP* (con formación en Diseño Industrial y Bellas Artes):

«La plástica es un lenguaje y, de hecho, esto ahora es uno de los ejes vertebrales de la academia. [...] Yo quiero que los nanos vean que lo que tienen en las manos es un lenguaje, el lenguaje de la plástica y con ella pueden decir cosas⁹²».

Los tres modelos anteriores pueden enmarcarse como enfoques para la educación artística del siglo XX. Acaso (2009) habla de propuestas para la educa-

⁹² *Ibidem*.

ción artística para “antes del derrumbe” y propuestas para “después del derrumbe” (en este segundo grupo incluye la educación artística crítica, la educación artística posmoderna y la educación artística para la cultura visual). Aguirre señala dos enfoques actuales, que superan las tres propuestas tradicionales anteriores: la educación artística y la cultura visual y la aproximación pragmatista al estudio de las artes.

d) Educación artística y Cultura Visual

Enmarcado en los estudios culturales y la investigación postmoderna en educación, y desde una concepción del arte, no ya como un tipo singular de actividad humana, sino como hecho cultural en interacción con otros hechos culturales, esta propuesta desplaza el interés desde la obra y el artista hacia un nuevo interés por las culturas de la mirada. Las nuevas investigaciones propias de los estudios de cultura visual se preguntan por cómo se produce la mirada del espectador sobre el arte, aproximándose a estas cuestiones desde diferentes ámbitos (filosofía, historia del arte, práctica artística o estética) en un ejercicio transdisciplinar y transmetodológico.

Consecuentemente, la educación artística se convierte en una acción interdisciplinar que tiene por objetivo principal el proporcionar a los estudiantes las herramientas para la comprensión crítica de los mundos sociales y culturales y el papel que los instrumentos visuales juegan en ellos. Por medio de diferentes tipos de análisis, la educación artística para la cultura visual intenta favorecer el aprendizaje para que cada individuo sepa desvelar los aspectos que la mera apariencia de los artefactos y eventos de la cultura visual puede ocultar.

Aguirre señala la escasa extensión de este modelo más allá de los ámbitos de investigación y universitarios. Podemos constatar su mínima repercusión en el sector de las academias de arte, al menos en los casos estudiados para esta investigación. En apartados anteriores se ha planteado la cuestión de la débil actividad investigadora por parte de los profesores de las academias. El desconocimiento (por parte del profesorado) podría ser el motivo principal por el que no se presenten enfoques como el de la educación artística para la cultura visual en las academias de arte. Pero también es importante tener en cuenta una circunstancia muy característica de las academias: el hecho de que la mayoría de sus alumnos busca un aprendizaje centrado en la dimensión productiva del arte. La reflexión, la revisión y el análisis exhaustivo y disciplinado de los artefactos visuales en todas sus dimensiones para alcanzar una comprensión crítica, queda fuera, en la mayoría de los casos, de los intereses del alumnado de las academias. Por lo tanto, la implementación de un enfoque como el de la educación artística y la cultura visual es un asunto pendiente y difícilmente adaptable al ámbito de las academias, al menos en su totalidad, y especialmente en el trabajo con alumnos adultos. Las posibilidades con el alumnado infantil son algo mayores, y, de hecho, podemos

encontrar planteamientos o aspectos concretos propios de este modelo en las academias más centradas en el trabajo con niños, como son *TEP*, *Petit Atelier d'Art* y *Mi Academia*.

e) Aproximación pragmatista al estudio de las artes.

Basado en un enfoque deweyano, este modelo parte de una concepción del arte como un «*condensado de experiencias generadoras de infinidad de interpretaciones*» (Aguirre, 2006), no tanto como un texto cuyo significado puede desvelarse por medio de diferentes tipos de análisis. Este enfoque de la educación artística mantiene la práctica del análisis crítico y la deconstrucción de las relaciones de los artefactos con los entramados hegemónicos que proponía el modelo para la cultura visual. Sin embargo, la definición de arte como experiencia supone establecer una relación con las producciones estéticas y sus autores no exclusivamente basada en el conocimiento (sea éste formal –modelo filolingüístico- o reconstructivo –modelo de la cultura visual-) sino una relación orientada hacia el enriquecimiento personal. De esta forma, la educación artística se convierte en una herramienta educativa para el desarrollo vital de los sujetos, es decir de un instrumento útil para mejorar su vida:

«...tras la crítica analítica, ha llegado el momento de dejamos arrastrar sin miedo para "vivirnos" en las obras de arte, para implicarnos en ellas cognoscitiva y emotivamente, desarrollando en su plenitud cada experiencia estética. En consecuencia con esta idea, considero que las estrategias de comprensión no deben producirse exclusivamente a nivel analítico-cognoscitivo, sino que deben progresar hacia el nivel emotivo-estético. En la base de la comprensión estética está la facultad humana de participar imaginativamente (de vivir estéticamente)» (Aguirre, 2006: 18).

La existencia de este modelo en los diferentes sectores de la práctica de la educación artística del contexto español es ciertamente remota. Difícilmente podemos hablar de su asentamiento y desarrollo más allá de los círculos académicos en los que se plantea a un nivel meramente teórico. Sin embargo, existen en este modelo ciertos componentes que podemos encontrar, de una forma relativamente natural, en contextos como las academias de arte. El elemento principal sería el uso de todo tipo de artefactos visuales, de todas las épocas, todos los estilos, lenguajes, intenciones, objetivos, intereses, promotores, productores, etc. como referentes y objetos de trabajo en las academias.

La total libertad curricular, así como la carencia de control y evaluación institucional en las academias, facilitan la elección de artefactos visuales con los que trabajar. Escribe Trilla que «*en general, lo que desborda los paradigmas científicos, culturales y artísticos dominantes, busca su difusión mediante recursos no formales*» (Trilla, 1998: 35). En algunas academias se convive con obras de arte actual, con artistas contemporáneos, con imágenes tomadas de la publicidad,

de la televisión, con imágenes personales de los alumnos, etc. En definitiva, una combinación de las grandes narrativas con microrrelatos desde criterios de máxima experimentación y miscelánea con las que desarrollar una visión lo más amplia, personal y crítica posible. Se trabaja con todo tipo de artefactos visuales, se habla sobre ellos, se analizan, se experimenta con ellos desde la intención de abrir el espectro de opciones, de familiarizarnos con la diversidad, y de ejercitar la empatía. Al respecto, Aguirre señala la idoneidad de la educación artística desde un enfoque pragmatista, para la reconstrucción social desde la comprensión “del otro”:

«Enseñar a comprender no consiste en desvelar los mecanismos de poder implícitos en las obras y así liberar a los individuos, sino en proporcionar amplia información sobre los criterios, creencias y anhelos ajenos, de forma que su familiaridad con ellos nos ponga en disposición de solidarizarnos con las causas justas. Esta es la vía más eficaz para "identificarnos" con el otro y "hacerlo de los nuestros". La educación artística es idónea, en este sentido, para desarrollar una identidad liviana, contingente, porosa y abierta a aceptar al otro y es eficaz para la transformación y la reconstrucción social en tanto que este tipo de identificación con el otro nos predispone a ser sensibles ante su humillación» (Aguirre, 2006: 19).

Éstos son algunos de los diferentes enfoques para la educación artística existentes hasta la fecha. Presentamos esta selección porque responde a lo que generalmente puede encontrarse en el conjunto de las academias de arte, en el caso de Valencia. No mencionamos otras perspectivas para la educación artística, ya que su presencia en las academias de arte estudiadas es prácticamente nula. Evidentemente, la existencia de diversos modelos permite adaptar las metodologías al contexto donde se insertan. Los diferentes contextos para la educación artística requieren (a la vez que generan) metodologías diferentes: no tendría ningún sentido optar por el modelo logocentrista en un centro de 3ª edad o un centro ocupacional, como tampoco sería lógico desarrollar un modelo autoexpresionista en un grupo de 2º de Bachiller. Los diferentes niveles del contexto escolar, por ejemplo, presentan diversas exigencias, que requerirán desde enfoques autoexpresionistas (sobre todo en ciertos cursos de Educación Infantil), hasta propuestas más contemporáneas como educación artística crítica, postmoderna o para la cultura visual (en cursos de Educación Secundaria), por ejemplo.

Las academias de arte, por su parte, presentan también unos condicionantes específicos y unas características concretas que favorecen el desarrollo de algunos modelos para la educación artística (o la combinación de varios de ellos) y no otros. Hemos revisado, en este apartado, cuáles son aquellos enfoques que tienen cierta presencia en la práctica de las academias de arte. Veremos, a continuación, cómo se materializa esto en la práctica cotidiana de las academias.

IV.1.4.4.- CONCEPCIONES DEL ARTE Y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS ACADEMIAS

Si bien las expectativas mayoritarias del alumnado giran en torno a las visiones más tradicionales del arte y a modelos didácticos de tipo logocentrista, la mayor parte del profesorado de las academias parte de unos fundamentos respecto al arte y su enseñanza que poco tienen que ver con estos enfoques. Ciertamente es que la enseñanza basada en la perspectiva logocentrista está siempre presente en las academias por diversos motivos: como respuesta a las expectativas del alumnado; por la influencia de la formación académica del profesorado, que en ciertos asuntos puede llegar a reproducir prácticas y concepciones heredadas; o como metodología adecuada para los alumnos que acuden a las academias con el objetivo de prepararse para exámenes como las pruebas de acceso a Bellas Artes o Diseño, selectividad, etc. Exámenes que generalmente pasan por una prueba de dibujo del natural y un ejercicio para valorar las destrezas personales con técnicas gráfico-plásticas.

Sin embargo, estos casos de alumnos que aspiran a una formación artística con un fin profesional, suelen ser minoría en las academias de arte (hay que tener en cuenta las claras diferencias al respecto entre unas y otras academias: en muchos casos no encontramos ninguno de estos alumnos y en otros pueden llegar a formarse grupos muy representativos del total de alumnado del centro). La formación profesional en artes obliga a desarrollar un dominio total de los conceptos y las herramientas relacionadas con la forma, el color, el volumen, la composición, la imagen, la materia, los lenguajes audiovisuales, etc., así como a un conocimiento profundo de la historia, teoría y filosofía del arte, desarrollo de habilidades técnicas, etc. No obstante, quien se acerca a la práctica artística sin una intención profesional puede prescindir de muchas de estas cosas y, en cambio, necesitar otras que las metodologías más académicas no ofrecen.

Aunque en ciertos momentos o en cuestiones concretas, los profesores de las academias puedan reproducir prácticas heredadas de su propia formación, observamos cómo, en general, tienen una clara concepción de lo que es y debe ser la educación de las artes en el ámbito no formal y de todo lo que la diferencia respecto a la enseñanza en ámbitos formales. Al respecto, la idea central es la convicción de que los alumnos no necesitan aprender arte (o no, al menos, con todas sus “consecuencias formativas”), sino que el arte es una herramienta para la mejora y el desarrollo global de cada una de las personas que acude a una academia. En este sentido, destacamos conceptos como el de *mediación* para la actividad artística en talleres de tiempo libre, definido por Moreno:

«En todos estos talleres, la actividad artística actúa como mediadora, es decir, el objetivo fundamental no es que las personas que participan aprendan arte, sino que la actividad es una herramienta educativa que permite a los educadores incidir en otros objetivos, encaminados mayoritariamente a fomentar la au-

tonomía de las personas y a promover procesos de inclusión social» (Moreno, 2010: 2).

Tradicionalmente la educación no formal había adoptado prácticas y metodologías propias del ámbito formal. Al respecto, Valé indica que en todas ellas se priorizan los contenidos por encima de los sujetos: «*es el adulto quien se adapta al sistema y, de alguna manera, cumplimenta los requisitos; por lo general no se evalúan las características psicosociales de la persona adulta y sus capacidades en otras áreas de habilidades para adecuar los contenidos de las actividades a sus posibilidades*» (Valé, 2001: 51). Sin embargo, actualmente encontramos alternativas bien diferentes. Esto supone el giro de metodologías centradas en la materia hacia perspectivas centradas no tanto en los contenidos como en los sujetos. Un tipo de enfoque que, tal y como recuerda De la Calle, artistas como Bruno Munari han llevado a la práctica, a pesar de las numerosas diatribas que este tipo de planteamientos ha traído consigo:

«De ahí arrancaríamos su “experiencia” basada en que los programas docentes deben adaptarse a los individuos y no a la inversa, haciendo una distinción entre programas “fijos y estáticos” y los “abiertos y dinámicos”. Brindándonos un claro ejemplo de no *directividad* por la que tanto se aboga hoy y que tan poco se practica.

[...] ¿No será –preguntamos– que los profesionales de la enseñanza necesitan, con más frecuencia, un poco de “aire fresco” proveniente de ciertos dominios no docentes?» (Calle, 1975: 309).

Las academias de arte, gestionadas por profesionales provenientes de dominios “no docentes”, son un claro ejemplo de este cambio metodológico. Recuperamos, a continuación, las palabras de una de las profesoras entrevistadas, que nos sirven de ejemplo para ilustrar esta idea y observar diversos matices al respecto.

«A fin de cuentas, la labor del profesor es ayudar a crecer al alumno. Y lo de ayudar a crecer es con todo. No somos personas que estamos divididas en compartimentos estancos, somos un todo. Y hay que tener en cuenta todo: que tengas una necesidad de expresarte libremente; o que no, que al revés, que quieras un programa porque eres una persona muy organizada; que quieras luchar contra eso, que quieras vencer esto otro, ... que tengas cualquier problema... pues has tenido una fuga de gas; ostras pues qué mal, pues ese día igual vas a pintar cuatro pinceladas y eso a lo mejor es lo que te va a aportar, y con eso vas a estar mejor. [...]

¡Hola Emilio! Por ejemplo, este alumno, Emilio, se apuntó aquí porque antes iba a otro sitio donde le estaban obligando a dibujar estatua, una tras otra, etc. Y él quería otra cosa, él quería relajarse. Porque, en su momento, tras haber trabajado no sé cuántos años y tal, ya no buscas lo mismo. Es lo que decíamos antes, que las personas somos un todo. Y la labor del profesor es hacer crecer a cada uno dentro del todo que es cada persona, y no solamente enseñarle a pintar porque a lo mejor eso no es lo que la persona está bus-

cando contigo, igual está buscando más allá. Todavía más. Cualquier afición, en realidad es eso: si tú te dedicas a jugar al tenis porque te gusta pero a lo mejor no estás buscando exactamente hacer el mejor revés que nadie, si no estar un rato haciendo deporte, algo que sea saludable y ya. Cada uno busca con sus aficiones lo que sea, busca algo en concreto. Bueno, algo en concreto no! busca algo, pues eso, para sentirse mejor. El profesor tiene que ayudar a sentirse mejor a la persona.

[...]

Nunca quise imponer lo mismo que nos daban a nosotros en Bellas Artes. También entiendo que no puedes hacerlo de otra manera cuando tienes muchísima gente. Pero si tienes un grupo reducido, porque más de siete alumnos nunca tengo, puedes trabajar mucho mejor con cada uno, puedes hacerlo de un modo completamente personalizado, etc. Y es que, lo piensas y dices: ¿para qué quieren, por ejemplo, pintar estatuas perfectamente si les da igual y no se van a dedicar a esto? O, por ejemplo, tienes que conocer todas las técnicas que hay... ¿por qué? Si es que a lo mejor la acuarela les encanta. Es que, también es una cuestión, un poquito de sensibilidad, de sensibilidad con las personas. No, jamás tuve alguna clase de choque, al revés, es más o menos lo que yo quería hacer y quería llevarlo así. La verdad es que estoy contenta»⁹³.

Prácticamente todos los profesores entrevistados han expresado ideas similares a éstas. Veíamos anteriormente (pág. 110) cómo esta concepción de la educación y la práctica artística como vía para el desarrollo, enriquecimiento y calidad de vida de las personas se da casi en exclusiva en ámbitos no formales de la educación artística. Veíamos también cuáles eran las aportaciones que el arte y su educación puede ofrecer a las personas (pág. 106). Muchas de las características de las academias explicadas tanto en este apartado como en la interpretación de los datos recogidos en este estudio de casos, son las que permiten desarrollar y llevar a la práctica dicha intención mediadora de la educación artística en las academias de arte: grupos reducidos, libertad de horario, individualización, buenas relaciones entre profesores y alumnos, etc.

Sin embargo, la puesta en práctica de estos planteamientos, especialmente con el alumnado adulto, no está exenta de ciertos peligros que pueden acabar desvirtuando los objetivos y fundamentos del profesorado. Uno de estos riesgos es la obsesión por los resultados por parte del alumnado. El marcado carácter objetual del trabajo de los alumnos en las academias puede llegar a ser un lastre para los objetivos de bienestar y desarrollo de los alumnos. Moreno lo explica de la siguiente forma:

«El objetivo del trabajo no es la producción artística en sí, sino los procesos de transformación personal que las actividades facilitan. [...] Llamo a este modelo Mediación Artística porque pone el acento en la idea de que el Arte es una herramienta, es decir, en lo que la experiencia artística posibilita, al

⁹³ Extraído de la entrevista a la responsable de la academia *Cervantes 20*. 24 de Enero de 2013.

margen de los resultados. Lo que más nos interesa no es si la obra plástica producida es de mayor o menor calidad técnica o estética, ya que nuestro objetivo no es formar a artistas plásticos» (Moreno, 2010: 5).

Evidentemente, en un aprendizaje basado en la experimentación como es el que se da en las academias, la presencia de la “obra de arte”, en su dimensión objetual es absolutamente necesaria: los alumnos trabajan con materiales pictóricos, gráficos, escultóricos, etc., y crean todo tipo de imágenes u objetos con ellos. La clave está en qué es lo que se considera más importante en dicho proceso de creación. Los profesores entrevistados coinciden en valorar todo lo que esta experiencia de creación artística aporta al alumno por encima del resultado final que obtenga (un cuadro, un dibujo, etc.). Pero estos profesores también coinciden en destacar la obsesión por el resultado y el interés casi exclusivo por las destrezas técnicas con que muchos alumnos acuden a las academias. Todo ello podrían ser virtudes en metodologías logocentristas, pero si unimos todo ello a una mínima intención de esfuerzo y disciplina por parte de estos alumnos, la formación académica se hace imposible y el resultado puede ser un aprendizaje anquilosado, una experiencia que poco puede aportar a estos sujetos y la conversión de las academias en centros de entretenimiento vacío y sin interés. Lejos de aceptar esta situación y ante semejantes riesgos, el profesorado de las academias desarrolla todo tipo de estrategias, en muchos casos personalizadas, con las que eliminar prejuicios y transformar concepciones empobrecedoras en sus alumnos.

En lo que se refiere al alumnado infantil, las imposiciones, prejuicios y barreras son menores, lo cual permite al profesorado llevar a la práctica sus principios didácticos con más facilidad. En cualquier caso, los modelos para la educación artística que encontramos al respecto, son más variados que en lo que se refiere al alumnado adulto.

El modelo autoexpresionista está presente, en cierto grado, en todas las academias con alumnado infantil, siendo en algunos casos, la perspectiva predominante. En estos casos, las academias son talleres en los que los alumnos tienen libertad total para experimentar con los materiales gráficos, pictóricos y escultóricos. Los profesores acompañan a cada alumno en su trabajo, proponiéndole nuevas ideas, facilitándole materiales y ayudándole cuando lo requiere. La intención final es que, desde la libertad total, el niño utilice las herramientas artísticas para expresarse, sin influencias externas, sin prejuicios y sin imposiciones que limiten sus posibilidades. Uno de los condicionantes de este tipo de metodologías es el número de alumnos: observamos que las academias que desarrollan este tipo de propuestas lo hacen con grupos reducidos de alumnos, cuestión clave para poder ejercer este tipo de metodología con una mínima garantía de que va a ser una experiencia positiva para el alumno.

El modelo filolingüista también está presente, en cierto grado, en todas las academias que trabajan con niños. En algunos casos es el enfoque central, y se ocupa de desarrollar, por medio de la práctica y la experimentación, un aprendizaje de las herramientas del lenguaje visual. También con una metodología de tipo taller, pero con planteamientos bien diferentes a la propuesta anterior, los profesores que trabajan desde esta concepción hacen especial hincapié en las narrativas personales, acompañando o basando el trabajo de sus alumnos con preguntas que giran en torno al “qué quieres contar”, “a quién te diriges” o “cómo lo vas a contar”. Las preguntas sobre las propias narrativas, así como el análisis de imágenes, son fundamentales en este tipo de enfoques que entiende la imagen como un mensaje creado con las herramientas del lenguaje visual con el fin de comunicar algo.

Una tercera perspectiva desarrollada con el alumnado infantil en las academias es la que entiende el arte no como expresión ni como lenguaje sino como experiencia, es decir, una perspectiva cercana a la aproximación pragmatista definida por Aguirre (2006). En estos casos, el trabajo con niños gira en torno a la experimentación; no tanto experimentación técnica ni narrativa, sino más bien, un uso experiencial de las imágenes provenientes del arte y los artistas de todas las épocas y culturas, de todos los estilos, lenguajes, etc. En estas academias, los profesores proponen a sus alumnos un trabajo con toda clase de artefactos visuales de modo que los niños hablan sobre ellos, los analizan, juegan y experimentan con ellos. El objetivo final es la apertura a la máxima diversidad posible, por medio de la comprensión de imágenes, lenguajes y realidades alternativas a las que los discursos hegemónicos imponen.

IV.1.4.5.- MODOS DE PROGRAMAR

Las academias de arte no tienen necesidad de realizar una programación ni de seguir un currículum dado. Como en todo organismo de titularidad privada, ésta es su gran debilidad ya que no existe control externo que asegure su calidad. De la profesionalidad de sus responsables depende, al cien por cien, la calidad de su enseñanza. Los profesores de las academias, en la mayoría de sus casos, han comprobado con la experiencia cómo prácticamente toda programación que diseñan, en especial cuando nos referimos al alumnado adulto, es de muy difícil aplicación. El responsable de la academia *Llapis* señala esta circunstancia con estas palabras:

«Tenim un guió, com una especie de programació, que varem fer per a dibuix, per a color i per a modelat. Que no s'ha usat mai. Mai. Després jo

vaig fer, posteriorment, uns apunts que sol donar a la gent que veig que és estable, que passa de dos o tres mesos⁹⁴».

Las dificultades para implementar toda programación en un contexto como el de las academias son muchas: la libertad horaria (cada alumno viene y se va cuando quiere, por lo tanto, es difícil crear grupos con los que seguir una programación secuenciada); las diferencias de niveles o de fases del aprendizaje de los contenidos; y, sobre todo, la diversidad en cuanto a los objetivos de cada alumno respecto a su actividad en las academias. El responsable de la academia *Alpha* explica con claridad esta dificultad de implementación en las academias:

«Yo he tenido temporadas que me he planteado cursos de dibujo. Vienes del verano y te apetece cambiar cosas. Y, bueno, al principio la cosa sí, pero luego poco a poco uno dice “ay, es que quiero pintar este cuadro porque es para mí no sé quién...” o “quiero hacer no sé qué...”. Entonces se van desviando ellos mismos de ese camino que tú les habías puesto y poco a poco te vas dando cuenta de que todo el mundo va despistado porque tiene que hacer otras cosas, tienen “encargos” [risas]. Y al final dices “bueno, pues vale, ya está, hasta aquí hemos llegado”. Y también les he dado clase teóricas pues de artistas, cosas que tienen que ver con la historia del arte, perspectiva, ... conceptos básicos generalmente. Y bueno, si son clases en las que tú los llevas allí, los sientas y les charras, eso está muy bien porque ellos no tienen que hacer nada, sólo escuchan y se van. Entonces si es así, todo lo que tú quieras les puedes hacer. No tomarán apuntes ni se molestarán en repasar ni mirar, simplemente escuchan y ya está; se toman un café, se lo llevan allí, charran un poco entre ellos y te escuchan. Pero esfuerzos mínimos».

Sin embargo, son estas mismas circunstancias las que provocan algunas de las características más particulares (y quizás más interesantes) de las academias de arte: personalización, actitud activa del alumno, relación horizontal profesor-alumno, etc. Recordemos las palabras de Fontal cuando propone el diseño didáctico, no como un programa cerrado de estrategias y soluciones en vacío, sino como un proceso activo en constante revisión:

«El diseño didáctico es siempre único porque parte de un proceso de creación, proyección, toma de decisiones, remodelación constante desde la acción pensada, que varía constantemente en función de la contextualización pedagógica en la que nos hallemos. Implica observar cada consecuencia de nuestras acciones educativas y, sobre esa reflexión, seguir tomando decisiones para volver a diseñar» (Fontal, 2011: 62).

El trabajo con alumnado infantil suele responder a un diseño más elaborado en una fase preactiva de más peso que en el trabajo con adultos. *Mi Academia*,

⁹⁴ Extraído de la entrevista al director y profesor de la academia *Llapis*. 11 de Abril de 2013.

por ejemplo, diseña proyectos de aproximadamente un mes, teniendo para cada uno de ellos una o varias propuestas artísticas de referencia central. La elección de artistas responde a criterios de heterogeneidad y diversidad en cuanto a estilos, conceptos con los que trabaja o cultura en la que se enmarca, intentado alternar una alta presencia de propuestas actuales con obra de artistas más tradicionales. Las actividades se diseñan en base a la combinación de diversas variables: actividades individuales / grupales / por parejas; actividades en mesas / suelo / paredes / calle; actividades con el énfasis en trabajo de dibujo / volumen / color / otros (acciones, instalaciones, luces-sombras, etc.); actividades con un carácter académico / experimental; etc.

IV.1.4.6.- PUESTA EN PRÁCTICA: APRENDIZAJE ACTIVO Y METODOLOGÍA DE TALLER

Nos situamos en el paradigma de la cognición situada, basada en los escritos de Vygotsky entre otros autores, para partir de la premisa de que el conocimiento es situado, y que es parte de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla (Vygotsky, 1973). Desimone señala el concepto de aprendizaje activo en oposición a un aprendizaje pasivo típicamente caracterizado por la escucha a un discurso, y destaca estrategias como la observación a profesores expertos, la revisión de trabajos de los alumnos, medios de feedback (diálogo, debate, etc.) o la observación y guía por parte del profesor (Desimone, 2009). Las llamadas metodologías del *Learning by doing* se basan en la afirmación de que la experiencia y el ejercicio de una actividad es el medio fundamental para garantizar la mayor retención posible durante el aprendizaje. Van Dam (citado en Fernández et. al., 2012) especifica las siguientes tasas de retención del conocimiento: 10% de retención del conocimiento a partir de lo que leemos; 30% a partir de lo que vemos; 50% a partir de lo que vemos y oímos; 70% a partir de lo que decimos o escribimos y 90% a partir de lo que hacemos.

Las metodologías centradas en la práctica y la experimentación son casi una constante en las academias de arte. Observamos, en los casos estudiados, que muchas de ellas incluyen en sus nombres el término 'Taller' (*Taller de Experimentación Plástica; Mi Academia. Talleres de arte y Educación Artística; el Taller de Luis Plá; Petit Atelier d'Art*, etc.). Tradicionalmente, la metodología didáctica de tipo taller hace referencia a un predominio de la práctica en los procesos de enseñanza aprendizaje, enfatizando estrategias como la solución de problemas, capacitación y la participación de los asistentes. Advirtiendo del peligro de la polisemia del término, Cano define la metodología de taller en la educación popular con la siguientes características:

«Es un dispositivo de trabajo con grupos; es limitado en el tiempo; tiene objetivos específicos; es un proceso en sí mismo: aunque pueda estar inserto en un proceso mayor, en sí mismo es un proceso que tiene una apertura,

un desarrollo y un cierre; es un espacio que se caracteriza por la producción colectiva: los aprendizajes y creaciones se producen a partir de un diálogo de experiencias y saberes basado en el protagonismo de los participantes; busca la generación de aprendizajes y la transformación de una situación así como de los propios participantes: al taller "se entra de una forma y se sale de otra"; busca la integración de teoría y práctica. Hay un "aprender haciendo" y un "hacer aprendiendo"; y en tanto opera una transformación, se basa en un trabajo colectivo y dialógico, y procura la integración de teoría y práctica, el taller es el soporte para el desarrollo de un proceso educativo» (Cano, 2012: 34).

Insistimos especialmente en el carácter integrador de teoría y práctica en lo que se refiere al desarrollo de metodologías de tipo taller en las academias de arte, lo cual resignifica algunas de las cualidades primigenias del 'atelier' medieval, lugar en el que se trabaja, se crean obras, se comparten conocimientos, se integra el trabajo manual con el trabajo intelectual y se reúnen personas en torno a una tarea común, dándose una transformaciones colectivas de situaciones y creaciones colectivas de nuevas formas o productos (Cano, 2009: 33).

IV.1.4.7.- NO EVALUACIÓN

Una de las causas principales del carácter relajado que respiran las academias y que supone uno de sus principales atractivos, es el hecho de que el alumno no se siente evaluado. No existe evaluación en su sentido más tradicional, a modo de valoración final del trabajo individual en forma de calificación. Autores como Morant (2013) o Retortillo (2011) plantean los conceptos de *reconocimiento* y *acreditación* para la evaluación en educación no formal, refiriéndose a los procesos de adquisición de competencias independientemente del contexto en que se ha desarrollado su aprendizaje:

«Mientras la educación formal o reglada tiene unas vías determinadas y definidas de acreditación, los aprendizajes no formales e informales implican un a complejidad mucho mayor a la hora de ser acreditados. [...] La acreditación hace referencia al proceso de atribuir o dar evidencia formal y valor a las competencias, más allá de cómo fueron adquiridas» (Retortillo, 2011).

En este sentido es importante destacar al sector de alumnado que acude a academias de arte a recibir formación específica para determinados exámenes (en su mayoría, pruebas de acceso a estudios de bellas artes o diseño). Ello supone un claro reconocimiento, por parte de las instituciones educativas del sector formal de la educación, del aprendizaje desarrollado en las academias de arte.

Sin embargo, el grueso del alumnado de las academias de arte, tanto adulto como infantil, no realiza nunca ninguna prueba, no se somete a calificación

alguna ni pretende una cualificación con fines profesionales. No existe un sistema de evaluación definido y formal en las academias de arte. Como ya se ha dicho anteriormente, éste es uno de los principales reclamos de las academias de arte: las personas que quieren disfrutar de un aprendizaje tranquilo, a su medida y liberado de los criterios de mercado que dominan los sistemas educativos formales, no quieren ser evaluadas. Retortillo advierte de los peligros de abrir hipotéticos procesos de acreditación de los aprendizajes no formales e informales en el ámbito universitario y laboral, ya que se corre el riesgo de la «*mercantilización de la educación [...], contemplando el enfoque de competencias desde una concepción vinculada al mercado del trabajo casi en exclusiva*» (Retortillo, 2011: 225).

No obstante, es posible que la falta de un sistema de evaluación específico para contextos tan particulares como son las academias, se convierta en una de sus principales debilidades. Más allá de la reproducción de los métodos de evaluación tradicionales más generalizados, las academias tienen la oportunidad de crear sus propios medios de valoración, evaluación y, sobre todo, autoevaluación. Probablemente ésta última es la más presente en las academias: los responsables de las academias son muy críticos con los métodos que ellos mismos han creado y con la forma en que se desarrollan. La amenaza del descenso de alumnado les obliga a no bajar la guardia y ser permanentemente autocríticos e innovadores en sus prácticas. La permanencia de los alumnos en cada academia a medida que pasa el tiempo es el síntoma fundamental de satisfacción del alumnado, así como toda información que espontáneamente, y en la fluida comunicación profesor-alumno, el profesor va recibiendo por parte de sus alumnos en las academias. En el estudio que se relata en *La vida en las aulas*, Jackson (1991) preguntaba a los profesores de los colegios sobre su autoevaluación: ¿cómo sabían estos profesores que estaban haciendo un buen trabajo? La respuesta de casi todos giraba en torno al interés de los niños: cuando ofrecen signos (la expresión de la cara, los materiales que traen o los trabajos que espontáneamente hacen) de estar disfrutando.

Sin embargo, esta autoevaluación, aunque permanente y siempre presente en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las academias, se realiza en la mayoría de los casos de una forma espontánea, intuitiva y poco sistematizada. Es evidente que los métodos tradicionales de evaluación, provenientes de sistemas reglados de la enseñanza, no tienen cabida en el contexto de las academias. Pero sería muy adecuado un replanteamiento de las posibilidades de generar herramientas propias de valoración de los procesos de enseñanza-aprendizaje en este tipo de contextos. Herramientas que midiesen, no tanto la adquisición de unas competencias relacionadas con unos contenidos específicos del área de la práctica artística, sino más bien las vinculadas a una perspectiva global del desarrollo y bienestar del alumno. Nuevos métodos de evaluación, como el caso de la *evaluación 360°* (Bisquerra, R., Martínez, F., Obiols, M. y Pérez, N., 2006), para la valoración de competencias en educación emocional, sirven como ejemplo de estrate-

gias de evaluación alternativas a las tradicionales, eficaces, sistematizadas y que ofrecen información muy valiosa.

IV.14.8.- LA PRÁCTICA ARTÍSTICA COMO TERAPIA

Academias como *Gaia* o *Imaginarte* ofrecen específicamente terapia artística o cursos de crecimiento y desarrollo personal por medio del arte (cursos de *Pintura para el Alma*, *Crecimiento Personal a través del Arte* y *Mindfulness aplicada a la creatividad plástica* en el caso de *Gaia* y *Arteterapia*, *Terapia para artistas*, *Visualizaciones creativas*, *terapia regresiva* o *cursos de desarrollo personal* en *Imaginarte*)⁹⁵.

Más allá de la especificidad de este tipo de cursos, la actividad general de las academias tiene un componente terapéutico fundamental. El aprendizaje de la práctica artística de carácter amateur, sin una intención profesional suele responder a diferentes necesidades personales con raíces en el terreno de lo emocional y psicológico. Todos los profesores entrevistados de las academias participantes en este estudio coinciden en destacar el carácter terapéutico de su práctica docente en las academias. La directora y profesora de la academia *Cervantes*, señala:

«Muchas veces la gente viene a contar lo que le pasa. La labor del profesor ahí es bastante de psicólogo. Y en algo como esto, que ni es obligatorio ni nada, que es cuando la gente se relaja, es cuando la gente tiene ganas de contar. Y eso hace que la personalización sea mayor. Yo acabo, pues eso, implicándome en todo lo que les pasa, ... ya no es solamente la clase, es también cómo llevan ellos su momento. También trato de que lo que estén pintando en ese momento, lo que estén dibujando, vaya en armonía con ese momento. “*Pues que estoy en un momento que estoy triste porque me ha pasado esto o me ha pasado aquello*”. Vamos a pintar con colores vivos, no vamos a usar colores oscuros, vamos a tratar de animarnos como sea. Es decir, haces un poquito de terapia con la pintura»⁹⁶.

El responsable de la academia *Llapis* destaca la importancia del proceso creador como momento de máxima concentración y los beneficios de este tipo de experiencia, con independencia del resultado final:

«Jo sempre ho dic que en el moment en què et submergixes en el treball, si aconseguixes submergir-te en el treball, en eixe moment els problemes desapareixen, el temps desapareix i la temperatura desapareix, no saps si fa calor o si fa fred ni si és prompte o si és tard. I eixa és l'aventura, eixa és

⁹⁵ Información extraída de las webs de *Imaginarte*. *Estudio de Bellas Artes* (<http://www.espacioimaginarte.com/arteterapia-valencia.html>) y de *Gaia*. Centro de estudios de arte y restauración (<http://www.Gaia restauracion.com/> y <http://arte y crecimiento personal.blogspot.com.es/>).

⁹⁶ Extraído de la entrevista a la directora y profesora de la academia *Cervantes*. 24 de Enero de 2013.

l'aventura. La verdadera aventura de l'artista és eixa, no és que el resultat quede. Després, hi ha un resultat que queda fixat en el temps, però la aventura és la realització. Perquè és quan de veritat t'eres lliure y fas el que t'ú decidixes fer. Després el resultat... normament, si la aventura és bona, el resultat també ho és»⁹⁷.

Con el ejemplo de un caso concreto, uno de los co-directores y profesor de la academia *Gaia*, indica una de las características principales de las academias de arte, relacionada con el carácter terapéutico de sus prácticas: la necesidad de los alumnos de relacionarse entre sí, la búsqueda de compañía durante la práctica y aprendizaje artístico y la importancia de que las academias aseguren y faciliten la interacción entre sus alumnos.

«Por ejemplo esta mañana ha venido un chico que es profesor de dibujo, también, compañero nuestro, pero que estaba de baja y estaba con una depresión y que lo que quería era estar con gente, estar arropado, estar en un sitio donde se sienta bien».

No es de extrañar que diferentes autores se pregunten por los límites, diferencias y similitudes entre arte-terapia y educación artística en educación social. A este respecto, Moreno (2003) lanza la pregunta de dónde empieza lo terapéutico y acaba lo educativo, o viceversa. Hernández Belver (2013) señala la importancia de valorar la práctica artística en su sentido terapéutico, no por su componente de «*práctica manual relajante*» sino por su componente de «*práctica cognitiva compleja*»:

«El arte, como el lenguaje, puede ser considerado, y así lo hacía Vygotsky, como una herramienta psicológica dirigida al dominio de los propios procesos psíquicos, con capacidad para modificar globalmente la evolución y la estructura de las funciones psíquicas» (Belver, 2013: 160).

Klein⁹⁸ ofrece la siguiente aproximación al concepto de arte-terapia: «*El arteterapia es un acompañamiento de personas en dificultad (psicológica, física, social o existencial) a través de sus producciones artísticas, obras plásticas, sonoras, teatrales, literarias, corporales y bailadas*» (Klein, 2006: 13). En arteterapia la persona se expresa de forma simbólica a través de producciones artísticas (a diferencia de las psicoterapias basadas en la palabra). Tras la fase creadora existe un espacio de reflexión sobre el proceso de producción de las obras y sobre las obras

⁹⁷ Extraído de la entrevista al director y profesor de la academia *Llapis*. 11 de Abril de 2013.

⁹⁸ «Jean-Pierre Klein, psiquiatra, arteterapeuta, doctor en psicología, escritor de teatro, autor de numerosos libros de reflexión y de arteterapia, director del Institut National d'Expression, Creation, Art et Thérapie de París y de la revista *Art et Thérapie* y supervisor de la Formación de arteterapia que desarrollamos en Barcelona, en la AEC, Associació per a l'Expressió i la Comunicació, desde el año 1998» (Basols, 2006).

mismas, que es fundamental para que la persona pueda ir elaborando sus conflictos y dificultades (Moreno, 2003). La psicóloga y arteterapeuta Mireia Bassols (2006) explica:

«El arteterapia es un acompañamiento y una ayuda a la persona en dificultades sociales, educativas, personales,... de tal manera que el trabajo realizado a partir de sus creaciones plásticas, sonoras, dramáticas, teatrales, escritas,... generen un proceso de transformación de sí misma y le ayuden a integrarse en sus grupos de referencia social, de una manera crítica y creativa. El arteterapia se preocupa de la persona. No es un proyecto sobre ella, sino un proyecto con ella, a partir de su malestar y de su deseo de cambio» (Bassols, 2006: 19).

Es condición fundamental para la arteterapia hecho de que las personas que recurren al arteterapia tengan una dificultad social, educativa o personal expresa. Klein la explica con las siguientes palabras:

«Las personas vienen por sí mismas por sus dificultades, y saben más o menos que el terapeuta ha sido solicitado para ayudarles individualmente o colectivamente [...]. Es necesario que la persona sepa y olvide al mismo tiempo que viene para sí misma. Asimismo todas sus producciones están impregnadas de las problemáticas por las que viene a consultar» (Klein, 2006: 14).

Esta condición marca una importante diferencia entre el arteterapia y la actividad de las academias de arte: en su mayoría, los alumnos de las academias no buscan (o no conscientemente) una actividad que les sirva de ayuda o como apoyo para resolver determinados problemas. Cuestión diferente es que la propia práctica artística en el contexto de las academias les sitúe en un estado de confianza y tranquilidad como para que determinadas problemáticas afloren. Pero el objetivo principal cuando los alumnos se matriculan en las academias suele girar en torno al aprendizaje artístico. Tal y como indica la definición de Bassols (2006), el objetivo último del arte-terapia ese lograr la transformación de uno mismo y la integración social.

Es posible que existan casos concretos en las academias (ya hemos hablado de la individualización de objetivos y metodologías en este contexto) cuyos objetivos se acerquen a los señalados por Bassols. Pero estaríamos hablando de algunos casos aislados. En este sentido, es importante resaltar el caso de la academia *TEP* de Godella, en la que actualmente aumenta el alumnado juvenil con diferentes tipos de diagnóstico realizados por los especialistas de sus respectivos centros educativos, y a quienes se les aconseja la actividad en dicha academia como medio de ayuda para sus diversas problemáticas. Existe, como decíamos al principio, los casos de *Gaia* e *Imaginarte*, con grupos específicos de arteterapia y prácticas similares. Por lo tanto, se dan en las academias líneas específicas y casos concretos de práctica de arte-terapia. Pero el carácter terapéutico del que hablan sus profesores respecto al grueso del alumnado adulto, no implica que

la actividad realizada sea arte-terapia. Un dato importante al respecto, tal y como indica Moreno (2003), es el hecho de la formación que ha de tener el psicoterapeuta:

«Un psicoterapeuta ha de formarse en psicoterapia. Ese psicoterapeuta puede trabajar a partir de la palabra o de la producción simbólica de los sujetos. Si trabaja con la mediación de producciones simbólicas, ya sean danza, dramatización, música o plástica, podemos denominarlo psicoterapeuta artístico. La educación artística se dedica a los valores formales y estéticos, no se centra en el desarrollo psicológico de la persona y no tiene en cuenta su nivel inconsciente: Puede tener un efecto terapéutico, pero no es su principal objetivo y el educador no necesita conocimientos específicos de psicoterapia» (Moreno, 2003: 134-135).

Con el término '*acompañamiento*', especialmente adecuado para la actividad docente del profesorado de las academias de arte, concluye esta autora que entre la enseñanza del arte, la terapia artística y la educación social hay un camino común, pero también notables diferencias:

«En nuestra opinión la gran diferencia radica en la formación del profesional y en el objetivo de su intervención. Un artista que acompaña a una persona en su proceso creativo no es un psicoterapeuta, y no está haciendo psicoterapia a través del arte. Está acompañando, y ese acompañamiento puede resultar terapéutico para la persona, sí, pero el artista no hace psicoterapia. No está formado en psicoterapia y la finalidad de su intervención no es psicoterapéutica, aunque el proceso, en todo caso educativo, sea beneficioso para la persona» (Moreno, 2003: 134).

En el contexto de las academias, los profesores no reciben información directa de las diversas problemáticas de sus alumnos. Dichas problemáticas pueden no llegar a ser graves. Pero están ahí y acaban aflorando. La labor docente en estos casos, pasa por estar atento a las señales individuales de cada alumno para identificar sus demandas, expresadas de las formas más sutiles posibles. El acompañamiento en la práctica artística individual persigue varios objetivos, uno de ellos, el bienestar personal del alumno. Para terminar, recuperamos las palabras de Isabel Mir sobre su experiencia docente en *Centro de Estudios Barreira*:

«Por ejemplo, un niño que estaba recibiendo presión escolar y el médico le dio permiso para estar un año haciendo lo que le gustase. Pues casos así, niños que tienen algún problema de adaptación. Y vas viendo que el niño va creciendo, que los abuelitos hacen de abuelitos... hasta el punto de decir "*no lo protejamos tanto que el niño tiene que aprender*" y poco a poco el niño tomó un vuelo... ése y otros muchos. Muchos casos así. Gente que viene enferma y ves cómo va mejorando simplemente por pintar. Gente con depresión, que el médico lo manda.

[...]

P_ Sí, siempre hay un grado terapéutico en la práctica de la pintura.

I_ Siempre. Y de hecho, los médicos: «vaya usted al gimnasio, o vaya si quiere a pintar».

P_ ¿Y tú esto, como profesora, cómo lo has llevado?

I_ Muy bien, yo no tengo ninguna necesidad de que la gente aprenda a dibujar, tengo la necesidad de que la gente sea feliz»⁹⁹.

Estas últimas palabras de Isabel Mir condensan muchas de las ideas revisadas y reflejadas en este bloque sobre las características de las academias de arte: «yo no tengo la necesidad de que la gente aprenda a pintar. Tengo la necesidad de que la gente sea feliz».

IV. 2.- SELECCIÓN DE CASOS: LAS ACADEMIAS PARTICIPANTES

Es importante recordar que la investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras. Es decir, su objetivo principal no es la generalización de resultados. Aunque es cierto que en el estudio instrumental unos casos servirán mejor que otros, la elección de los centros a estudiar para esta investigación no se basa en criterios de representatividad.

Los criterios a la hora de seleccionar unos centros y descartar otros en esta investigación son básicamente dos (partiendo, además, del límite territorial que impone restringir los casos exclusivamente a los centros situados en la ciudad de Valencia): *accesibilidad* y *heterogeneidad* (Stake, 2005a). Accesibilidad, al elegir centros en los que nuestras indagaciones sean bien acogidas, es decir, a los que podamos acceder fácilmente, o en definitiva, con los que rentabilicemos al máximo la tarea del trabajo de campo. En palabras de Taylor y Bogdan (1996) el escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos. En cuanto a la heterogeneidad, se trata, no tanto de buscar centros que sean representativos de otros, sino de seleccionar aquéllos con la máxima diversidad en cuestiones como tamaño y capacidad del centro, ubicación en la ciudad, profesorado (número, formación académica, intereses en la docencia, etc.) tipo de alumnado (edades, formación, intereses en la actividad artística, expectativas en la enseñanza etc.), etc.

Chicharro (2000) explica la selección de cuatro casos en su estudio de asociaciones juveniles argumentando que no cubren la totalidad de las actividades que se realizan en este ámbito, pero que sí pueden dar buena cuenta de dinámi-

⁹⁹ Extraído de la entrevista a Isabel Mir, exprofesora del *Centro de Estudios Barreira*. 8 de Febrero de 2013.

cas propias de este campo: «Cada uno de los casos se define, en principio, por objetivos y actividades diferentes, aunque existen importantes elementos comunes que justifican su estudio como entidades que forman parte de una misma categoría» (Chicharro, 2000: 109).

Cinco son las variables principales a las que hemos atendido a la hora de seleccionar los casos con los que trabajar en esta investigación, tratando de lograr la máxima diversidad en la combinación de dichas variables: *antigüedad* o años de trayectoria de las academias, así como su *ubicación* dentro de la ciudad de Valencia, son dos cuestiones principales que marcan importantes diferencias. El factor de la ubicación es fundamental ya que el tipo de alumnado y, por lo tanto, el tipo de prácticas desarrolladas en cada academia, variará sustancialmente según el barrio o la zona en la que se encuentre. Intentaremos, por tanto, elegir academias con diferentes ubicaciones para contemplar el máximo espectro en este sentido. Sobra incidir en la importancia de la antigüedad, recorrido y experiencia de cada academia, de la cual, evidentemente, dependerán en gran medida sus prácticas, estilos docentes, experiencias del alumnado, etc. Por otra parte, la variable del *número de profesores y del tipo de espacio*, nos dan pistas sobre las dimensiones y capacidad de cada academia, lo cual también es importante registrar con la máxima variedad posible: quedarán recogidas, pues, las experiencias de academias de poco alumnado (una de las academias participantes contaba con tres alumnos en el momento de la recogida de cuestionarios) al igual que de las academias con más capacidad de las que actualmente funcionan en Valencia. Por último, un factor importante es el tipo de alumnado, atendiendo al factor de la *edad*: academias centradas mayoritariamente en alumnado infantil o adulto, ya que las diferencias entre unas u otras en cuanto a organización y metodologías son muy significativas. El cuadro y mapa siguientes sintetizan la información al respecto:

		Cervantes	Barreira	Luis Pla	D'Art	Llapis	TEP	Gaia	Petit Atelier	Alpha	P.Camallonga	Mi Academia
Alumnado	Adultos	*	*	*	*	*		*		*	*	
	Niños						*		*			*
Profesorado	Uno	*		*		*				*	*	
	Varios		*		*		*	*	*			*
Aulas	Única	*		*	*	*	*		*	*	*	
	Separadas		*					*				*
Antigüedad	Menos de 15 a.	*		*							*	*
	Más de 15 a.		*		*	*	*	*	*	*		
Ubicación		Ciutat Vella	Eixample	Ciutat Vella	Olivereta	Ciutat Vella	Godella	Ciutat Vella	Olivereta	Benimaclet	Montolivet	Campanar

Fig.24.- Criterios para garantizar la heterogeneidad en la selección de casos.

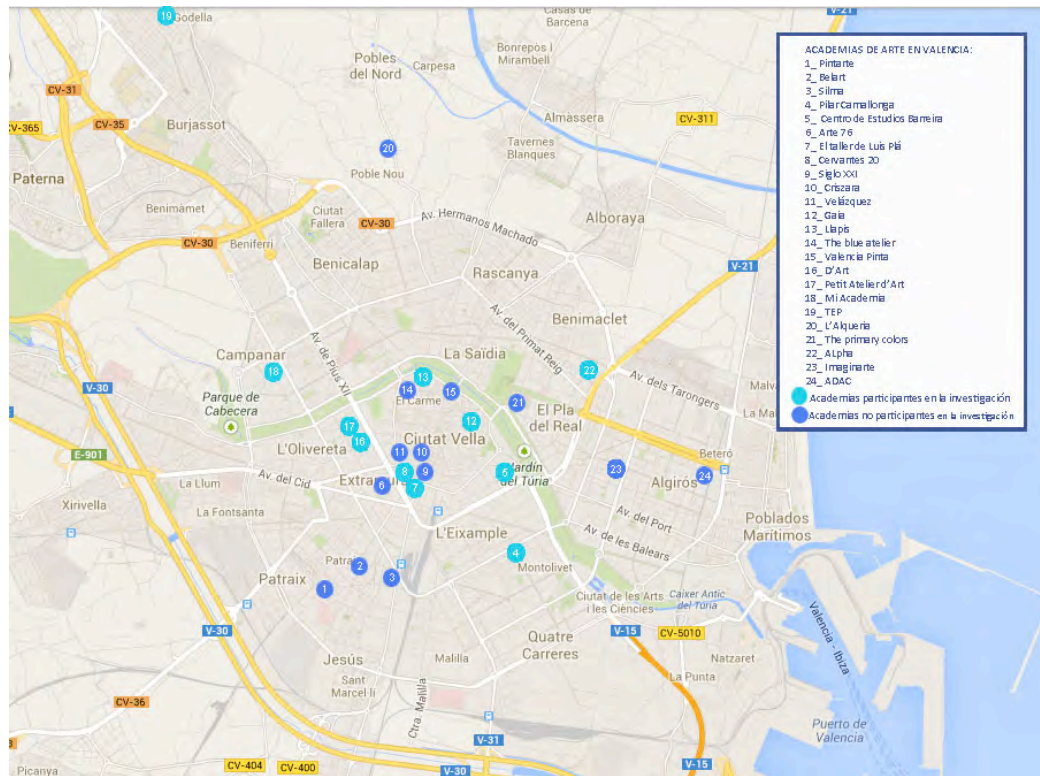


Fig. 25.- Plano de la ciudad de Valencia con las academias participantes y no participantes en esta investigación.

En el mapa pueden observarse ciertas zonas que no quedan incluidas en la investigación. Ello se debe a la dificultad encontrada en ciertas academias que no han accedido a participar en el estudio. El procedimiento de toma de contacto ha sido el mismo en todos los casos: una inicial llamada telefónica, seguida de un e-mail informativo. En los casos en que no hemos obtenido un claro rechazo inicial, el proceso ha seguido con sucesivas visitas a los centros. Algunos de ellos han terminado por acceder mientras que en otros la respuesta ha sido negativa. Zonas como Ciutat Vella destaca por su amplia presencia mientras otras zonas no tienen representación alguna. El motivo es que este distrito concentra un alto porcentaje del total de las academias de la ciudad de Valencia, algunas de ellas con diferencias sustanciales en cuanto al resto de variables, lo cual nos lleva a valorar positivamente su participación en el presente estudio.

IV.2.1.- EL PROBLEMA DE LAS FUENTES

Cualquier tipo de estudio en el que se vaya a realizar una selección de casos requiere de una fuente primera en la que se recoja el universo al que la investigación se refiere. Sin embargo, una de las principales dificultades añadida para la selección de casos en esta investigación es la inexistencia de un registro o base de datos que ofrezca cierta garantía de recoger a todas las academias de arte en Valencia. Sin embargo, no existe dicho registro, de modo que la información ha sido obtenida por medio de sucesivas búsquedas en distintos medios (internet como punto de partida y continuando con el método de *bola de nieve*, según el cual ciertos participantes en la investigación nos ponen en contacto con nuevos casos).

El REAL DECRETO 276/2003, de 7 de marzo, regula el *Registro Estatal de Centros Docentes no Universitarios* (RCD) al que se puede acceder por medio de la web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. A nivel autonómico, el DECRETO 115/1990, de 9 de julio del Consell de la Generalitat Valenciana, regula el *Registro de Centros Docentes de la Comunidad Valenciana*. En ambos casos, solo una academia de arte privada de la ciudad de Valencia aparece registrada: *Barreira Arte y Diseño*, registrado como *Centro Autorizado de Enseñanzas Artísticas Profesionales de Artes Plásticas y Diseño*, es decir, en calidad de centro de estudios superiores de diseño, al margen de su actividad docente como taller de pintura no formal.

Una segunda dificultad añadida es la profusión de talleres que funcionan a modo de academias en pisos sin ningún tipo de licencia de actividad y sin estar dadas de alta. En la fase de trabajo de campo de esta investigación se realiza un acercamiento a dos de estos centros, obteniendo respuestas negativas. Optamos por la no inclusión de estos casos en la investigación, ya que se presumen de muy difícil acceso para ser investigadas y de trascendencia menor en comparación con los centros dados de alta y con una mayor presencia local.

IV.2.2.- LAS ACADEMIAS PARTICIPANTES

Aplicando los criterios anteriormente explicados, once son las academias en las que finalmente se ha hecho el estudio de campo. Su participación ha sido diversa, ya que en algunas de ellas hemos realizado entrevista a los responsables y cuestionarios a los alumnos, mientras que en otras de ellas ha sido imposible recoger cuestionarios y la participación se ha limitado a la entrevista. A continuación

incluimos una breve presentación de cada una de estas once academias.

1. Cervantes 20

Dirección: C/Cervantes, 20. Valencia

Gestión y docencia: Núria Solá.

Alumnado (media aproximada anual): +/- 40

Antigüedad: 12 años.

Participación en la investigación: Entrevista + cuestionarios



Cervantes 20 se sitúa en el barrio de *La Roqueta*¹⁰⁰, perteneciente al distrito de *Extramurs*. Distrito con una alta densidad de población (250,4 hab./hm²) y un elevado número de población total (49.377hab.). Una población no excesivamente joven (su franja mayoritaria de edad es la comprendida entre los 40 y 44 años y su población de entre 0 y 4 años no alcanza el 2,5%).

La calle Cervantes comunica dos de las avenidas más céntricas y transitadas de la ciudad de Valencia y, sin embargo, en ella se respira un ambiente silencioso y tranquilo. La familiaridad más propia de un pequeño pueblo que de una céntrica calle de una ciudad grande, es la que se percibe en la academia *Cervantes 20*, gestionada por su creadora y única profesora, Núria. De trato impecable y acogedora amabilidad, Núria cuida a sus alumnos con especial atención a su bienestar y comodidad, con el objetivo de conseguir un clima familiar y agradable en el que la creación artística se convierta en una actividad tan terapéutica como socializadora.

¹⁰⁰ Toda la información demográfica incluida en las páginas siguientes ha sido obtenida de la web del Ayuntamiento de Valencia:

(<http://www.ayto->

[valencia.es/ayuntamiento/estadistica.nsf/fDocMapaImagen?ReadForm&coding=CartoDistritos&idColumnaApoyo=C12573F6004BC7DFC12572DB0048A951&lang=1&nivel=9_2](http://www.ayto-valencia.es/ayuntamiento/estadistica.nsf/fDocMapaImagen?ReadForm&coding=CartoDistritos&idColumnaApoyo=C12573F6004BC7DFC12572DB0048A951&lang=1&nivel=9_2)).

Los datos pertenecen al año 2012. La división de la ciudad se realiza por distritos, cada uno de los cuales contiene diferentes barrios. Los datos demográficos aquí presentados pertenecen a los diferentes distritos, ya que la información por barrio puede resultar excesivamente acotada y puede ofrecer una versión algo sesgada del contexto local de cada academia.

2. Centro de Estudios Barreira

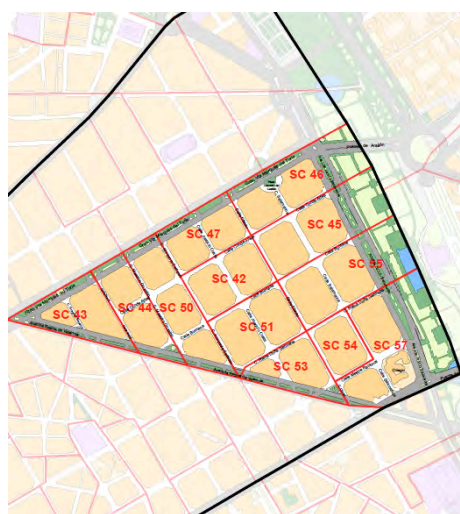
Dirección: Gran Vía Marqués del Túria, 69.

Gestión y docencia: - dato no disponible¹⁰¹

Alumnado (media aproximada anual): - dato no disponible

Años: 58

Participación en la investigación: Entrevista a ex-profesora (Isabel Mir)



Centro de Estudios Barreira se sitúa en el barrio de *Gran Vía*, distrito de *l'Eixample*. Su población no es excesivamente alta (43.190 habitantes), pero sí su densidad poblacional, con 294,2 hab./hm². Esto, sumado al hecho de que es una zona tradicionalmente “de compras”, hace que sea uno de los barrios más transitados de Valencia.

Con más de cincuenta años de trayectoria, ésta es la única academia en Valencia que combina enseñanza no formal con estudios superiores, al ofrecer titulación de Grado en Diseño. Actualmente sus sedes se han separado, quedando en su local de la Gran Vía Marqués del Túria el espacio destinado a las enseñanzas no formales y en la calle San Jacinto el recinto dedicado a los estudios de Grado.

Es, además, la única academia de las existentes actualmente en Valencia gestionada por una segunda generación: su fundador, D. Vicente Barreira, creó el centro en 1957. La academia fue creciendo como empresa familiar y en ella trabajaron varios de sus hijos, que actualmente dirigen el centro. Por antigüedad, por ubicación, por ser la única academia privada de artes visuales en Valencia durante algunos años, y gracias a ciertas prácticas muy acertadas (el llamado “retrato club”, por ejemplo), ha sido durante mucho tiempo la academia más conocida y visible en Valencia.

¹⁰¹ Los actuales responsables del *Centro de Estudios Barreira* han declinado su participación en esta investigación, de modo que nuestro acceso a ciertos datos es prácticamente imposible.

A pesar de la negativa por parte de la dirección del centro en participar en esta investigación, contamos con la entrevista realizada a Isabel Mir, ex-profesora con treinta años de docencia en *Centro de Estudios Barreira*, tanto en su oferta de estudios oficiales de Diseño como en el “taller de pintura libre”.

3. El Taller de Luis Plá

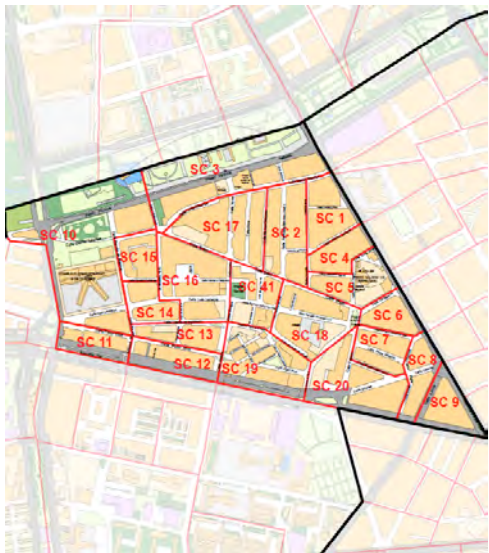
Dirección: C/Padre Jofré, 5.
Gestión y docencia: Luis Plá
Alumnado (media aproximada anual): +/-40
Años: 10
Participación en la investigación: Entrevista



El *Taller de Luis Plá*, ubicado muy cerca de la academia *Cervantes 20*, pertenece al mismo distrito y comparte características demográficas con ésta.

Con un espectacular local, antigua fábrica de tulipas, compuesto por una amplia sala de exposiciones y un diáfano taller con luz natural cenital, Luis Plá acoge, sin perder la sonrisa, a quien se acerca a aprender a pintar, a conocer su taller o a hablar de arte. Apasionado de la pintura y la escultura, transmite el placer por los procesos creativos y un ritmo tranquilo en el que aprender con calma y disfrutando del espacio y la compañía.

4. Academia D'Art

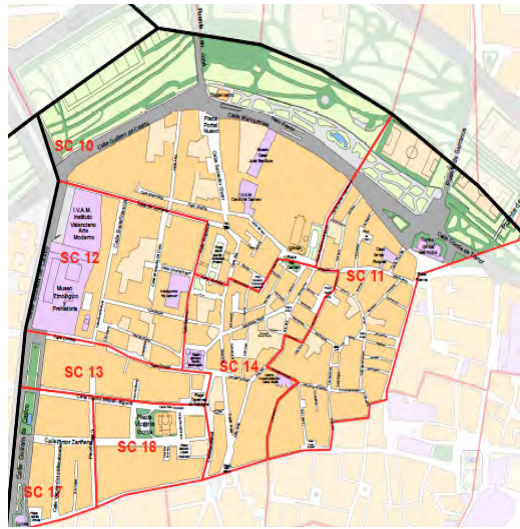
<p><i>Dirección:</i> C/ Calixto III, 1. <i>Gestión:</i> Francisco Gallego <i>Docencia:</i> Francisco Gallego y Estefanía Muñoz. <i>Alumnado (media aproximada anual):</i> +/- 50 <i>Años:</i> 40 (aprox.) <i>Participación en la investigación:</i> Entrevista + Cuestionarios</p>	
	<p>El barrio <i>Nou Moles</i>, en el distrito de <i>L'Olivereta</i>, acoge a dos de las academias participantes, <i>D'Art</i> y <i>Petit Atelier d'Art</i>. Con alta población (49.231hab.) y alta densidad (245hab./hm²), cuenta con el mayor número de habitantes escolarizados de los barrios recogidos en este estudio (12.269hab.). La academia <i>D'Art</i> se sitúa en una de las dos grandes avenidas que limitan este barrio, lo que hace de ella un centro especialmente visible.</p>

Entrevistamos a Estefanía Muñoz cuando cumple un año desde que ejerce como profesora en la academia *D'Art*. Hasta que ese momento y durante cuarenta años, Paco Gallego ha dirigido y asumido la docencia de la academia *D'Art* en solitario. Es, por lo tanto, el profesor con más años de experiencia de los que actualmente imparte docencia en una academia de arte. Ello, sumado a su rigor y seriedad en el trabajo, hacen de él una figura imprescindible para cualquier acercamiento a la vida de las academias de arte en Valencia.

Profesor de profesores, varios de los responsables de diferentes academias entrevistados para esta investigación, declaran haber sido alumnos suyos y haber desarrollado con él algunos de los aprendizajes más importantes al respecto de la práctica artística. Si hay una academia tradicionalmente conocida por la mayoría de estudiantes de Bellas Artes y Arquitectura, ésta es la academia *D'Art*, que acoge a alumnos con un nivel máximo de implicación, exigencia y calidad en el trabajo.

5. Llapis

Dirección: C/Sogueros, 17.
Gestión y docencia: Miquel Simó
Alumnado (media aproximada anual): +/-3
Años: 20 (aprox.)
Participación: Entrevista + cuestionarios



A pesar de contar con una población de tamaño bajo (23.368), la densidad del barrio de *El Carme*, en *Ciutat Vella*, es media (156hab/hm²). Es destacable su bajo índice de habitantes escolarizados, también relacionado con un bajo porcentaje de habitantes de entre 5 y 14 años, que no alcanza el 2%. Con una alta media de edad (44,3 años), su franja mayoritaria de edad es la comprendida entre 35 y 39 años, pero llama la atención el alto porcentaje de mujeres de entre 80 y 84 años.

El centro que originalmente era el taller de Miquel y su mujer, Lola (ambos artistas y profesores) y que se convirtió en una conocida academia durante veinte años, mantiene hoy su dual condición a partes iguales: Miquel comparte espacio y tiempo de creación artística con pocos pero incondicionales alumnos, en una convivencia tranquila y un ambiente tan familiar como concentrado en el arte.

6. TEP

Dirección: C/ San Francisco, 3. Godella.

Gestión: Álvaro Romero

Docencia: Álvaro Romero + un profesor

Alumnado (media aproximada anual): +/- 100

Años: 20

Participación en la investigación: Entrevista + cuestionarios



La población de Godella se ha visto duplicada en los últimos veinte años, pasando de 2.200 habitantes en 1990 a 13.819 en 2008¹⁰², y se presenta como una población joven en la que la franja de edad entre 0 y 14 años, casi triplica en número a la población mayor de 75 años.

A pesar de la acotación geográfica establecida para esta investigación, decidimos incorporar el caso del Taller de Experimentación Plástica, de Godella (municipio muy cercano a Valencia, únicamente separado por la localidad de Burjassot, colindante a ambas), ya que, tal y como su responsable nos explica, el 80% de su alumnado viene de Valencia. Por otro lado, es un caso interesante por ser uno de los pocos con el grueso del alumnado menor de edad y por sus destacables propuestas metodológicas para la educación artística infantil. Su responsable, Álvaro Romero, con formación tanto en arte como en diseño, gran comunicador y apasionado de la docencia, destaca por su constante ejercicio de revisión, auto-evaluación y reformulación de nuevas propuestas, tras veinte años al frente de una de las academias más innovadoras (y más alejada del concepto tradicional de enseñanza academicista de las artes visuales), de Valencia.

¹⁰² Extraído del Informe Aspectos Demográficos (Diagnóstico Ambiental de Godella), obtenido de la web de su ayuntamiento:

<http://www.godella.es/es/sites/godella.portalesmunicipales.es/files/Aspectos%20demograficos.pdf>

7. Gaia

Dirección: C/Barón de Cárcer, 17.

Gestión: tres socios fundadores

Docencia: tres socios fundadores + equipo de profesorado contratado, de número variable (en el momento del estudio de campo, el número es de cinco).

Alumnado: - dato no disponible

Años: 21

Participación en la investigación: Entrevista a Juan José Lorente (socio fundador y profesor)



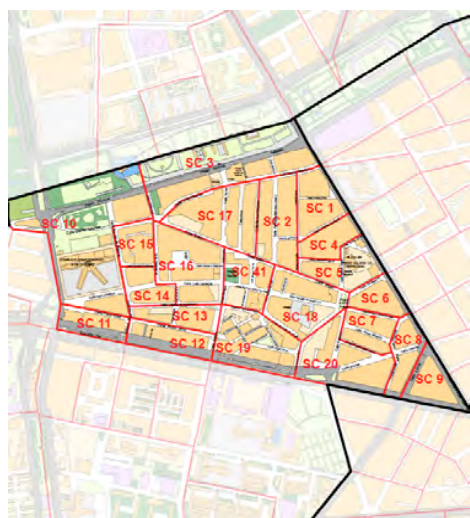
Con una población que ha ido en progresivo descenso desde 1981 hasta la actualidad, el distrito de *Ciutat Vella* (al que pertenece a barrio de El Mercat, donde se ubica la academia *Gaia*), cuenta con una baja población (23.368 hab.) pero una cifra de densidad media (156hab/hm²). Un barrio con una población mayor, en el que el porcentaje de habitantes de más de 80 años supera con creces el número de habitantes de edades comprendidas entre 5 y 19 años.

Gaia es especialmente conocida en Valencia por su trabajo en la docencia de la Conservación y Restauración de mueble y pintura, siendo el único centro que ofrece este tipo de enseñanza, aparte de los estudios de Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales de la Universidad Politécnica de Valencia.

Con un alto volumen de alumnado, y un equipo docente formado tanto por sus tres fundadores como por varios profesores contratados, ofrece, además de los estudios de restauración, cursos de interiorismo y decoración, las clases de taller de pintura y toda un área cercana al arte-terapia, llamada "Arte y crecimiento personal", impartida por Juan José, socio y profesor al que entrevistamos para esta investigación. Juan José nos recibe con hospitalidad y calidez. Percibimos la latente dificultad que impone la dirección compartida con varios socios, con los que es necesario consultar cada decisión referente al centro, así como el hecho de que ésta sea una academia con una amplitud y volumen de alumnado que obliga a ciertas precauciones como es, en este caso, el no enviar al alumnado el cuestionario para esta investigación. Contamos, pues, con la colaboración de Juan José por medio de su entrevista.

8. *Petit Atelier d'Art*

Dirección: C/ Gran Vía Fernando el Católico, 49.
Gestión y docencia: Isabelle Bonet y Paco Sales.
Alumnado: indeterminado
Años: 19
Participación: Entrevista+ cuestionarios



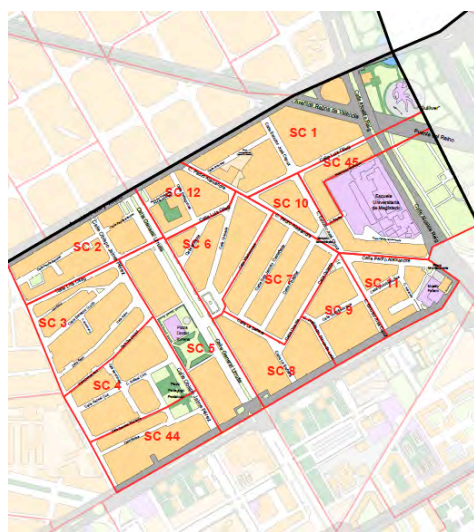
Petit Atelier d'Art comparte barrio con *Academia D'Art*, aunque no ubicación, lo cual cambia sustancialmente su coyuntura, ya que se encuentra en un lugar mucho menos visible que ésta última. En cualquier caso, los datos demográficos son los mismos.

Petit Atelier d'Arts es el innovador proyecto personal de una pareja de artistas, formados en la que entonces era la Escuela de Artes y Oficios de Valencia (hoy Escuela de Arte y Superior de Diseño). Su trayectoria de diecinueve años en la docencia artística se hace visible en un espacio en el que paredes, suelo y rincones recogen todo tipo de trabajos de alumnos y de sus profesores. Un sugestivo lugar en el que la autoexpresión por medio del lenguaje plástico y el desarrollo de la creatividad por medio de la experimentación artística, son el día a día de un alumnado que, a cualquier edad, comparte objetivos, materiales y espacio.

Entrevistamos a Isabelle y Paco quienes, mientras observan a sus hijos pintar, dibujar y jugar con el gran abanico de materiales que hay en su taller, relatan con intensidad su historia y trayectoria, principios, metodologías, intereses, objetivos y búsquedas personales respecto de un proyecto en torno al cual gira la vida de esta familia.

9. Pilar Camallonga

Dirección: C/ Salvador Lluich, 21.
Gestión y docencia: Pilar Camallonga.
Alumnado (media aproximada anual): +/- 60
Años: 14
Participación: Entrevista + cuestionarios

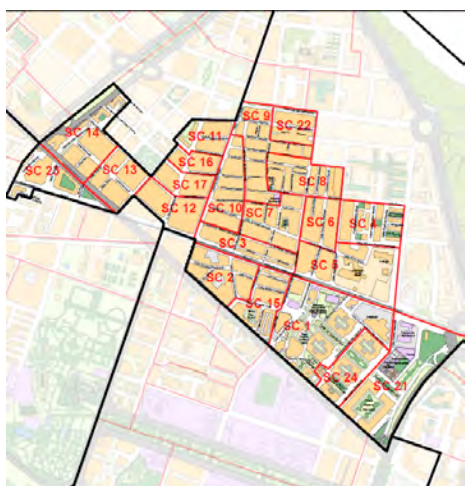


El Distrito Quatre Carres cuenta con el barrio de Mont-Olivet, donde se ubica la academia Pilar Camallonga. Un distrito muy extenso, ya que cuenta con la mayor población de los contemplados en este estudio y, sin embargo, con la densidad más baja (65hab./hm²). Cuenta con una población relativamente joven ya que todas las franjas de edad de entre 0 y 19 años superan el 2% mientras que no lo alcanzan el rango de más de 80 años.

La energía y dinamismo de Pilar acompañan a su buen humor y facilidad para crear situaciones con un clima agradable y distendido. En su taller se respira buen ambiente. Los alumnos sonrían mientras trabajan. Muchos llevan más de cinco y más de diez años con ella. Aprenden, se divierten y disfrutan de la creación pictórica en un espacio de intercambio y relación, con una profesora que los acompaña con atención e interés.

10. Alpha

Dirección: C/Daniel Balalciart,
Gestión y docencia: Luis Fernández Menéndez
Alumnado (media aproximada anual): +/-60
Años: 20 (aprox.)
Participación: Entrevista + cuestionarios



El barrio de *Benimaclet* se ubica en el distrito del mismo nombre. Su población, con un total y una densidad media, es mayoritariamente población en edad laboral. Las franjas de edad de entre 0 y 19 años, así como de 70 en adelante, son las de menor porcentaje en este distrito (lo cual puede estar directamente relacionado con el hecho de que sea el área con menor cifra de habitantes escolarizados, con 2.903hab.)

Siempre hay alguna obra de gran formato de Luis recibiendo al visitante a la academia *Alpha*. Un trabajo pictórico brillante, enérgico y potente, presente en la academia, tanto por medio de obras acabadas como de obras en plena ejecución. Éste es el taller personal de Luis y es también el lugar donde recibe a sus alumnos con un trato exquisito, siempre afable, amistoso, risueño y un mordaz sentido del humor. En sus veinte años de recorrido, en los que se han formado muchos actuales profesores de Secundaria (eran famosas las clases de dibujo técnico allí impartidas por Gonzalo Panzano, catedrático de instituto y excelente profesor), ha logrado crear un clima de libertad y familiaridad muy propicio para la indagación y experimentación artística.

11. *Mi Academia*

Dirección: C/Luis Buñuel, 1.
Gestión y docencia: M^aDolores Gascó y Paloma Rueda
Docencia: Rosa Alemán, Patricia Gómez y Paloma Rueda
Alumnado (media aproximada anual): +/-100
Años: 11
Participación: Entrevista + cuestionarios



Sant Pau es uno de los barrios pertenecientes al distrito de *Campanar*. Sólo este distrito y el de Benimaclet han visto crecer su población progresivamente en los últimos 30 años, pero en el caso de *Campanar* es especialmente llamativo su aumento de población, debido sobre todo a la creación de un área con numerosos edificios nuevos que han atraído a gran número de habitantes a una zona hasta ese momento dedicada al cultivo. Esta zona, conocida como *Nou Campanar*, acoge a *Mi Academia*.

Ubicada en un barrio nuevo, algo despoblado y en una calle de poco tránsito, *Mi Academia* se presenta con un local de llamativas dimensiones y particulares condiciones lumínicas (gracias a su gran fachada de cristal) que hacen de él un lugar muy motivador para la práctica artística. Su ubicación, algo incómoda para quien no vive en este barrio, se ve compensada con un trato amigable y cercano de todo su personal y un ambiente familiar y muy cálido. Es latente la importancia con la que su profesorado asume el trabajo con los niños, quienes comienzan con edades muy tempranas su aprendizaje, acercamiento y experimentación con el arte y los artistas.

IV. 3.- ANÁLISIS CUALITATIVO

Las entrevistas abiertas realizadas a los profesores de las academias participantes son analizadas desde una perspectiva cualitativa y por medio de un programa informático de análisis de datos cualitativos, el AQUAD7, como herramienta principal. Las once entrevistas, una vez transcritas, tienen una extensión de entre quince y veinticinco páginas. La primera fase del análisis es la reducción, que consiste en convertir la enorme cantidad de datos en segmentos o unidades significativas para la investigación y fácilmente manejables por el programa con el que vamos a trabajar. Realizamos dicha reducción por medio de un sistema de códigos, meta-códigos y categorías. Un proceso, por tanto, de codificación en el cual obtenemos unidades mínimas de significado (*códigos*), que se agruparán por temáticas (*meta-códigos*), que a su vez se organizan según unas líneas conceptuales generales (*categorías*), correspondientes a las cuestiones de la investigación.

Las entrevistas abiertas, como tal, no comparten un guión común ni un hilo conductor paralelo. Las estrategias a la hora de realizar la entrevista son muy diversas y adaptadas a cada uno de los participantes según su carácter, actitud y posicionamiento frente a la entrevista, con el fin de obtener la máxima información respecto a las líneas temáticas marcadas por las cuestiones de la investigación. Con todo ello, la información emerge de forma desordenada y mezclada a lo largo de las entrevistas. Son necesarias sucesivas lecturas de las transcripciones, y a su vez, sucesivas lecturas de la enorme cantidad de códigos emergentes, para posteriormente eliminar códigos con poca presencia, y lograr ordenar los restantes en meta-códigos y categorías.

IV.3.1.- REDUCCIÓN Y CODIFICACIÓN

En las páginas siguientes se presentan las tablas que contienen los códigos, ordenados según los meta-códigos de cada categoría. Se acompaña a cada tabla con una explicación más o menos pormenorizada de cada uno de los códigos con el fin de subsanar posibles confusiones al respecto de su significado. En cualquier caso, remitimos al apartado inicial de este capítulo, en el cual se realizaba una descripción de las características principales de las academias de arte ya que muchas de las ideas contenidas en los códigos generados son reflejo de cuestiones ya tratadas en dicha descripción.

Destacamos el hecho de que todos los códigos a continuación mostrados, así como su ordenación en meta-códigos, han sido extraídos de las propias entrevistas realizadas. Es decir, no existe un esquema de códigos previos. Esto es im-

portante ya que supone que el mero hecho de la existencia de un código ya es significativo de por sí. En la fase de análisis e interpretación nos centraremos en los hallazgos y frecuencias (es decir, en la cuantificación de la aparición de cada código), fase en la que trabajaremos principalmente con los códigos con mayor índice de aparición. Sin embargo, en este momento del informe insistimos en la importancia y el valor de todos los códigos por su mera presencia (en su mayoría son reflejo de opiniones y comentarios espontáneos del profesorado participante, lo cual los hace más significativos si cabe).

IV.3.1.1.- CATEGORÍA DEMOGRÁFICA: HISTORIA Y DATOS DESCRIPTIVOS

<i>Categoría: HISTORIA Y DATOS DESCRIPTIVOS de la academia (31 códgs.)</i>		
<i>Meta-códigos</i>	<i>Explicación de los códigos</i>	<i>Códigos</i>
1. AÑOS		[1.1 menos de 10] [1.2 10-20] [1.3 21-30] [1.4 31-40] [1.5 41-50] [1.6 más de 50]
2. ADAPTACIONES	2.1 origen: galería 2.2 origen: taller personal 2.3 traslados local 2.4 transformaciones por crisis	[2.1 orig_galería] [2.2 orig_tallpers] [2.3 traslds_local] [2.4 trasnf_x_crisis]
3. EXPERIENCIA PREVIA DE FUNDADOR/PROFESOR	3.1 clases particulares 3.2 docencia colegios 3.3 docencia en otras academias 3.4 docencia universitaria_mala exp_rechazo 3.5 diseño_mala exp 3.6 inicio con alumnos previos	[3.1 class_parts] [3.2 doc_cols] [3.3 doc_acs] [3.4 doc_univ_negatv] [3.5 diseño_negatv] [3.6 als_previos]
4. FACTOR EMPRESARIAL-ECONÓMICO	4.1 inicios exitosos 4.2 inestabilidad ec_fluctuación alumnos 4.3 negocio no rentable pero sostenible 4.4 empresa familiar 4.5 socios amigos/pareja	[4.1 inic_éxito] [4.2 inestab_ec_fluct] [4.3 no_rentabl_sí_sostn] [4.4 empr_fam] [4.5 socs_amigs_parej]
5. PROFESORES_NÚMERO	5.1 un prof=fundador 5.2 varios	[5.1 1prof=fund] [5.2 varios]
6. PROFESORES_GÉNERO	6.1 femenino 6.2 masculino 6.3 mixto	[6.1 fem] [6.2 masc] [6.3 mixto]
7. ALUMNADO	7.1 mayoría adultos 7.2 mayoría niños 7.3 sólo adultos 7.4 mayoría mujeres	[7.1 +adults] [7.2 +niños] [7.3 solo_adls] [7.4 +mujeres]
	8.1 Academia=taller personal profesor	[8.1 ac=taller_pers_prof]

La trayectoria de cada academia, orígenes, historia y algunos de sus datos referentes a su organización se recogen en esta primera categoría de carácter

descriptivo. El primer meta-código, 1.AÑOS, ocupa la franja de las academias participantes, no un mínimo y un máximo posible. En cualquiera de los casos, contamos con la entrevista a una ex-profesora del *Centro de Estudios Barreira*, la academia más antigua que actualmente existe en Valencia, de modo que el código 1.6 sí recoge la máxima trayectoria de las academias actuales.

El meta-código 2.ADAPTACIONES se refiere a los cambios sufridos en el formato de las academias a lo largo de su trayectoria: talleres de artistas que acaban convirtiéndose en academias, galerías que se convierten en academias, traslados de locales, o simplemente pequeños cambios en la organización como consecuencia de la crisis actual.

La 3.EXPERIENCIA PREVIA de los creadores de las academias queda recogida en el tercer meta-código: antes de abrir sus centros, algunos de ellos han impartido docencia en otras academias, en colegios o dando clases particulares. También existen casos de profesores de universidad que han tenido una mala experiencia y han decidido crear su propio espacio educativo desde un claro rechazo a los sistemas de enseñanza reglada. El código [3.6 als_previos] refleja los casos de las academias que ya abren con alumnos matriculados (el caso de profesores que recogen alumnos de los centros donde impartían docencia previamente, etc.)

El meta-código 4.FACTOR EMPRESARIAL Y ECONÓMICO refleja algunas de las características de las academias que describen su naturaleza empresarial o su coyuntura económica: en cuanto a la forma empresarial, hay casos de empresas familiares y/o socios amigos o parejas sentimentales. Los códigos [4.1 inic_éxito], [4.2 inestab_ec_fluct] y [4.3 no_rentab_ec_fluct] reflejan algunos datos económicos, como son la influencia de la fluctuación constante de alumnos (propia del sector no formal) en la estabilidad económica de las academias, el carácter general de las academias como negocio sostenible pero no rentable (sus ingresos prácticamente cubren gastos en el mejor de los casos) y el hecho de tener unos comienzos exitosos, con una alta matrícula durante el primer año de vida de las academias.

Los meta-códigos quinto y sexto describen dos factores importantes de los profesores y/o fundadores de las academias: el *número* y el *género*. Hay casos en los que el fundador de la academia es su único profesor, quedando en sus manos el 100% de las funciones de la academia [5.1 prof=fund]; casos en los que el fundador contrata a un profesor, casos en los que un fundador contrata a varios profesores, o casos de academias fundadas por varios socios y con varios profesores contratados; todos ellos quedan recogidos en el código [5.2 varios]. Respecto al género, las combinaciones son múltiples, quedando sintetizadas en tres códigos: equipo docente masculino, femenino o mixto.

El meta-código 7.ALUMNADO ofrece información del alumnado en lo que se refiere a la edad y género: mayoría de alumnado femenino o masculino, mayoría de alumnado infantil o adulto, etc.

Por último, un único código sin meta-código indica la característica de las academias que son, a su vez, el *taller personal del profesor* para su trabajo artístico. Es decir, aquellos casos en los que el profesor de una academia, además de impartir docencia, realiza su trabajo artístico personal (generalmente pictórico) en ella, compartiendo espacio para la creación artística con sus propios alumnos.

IV.3.1.2.- CATEGORÍA INFERENCIAL 1: MOTIVACIONES

Categoría: MOTIVACIONES ¿Cuáles son los motivos, objetivos y expectativas de los alumnos al matricularse en las academias? (14 códigos.)		
<i>Meta-códigos</i>	<i>Explicación de los códigos</i>	<i>Códigos</i>
9. FORMACIÓN ACADÉMICA	9.1 aprendizaje dibujo 9.2 concepción tradicional arte_realismo 9.3 obsesión por resultado_copiar cuadros bonitos 9.4 aprendizaje técnicas artísticas	[9.1 apr_dibj] [9.2 concp_trad_art] [9.3 obs_result] [9.6 apr_técns]
10. BIENESTAR PERSONAL	10.1 aprendizaje permanente_relajado, cómodo, sin obligaciones 10.2 mejoría emocional_satisfacción personal, autoestima, confianza, seguridad, autonomía, relax. 10.3 pasarlo bien_disfrute 10.4 autoexpresión	[10.1 apr_perm_relax] [10.2 mejr_emoc] [10.3 disfrt_pasar_bien] [10.4 autoexpr]
11. RELACIONES SOCIALES	11.1 hablar 11.2 compartir aprendizaje 11.3 compañía 11.4 academia=taller personal_de alumnos	[11.1 hablar] [11.2 comprt_apr] [11.3 compañía] [11.4 ac=tall_pers_als]

Esta primera categoría inferencial responde a la primera cuestión de la investigación: ¿Cuáles son los motivos, objetivos y expectativas de los alumnos al matricularse en las academias privadas de arte? Toda información obtenida en las entrevistas al respecto de esta cuestión ha sido organizada en tres meta-códigos que explicamos a continuación.

9.FORMACIÓN ACADÉMICA es el nombre del meta-código que recoge las motivaciones que tienen que ver con la concepción más tradicional del aprendizaje artístico y que identifica éste con el dominio de las disciplinas artísticas tradicionales, destacando el aprendizaje del dibujo y de las técnicas artísticas como principales objetivos de los alumnos que buscan academias y que compar-

ten este tipo de concepciones. Este primer meta-código refleja las expectativas declaradas por los alumnos. Es decir: los alumnos expresan dichas motivaciones explícitamente, mientras que las motivaciones recogidas en los siguientes dos meta-códigos, no son expresadas puesto que, según indican los profesores entrevistados, en muchos casos son inconscientes.

El meta-código 10.BIENESTAR PERSONAL contempla algunos de los motivos que lleva al alumnado a buscar una enseñanza artística no reglada, ya que lo que se pretende es realizar una actividad que reporte beneficios personales a nivel psíquico y emocional. Este meta-código refleja así algunos de los factores más genuinos o característicos de las academias de arte: el hecho de ser un aprendizaje permanente (*long life learning*) significa que no tienen una intención de cualificación profesional y esto concede a este tipo de aprendizaje, un ritmo mucho más tranquilo y cómodo (código [10.1 apr_perm_relax]); satisfacción personal, autoestima, confianza, seguridad o una mayor autonomía son algunas de las aportaciones a nivel psíquico y emocional que el aprendizaje artístico puede ofrecer en el contexto de las academias (código [10.2 mejr_emoc]); el hecho de que el grueso del alumnado de las academias busca un aprendizaje con el que disfrutar y que no le suponga un sobre-esfuerzo o una actividad excesivamente costosa queda contenido en el código [10.3 disfrt_pasar_bien]; por último, con autoexpresión (código [10.4 autoexpr]) nos referimos a la búsqueda de una actividad creativa y artística como medio de expresión (incluso, por qué no, como válvula de escape) del alumnado de las academias. Insistimos en la importancia del factor consciencia: el profesorado entrevistado destaca el carácter inconsciente de motivaciones como éstas entre el grueso de un alumnado que se matricula en las academias declarando buscar un aprendizaje disciplinado y academicista cuando, tras poco tiempo de aprendizaje, sus profesores observan que lo que realmente ha movido a ese alumnado a matricularse son cuestiones más vinculadas a las relaciones sociales y el bienestar personal.

El meta-código 11.RELACIONES SOCIALES, en esta misma línea, muestra las motivaciones no estrictamente formales y propias del aprendizaje artístico más academicista, que llevan a mucha gente a buscar academias privadas de arte: la búsqueda de un espacio y una actividad en la que poder hablar y relacionarse con otras personas (código [11.1 hablar]), en la que estar acompañado (código [11.3 compañía]) y en la que el aprendizaje sea una acción compartida, no individual (código [11.2 comprt_apr]). Es decir: muchos alumnos pintan en su casa, o podrían hacerlo, pero buscan una academia para evitar la soledad del taller personal. También se contemplan los casos de las personas que, más allá de la compañía y la enseñanza del profesorado, lo que buscan en una academia es un lugar que les sirva como taller personal; es decir, se trata de evitar los olores y las molestias propios de los materiales pictóricos en las casas y tener un lugar, a un precio asequible, donde pintar (código [11.4 ac=tall_pers_als]).

IV.3.1.3.- CATEGORÍA INFERENCIAL 2: EXPERIENCIAS

Categoría: EXPERIENCIAS ¿Qué encuentran los alumnos en las academias? ¿Qué tipo de experiencias se desarrollan? (35 códigos)		
<i>Meta-códigos</i>	<i>Explicación de los códigos</i>	<i>Códigos</i>
12. ENSEÑANZA PERSONALIZADA	12.1 profesor se adapta a al no al revés 12.2 no programa único sino individual 12.3 diagnóstico individual 12.4 adaptación tono-ritmo-trato a cada alumno 12.5 Atención al estado de ánimo 12.6 academicismo vigilado y temporal 12.7 no arte-terapia, sí experiencias terapéuticas	[12.1 prof_adpt_a_al] [12.2 progr_indiv] [12.3 diagns_indiv] [12.4 adapt_tono] [12.5 at_estad_ánim] [12.6 acadm_vigil+temp] [12.7 no_terap_exp_+ter]
13. EDUCACIÓN INCLUSIVA	13.1 convivencia diferentes niveles 13.2 educación intergeneracional= éxito 13.3 integración alumnos con NEE	[13.1 conviv_difs_nivles] [13.2 ed_intergen_éxito] [13.3 integr_als_NEE]
14. LIBERTAD	14.1 enseñanza no obligatoria_no curriculum_libertad 14.2 no título 14.3 no evaluación_no notas 14.4 horario libre_no grupos 14.5 libre uso del espacio 14.6 libre uso materiales	[14.1 ens_no_obl_lib] [14.2 no_titulo] [14.3 no_ev_no_notas] [14.4 no_grupos_lib_hor] [14.5 lib_uso_espacio] [14.6 lib_uso_mats]
15. RELACIONES ENTRE ALUMNOS	15.1 grupos naturales_spontáneos 15.2 alumnos amigos_se relacionan fuera de ac 15.3 actividades socializadoras: viajes_comidas_expos_fiestas	[15.1 grups_nats_spont] [15.2 als_amigos] [15.3 actvs_socializs]
16. RELACIONES ALUMNOS-PROFESORES	16.1 amistad_alumnado de larga duración_no límites 16.2 horizontalidad_posicionamiento profesor junto a al_empatía_cercanía_confianza 16.3 buen trato_no als sino clientes_condescendencia 16.4 alumnos non gratos 16.5 padres_explicaciones	[16.1 amist_larg_límits] [16.2 horizontalidad] [16.3 buen_trato_clients] [16.4 als_non_grats] [16.5 padrs_expls]
17. TIPOS DE APRENDIZAJE	17.1 por experimentación 17.2 por medio del juego 17.3 por mimesis: ver pintura_ver hacer a otros_ver hacer a profesor 17.4 emocional 17.5 acompañamiento	[17.1 x_experiment] [17.2 x_juego] [17.3 mimesis] [17.4 emocional] [17.5 acompaño]
18. ESTRATEGIAS DE DESBLOQUEO (RUPTURA DE BARRERAS)	18.1 aproximación arte contemporáneo 18.2 énfasis en lo procesual 18.3 énfasis en lo lúdico 18.4 exposiciones=exhibición 18.5 escucha_diálogo_empatía 18.6 emancipación_empoderamiento alumnos 18.7 obetivo= felicidad alumnos	[18.1 art_contemp] [18.2 énf_proceso] [18.3 énf_juego] [18.4 expos_exhibic] [18.5 escuch_diálg] [18.6 emancip] [18.7 felicidad]

La categoría EXPERIENCIAS responde a la segunda pregunta de la investigación: ¿Qué encuentran los alumnos en las academias? ¿Qué tipo de expe-

riencias se desarrollan? Es decir, más allá de lo que los alumnos buscan, más allá de sus expectativas y más allá de lo que los profesores pretenden, en cualquier contexto educativo se generan todo tipo de experiencias y aprendizajes, algunos controlados y previstos y otros no. Este meta-código recoge los datos aportados por los profesores entrevistados referidos a dichas experiencias generadas por el alumnado.

Algunos de los códigos recogidos en este segundo bloque podrían entenderse como propios del bloque siguiente: características de las academias. Efectivamente, muchos de ellos reflejan algunas de sus características definitorias. Sin embargo, apelamos a un matiz importante que se ha seguido para establecer el orden que aquí estamos presentando: la categoría *Experiencias* recoge características que se dan en la acción conjunta de profesores y alumnos de las academias. Es decir, no son características previas o externas a la experiencia desarrollada por los alumnos (lo cual sí sucede en las que se recogen en la categoría *Características*).

Los códigos contenidos en el meta-código 12.ENSEÑANZA PERSONALIZADA reflejan las diferentes acciones desarrolladas por profesores o en participación de alumnos y profesores y que generan un aprendizaje personalizado, tan genuino de contextos educativos como las academias de arte. El código [12.1 prof_adpt_a_al] sintetiza una idea general, reflejo del carácter general de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las academias: el hecho de que es el profesor el que se adapta al alumno, a cada alumno particularmente, y no al revés (no es el conjunto del alumnado el que ha de adaptarse al profesor y a una materia dada). El código [12.2 progr_indiv] señala la no existencia de un programa o curriculum unitario y unificador para todos los alumnos; los profesores entrevistados destacan la creación de programas o planes personalizados, a la medida de cada uno de sus alumnos. El diagnóstico individual del código [12.3 diagns_indiv] indica un hecho muy concreto como es el análisis inicial de necesidades, objetivos, nivel e intereses que los profesores entrevistados realizan con cada uno de sus alumnos nuevos. El código [14.4 adapt_tono] se centra en la personalización, o adaptación individual en cuanto al tono con el que el profesor se dirige a sus alumnos, es decir, referido particularmente al tipo de trato. Siguiendo esta línea que supera los contenidos y alude al trato personal, el código [12.5 at_estad_ánim] recoge las aportaciones de aquellos profesores que dedican especial atención al estado de ánimo diario de sus alumnos y no lo obvian sino que lo incorporan al trabajo de cada alumno, intentado que éste adquiriera un carácter u otro en función de dicho estado de ánimo. El código [12.6 acdm_vigil+temp] merece una explicación pormenorizada, ya que sintetiza bastante información y puede ser algo confuso. Para una mayor comprensión, nos remitimos a la explicación de los meta-códigos pertenecientes a la categoría primera, *motivaciones* de los alumnos. En ella mencionábamos la importancia del factor consciencia en referencia las motivaciones, señalando que las expectativas conscientes (por decirlo así) del grueso del alumnado

tienen que ver con un aprendizaje academicista (*aprender a dibujar*). Sin embargo, poco a poco el profesorado va descubriendo motivaciones de otro tipo, en muchos casos inconscientes para el alumno, que parecen ser las que le han llevado a matricularse en una academia, más allá de la necesidad de aprender a dibujar. Es decir: muchos alumnos dicen que quieren aprender a dibujar, pero cuando comienzan el aprendizaje formal y disciplinado del dibujo, se cansan y abandonan. El código *academicismo vigilado y temporal* se refiere a la estrategia seguida por muchos profesores de academias en la que, en respuesta a la demanda de cada nuevo alumno, comienzan con una enseñanza formal del dibujo (bodegón, estatua, etc.); sin embargo, previendo el cansancio y abandono de éstos, vigilan su actitud ante las tareas impuestas para, antes de llegar a un extremo de saturación, es el profesor el que se adelanta y propone un giro hacia trabajos menos pesados o que no supongan un esfuerzo inasumible para el alumno. Por tanto, el aprendizaje de carácter academicista, en estos casos, se prolonga poco tiempo (poco más que algunas semanas). Para terminar, el código [12.7 no_terap_exp_+ter] refleja las opiniones de los profesores respecto a la cuestión de la actividad de las academias entendida como terapia, resumidas en la idea de que sí se dan experiencias terapéuticas a pesar de que la actividad general no se plantea como terapia, de forma que no hablamos de arte-terapia como tal.

El meta-código 13.EDUCACIÓN INCLUSIVA incluye tres códigos: el primero, [13.1 conviv_difs_nivles] refleja la particular experiencia de los alumnos cuando en un mismo espacio y tiempo, las personas que comparten procesos de enseñanza-aprendizaje tienen niveles muy diferentes al respecto de la propia materia. El código [13.2 ed_intergen_éxito] es similar pero refiriéndose al factor edad: el éxito de la educación intergeneracional, tan propia de ciertos contextos de la educación no formal (tal y como se explicaba en las páginas 206-208), queda reflejado en este código. Por último, también en la misma línea de convivencia de diferentes niveles, pero específicamente centrado en alumnado con necesidades especiales, se presenta el código [13.3 integr_als_NEE].

El meta-código 14.LIBERTAD, engloba algunas de los matices más significativos de las experiencias del alumnado en las academias de arte, ya que se refiere a características poco usuales en otros contextos educativos: el código [14.1 ens_no_obl_lib] se refiere a la libertad en cuanto a los planteamientos didácticos de los profesores, ya que la no existencia de un currículum y unas directrices externas otorga libertad total al profesorado. Vinculado con ello, encontramos el hecho de la no titulación, es decir: no existe título homologable que puedan ofrecer las academias (a excepción de aquéllas que ofrecen estudios de grado homologados), ni acreditación alguna (código [14.2 no_titulo]), y, por lo tanto, no hay control institucional alguno. Muy importante, también, la ausencia de evaluación y calificación (código [14.3 no_ev_no_notas]), ya que colabora en gran medida a la sensación de libertad, confianza y desbloqueo de los alumnos. Igualmente, la organización tipo taller que los entrevistados explican respecto de sus academias, facilita

la libertad total de asistencia del alumnado: no existen grupos cerrados para clases específicas sino que cada alumno asiste cuando quiere (código [14.4 no_grupos_lib_hor]). Siguiendo con este tipo de organización y metodología, tipo taller, los alumnos cuentan con libertad total respecto al uso del espacio (código [14.5 lib_uso_espacio]) y de los materiales (código [14.6 lib_uso_mats]), lo cual es muy significativo para la experiencia de los alumnos. Estos últimos códigos recogen, por ejemplo, los casos descritos por algunos de los entrevistados de alumnos que encuentran en las academias un espacio en el que pintar sin miedo a manchar o desordenar, lo cual les ofrece una experiencia liberadora, gratificante y única.

El meta-código 15.RELACIONES ENTRE ALUMNOS recoge tres códigos: el [15.1 grups_nats_espont], grupos naturales y espontáneos, y el [15.2 als_amigos] alumnos amigos que se relacionan fuera de la academia, se refiere al modo en que se dan las relaciones entre el alumnado, especialmente adulto. El código [15.3 actvs_socializs] expresa la importancia de cierto tipo de actividades organizadas por los propios alumnos o los responsables de las academias, sobre todo con el fin de que los alumnos que vienen a distintas horas o días, tengan la oportunidad de conocerse y relacionarse; son lo que hemos llamado actividades socializadoras: viajes, comidas, visita a exposiciones, fiestas, etc.

En el meta-código 16.RELACIONES ALUMNOS-PROFESORES, el código [16.1 amist_larg_límits] resume dos factores en torno a la idea de la amistad entre profesores y alumnos: el hecho de que el alumnado de larga duración (alumnos matriculados durante más de cinco años en la misma academia, en muchos casos más de diez o quince años), inevitablemente acaba estableciendo lazos de amistad con sus profesores; y, por otro lado, la cuestión de los límites en lo personal por parte del profesorado: este código recoge las respuestas de los profesores que dicen no establecer ningún tipo de límite en el trato personal con sus alumnos. El código [16.2 horizontalidad] refleja una de las cuestiones más genuinas de las academias: el hecho de la horizontalidad en la enseñanza, de un posicionamiento del profesor junto al alumno y no frente o sobre él. Físicamente, el profesor se sienta al lado de cada alumno, uno por uno, de frente a su trabajo, no se coloca enfrente de un grupo que dirige su mirada y atención a él. Los movimientos de alumnos y profesores en las aulas son, en muchos casos, la información más visible de las relaciones y posicionamientos de los protagonistas de cada entorno educativo, los cuales tienen, a su vez, una repercusión fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a la vez que dicen mucho de éstos. En este caso, el código 16.2, al que se ha asignado el nombre horizontalidad, sintetiza la idea de la actitud de cercanía, confianza y empatía de los profesores hacia sus alumnos. El código [16.3 buen_trato_clients] hace referencia a la declaración de alguno de los profesores entrevistados de no poder hablar de alumnos sino de clientes en el contexto de las academias privadas, argumentando que la obligación de tratar de mantener el alumnado para subsistir, lleva al profesorado a ser excesivamente

condescendiente y complaciente y a tener siempre un buen trato con todo su alumnado. Por último, el código [16.4 als_non_grats] señala el hecho de la existencia de alumnos no deseados por parte de los responsables de las academias (por diferentes motivos), lo cual activa diferentes estrategias para que estos alumnos se den de baja de cada academia.

Los tipos de aprendizaje desarrollados por los alumnos ocupan el meta-código siguiente: aprendizaje por experimentación (código [17.1 x_experiment]), enfatizando la metodología de taller; aprendizaje por medio del juego (código [17.2 x_juego]), especialmente cuando hablamos de estrategias de desbloqueo tanto con niños como con adultos; aprendizaje por mimesis (código [17.3 mimesis]): los alumnos aprenden no sólo de lo que se les explica o lo que experimentan sino también gracias a lo que ven: ven los trabajos de los compañeros, ven pintura de todo tipo, ven pintar a otros alumnos o ven pintar a sus profesores. Seguidamente, aprendizaje emocional (código [17.4 emocional]), o énfasis en el factor emocional del aprendizaje; por último, el código [17.5 acompa] se refiere al aprendizaje por acompañamiento del profesor.

El meta-código 18. ESTRATEGIAS DE DESBLOQUEO (ruptura de barreras) está directamente relacionado con el meta-código noveno, perteneciente a la categoría *Motivaciones*, que sintetizaba las actitudes y concepciones más tradicionales respecto al arte y el aprendizaje artístico. Este nuevo meta-código habla de las diferentes estrategias con las que el profesorado de las academias se enfrenta a estas concepciones más limitadoras y trata de romper las barreras que en muchos casos dichas concepciones imponen a los alumnos: el código [18.1 art_contemp] se refiere al uso del arte contemporáneo como recurso para romper con las visiones más tradicionales del arte. Los códigos [18.2 énf_proceso] y [18.3 énf_juego] están más centrados en la ruptura de las visiones más tradicionales del aprendizaje artístico, con estrategias como el énfasis en lo procesual y en lo lúdico de la práctica artística. Los códigos siguientes, [18.4 expos_exhibic], [18.5 escuch_díalg] y [18.6 emancip] están más relacionados con estrategias de ruptura de miedos e inseguridades personales que los profesores encuentran en los alumnos: acciones concretas como realización de exposiciones y estrategias más generales como el énfasis en la escucha, el diálogo y la empatía o la búsqueda de emancipación y empoderamiento por parte de los alumnos. Por último, un código sobre el objetivo final del aprendizaje artístico en contextos como las academias que rompe con las visiones más academicistas: objetivo: felicidad de los alumnos (código [18.7 felicidad]).

IV.3.1.4.- CATEGORÍA INFERENCIAL 3: CARACTERÍSTICAS

CARACTERÍSTICAS ¿Qué características particulares definen a estos centros? (30 códigos)		
<i>Meta-códigos</i>	<i>Explicación de los códigos</i>	<i>Códigos</i>
19. ESPACIO	19.1 muy personal_reflejo del fundador_reclamo 19.2 caracts físicas: armonía_versatilidad_amplitud_elems imps: luz_música_clima 19.3 caracts emocionales_tranquilidad_comodidad_familiaridad 19.4 objetos importantes: libros_estatuas_bodegón 19.5 importancia ubicación	[19.1 pers_fund_reclam] [19.2 caract_físics] [19.3 caract_emoc] [19.4 objetos] [19.5 ubicación]
20. ALUMNADO	20.1 baja ratio alumnos por profesor 20.2 alumnado interesado_enseñanza voluntaria 20.3 niños obligados por padres_ac=distracción 20.4 fluctuación constante alumnado 20.5 alumnado de larga duración	[20.1 baj_ratio] [20.2 al_volunt] [20.3 niños_obligads] [20.4 fluctuación_als] [20.5 al_larg_durac]
21. PROFESORADO VOCACIONAL	21.1 docencia en ac=disfrute_no trabajo sino forma de vida_satisfacción 21.2 docencia en ac= arte 21.3 docencia en ac= terapia para profesor 21.4 vocación docente+que vocación artística 21.5 no vocación_docencia por necesidad	[21.1 doc_ac=disfrt] [21.2 doc_ac=arte] [21.3 doc_ac=terapia] [21.4 voc_doc] [21.5 no voc_doc]
22. PROFESOR IMPLICADO	22.1 dedicación total_factor temporal (cuanti) 22.2 intensidad_factor cualit 22.3 integración vida familiar+docencia en ac 22.4 altruísta_trabaja sin cobrar	[22.1 dedic_total] [22.2 intensidad] [22.3 integr_fam] [22.4 no cobrar]
23. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS PROFESORADO	23.1 metodología centrada en alumno 23.2 enfoque constructivista 23.3 énfasis en diálogo_tono optimista 23.4 imp desarrollo_creatividad 23.5 imp carácter investigador_curiosidad 23.6 desarrollo objetivos expresivos	[23.1 met_centr_al] [23.2 construct] [23.3 énf_diálg] [23.4 imp_creativ] [23.5 imp_curios] [23.6 objs_exprs]
24. PROFESORADO CON FUNCIONES NO DOCENTES	24.1 orden y limpieza 24.2 gestión empresarial 24.3 registro y documentación 24.4 difusión y publicidad	[24.1 ord_limp] [24.2 gest_empr] [24.3 reg_docum] [24.4 public]
25. ESCASA RELACIÓN OTROS CONTEXTOS	25.1 instits.cutls_expos en salas municipales 25.2 instits.eds_colegios_colaboración als NEE 25.3 instits.eds_acreditación_PAU 25.4 administración local_desinterés 25.5 suplencias_acs cubren funciones de otros contextos 25.6 especialistas otras áreas	[25.1 cults_expos] [25.2 eds_als_NEE] [25.3 eds_PAU] [25.4 ayto_desint] [25.5 suplencia] [25.6 especialistas]

Como decíamos anteriormente, la categoría CARACTERÍSTICAS se centra en las particularidades de las academias, sus diferentes elementos definitorios, que pueden considerarse previos a la acción compartida entre alumnos y profesores. Podemos decir que se refiere a sus condiciones previas, a todo aquello que la academia ofrece, más allá, o más bien, antes de lo que sucede en ella. Cobran protagonismo en este grupo, los factores pertenecientes al espacio de las academias y al profesorado, responsables y demás profesionales de éstas.

El meta-código 19.ESPACIO contiene cinco códigos: el primero de ellos señala que el espacio de las academias es muy personal y un claro reflejo de su o sus fundadores, factor distintivo muy importante ya que pocos contextos educativos resultan ser tan plenamente personales como las academias de arte; importante también el hecho de que todo ello sirve como reclamo: el que cada academia hable por sí misma de sus propios responsables sirve como guía a la hora de que el alumnado se decante por una u otra academia. El código [19.2 caract_físics] recoge las características físicas, entre las que, de las entrevistas realizadas, destacan algunas como la luz, la música, el clima (o temperatura), la amplitud, la versatilidad del espacio y su armonía. El código [19.3 caract_emoc] se refiere a las características emocionales, relacionadas con los estados de ánimo que estos espacios llegan a generar: tranquilidad, comodidad y familiaridad son especialmente destacados por los profesores entrevistados. El código [19.4 objetos] hace referencia a algunos objetos importantes como son los bodegones, libros o estatuas. El código [19.5 ubicación] resalta la ubicación de la cada academia.

El meta-código 20.ALUMNADO trata de describir las características particulares del global del alumnado de las academias: a diferencia de otros entornos educativos de las artes visuales, en las academias es baja la ratio de alumnos por profesor (código [20.1 baj_ratio]), lo cual permite desarrollar metodologías imposibles de llevar a la práctica en otros contextos. El código [20.2 al_volunt] señala el hecho de que éste es un aprendizaje voluntario, buscado por los alumnos, de modo que existe un punto de partida de interés y motivación en el alumnado habitualmente inexistente en enseñanzas obligatorias. El código [20.3 niños_obligados] recoge los casos de los niños que son matriculados en las academias no por voluntad propia sino obligados por sus padres, casos en los que las expectativas de los padres no van más allá de la mera distracción y en los que el aprendizaje se dificulta claramente. El código [20.4 fluctuacion_als] indica una de las características más habituales y genuinas de las enseñanzas no formales: la fluctuación constante del alumnado. Los alumnos se matriculan y se dan de baja en cualquier momento del curso, lo cual dificulta la labor de los responsables de las academias tanto a nivel organizativo, económico como en la metodología didáctica. Por último, un factor importante, también característico de los contextos no formales, es la existencia de alumnos de larga duración (código [20.5 al_larg_durac]): existen casos de alumnos que llevan más de quince años en la misma academia, y muchos son los que están más de cinco años (lo cual conside-

ramos ya “de larga duración”). Como se ha dicho anteriormente, este tiene hecho tiene importantes repercusiones en cuanto a los planteamientos didácticos y las prácticas desarrolladas.

Los siguientes meta-códigos hacen referencia a diversas características del profesorado. El primero de ellos, 21.PROFESORADO VOCACIONAL, recoge cinco códigos, siendo los tres primeros diferentes valoraciones sobre lo que supone la docencia en una academia privada: docencia en academia como disfrute, satisfacción y más que un trabajo, una forma de vida (código [21.1 doc_ac=disfrt]); docencia en academia como arte (código [21.2 doc_ac=arte]); y docencia en academia como terapia para el propio profesor (código [21.3 doc_ac=terapia]). Continuamos con el código [21.4 voc_doc], vocación docente más que vocación artística y [21.5 no voc_doc] que se refiere a los casos de los profesores que declaran no tener vocación docente sino que se han dedicado a la docencia por necesidad y para conseguir cierta estabilidad económica.

El meta-código 22.PROFESOR IMPLICADO refleja ciertos matices de la dedicación de los profesores entrevistados: el código [22.1 dedic_total] se centra en la cuestión temporal: dedicación total, significa que estos profesores dedican el 100% de su tiempo de trabajo a sus academias, no lo alternan con otro tipo de actividad profesional. El código [22.2 intensidad] se refiere a la destacable intensidad con que trabajan estos profesores. El código [22.3 integr_fam] señala la cuestión de la conciliación familiar-profesional en el contexto estudiado, destacando el factor de la integración de la vida familiar con la docencia en las academias (es decir, profesores que llevan a sus hijos a las academias, etc.). Finalmente el código [22.4 no cobrar] indica una realidad descrita por algunos de los profesores entrevistados, que es el hecho de que en muchos casos los profesores han trabajado o trabajan sin cobrar, hecho directamente relacionado con la concepción que estos profesores tienen de su trabajo (recordamos, por ejemplo, el código [21.1 doc_ac=disfrt], que reflejaba la percepción del propio trabajo como disfrute y satisfacción personal).

El meta-código 23.FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DEL PROFESORADO comienza con el código [23.1 met_central], metodología centrada en el alumno, en oposición, especialmente, de las metodologías centradas en la materia. El código [23.2 construct] señala el constructivismo como enfoque metodológico fundamental. El código [23.3 énf_díalog] recuerda el énfasis en el diálogo y el tono optimista y amistoso adoptado por el profesorado, en oposición a un tono autoritario, riguroso o serio. El código [23.4 imp_creativ] es compartido por ciertos profesores que destacan la importancia del desarrollo de la creatividad como objetivo central de su docencia. El código [23.5 imp_curios] muestra el objetivo del desarrollo del carácter investigador en los alumnos, destacando la curiosidad como valor fundamental a conseguir. El código [23.6 objs_exprs] indica la importancia de lo que Elliot Eisner llama los *objetivos expresivos*, es decir, el descubrimien-

to y aprovechamiento de elementos inesperados en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El meta-código 24.PROFESORADO CON FUNCIONES NO DOCENTES recuerda el hecho de que las academias son entornos educativos creados, en muchos casos por una sola persona (en otros casos por dos o tres socios) y con muy poco personal. Muchas academias son gestionadas por una sola persona que, a diferencia del cuerpo de profesores de otros contextos, asume todas las funciones que pueden darse en estos espacios para la educación artística. El código [24.1 ord_limp], señala el hecho de que el profesorado se ocupa del orden y la limpieza de sus propios locales. El código [24.2 gest_empr] se centra en la gestión empresarial. El código [24.3 reg_docum], en el registro y documentación de todo lo realizado en las academias. Y el código [24.4 public] señala la función de difusión y publicidad (incluido, en muchos casos, el diseño de cartelería y demás) de las academias.

El meta-código 25.ESCASA RELACIÓN CON OTROS CONTEXTOS llama la atención sobre el hecho del aislamiento de las academias, dada su mínima vinculación con instituciones de todo tipo y el poco interés de la administración local hacia ellas: el código [25.1 cult_expos] indica como única relación con instituciones culturales la realización de exposiciones del alumnado de las academias en salas municipales (especialmente en salas pertenecientes a la red de bibliotecas del ayuntamiento de Valencia). Los códigos [25.2 eds_als_NEE] y [25.3 eds_PAU] muestran los dos tipos de relaciones con instituciones educativas: relación directa con profesionales de centros escolares en casos de alumnos con necesidades especiales y una relación más indirecta la que supone el hecho de la acreditación, es decir, los alumnos que acuden a academias con el objetivo de prepararse para presentarse a pruebas de acceso a la universidad y escuelas superiores de arte. El código [25.4 ayto_desint] recuerda el desinterés de la administración local hacia las academias. El código [25.5 suplencia] señala el tipo de relación por suplencia, es decir, que las academias puedan asumir funciones más propias de otros entornos educativos pero que no quedan satisfactoriamente cubiertos por éstos. El código [25.6 especialistas], especialistas de otras áreas, se refiere al hecho de vinculación con ciertos especialistas para talleres puntuales, casos de alumnos con necesidades especiales, etc.

IV. 4.- ANÁLISIS CUANTITATIVO

Complementando la información obtenida en el análisis cualitativo, los datos obtenidos por medio de las encuestas a los alumnos de las academias partici-

pantes nos permiten cuantificar la participación de éstos en unos u otros resultados. Es decir, no se trata tanto de obtener más cualidades (o más detalles de éstas) sino de medir su presencia. Por ejemplo, sabemos que existe un componente terapéutico en la práctica artística del alumnado de las academias, pero ¿cuántos alumnos recurren a la práctica artística buscando una actividad que le sirva de terapia? La información cuantitativa al respecto arrojará luz sobre la importancia de cada componente del fenómeno estudiado.

IV.4.1.- MUESTREO

Al respecto de la fase de muestreo, recordamos que la selección general de casos para este estudio no respondía a criterios aleatorios sino intencionales, basándonos en la combinación de diferentes variables para lograr la máxima diversidad en las características de los casos seleccionados. Sin embargo, el muestreo para el análisis cuantitativo sí responde a planteamientos aleatorios de selección. Es necesario aclarar que, si bien los resultados globales y las conclusiones generales de la investigación no van a ser generalizables ya que no es objetivo de este estudio extrapolar datos sino comprender en profundidad los casos seleccionados, la información obtenida en los cuestionarios sí va a ser extrapolada (teniendo en cuenta los factores correspondientes de varianza, nivel de confianza y error muestral, que aseguran una medición controlada). Los datos que obtengamos de los cuestionarios, respondidos por parte del alumnado de ocho academias, serán generalizados al total de estos ocho casos (tengamos en cuenta que tres de las academias seleccionadas han participado en la investigación solo con la entrevista al profesorado). Por tanto, en lo que respecta al análisis cuantitativo, nuestra población¹⁰³ será el global del alumnado de las ocho academias participantes con cuestionarios (alumnos inscritos en las academias participantes dentro de las fechas en que se desarrolla el estudio de campo, es decir, de Enero a Julio de 2013). Y nuestra muestra¹⁰⁴ serán los alumnos que han respondido al cuestionario.

Con un alumnado muy dispar en cuanto a número, las academias participantes comparten una característica común: el número indeterminado de alumnos matriculados. Por tanto, la población con que contamos es finita pero de número indeterminado. Con un margen de error del 5%, un nivel de confianza del 90%, una varianza del 50% y una población cuyo número exacto desconocemos pero

¹⁰³ «Conjunto de todos los individuos (objetos, personas, eventos, etc.) en los que se desea estudiar el fenómeno. Éstos deben reunir las características de lo que es objeto de estudio» (Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J., 1997: 77).

¹⁰⁴ «pequeña proporción de una población seleccionada para el análisis. Mediante la observación de la muestra pueden hacerse ciertas deducciones acerca de la población» (Best, 1981)

que parece rondar los 420 sujetos, la muestra que calculamos precisamos en nuestro estudio es de alrededor de 165¹⁰⁵ sujetos encuestados. El número final de cuestionarios recogidos en el trabajo de campo es de 169, lo cual supone una muestra representativa según los criterios establecidos.

Se requiere, por tanto, aclarar la estrategia de muestreo (extracción de una muestra a partir de la población) pues ésta debe garantizar la representatividad de la muestra. Optamos por un muestreo aleatorio, que garantizará una mayor representatividad de las características importantes de la población en la proporción que le corresponde –Morales, 2012-, y estratificado. Esto significa que subdividimos la población en grupos más pequeños, empleando un proceso de selección aleatoria dentro de cada uno de estos subgrupos. Cada estrato se corresponderá con cada una de las academias participantes. Son los responsables de cada academia los que hacen llegar los cuestionarios a sus alumnos, en un proceso aleatorio sobre el que no tenemos ningún control.

IV.4.2.- DISEÑO DE CUESTIONARIOS

Realizamos dos tipos de cuestionario: uno dirigido a los alumnos adultos y niños a partir de nueve años, y otro dirigido a los padres de los alumnos menores de nueve años. Las preguntas son las mismas y las respuestas muy similares, pero difieren en la redacción y ciertos matices de contenido. Ambos cuestionarios están estructurados en cuatro partes: una primera dedicada a datos demográficos y, posteriormente, una parte correspondiente a cada una de las tres cuestiones de la investigación: motivaciones-experiencias-características. Incluimos a continuación los modelos de los dos cuestionarios, alojados en Google Docs desde Enero de 2013.

¹⁰⁵ Cálculo realizado en <http://www.raosoft.com/samplesize.html>.

CUESTIONARIO PARA ALUMNADO DE LAS ACADEMIAS

Fecha:	Ref.
Nombre de la academia:	

Paloma Rueda Gascó

Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal

Experiències i competències desenvolupades en centres privats de educació artística.
Estudi de casos de acadèmies d'art a València. Tesis Doctoral.

La investigación para la que se realiza este cuestionario es un estudio sobre academias de artes visuales en Valencia. Su objetivo principal es identificar lo particular, e incluso exclusivo de las academias. En última instancia, el estudio intenta poner en valor y dar visibilidad a un tipo de espacios que generan unos procesos de enseñanza-aprendizaje que no se dan (y esto es lo que trata de demostrarse) en otros contextos. Procesos que son muy valiosos pero que muchas veces parecen quedar al margen de los sistemas educativos.

La participación de alumnas y alumnos de las academias rellenando este cuestionario facilitará información sobre el tipo de experiencias y aprendizajes que se generan en estos centros.

Muchas gracias por su colaboración.

DATOS PERSONALES

Edad:	Sexo:
	<input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer
¿Cuánto tiempo llevas inscrito/a en esta academia?	

MOTIVACIONES E INTERESES DEL ALUMNADO AL INSCRIBIRSE EN LAS ACADEMIAS

1- Cuando te inscribiste en esta academia, ¿Qué tipo de cosas querías aprender?
(Marca con una X. Desde ninguna, hasta todas, puedes marcar el número de casillas que desees)

<input type="checkbox"/> Dibujo	<input type="checkbox"/> Materiales y técnicas artísticas
<input type="checkbox"/> Pintura	<input type="checkbox"/> Historia del arte
<input type="checkbox"/> Escultura	<input type="checkbox"/> Arte actual
<input type="checkbox"/> Fotografía	<input type="checkbox"/> Otros (especifica):

2- Cuando te inscribiste en esta academia, ¿qué otras cosas buscabas?
(Marca con una X. Desde ninguna, hasta todas, puedes marcar el número de casillas que desees)

- Una enseñanza personalizada
- Un espacio en el que sentirte a gusto
- Un ritmo de aprendizaje tranquilo
- Un lugar en el que estar en contacto con gente mientras desarrollas una afición que te gusta
- Una actividad que te sirva de terapia
- Una actividad que te ayude a concentrarte
- Un lugar que te sirva de taller ya que en casa te resulta incómoda o inviable tu práctica artística
- Otros (especifica):

3- Antes de inscribirte en esta academia, ¿habías recibido clases de arte en otros centros de enseñanza no reglada?

- No
- Sí, en talleres municipales

<input type="checkbox"/> Sí, en otras academias <input type="checkbox"/> Sí, otros (especifica):
4- Antes de tu actividad en la academia, ¿habías intentando aprender por tu cuenta de forma autodidacta? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No

CARACTERÍSTICAS PARTICULARES DE LAS ACADEMIAS

5- La enseñanza en una academia te gusta porque: <i>(Marca con una X. Desde ninguna, hasta todas, puedes marcar el número de casillas que desees)</i> <input type="checkbox"/> Te permite flexibilidad de horarios <input type="checkbox"/> Te resulta cómoda por la ubicación de la academia <input type="checkbox"/> Te gusta el profesorado <input type="checkbox"/> El ambiente entre compañeras y compañeros es muy bueno <input type="checkbox"/> Te gusta el espacio <input type="checkbox"/> No te sientes evaluado/a ni controlado/a <input type="checkbox"/> Se hacen actividades extras interesantes (visitas a exposiciones, charlas de artistas, etc.) <input type="checkbox"/> Te permite conocer obras y artistas que de otra forma no conocerías <input type="checkbox"/> Otros (especifica):
6- ¿Qué elementos del espacio de la academia te resultan más interesantes? <i>(Marca con una X. Desde ninguna, hasta todas, puedes marcar el número de casillas que desees)</i> <input type="checkbox"/> La distribución del espacio <input type="checkbox"/> La luz <input type="checkbox"/> El olor <input type="checkbox"/> Los objetos para copia del natural (bodegones, estatuas, etc.) <input type="checkbox"/> Los trabajos de los compañeros (cuadros, dibujos, etc.) <input type="checkbox"/> Los cuadros que hay expuestos <input type="checkbox"/> Los libros, láminas y catálogos <input type="checkbox"/> Otros (especifica):
7- ¿Qué características del profesorado de la academia, y de su manera de enseñar, te resultan más interesantes? <i>(Marca con una X. Desde ninguna, hasta todas, puedes marcar el número de casillas que desees)</i> <input type="checkbox"/> Sus conocimientos y experiencia artística <input type="checkbox"/> Su manera de explicar <input type="checkbox"/> Las observaciones que hace de los trabajos de cada alumno/a <input type="checkbox"/> Verlo/a pintar, dibujar, etc. <input type="checkbox"/> Su carácter <input type="checkbox"/> El trato que tiene con las y los alumnos/as <input type="checkbox"/> Su pasión por el arte <input type="checkbox"/> Su interés e implicación con las y los alumnos/as <input type="checkbox"/> Otros (especifica):

EXPERIENCIAS DEL ALUMNADO DE LAS ACADEMIAS

8- ¿Qué destacarías de tu experiencia en la academia? <i>(Marca con una X. Desde ninguna, hasta todas, puedes marcar el número de casillas que desees)</i> <input type="checkbox"/> La academia te transmite interés, pasión e ilusión por las artes
--

<input type="checkbox"/>	Aprendes procedimientos y técnicas artísticas
<input type="checkbox"/>	Desarrollas tu gusto y criterio estético personal
<input type="checkbox"/>	Tu actividad en la academia te relaja
<input type="checkbox"/>	Tu actividad en la academia te hace sentirte satisfecho/a
<input type="checkbox"/>	Tu experiencia en la academia te beneficia a nivel psicológico y/o emocional
<input type="checkbox"/>	En la academia estableces nuevas relaciones sociales interesantes para ti
<input type="checkbox"/>	Otros (específica):

9- En general puedes decir que tu actividad en la academia es una experiencia beneficiosa para ti.

<input type="checkbox"/>	Completamente de acuerdo	<input type="checkbox"/>	De acuerdo	<input type="checkbox"/>	Indiferente	<input type="checkbox"/>	En desacuerdo	<input type="checkbox"/>	Completamente en desacuerdo
--------------------------	--------------------------	--------------------------	------------	--------------------------	-------------	--------------------------	---------------	--------------------------	-----------------------------

10- En general, lo que más valoras de tu experiencia en la academia es:


<input type="checkbox"/>	Lo que aprendes en relación a la práctica artística.
<input type="checkbox"/>	Que te hace sentirte bien.
<input type="checkbox"/>	Otros (específica):

OPCIONAL:

Observaciones y comentarios sobre la experiencia personal en el aprendizaje no reglado de las artes visuales y la práctica artística:

CUESTIONARIO PARA ALUMNADO DE LAS ACADEMIAS (padres alumnos pequeños)

Fecha:	Ref.
Nombre de la academia:	

<p>Paloma Rueda Gascó</p> <p>  Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal </p> <p><i>Experiències i competències desenvolupades en centres privats de educació artística.</i> <i>Estudi de casos de acadèmies de arte en València. Tesis Doctoral.</i></p> <p>La investigació per a la que se realitza este qüestionari es un estudi sobre acadèmies de arts visuals en València. Su objetivo principal es identificar lo particular, e incluso exclusivo de las academias. En última instancia, el estudio intenta poner en valor y dar visibilidad a un tipo de espacios que generan unos procesos de enseñanza-aprendizaje que no se dan (y esto es lo que trata de demostrarse) en otros contextos. Procesos que son muy valiosos pero que muchas veces parecen quedar al margen de los sistemas educativos. La participació de alumnas i alumnes de las academias rellenant este qüestionari facilitarà informació sobre el tip de experiències i aprenentatges que se generen en estos centres.</p> <p style="text-align: center;">Muchas gracias por su colaboración.</p>

DATOS PERSONALES (del alumn@)	
Edad:	Sexo: <input type="checkbox"/> Niño <input type="checkbox"/> Niña
¿Cuánto tiempo lleva inscrito/a en esta academia?:	

MOTIVACIONES E INTERESES DEL ALUMNADO AL INSCRIBIRSE EN LAS ACADEMIAS								
<p>1- Al inscribir a tu hij@ en esta academia, ¿Qué tipo de cosas querías que aprendiese? <i>(Marca con una X. Desde ninguna, hasta todas, puedes marcar el número de casillas que desees)</i></p> <table style="width: 100%;"> <tr> <td><input type="checkbox"/> Dibujo</td> <td><input type="checkbox"/> Materiales y técnicas artísticas</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Pintura</td> <td><input type="checkbox"/> Historia del arte</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Escultura</td> <td><input type="checkbox"/> Arte actual</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Manualidades</td> <td><input type="checkbox"/> Otros (especifica):</td> </tr> </table>	<input type="checkbox"/> Dibujo	<input type="checkbox"/> Materiales y técnicas artísticas	<input type="checkbox"/> Pintura	<input type="checkbox"/> Historia del arte	<input type="checkbox"/> Escultura	<input type="checkbox"/> Arte actual	<input type="checkbox"/> Manualidades	<input type="checkbox"/> Otros (especifica):
<input type="checkbox"/> Dibujo	<input type="checkbox"/> Materiales y técnicas artísticas							
<input type="checkbox"/> Pintura	<input type="checkbox"/> Historia del arte							
<input type="checkbox"/> Escultura	<input type="checkbox"/> Arte actual							
<input type="checkbox"/> Manualidades	<input type="checkbox"/> Otros (especifica):							
<p>2- Al inscribir a tu hij@ en esta academia, ¿qué otras cosas buscabas? <i>(Marca con una X. Desde ninguna, hasta todas, puedes marcar el número de casillas que desees)</i></p> <table style="width: 100%;"> <tr> <td><input type="checkbox"/> Una enseñanza personalizada</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Desarrollar una actividad que le gusta y se le da bien</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Profesorado especializado que le ayude a desarrollar su habilidad artística natural</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Reforzar todo lo relacionado con la asignatura de plástica</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Buscasteis academia porque os lo recomendaron en el colegio</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Una actividad para llenar un hueco libre</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Nada en especial, empezó con clases de arte casi por casualidad</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Otros (especifica):</td> </tr> </table>	<input type="checkbox"/> Una enseñanza personalizada	<input type="checkbox"/> Desarrollar una actividad que le gusta y se le da bien	<input type="checkbox"/> Profesorado especializado que le ayude a desarrollar su habilidad artística natural	<input type="checkbox"/> Reforzar todo lo relacionado con la asignatura de plástica	<input type="checkbox"/> Buscasteis academia porque os lo recomendaron en el colegio	<input type="checkbox"/> Una actividad para llenar un hueco libre	<input type="checkbox"/> Nada en especial, empezó con clases de arte casi por casualidad	<input type="checkbox"/> Otros (especifica):
<input type="checkbox"/> Una enseñanza personalizada								
<input type="checkbox"/> Desarrollar una actividad que le gusta y se le da bien								
<input type="checkbox"/> Profesorado especializado que le ayude a desarrollar su habilidad artística natural								
<input type="checkbox"/> Reforzar todo lo relacionado con la asignatura de plástica								
<input type="checkbox"/> Buscasteis academia porque os lo recomendaron en el colegio								
<input type="checkbox"/> Una actividad para llenar un hueco libre								
<input type="checkbox"/> Nada en especial, empezó con clases de arte casi por casualidad								
<input type="checkbox"/> Otros (especifica):								

3- Antes de inscribir a tu hij@ en esta academia, ¿había recibido clases de arte en otros centros de enseñanza no reglada?

No

Sí (especifica: extraescolares en el colegio, talleres municipales, otras academias, etc.):

CARACTERÍSTICAS PARTICULARES DE LAS ACADEMIAS

4- La enseñanza en una academia os gusta porque:

(Marca con una X. Desde ninguna, hasta todas, puedes marcar el número de casillas que desees)

Os vienen bien los horarios

Os resulta cómoda por la ubicación de la academia

Os gusta el profesorado

El trato y la atención son buenos

Los grupos son reducidos

Os gustan el tipo de actividades que hacen

Os interesa su metodología

No se siente evaluado/a ni controlado/a

Otros (especifica):

5- ¿Qué elementos del espacio de la academia te resultan más interesantes?

(Marca con una X. Desde ninguna, hasta todas, puedes marcar el número de casillas que desees)

La distribución del espacio

La luz

Los objetos para copia del natural (bodegones, estatuas, etc.)

Los trabajos de los compañeros (cuadros, dibujos, etc.)

El olor

Los cuadros que hay expuestos

Los libros, láminas y catálogos

Otros (especifica):

6- ¿Qué características del profesorado de la academia, y de su manera de enseñar, te resultan más interesantes?

(Marca con una X. Desde ninguna, hasta todas, puedes marcar el número de casillas que desees)

Sus conocimientos y experiencia artística

Su manera de explicar

Las observaciones que hace de los trabajos de cada alumno/a

Su carácter

El trato que tiene con las y los alumnos/as

Su pasión por el arte

Su interés e implicación con las y los alumnos/as

Otros (especifica):

EXPERIENCIAS DEL ALUMNADO DE LAS ACADEMIAS

7- ¿Qué destacarías de su experiencia en la academia?

(Marca con una X. Desde ninguna, hasta todas, puedes marcar el número de casillas que desees)

- La academia le transmite interés, pasión e ilusión por las artes
- Aprende técnicas artísticas
- Desarrolla su creatividad
- Su actividad en la academia refuerza sus habilidades motrices
- Su actividad en la academia refuerza su autoconfianza y autoestima
- Su actividad en la academia le hace sentirte satisfecho/a
- En la academia hace nuevas amistades
- Otros (especifica):

8- En general puedes decir que su actividad en la academia es una experiencia beneficiosa para tu hij@.

- Completamente de acuerdo
 De acuerdo
 Indiferente
 En desacuerdo
 Completamente en desacuerdo

9- En general, lo que más valoras de su experiencia en la academia es:

- Lo que aprende en relación a la práctica artística.
- Que le hace sentirse bien.
- Otros (especifica):

OPCIONAL:

Observaciones y comentarios sobre vuestra experiencia en la academia:

IV. 5.- ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Siguiendo recomendaciones de Bamford (2009), partimos de un enfoque temático para presentar los resultados de la investigación. Siguiendo la estructura que nos proporcionan las cuestiones de investigación, y que se ha utilizado en el diseño de los cuestionarios, exponemos e interpretamos los resultados obtenidos por medio de las diferentes fuentes y medios de obtención de datos, de forma conjunta. Estructuramos, por tanto, el siguiente apartado en tres grandes bloques correspondientes a las cuestiones de investigación: *motivaciones-experiencias-características*, siguiendo a la información descriptiva de las academias participantes y del alumnado encuestado (datos demográficos). Se exponen, a continuación, datos de uno y otro tipo combinados y relacionados entre sí en base a los temas emergentes de la propia interpretación y ordenados según las cuestiones de investigación.

Optamos por una interpretación conjunta de los datos obtenidos por medio de los cuestionarios alumnos (análisis cuantitativo) y la información obtenida por medio de las entrevistas al profesorado (análisis cualitativo), así como de la información de carácter artístico obtenida por medio de las series fotográficas y las narrativas auto-biográficas. Recordamos las palabras de Alonso-Sanz al respecto del cruce de diferentes resultados en la investigación plural:

«Para poder considerar con rigor una investigación desde el enfoque pluralista resulta imprescindible abundar en el cruce de los resultados obtenidos. La sinergia se produce desde la comparación de las conclusiones extraídas desde cada enfoque con la intención de hallar divergencias, confluencias, coincidencias y principalmente complementariedades» (Alonso-Sanz, 2013b: 116).

Los gráficos correspondientes a los cuestionarios del alumnado pertenecen a dos tipos de cuestionarios diferentes. Del primero de ellos, enviado a los alumnos adultos y niños mayores de ocho años, obtenemos 133 respuestas, mientras que del segundo, contestado por los padres de alumnos menores de ocho años, recibimos 36 respuestas. Por tanto, 169 es el número final de cuestionarios obtenidos. Los porcentajes indicados en las páginas siguientes se refieren a dicha cifra, excepto en los casos en que se especifica que el porcentaje indicado corresponde a un grupo (alumnos menores de ocho años, 36 casos) u otro (alumnos mayores de ocho años, 133 casos).

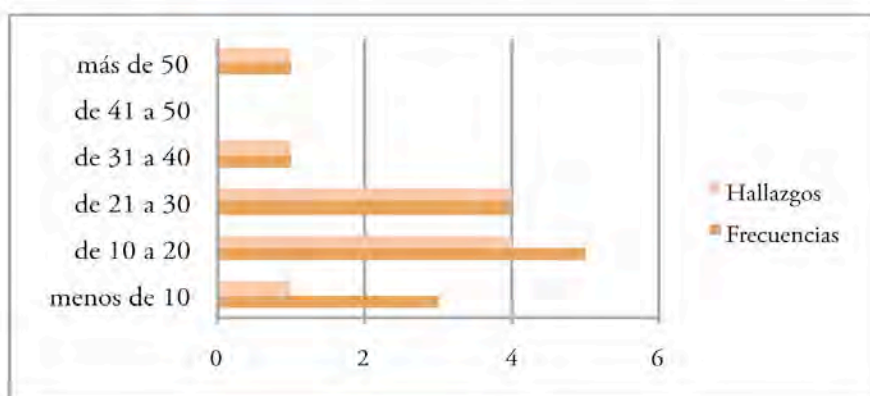
IV.5.1.- DATOS DESCRIPTIVOS ACADEMIAS

La categoría *Historia y Datos Descriptivos* reúne numerosos datos de diversa índole al respecto de la estructura y trayectoria de las academias. No profundizamos en exceso en algunas de estas cuestiones porque quedan al margen de los intereses de este estudio (por ejemplo, la forma jurídica de estos centros, su gestión económica, su organización administrativa, etc.). Contemplamos los datos que entendemos pueden tener algún tipo de influencia sobre la actividad docente que se desarrolla en los centros y que puede arrojar luz cuando son cruzados con datos obtenidos en los cuestionarios o con otros códigos extraídos de las entrevistas (por ejemplo, los años de vida de una academia pueden tener influencia sobre el tipo de planteamientos didácticos del profesorado, o un profesorado mayoritariamente femenino puede generar un tipo de experiencias diferentes en el alumnado que un equipo docente masculino, etc.). Así, observamos los datos pertenecientes a esta categoría por la influencia que pueden tener sobre otras cuestiones más centrales en este estudio.

El meta-código 1.AÑOS recoge la información al respecto de la antigüedad de cada academia. De los once casos participantes en este estudio, una academia supera los 50 años de trayectoria, una alcanza los cuarenta años de vida, una tiene un recorrido menor de diez años y las ocho restantes se reparten a parte iguales entre el tramo comprendido entre 10 y 20 años y la franja de 21 a 30 años. De estos ocho casos, cinco de ellos tienen una trayectoria que ronda los 19, 20 o 21 años y otros tres están alrededor de los 11 o 12 años. Al margen de estos datos, es importante señalar el hecho de que a lo largo de la redacción del presente informe, en Septiembre de 2013, han abierto sus puertas simultáneamente dos nuevas academias en Valencia. Podemos deducir de todo ello que la creación de las academias está directamente relacionada con determinados factores externos, lo cual hace coincidir en el tiempo la aparición de nuevos centros de este tipo. Las dificultades laborales actuales pueden ser, por ejemplo, una de las causas que empuja a especialistas del campo de las artes a abrirse camino abriendo un centro privado, independiente, autogestionado y al margen de toda acción institucional.

Meta-código 1. AÑOS

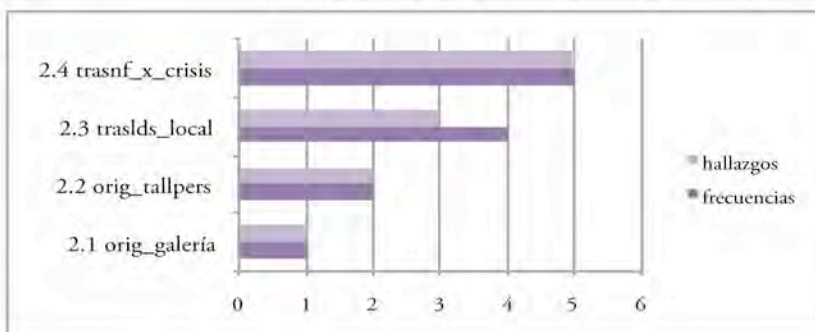
METACÓDIGO	CÓDIGOS	FRECUENCIA	HALLAZGOS
1. AÑOS	[1.1 -10]	3	1
	[1.2 10-20]	5	4
	[1.3 21-30]	4	4
	[1.4 31-40]		
	[1.5 41-50]	1	1
	[1.6 +50]	1	1
		14	11



El meta-código 2.ADAPTACIONES se refiere a diferentes tipos de cambios a lo largo de la trayectoria de las academias. En general observamos un bajo índice de hallazgos y frecuencias, lo cual nos lleva a pensar que las academias son centros bastante estables y poco susceptibles a cambios estructurales. Más allá de los necesarios cambios que prácticamente todo negocio ha sufrido a raíz de la crisis económica actual (por ejemplo reajustes de personal, reducción de jornadas laborales, mayor flexibilidad en las condiciones del alumnado y normas del centro, o mayor oferta de actividades), percibimos pocos cambios en la trayectoria de las academias. Son pocos los casos en que, por ejemplo, el origen de la academia es distinto del tipo de actividad actual. Dos son los casos en que el taller personal de un artista se convierte, con el tiempo, en una centro de enseñanza artística, lo cual es llamativo, sobre todo cuando observamos cinco casos en que el espacio de la academia es, a su vez, taller personal del profesor-artista. En cualquier caso, destacamos el hecho de la creación de las academias como espacios específicamente destinados a la enseñanza de las artes y la estabilidad estructural que les acompaña.

Meta-código 2. ADAPTACIONES

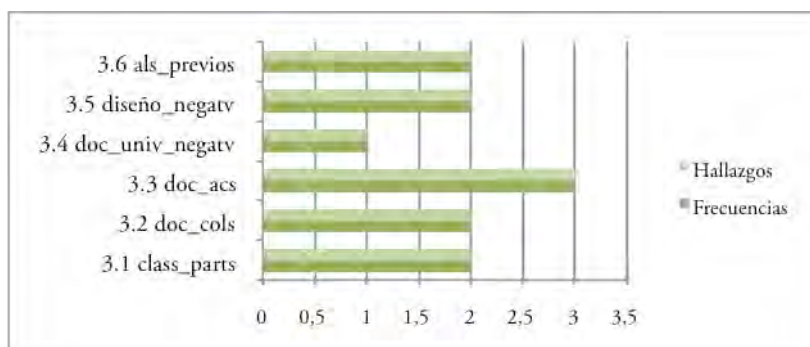
METACÓDIGO	CÓDIGOS	FRECUENCIA	HALLAZGOS
2. ADAPTACIONES	[2.1 orig_galería]	1	1
	[2.2 orig_tallpers]	2	2
	[2.3 traslds_local]	4	3
	[2.4 trasnf_x_crisis]	5	5
			11



Prácticamente todo el profesorado de las academias tiene experiencia en la docencia previamente a su trabajo en cada academia. En cualquier caso, el meta-código 3. EXPERIENCIA PREVIA demuestra que no existe un claro predominio en el tipo de experiencia docente anterior al trabajo en academias. El ítem algo más numeroso (con tres hallazgos) es el de la docencia en otras academias, lo cual nos lleva a pensar que el trabajo docente en academias motiva la aparición de nuevas academias (teniendo en cuenta que casi todos los profesores entrevistados son los creadores-fundadores de sus propios centros). Con un número similar de hallazgos encontramos docencia en colegios y clases particulares. Destacan, no por numerosos sino por lo llamativo de estas respuestas, los trabajos que desembocan en nuevas búsquedas laborales por rechazo a su situación previa: un caso, por ejemplo, proviene de la docencia universitaria y deriva a la docencia en academias como rechazo a los sistemas reglados de la enseñanza artística.

Meta-código 3. EXPERIENCIA PREVIA

METACÓDIGO	CÓDIGOS	FRECUENCIA	HALLAZGOS
3. EXPERIENCIA PREVIA	[3.1 class_parts]	2	2
	[3.2 doc_cols]	2	2
	[3.3 doc_acs]	3	3
	[3.4 doc_univ_negatv]	1	1
	[3.5 diseño_negatv]	2	2
	[3.6 als_previos]	2	2
		12	12



En el meta-código 4.FACTOR EMPRESARIAL-ECONÓMICO, destaca el código [4.3 no_rentabl_sí_sostn], que se refiere a la característica de las academias, tal y como los propios entrevistados la han descrito, de negocio no rentable pero sí sostenible. Es decir, a nivel económico, las academias no generan beneficios, pero más o menos son negocios que se autogestionan de forma sostenible y que, con sus más y sus menos, van cubriendo sus gastos:

«Es verdad que, pese a los momentos duros que vivimos ahora, las cosas funcionan bien. No capitalizas, no tienes dinero en el banco, pero el día a día lo vives con cierto relax. Digo cierto porque un autónomo siempre está a ver qué pasa al mes siguiente. Pero bien, la verdad es que bien, estoy contento»¹⁰⁶.

Por otra parte, muchos de los profesores entrevistados señalan la inestabilidad y las dificultades económicas que permanentemente acompañan a este tipo de negocios, aunque lo hacen desde una relativa tranquilidad que la experiencia les confiere: saben que el alumnado fluctúa y que hay meses de pérdidas pero que siempre se ven compensados con meses de ganancias:

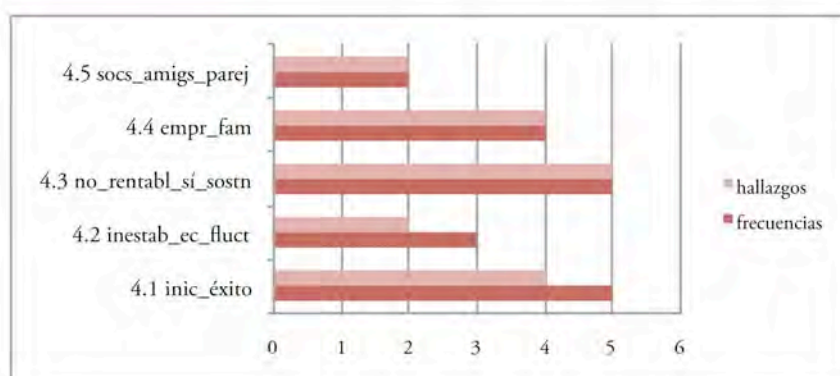
«Y de hecho siempre parece que bajaba la matrícula y cuando llegaba la época de Noviembre-Diciembre, ¡pam, subía la matrícula!... ¡Ya hemos resucitado, ya está a salvo, Don Vicente! Porque ha habido sus más y sus menos, yo he trabajado sin cobrar»¹⁰⁷.

¹⁰⁶ Extraído de la entrevista al responsable de la academia *TEP*, Godella. 8 de Mayo de 2013.

¹⁰⁷ Extraído de la entrevista a I.M., exprofesora de *Centro de Estudios Barreira*. 8 de Febrero de 2013.

Meta-código 4. FACTOR EMPRESARIAL-ECONÓMICO

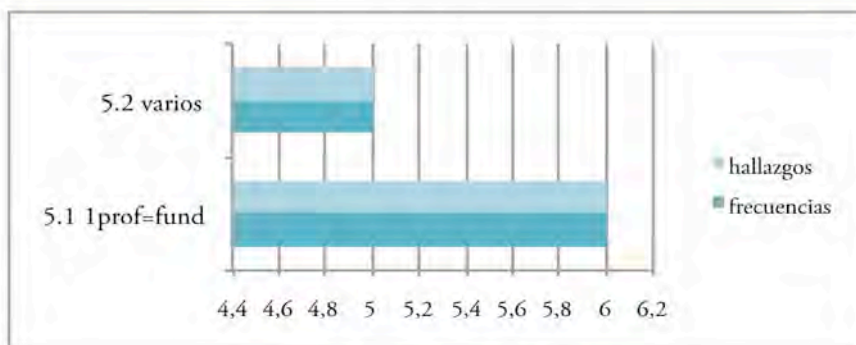
METACÓDIGO	CÓDIGOS	FRECUENCIA	HALLAZGOS
4. FACTOR EMPRESARIAL-ECONÓMICO	[4.1 inic_éxito]	5	4
	[4.2 inestab_ec_fluct]	3	2
	[4.3 no_rentabl_sí_sostn]	5	5
	[4.4 empr_fam]	4	4
	[4.5 socs_amigs_parej]	2	2
		19	17



Tal y como indica el meta-código 5.PROFESORES_NÚMERO, hacemos distinción entre academias con un solo profesor o profesora y academias con más de uno. Dentro del grupo de las academias con más de un profesor, hay casos en que se trata de varios fundadores-profesores, por ejemplo *Petit Atelier d'Art*, y casos en que uno o varios fundadores-profesores contratan a personal docente (*Gaia*, *TEP*, *D'Art* o *Mi Academia*). Al igual que sucede con lo reflejado en el meta-código *Profesores_género*, si esta característica tiene interés en nuestra investigación, éste va más allá de la aproximación a las academias en su aspecto administrativo y económico. Nos interesa el género y número de profesores en las academias por la repercusión que pueda tener sobre su actividad docente y la experiencia y aprendizajes desarrollados por sus alumnos. La posibilidad de cruzar estos datos con otros obtenidos de las respuestas al cuestionario o de los códigos extraídos de las entrevistas, puede arrojar luz sobre determinadas cuestiones de interés en este estudio. Por ejemplo, podemos plantearnos si el factor *personalización de la enseñanza* es mayor en las academias con mayor número de profesorado o no, o si está más relacionado con el profesorado femenino que masculino y/o al revés.

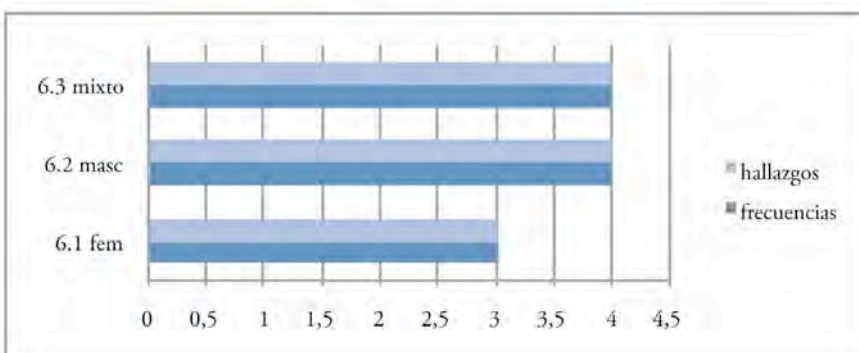
Meta-código 6. PROFESORES_NÚMERO

METACÓDIGO	CÓDIGOS	FRECUENCIAS		HALLAZGOS	
5.PROFESORES_NÚMERO	[5.1 1prof=fund]	6	11	6	11
	[5.2 varios]	5		5	



Meta-código 6. PROFESORES_GÉNERO

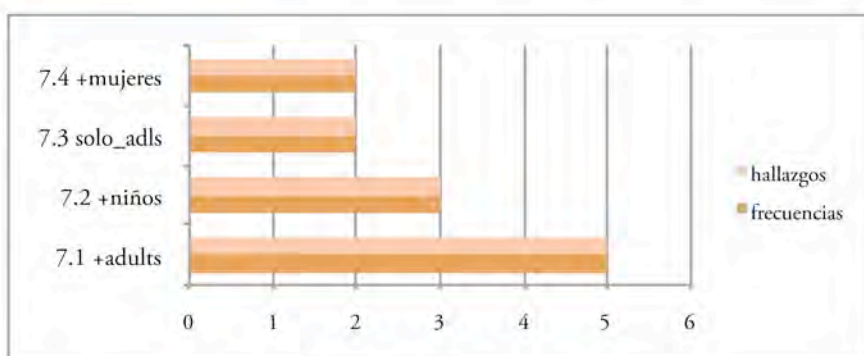
METACÓDIGO	CÓDIGOS	FRECUENCIA	HALLAZGOS	
6. PROFESORES_GÉNERO	[6.1 fem]	3	3	11
	[6.2 masc]	4	4	
	[6.3 mixto]	4	4	



En el mismo sentido, los datos extraídos del meta-código 7. ALUMNADO nos interesa por la relación que pueda tener con otro tipo de información. Por ejemplo: ¿Qué diferencias encontramos en los planteamientos pedagógicos del profesorado de academias con alumnado mayoritariamente infantil y el profesorado de academias con alumnado mayoritariamente adulto? ¿Qué tipos de aprendizaje predominan en uno y otro caso? etc. Observamos un claro predominio de alumnado adulto en las academias. Tres de los onces casos participantes tienen mayoría de alumnado infantil o menor de edad. Es importante tener esto en cuenta a la hora de valorar el número de alumnado encuestado.

Meta-código 7. ALUMNADO

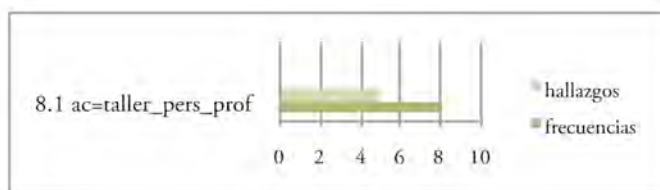
METACÓDIGO	CÓDIGOS	FRECUENCIAS	HALLAZGOS
7. ALUMNADO	[7.1 +adults]	5	5
	[7.2 +niños]	3	3
	[7.3 solo_adls]	2	2
	[7.4 +mujeres]	2	2
		12	12



Igualmente, el hecho de que el espacio de la academia sea también el taller personal del fundador/a-profesor/a (código sin meta-código [8.1 ac=taller_pers_fund]) es presumiblemente importante por su influencia en la experiencia del alumnado: ¿repercute este factor en la relación entre profesor y alumnos? ¿existen diferencias en la percepción de la horizontalidad en la enseñanza, por parte del alumnado, entre las academias que son también taller personal del profesor y las que no lo son? etc.

Código 8.1 ac=taller_pers_prof

CÓDIGOS	FRECUENCIAS	HALLAZGOS
8.1 ac=taller_pers_prof	8	5



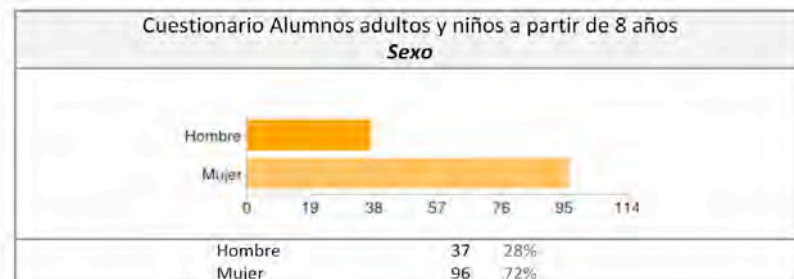
IV.5.2.- DATOS DEMOGRÁFICOS ALUMNADO

Tal y como los propios responsables de las academias explican, los datos del alumnado encuestado demuestran claramente un predominio de dos franjas de edad principalmente: la comprendida entre los 8 y los 12 años y la que va de los 61 a los 70 años. Es decir, niños en edad de Enseñanza Primaria por una parte y prejubilados y/o jubilados por otra, lo cual es relativamente previsible dado que estamos hablando de una actividad de tiempo libre para la que tendrán más dificultades los estudiantes y adultos en edad laboral por su falta de tiempo disponible.





Tanto en el caso de los adultos, como en el de los menores de 8 años, el predominio del alumnado es claramente femenino. Este tema ha sido tratado anteriormente, con lo que solo nos queda añadir los datos que nos ofrecen las encuestas: uniendo los datos pertenecientes al cuestionario de alumnos adultos y los cuestionarios contestados por los padres de alumnos pequeños, obtenemos que el 75% del alumnado entrevistado es femenino y el 25% es masculino. Hay que tener en cuenta que esto no es así en todas las academias, sino que es una media, es decir: existe algún caso en el que el grueso del alumnado es masculino, aunque éstos son pocos.



Uno de los profesores entrevistados habla de la duración de los alumnos en las academias con las siguientes palabras:

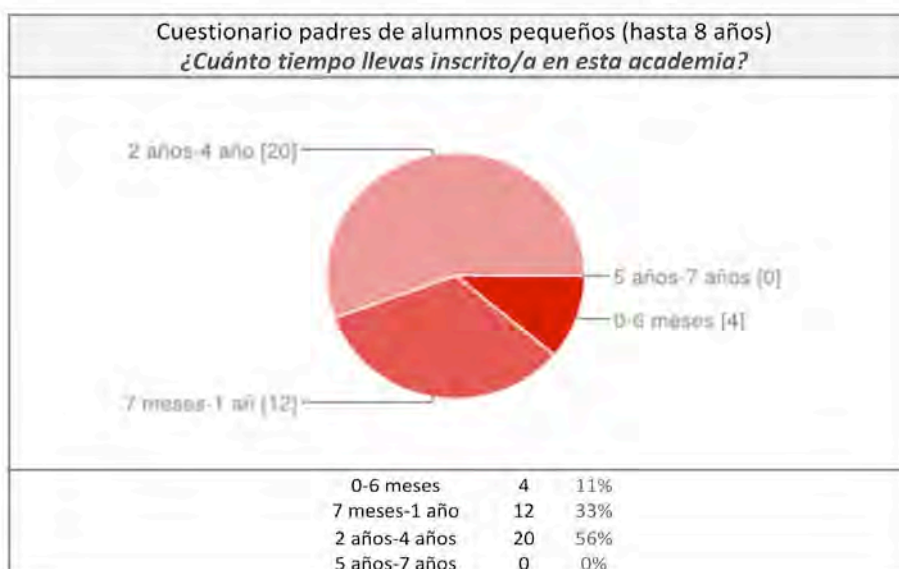
«Normalmente hay una media de cuatro a cinco añitos. Después, generalmente siempre pasa algo: o tienen nietos, o pillan alguna enfermedad, o pilla alguna enfermedad algún familiar, o sea que a los cuatro o cinco años, aunque quieran seguir viniendo siempre les ocurre algo. A lo mejor vuelven dos años después, cuando se les soluciona el problema. La gente que vuelve normalmente vuelve una vez, nunca vuelve dos»¹⁰⁸.

Efectivamente, los datos demográficos de los cuestionarios, confirman la información facilitada por este profesor (fruto, no de una medición rigurosa, sino de la observación a lo largo de sus veinte años de experiencia): el alto porcentaje de la franja entre 2 y 4 años de duración (34,4% del total) tanto en niños como adultos, seguida de la que comprenden los 5 y 7 años (24% del total) en el caso de los adultos. De los datos obtenidos con esta pregunta deducimos dos cuestiones más:

- Si sumamos las dos primeras franjas de alumnos adultos y niños, lo cual comprendería una duración de entre un mes y un año, obtenemos la misma cifra que en la franja de entre 2 y 4 años: 58 participantes, es decir, 34,4% del total. El hecho de que haya muchos alumnos que están menos de un año en las academias pone en evidencia una de las principales debilidades de estos centros: la inestabilidad económica que genera la fluctuación del alumnado y la dificultad para desarrollar una labor pedagógica rigurosa cuando el alumnado va y viene mes a mes. Éste es un factor que hay que tener muy presente, ya que condiciona la actividad docente en las academias, tanto como su gestión económica.
- Aunque con índices relativamente bajos, el simple hecho de que aparezcan franjas de más de 8 años de aprendizaje en academias, es muy significativo. Tan característico es del contexto de las academias el hecho de que los alumnos fluctúen mes a mes, como la presencia de alumnos que rondan los diez años inscritos en uno de estos centros (de los 133 alumnos mayores de 8 años encuestados, 20 están matriculados en sus academias más de 8 años y se da un caso de 18 años de aprendizaje en la misma academia. Esto nos habla de la satisfacción del alumnado y de la valoración positiva que supone el hecho de que sean alumnos de tan larga duración. Pero también, hace referencia directamente a un importante concepto tratado en la fundamentación teórica de este trabajo, como es el del *life long learning*: el aprendizaje desarrollado por los alumnos en las academias no es un aprendizaje formativo

¹⁰⁸ Extraído de la entrevista al responsable de la academia *Alpha*. 14 de Julio de 2013.

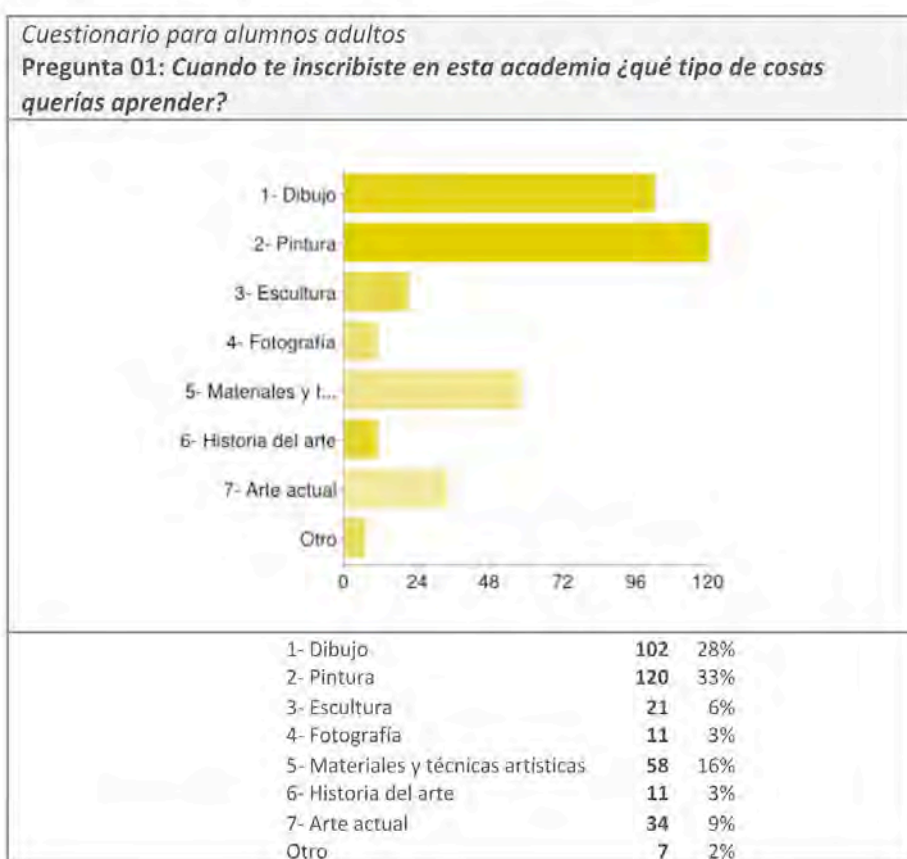
que busca cualificación profesional, sino un recorrido personal, de desarrollo integral y aprendizaje global sin límite temporal. Los alumnos de las academias no acuden a ellas a aprender algo concreto y, cuando ya lo han aprendido, se van. Los alumnos se inscriben en las academias para experimentar con el arte, en todas sus dimensiones, y esto solo acaba cuando cada alumno decide poner fin a este recorrido de experimentación.



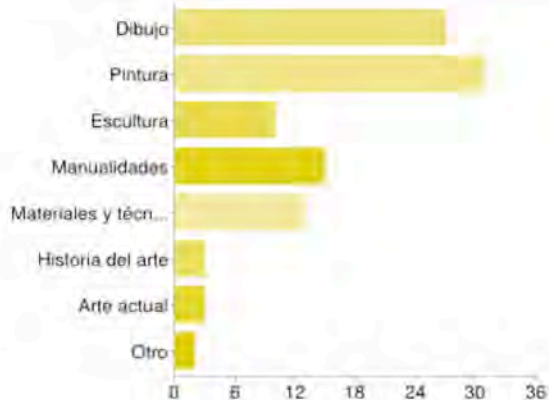
IV.5.3.- MOTIVACIONES

1) Motivaciones vinculadas a enfoques academicistas vs otro tipo de motivaciones

Tanto en las respuestas de alumnos adultos como niños y padres de niños, *pintura* (con un 84% del total) y *dibujo* (con un 70%) son los aprendizajes más buscados al inscribirse en las academias (seguidos de *materiales y técnicas artísticas* en el caso de los adultos y *manualidades* en los más pequeños). Es decir: cuando se inscribe en una academia, la mayoría del alumnado busca un aprendizaje formal y academicista.



Cuestionario para padres de alumnos pequeños
Pregunta 01: Cuando inscribiste a tu hij@ en esta academia ¿qué tipo de cosas querías que aprendiese?

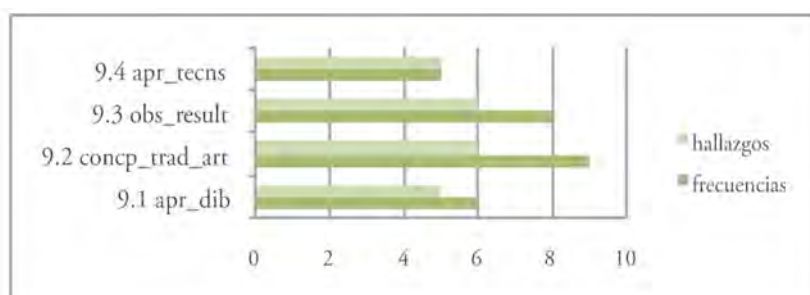


Dibujo	27	26%
Pintura	31	30%
Escultura	10	10%
Manualidades	15	14%
Materiales y técnicas artísticas	13	13%
Historia del arte	3	3%
Arte actual	3	3%
Otro	2	2%

Las entrevistas al profesorado corroboran esta primera idea, ya que 9. FORMACIÓN ACADEMICISTA es uno de los meta-códigos que han emergido de la lectura de las entrevistas. Más de la mitad de los profesores entrevistados (con seis hallazgos de once entrevistas) insisten en la presencia de una concepción tradicional del arte en los alumnos y en la obsesión de éstos por el resultado, por encima del aprendizaje personal, el proceso creativo, etc.

Meta-código 9. FORMACIÓN ACADEMICISTA

METACÓDIGO	CÓDIGOS	FRECUENCIA		HALLAZGOS	
		Profesores	Alumnos	Profesores	Alumnos
9. FORMACIÓN ACADEMICISTA	[9.1 apr_dib]	4	2	3	2
	[9.2 concp_trad_art]	9		6	
	[9.3 obs_result]	8		6	
	[9.4 apr_tecns]	2	3	2	3
			28		22



Sin embargo, si observamos el resto de meta-códigos emergentes, comprobamos que existen otro tipo de motivaciones y objetivos que tienen poco que ver con el aprendizaje académico de las artes visuales: los alumnos buscan una actividad que favorezca su bienestar personal y su socialización. El código [10.3 disfr_pasar_bien] cuenta con diez hallazgos en las entrevistas a los profesores (prácticamente todas, recordemos que las entrevistas son once) y cinco en los comentarios libres de los alumnos en los cuestionarios (las frecuencias son de once y nueve). Por su parte, el código [10.1 apr_perm_relax], referido a un aprendizaje permanente y cómodo, está presente en el total de las entrevistas a los profesores (once hallazgos):

«La gente lo que quiere es tener una guía pero con libertad creativa. [...]no te quieres dedicar profesionalmente al arte, muchas veces es más por eso, por expresar algo que llevas dentro»¹⁰⁹.

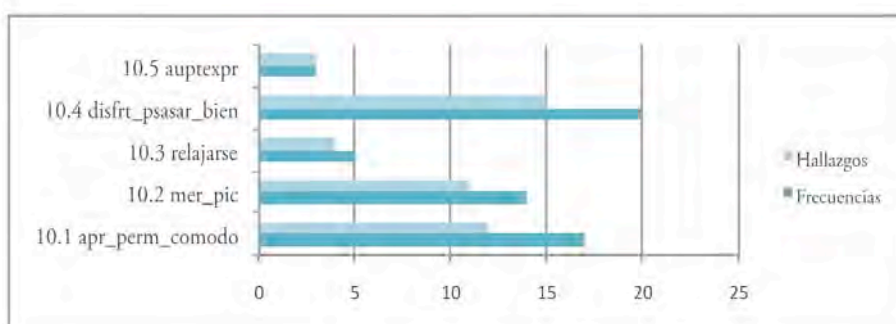
«...compartir ese tiempo con más gente; o pasar ese tiempo que tienen haciendo algo que les gusta y que les llena. Que les llene. Hacer algo que les llene. Sí, es como me merezco ese tiempo de mi vida para hacer algo con lo que me siento bien, con lo que estoy a gusto y que estoy aprendiendo»¹¹⁰.

¹⁰⁹ Extraído de la entrevista a la responsable de la academia *Cervantes 20*. 24 de Enero de 2013.

¹¹⁰ Extraído de la entrevista a P.G., profesora de *Mi Academia*. 1 de Agosto de 2013.

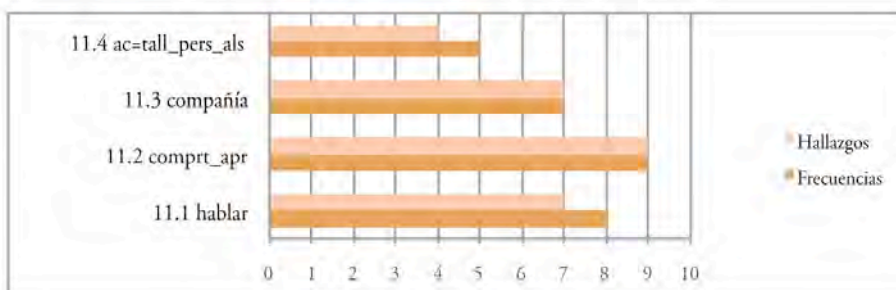
Meta-código 10. BIENESTAR PERSONAL

METACÓDIGO	CÓDIGOS	FRECUENCIA			HALLAZGOS		
		Profesores	Alumnos		Profesores	Alumnos	
10. BIENESTAR PERSONAL	[10.1 apr_perm_comodo]	16	1	59	11	1	45
	[10.2 mer_pic]	9	5		6	5	
	[10.3 relajarse]	3	2		2	2	
	[10.4 disfrt_psasar_bien]	11	9		10	5	
	[10.5 aptexpr]	1	2		1	2	



Meta-código 11. RELACIONES SOCIALES

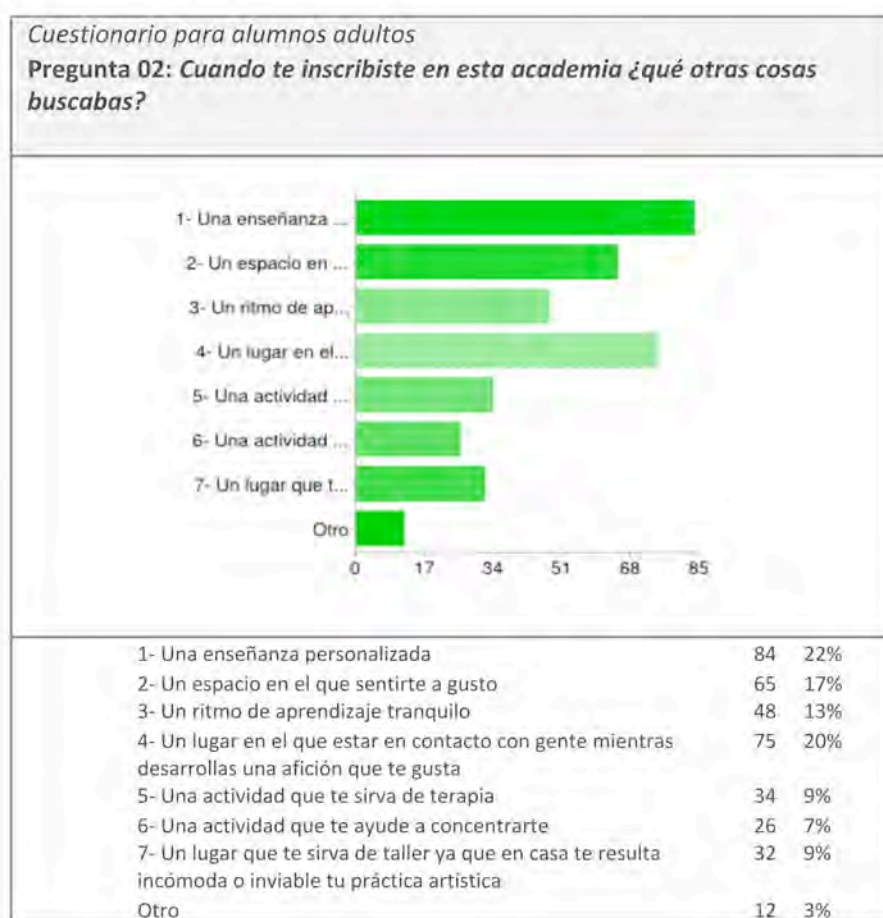
METACÓDIGO	CÓDIGOS	FRECUENCIA			HALLAZGOS		
		Profesores	Alumnos		Profesores	Alumnos	
11. RELACIONES SOCIALES	[11.1 hablar]	8		29	7		27
	[11.2 comprt_apr]	4	5		4	5	
	[11.3 compañía]	7			7		
	[11.4 ac=tall_pers_als]	5			4		



De hecho, si atendemos al porcentaje de presencia de hallazgos de cada meta-código correspondiente a la categoría MOTIVACIONES, podemos comprobar la amplia diferencia del meta-código 10.BIENESTAR PERSONAL respecto a los otros dos metacódigos. Por tanto, el bienestar personal y todas facetas que tienen que ver con éste, emerge como la motivación principal que el profesorado de las academias identifica en su alumnado, por encima de las relaciones sociales y de los objetivos más relacionados con una formación académica.



Los cuestionarios a los alumnos confirman la existencia de otro tipo de motivaciones que acompañan a los objetivos más académicos y academicistas: ochenta y cuatro de los ciento treinta y tres participantes mayores de 8 años, (un 63%) han marcado la respuesta *Una enseñanza personalizada*; setenta y cinco alumnos (un 56 %) han incidido en el término *afición* y sesenta y cinco (casi 49%) han señalado que buscaban *Un espacio en el que sentirse a gusto*. Destacamos también la respuesta *Un ritmo de aprendizaje tranquilo*, marcada por cuarenta y ocho alumnos (un 36%).



Observamos cierta contradicción en esta multiplicidad de motivaciones para inscribirse en una academia de artes plásticas por parte de su alumnado. Si bien algunas de ellas se acercan a objetivos de aprendizaje académico, otras denotan otras intenciones menos formales. Resultan claves el hecho de la destacable presencia del término *afición* para referirse al aprendizaje artístico, así como la idea del *aprendizaje permanente, cómodo, tranquilo y personalizado*, adjetivos que difícilmente pueden aplicarse a metodologías disciplinarias y academicistas de la formación artística dirigida principalmente a futuros profesionales de las artes visuales. Las palabras de algunos de los profesores entrevistados reflejan claramente esta contradicción:

«De diez que quieren aprender, a lo mejor uno un poco. [...] A lo mejor te dice que quiere aprender, pero no, no del todo. Quiere aprender si es fácil y cómodo. Si le planteas algo complicado y aburrido de todos los días una disciplina y tal, te aguantará unos días, pero se cansará»¹¹¹.

¹¹¹ Extraído de la entrevista al responsable de la academia *Alpha*. 14 de Julio de 2013.

«Nos daba una pauta, que fuéramos respetuosos con los alumnos, que intentáramos empezar.... los alumnos van allí pensando “*Vamos a aprender a dibujar*”. Pero claro, si tú pones a un alumno a aprender a dibujar con carboncillo y le mantienes el aprendizaje mucho tiempo, aunque él quiera aprender... teníamos que ver hasta qué punto, Don Vicente nos decía «Cuando veas que se está cansando con el carboncillo, no lo dejes que se canse»¹¹².

Podemos deducir que el enfoque más cercano a la formación académica que los alumnos tienen cuando empiezan su aprendizaje en las academias de arte es más bien una creencia con poco fundamento. No responde a una reflexión y decisión consciente de un alumno que verdaderamente sabe lo que quiere, sino más bien a la influencia de varios posibles factores:

- El peso y la presencia de la formación de los profesionales de las artes visuales (estudios de Bellas Artes sobre todo), que acaba entendiéndose como única metodología y perspectiva posible para el aprendizaje de las artes plásticas. Comprobamos que este hecho sucede igualmente en otras áreas educativas, tal y como Morant describe en su estudio sobre escuelas de música de la Comunidad Valenciana. Esta investigación concluye que la mayor parte de las escuelas de música no se comportan como centros de estudio no reglados sino que reproducen planteamientos y metodologías de ámbitos formales como los conservatorios de música (Morant, 2013).
- El desconocimiento y falta de contacto con géneros y propuestas artísticas más actuales que superen la visión de las disciplinas artísticas.
- Un posible condicionante del término *academia*, que puede, de entrada y de forma quizás inconsciente, dirigir las expectativas de los alumnos hacia los objetivos más formales y tradicionales de las disciplinas artísticas.

Sintetizando todo lo anterior, el siguiente esquema recoge todos los códigos, que representan diferentes motivaciones, organizadas en torno a la idea de aprendizaje academicista, según si participan de este enfoque (a un lado del círculo) o, por el contrario, responden a otro tipo de intereses más vinculados a la salud y bienestar personal y la socialización del alumnado (al otro lado del círculo).

¹¹² Extraído de la entrevista a I.M, exprofesora del *Centro de Estudios Barreira*. 7 de Febrero de 2013.

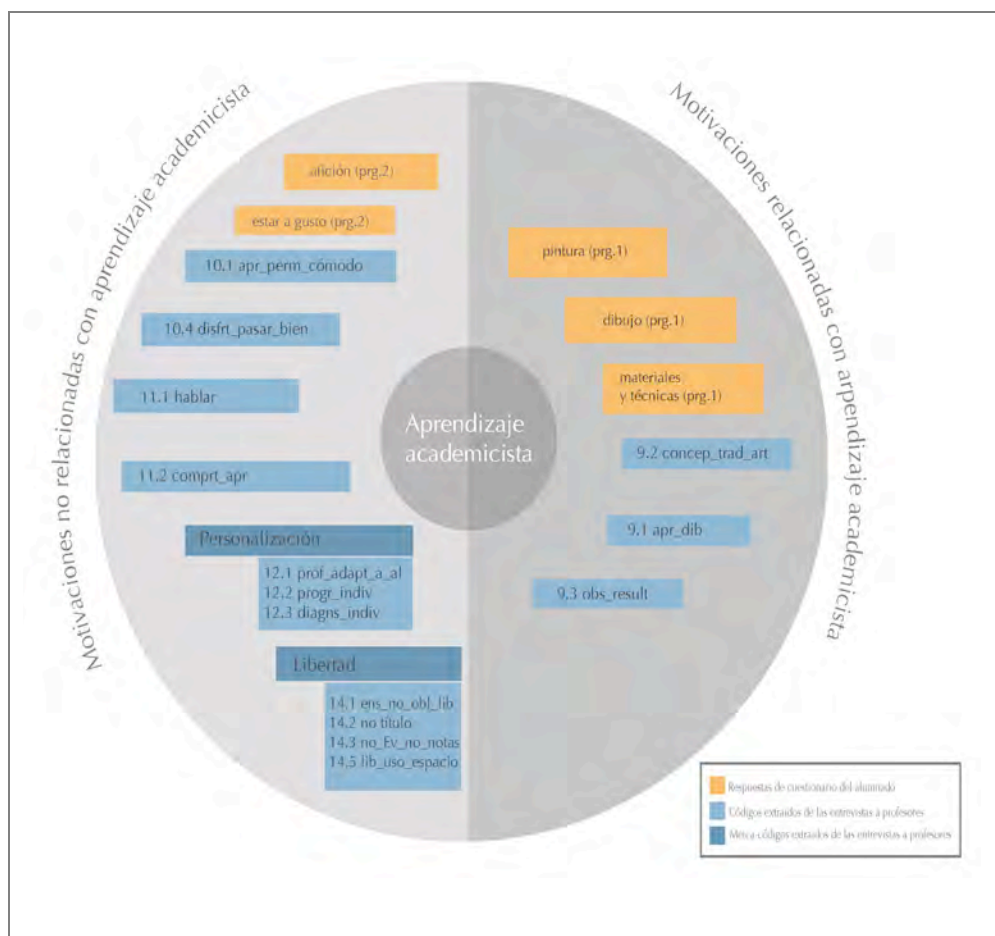
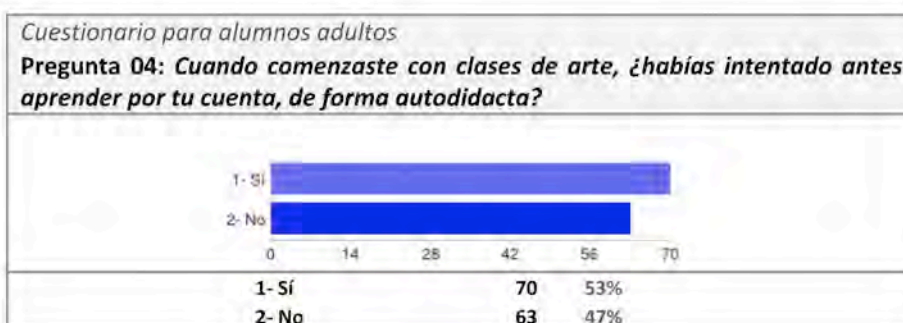
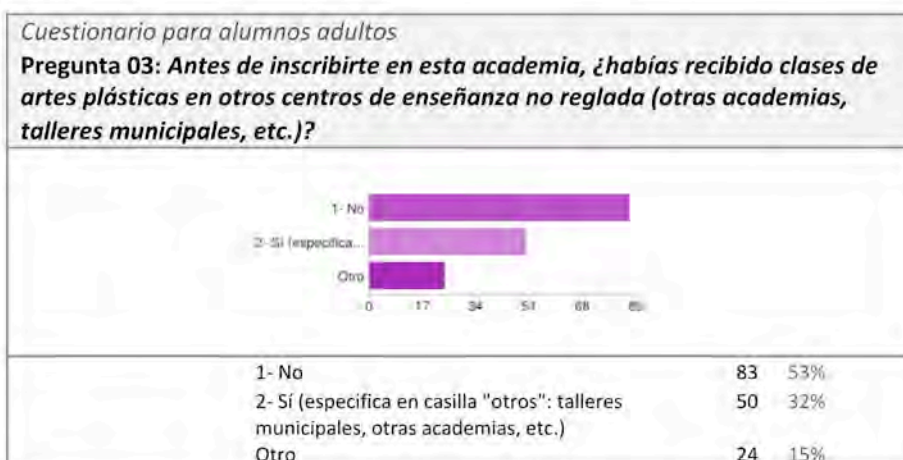


Fig. 26.- Motivaciones del alumnado de las academias según su vinculación con enfoques academicistas de la enseñanza artística.

2) Experiencia previa del alumnado: especificidades de las academias privadas

Al respecto de las motivaciones del alumnado, destacamos un segundo asunto importante, como es la experiencia previa de los alumnos. Dependiendo de cuál haya sido dicha experiencia, cada alumno buscará unas u otras cosas al matricularse en una academia. Ciento dieciséis alumnos (un 68,6% del total) dicen no haber recibido clases de artes plásticas en centros de enseñanza no reglada (otras academias, talleres municipales, etc.) antes de haberse inscrito en la academia en la que están matriculados; cincuenta y tres (el 31,3% del alumnado participante) sí lo ha hecho (en su mayoría, talleres municipales y extraescolares en colegios en el caso de los alumnos más jóvenes).

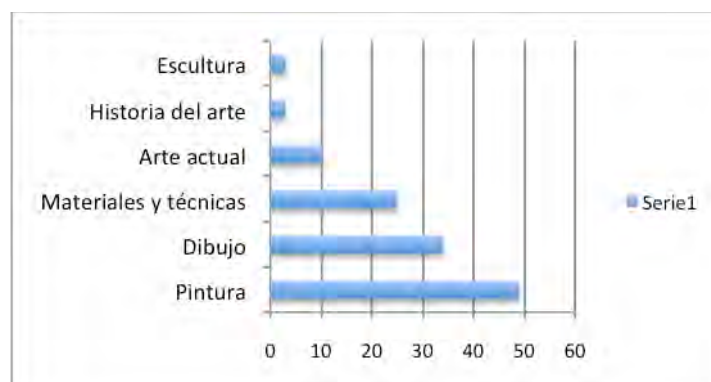


Explicamos todo ello del siguiente modo:

- **Respuesta afirmativa (31,3%):** El hecho de que los alumnos dejen el taller al que ya acuden para matricularse en otro tipo de centro diferente puede significar que hay algo que el alumno no ha encontrado hasta el momento, en su experiencia anterior. Esto se convierte en una expectativa, ya que será algo que esperará encontrar en el nuevo espacio en el que se inscribe. Para los profesores de las academias será importante, pues, conocer dicha experiencia para detectar las necesidades de cada alumno. Para tratar de averiguar qué es aquello que el alumnado busca y que no ha encontrado en otros contextos, seleccionamos los cuestionarios de los alumnos mayores de ocho años que dicen haber estado matriculados en otro tipo de centros (pregunta 03) y observamos sus motivaciones (pregunta 01 y 02):

Alumnos que han estado matriculados en otros centros de educación artística no formal

Pregunta 01: Cuando te inscribiste en esta academia, ¿qué tipo de cosas querías aprender?



Alumnos que han estado matriculados en otros centros de educación artística no formal

Pregunta 02: Cuando te inscribiste en esta academia, ¿qué otras cosas buscabas?



En la pregunta 01, el aprendizaje de la *pintura* es marcado por la casi totalidad de alumnos (49, es decir, el 98%) en los que estamos centrando este análisis parcial (el grupo de 50 alumnos -37,5%- que han estado matriculados en otros centros de enseñanza artística no reglada antes de inscribirse en su academia actual), seguido del aprendizaje del *dibujo* (34, el 68%) y continuando con los *materiales y técnicas artísticas*. Al respecto de la segunda pregunta, la respuesta mayoritaria la obtiene *una enseñanza personalizada* (con 32 alumnos, es decir, el 64%), seguido de *Un espacio en el que sentirte a gusto* (con 29 alumnos, que suponen el 58% del total de este grupo).

Es decir: de los alumnos que buscan una academia después de haber estado en otros centros de enseñanza artística no formal (talleres municipales, extraescolares, otras academias, etc.), la gran mayoría esperan aprender dibujo y pintura, así como encontrar una enseñanza personalizada y un espacio en el que sentirse a gusto. Tras un acercamiento a la oferta principal de enseñanza artística no formal alternativa a las academias en la ciudad de Valencia, es decir, el área de artes plásticas de la Universidad Popular (ver págs. 112-114), observamos que el enfoque propio de este tipo de espacios es principalmente académico, centrado en el dominio de las disciplinas artísticas. Esto significa que el aprendizaje del dibujo y la pintura puede desarrollarse en entornos como la universidad popular, de modo que seleccionamos los ítems *enseñanza personalizada* y *un espacio en el que sentirse a gusto* como principales motivaciones más específicas que el alumnado busca en las academias privadas de arte, es decir, aquello que no ha encontrado en otros entornos educativos y que espera encontrar en el contexto de las academias. En la categoría *Experiencias* analizaremos si, efectivamente, el alumnado encuentra dicha enseñanza personalizada y un espacio en el que sentirse a gusto. En cualquier caso, destacamos estos dos caracteres por su vinculación con el mundo de las academias privadas y su especificidad en éstas: la personaliza-

ción de la enseñanza y la construcción de un clima amable y agradable para el alumnado en su aprendizaje y práctica artística.

- *Respuesta negativa (68,6%)*: Los alumnos que acuden a una academia privada de enseñanza artística como primera opción cuando deciden comenzar su aprendizaje artístico es posible que no conozcan otras opciones (si esto es así, habría que comprobar qué visibilidad tiene el resto de oferta de enseñanza no formal de las artes a nivel local) o que, aun conociéndolas, prefieran una academia por diferentes motivos: porque les viene mejor por la ubicación o los horarios, etc., o por determinadas características particulares de las academias que no se dan en otros contextos. Dichas características son las que se analizan en la categoría *Características*, y que revisaremos más adelante. En cualquier caso, destacamos en este punto el predominio de respuestas en este último sentido, es decir, el hecho de que es una amplia mayoría de alumnado de las academias la que opta por una academia privada cuando decide comenzar su aprendizaje artístico en el ámbito no formal.

IV.5.4.- EXPERIENCIAS

3) Educación artística en academias: aprendizaje formal o bienestar personal

Para comenzar con el análisis de las experiencias de los alumnos de las academias, observamos las respuestas a la pregunta 08 del cuestionario: las dos respuestas mayoritarias son *la academia te transmite interés, pasión e ilusión por las artes* (un 73,3% del total de encuestados) y *aprendes procedimientos y técnicas artísticas* (un 77% del total), a las que se añade, en el caso de los alumnos pequeños *desarrolla su creatividad*. La confrontación de enfoques academicistas y perspectivas más amplias de la educación artística sigue estando presente, más allá de las motivaciones de los alumnos, en sus experiencias y procesos de aprendizaje. De las dos respuestas principales a esta pregunta, una está más relacionada con una visión academicista (*aprendes procedimientos y técnicas artísticas*) y la otra está más vinculada a una visión de la educación artística que va más allá de la mera formación disciplinar (*la academia te transmite interés, pasión e ilusión por las artes*), aunque no tanto a una perspectiva de la educación artística como desarrollo global del ser humano, ya que las respuestas que podían relacionarse directamente con una visión de este tipo son algo menos seleccionadas por los encuestados (*Tu actividad en la academia te hace sentirte satisfecho*, con un 52,1%, o *Tu experiencia en la academia te beneficia a nivel psicológico y/o emocional*, con un 40%). Sin embargo, ello se ve compensado con los comentarios libres de los alumnos en los cuestionarios, donde las reflexiones que aparecen

al respecto de este tema son más próximos a este último enfoque de la educación artística:

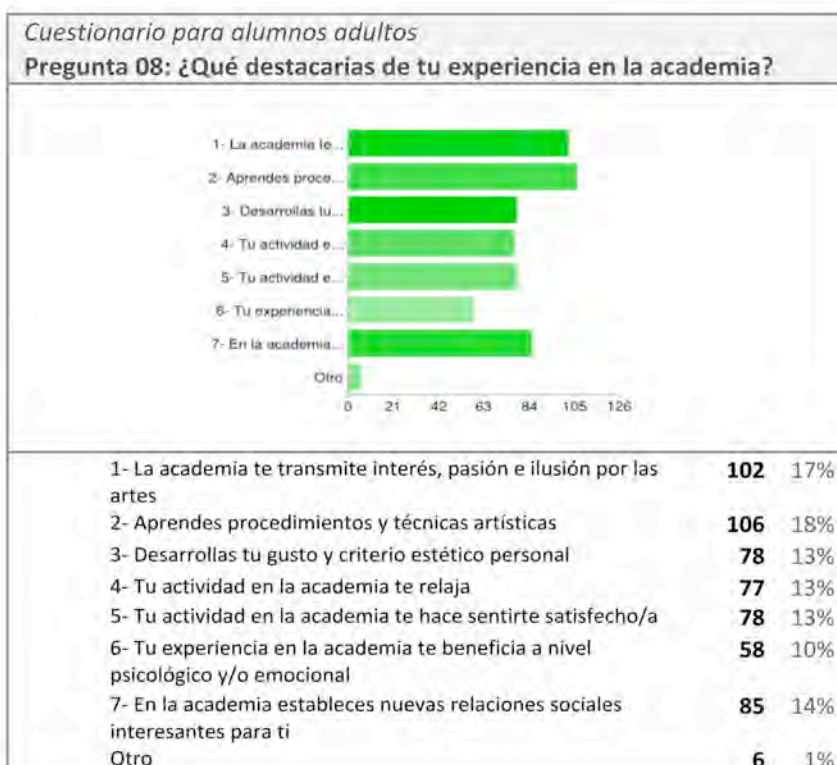
«Venir a esta academia no sólo me enseña a pintar y dibujar mejor, sino que también me relaja y me lo paso muy bien. Encuentro que la manera de aprender en esta academia es diferente a como aprendo en el colegio y me gusta mucho más porque me da la sensación de que me puedo expresar mejor y de que aprendo más, además de pasármelo muy bien» (cuestionario B.06.01).

«Ha sido una experiencia más grata de lo esperado, tanto en el ámbito emocional como de sociabilización con el resto de alumnos» (cuestionario A.01.08).

«A mí, personalmente me ha enriquecido, me siento realizada y me es gratificante» (cuestionario A.10.07).

«Soy psicóloga y encuentro muchas similitudes entre el proceso creativo artístico y el proceso creativo psicoterapéutico. Ambos requieren de autoaceptación incondicional, autenticidad y honestidad radical con uno mismo, y valentía para expulsar lo que transgrede los moldes de la identidad» (cuestionario A.09.08).

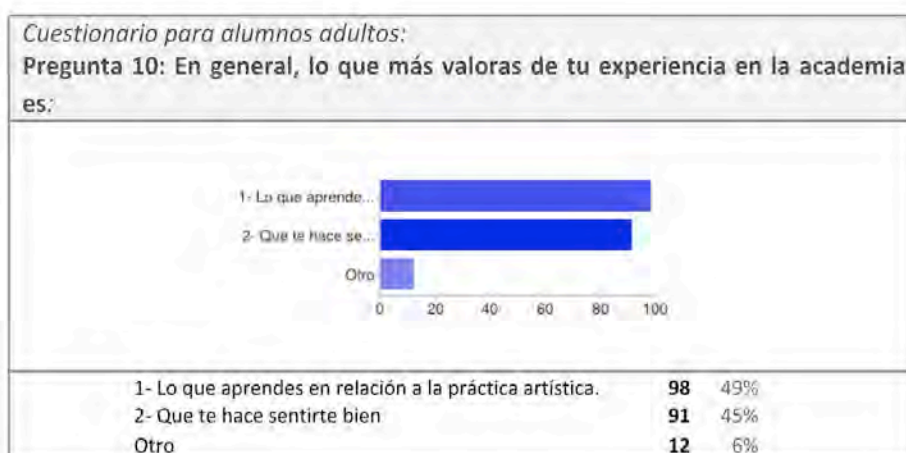
«Muy enriquecedora» (cuestionario A.04.02).

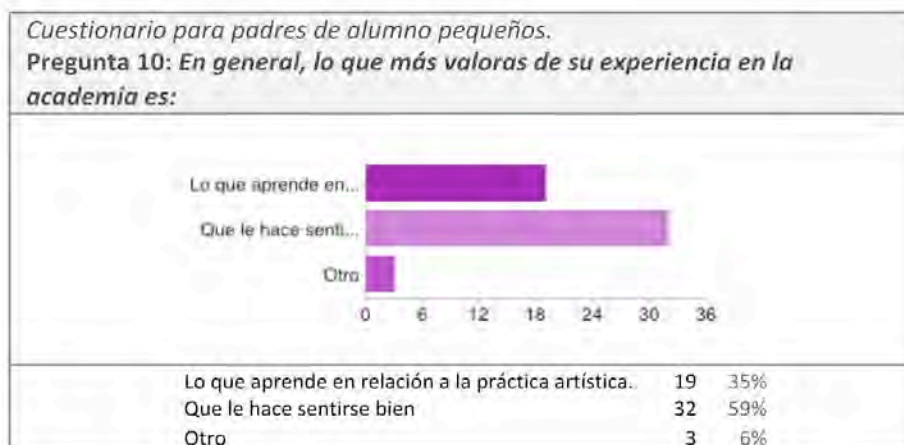


Tras cruzar los resultados de las preguntas 09 y 10 con los datos de las academias, tratando de identificar variables que puedan influir en una u otra respuesta, observamos que no existe característica alguna directamente relacionada con una u otra vertiente de los dos tipos de experiencia de las que estamos tratando. Por ejemplo, se ha valorado la posibilidad de que el factor antigüedad de las academias influya, desde la idea de que posiblemente las academias más antiguas estén más cercanas a enfoques más académicos, pero no es así. O, por ejemplo, hemos comprobado si el género y el número del profesorado puede influir, pero igualmente los resultados no aportan ninguna aclaración. Por último, revisamos los fundamentos pedagógicos del profesorado tratando de buscar diferencias sustanciales que ayuden a clasificar las respuestas del alumnado según diferentes modelos pedagógicos de cada academia, pero no encontramos tales diferencias. De modo que asumimos que la variable principal es el propio alumno. Es decir: el carácter más o menos académico o informal de la experiencia de cada alumno depende, fundamentalmente de sí mismo, de sus expectativas, objetivos, motivaciones y de su sensibilidad al cambio y adaptación a nuevas propuestas del profesorado.

4) Factores emocionales vinculados al aprendizaje

Por otro lado, si observamos las respuestas de la pregunta 10 del cuestionario a alumnos, comprobamos que en el caso de los alumnos más pequeños hay un claro predominio de la respuesta más relacionada con el bienestar del alumno por encima del aprendizaje más formal. Sin embargo, en el cuestionario de los adultos, las respuestas son prácticamente las mismas en uno y otro sentido:





Si bien con esta pregunta planteábamos la diferenciación entre el aprendizaje más formal y centrado en la materia por un lado, y el bienestar personal más vinculado con lo emocional y psicológico por otro, concluimos tras analizar las respuestas dadas por el alumnado, que en estos casos ambas cosas están directamente relacionadas. Un 47,9% (81 alumnos) del alumnado entrevistado ha marcado ambas opciones, un 24,2% (41 alumnos) ha votado la respuesta 1 y un 26% (44 alumnos) ha elegido la respuesta 2. Es decir: el aprendizaje artístico no formal, no relacionado con una formación profesional ni cualificación específica alguna, puede entenderse, en esencia (más allá de especificidades en los contenidos), como un aprendizaje con características propias. De ellas, la más destacable es que está directamente relacionada con el bienestar del alumno: es posible que el alumno aprenda más y mejor cuanto más a gusto se encuentre en el entorno de aprendizaje. La serie fotográfica *Sonrisas en la academia* (pág. 341) recoge momentos de sonrisas espontáneas durante el trabajo de diferentes alumnos en *Mi Academia*. Cuanto más gratificantes sean las relaciones con sus compañeros y profesores, cuanto mejor ambiente se respire en el aula (según determinadas condiciones físicas ambientales), más significativo será el aprendizaje. Esta conclusión nos lleva necesariamente a prestar especial atención a factores que generalmente no son prioritarios en el diseño de programas educativos pero que comprobamos que se convierten en componentes verdaderamente importantes para el aprendizaje, que son favorablemente valorados por el alumnado y que pueden ser igualmente importantes en cualquier contexto educativo.

Si comparamos los resultados del cuestionario de adultos y el de niños observamos una destacable diferencia: mientras que en las respuestas de padres de alumnado infantil hay un claro predominio de la respuesta más relacionada con

el bienestar del alumno por encima del aprendizaje más formal, en las respuestas del alumnado adulto no existe tal diferencia (incluso un inicio de tendencia inversa). Este hecho puede reflejar diversas realidades. Las expectativas proyectadas sobre el aprendizaje artístico en los niños está más relacionada con un concepto de educación artística como desarrollo humano y no como adquisición de conocimientos propios de determinadas disciplinas. Sin embargo, ésta podría ser una visión excesivamente optimista o *buonista* (Rausell, et al, 2007), y esconder una creencia mucho más superficial y excesivamente extendida de la educación artística como distracción y entretenimiento para los niños, relacionada con la idea de educación artística entendida como manualidades.

Desde un punto de vista, como decimos mayoritariamente extendido, la educación artística se concibe como un entretenimiento para niños y una formación academicista para adultos (visión, como hemos comentado anteriormente, heredada de la formación de artistas a nivel profesional, con estudios como Bellas Artes o Diseño). De hecho, existe la idea generalizada de que el profesor de grupos de adultos ha de tener una formación especializada pero que esto no es necesario para impartir docencia a niños: «Yo daba clases para niños, porque claro, no había acabado la carrera»¹¹³.

Sin embargo, a pesar de dicha creencia (que, hasta cierto punto percibimos al comparar uno y otro cuestionario), encontramos otro tipo de opiniones, perspectivas y vivencias que contrastan con esta idea y que vemos reflejada en el cuestionario del alumnado adulto. El hecho de que la respuesta primera (*Lo que más valoras de tu experiencia en la academia es lo que aprendes en relación a la práctica artística*) no supere más que mínimamente a la segunda (*Lo que más valoras de tu experiencia en la academia es que te hace sentir bien*) refleja un giro en la tendencia a asociar educación artística con formación academicista. El alumnado participante demuestra valorar todo lo que el aprendizaje y la práctica artística le ofrece personalmente, a nivel emocional, psicológico, socializador, etc. Destacamos, además, que en casi todos los casos en que esta pregunta viene acompañada de algún comentario libre del encuestado, éste va en este sentido:

«A mí, personalmente me ha enriquecido, me siento realizada y me es gratificante» (cuestionario A.10.07).

«La práctica artística debería enfocarse desde una orientación no academicista. Creo que su enseñanza debe fomentar la creatividad y abordar muchos estilos y técnicas». (cuestionario A.08.03)

«La evolución que tienes, el cambio que experimentas conforme realizas trabajos y participas en las actividades» (cuestionario A.04.06).

¹¹³ Extraído de la entrevista a la responsable de la academia *Cervantes 20*. 24 de Enero de 2013.

«El crecimiento personal, hace que tengas otra visión. Y desarrollar los sentidos. Cambia totalmente la forma y los conceptos que tenía hasta ahora» (cuestionario A.04.08).

Asimismo, las series fotográficas incluidas en el apartado *Los talleres* (págs. 347-350) muestran situaciones en las que se combina de manera más o menos equitativa estos dos tipos de experiencias: un aprendizaje más o menos disciplinar desarrollado en un ambiente relajado, apacible y con un clima alegre y familiar.

5) Factores específicos de la experiencia en academias: enseñanza personalizada

En lo que respecta a las entrevistas a los profesores, una primera mirada a la categoría *Experiencias* nos permite observar que todos los meta-códigos emergidos están relacionados con esta visión de la experiencia y aprendizaje artístico menos formal y más centrada en el sujeto: *personalización, educación inclusiva, libertad, relaciones entre alumnos, relaciones alumnos-profesores, diversidad en los tipos de aprendizaje, y estrategias de desbloqueo*. Cualquiera de estos ítems son casi completamente ajenos a otros entornos educativos de las artes visuales, como pueden ser estudios especializados como Bellas Artes, en los que no cabe hablar de personalización de la enseñanza, libertad (de horarios, de espacios, curricular, ausencia de calificación, etc.), educación inclusiva (con carácter intergeneracional o integrador de diferentes niveles y necesidades), etc. Lo mismo sucede al contrastar con el entorno escolar, en el caso de alumnos más jóvenes: difícilmente podemos hablar de personalización (programación individual, diagnóstico individual, profesor adaptado al alumno, etc.), de libertad (en cuanto a horarios, uso del espacio y los materiales, libertad curricular, ausencia de calificación, etc.), de integración intergeneracional o de diferentes tipos de relaciones y posicionamientos alumno-profesor.

En general, observando los códigos y meta-códigos extraídos de las entrevistas, podemos decir que la experiencia de los alumnos en las academias se caracteriza por ser altamente personalizada e inclusiva y por ofrecer una libertad al alumno que favorece su emancipación y empoderamiento, así como la horizontalidad en la enseñanza-aprendizaje (apoyada ésta por un tipo de relaciones entre profesores y alumnos muy cercanas a la amistad y con posicionamientos igualitarios poco habituales en otros contextos educativos, como por ejemplo el contexto escolar). Se caracteriza también por contemplar y valorar diferentes formas de aprendizaje, entre las que destaca el aprendizaje por experimentación, así como la importancia y la alta presencia del factor emocional en el aprendizaje. Por último, la ruptura de barreras, bloqueos, prejuicios y/o visiones obsoletas del arte y el aprendizaje artístico del alumnado destaca por la alta frecuencia de los códigos que lo representan (meta-código 18.ESTRATEGIAS DE DESBLOQUEO):

«Respecto a la enseñanza: totalmente personalizada. También muchas veces la gente viene a contar lo que le pasa. La labor del profesor ahí es bastante de psicólogo. Y en algo como esto, que ni es obligatorio ni nada, que es cuando la gente se relaja, es cuando la gente tiene ganas de contar. Y eso hace que la personalización sea mayor. Yo acabo, pues eso, implicándome en todo lo que les pasa, ... ya no es solamente la clase, es también cómo llevan ellos su momento»¹¹⁴.

Parece evidente que muchas de las ideas contenidas en los códigos emergentes pueden entenderse como características propias de todos los ámbitos no formales de la educación. Sin embargo, si comparamos con otros entornos de educación no formal de las artes visuales, encontramos que muchos de estos ítems, no se dan en otros contextos. El esquema siguiente recoge los códigos con más alto número de hallazgos y frecuencias de los pertenecientes a la categoría EXPERIENCIAS (todos superan el 50% de hallazgos, es decir, más de la mitad de los profesores entrevistados participan de estos códigos). Si bien todos ellos (esto es evidente) se dan en el contexto de las academias de arte, es interesante identificar su presencia en otros contextos en los que, a priori, parecen darse muchas de estas características definitorias de la experiencia de los alumnos. Algunas de las prácticas y actividades pertenecientes a lo que conocemos como Animación Socio-cultural comparten varias de estas características con las academias. Por otra parte, muchas de ellas son propias de la metodología de taller, muy habitual en enseñanzas artísticas de diferentes niveles. Observamos, en el siguiente esquema, cuáles de estas características (representadas en los códigos) son compartidas por las academias con actividades de animación socio-cultural y/o con enseñanzas artísticas con metodología de taller.

¹¹⁴ Extraído de la entrevista a la responsable de la academia *Cervantes 20*. 24 de Enero de 2013.

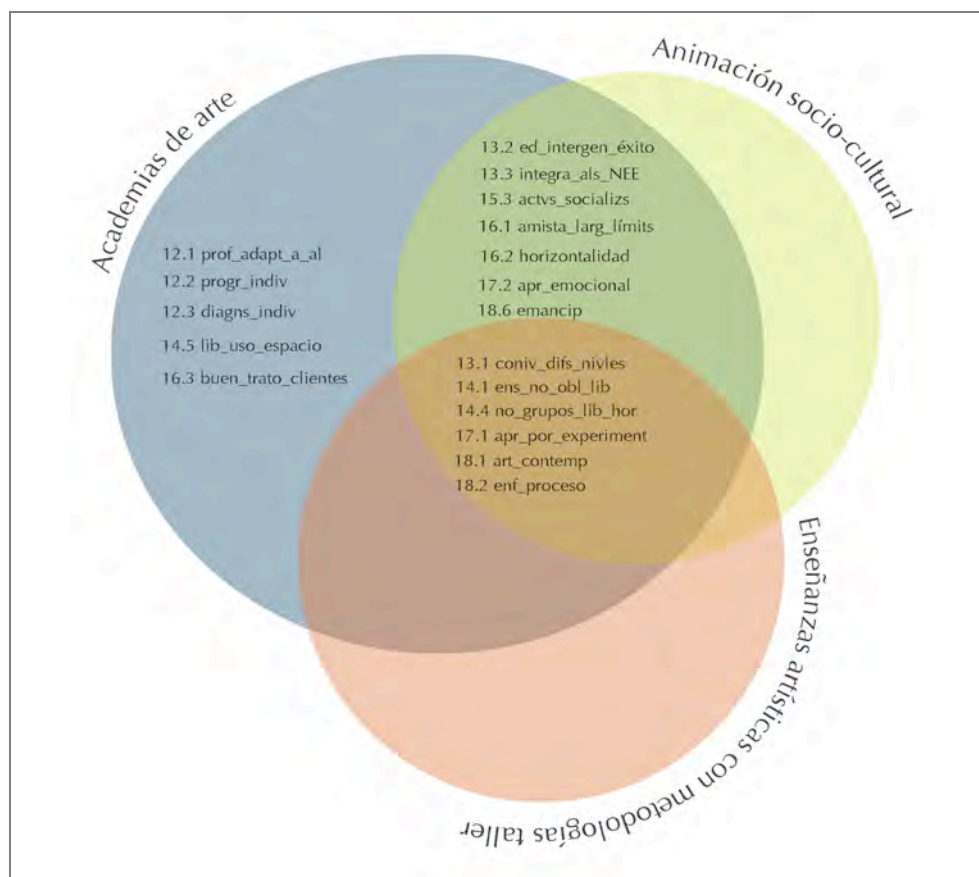
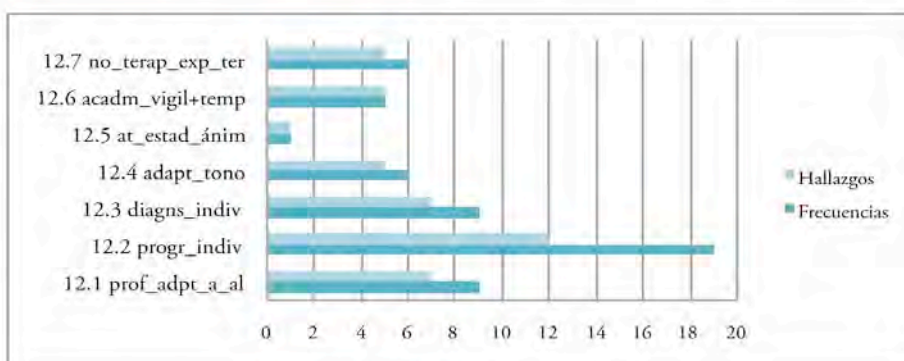


Fig. 27.- Características de la experiencia del alumnado de academias en común con otros niveles y/o entornos de la educación artística no formal.

Si un meta-código destaca por compartir menos códigos con los otros dos contextos aquí tratados, ése es el 12.PERSONALIZACIÓN (códigos de 12.1 a 12.7): la individualización de la programación, los contenidos y la metodología, el hecho de realizar un diagnóstico previo individual para identificar necesidades personales, la adaptación del tono y el ritmo de la enseñanza a cada alumno individualmente, o, en general, el hecho de que el profesor se adapte al alumno y no al revés, son cuestiones casi exclusivas de las academias (en el ámbito, claro está, de la práctica y la educación artística no formal). Los fragmentos de la narrativa autobiográfica en las que se habla de determinados alumnos, son una nueva evidencia de la atención que, en este caso, estas profesoras dedican a todos y cada uno de sus alumnos, conociéndolos, reflexionando sobre ellos y dedicándoles tiempo y mucha atención.

Meta-código 12. PERSONALIZACIÓN

METACÓDIGO	CÓDIGOS	FRECUENCIA		HALLAZGOS	
		Profesores	Alumnos	Profesores	Alumnos
12. PERSONALIZACIÓN	[12.1 prof_adpt_a_al]	9		7	
	[12.2 progr_indiv]	16	3	10	2
	[12.3 diagns_indiv]	8	1	6	1
	[12.4 adapt_tono]	6		5	
	[12.5 at_estad_ánim]	1		1	
	[12.6 acadm_vigil+temp]	5		5	
	[12.7 no_terap_exp_ter]	5	1	4	1
		55		42	

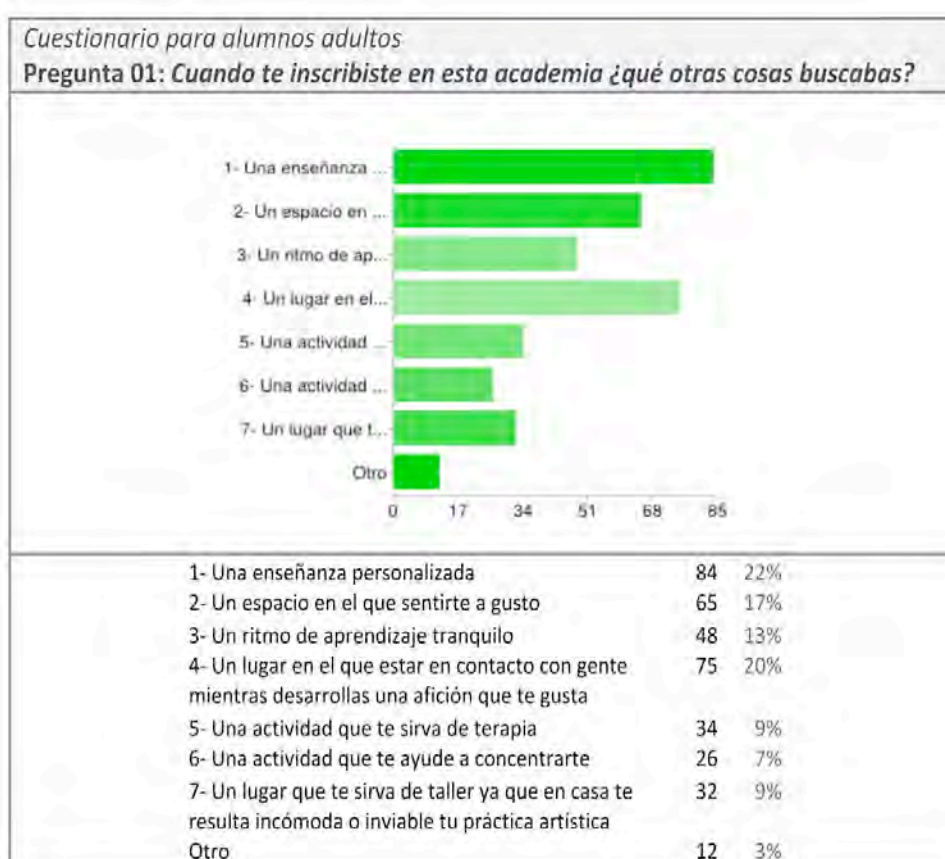


La ausencia de una programación única y unitaria para todos los alumnos, sustituida por múltiples programaciones individuales¹¹⁵ (código [12.2_progr_indiv]), es un hecho que casi la totalidad del profesorado entrevistado destaca (91%) y sobre el que insiste (con un alto índice de frecuencias, el máximo de toda la categoría *Experiencias*). Interpretamos el énfasis en este factor con dos posibles explicaciones: una, que los profesores participantes quieran llamar la atención sobre este hecho porque consideran que es uno de los elementos distintivos y más característicos del contexto de las academias privadas de arte, y una de las cuestiones que más las diferencia respecto de otros contextos de la educación artística; o dos, que resulte una tarea especialmente ardua para estos profesores y de la que, de alguna forma, quieren mostrar su dificultad a la vez que reivindicar cierto reconocimiento. En cualquiera de los casos existe cierta necesidad en estos profesores de hacer visible esta cuestión, lo cual nos habla de la originalidad y particularidad de esta característica.

¹¹⁵ Advertimos de lo inexacto del término *programación* en este caso: el profesorado de las academias no programa de forma explícita, ni en un medio escrito, ni con una definición exacta de objetivos-competencias-contenidos-evaluación para cada alumno. Más bien se trata de una declaración de intenciones en lo que se refiere a objetivos y metodología (el qué y el cómo), más o menos consensuada entre profesor y alumno y en pocos casos redactada formalmente. Utilizamos este término por fidelidad a las palabras de los profesores entrevistados.

«No son alumnos y no hay un programa de aprendizaje y de enseñanza, no lo hay. Te tienes que plantear un programa de estudios en todo caso para cada uno. Para mí sería más sencillo uniformar a todo el mundo porque así yo ya no me planteo más, solamente una cosa. Ahora tengo muchísimas porque cada uno hace una cosa distinta: “a éste le puedo decir esto, a éste no se lo puedo decir”. [...] Tú tienes que saber qué quiere cada uno. Y el problema es que a cada uno le tienes que dar la pastillita que necesita. Hasta que la descubres tardas un mes o dos y después ya sabes lo que hay que darle. Y se lo das»¹¹⁶.

Recordamos, además, que *Una enseñanza personalizada* era la respuesta más seleccionada (y, según nuestro análisis, más específica) en los cuestionarios del alumnado al respecto de las motivaciones al inscribirse en una academia, lo cual confirma la importancia de este factor en el contexto de las academias.



¹¹⁶ Extraído de la entrevista al responsable de la academia *Alpha*. 14 de Julio de 2013.

Recuperamos, también, algunos de los comentarios libres de los alumnos en los cuestionarios, que inciden en la personalización de la enseñanza en el ámbito no formal en general y las academias en particular:

«La evaluación es personal y adaptada a la persona facilitando su continuidad. Se convierte en un desarrollo sostenible y que continuamente se supera. Cada uno a su ritmo». (cuestionario A.09.07).

«Mi parecer es que al ser un ritmo más personalizado de enseñanza, te permite aprender las materias que pueden resultar más interesantes y motivadoras para los alumnos». (cuestionario A.04.05).

6) Enseñanza emancipadora: factor central de la experiencia de los alumnos en las academias

En el intento por alcanzar la comprensión más completa del tipo de experiencias que tienen los alumnos en las academias, identificamos uno de los factores reflejados en un código como idea central que aglutina a casi todos los demás: el código 18.6, que explica que éste es un aprendizaje y una experiencia emancipadora. Hablábamos del término emancipación en la enseñanza cuando hacíamos referencia a Rancière (2002) y su planteamiento en torno a la figura del *maestro emancipador* (aquel que facilita que la inteligencia del alumno obedezca a sí misma y no a la del maestro, permitiendo que el alumno se libere de la subordinación a éste) o el *maestro atontador* (el maestro sabio situado por encima de sus alumnos ignorantes, que explica a éstos sus conocimientos y transmite su sabiduría, haciéndolos dependientes de él mismo y desconfiados de la propia capacidad intelectual de cada uno):

«Los alumnos aprendieron sin maestro explicador, pero no por ello sin maestro. Antes no sabían y ahora sabían. Luego Jacotot les enseñó algo. Sin embargo, no les comunicó nada de su ciencia. Por lo tanto no era la ciencia del maestro lo que el alumno aprendía. Él había sido maestro por la orden que había encerrado a sus alumnos en el círculo de donde podían salir por sí mismo, retirando su inteligencia del juego para dejar sus inteligencias se enfrentasen con la del libro» (Rancière, 2002: 12).

El talante emancipador de los procesos educativos es una característica global, lograda gracias a diversos factores, posicionamientos y decisiones de sus protagonistas. La cultura escolar, por ejemplo, tiende a reproducir las relaciones de poder impuestas sin ofrecer alternativa emancipadora posible, de modo que en la escuela «*el individuo aprende acerca de la autoridad y la jerarquía más que por discursos por la construcción cotidiana de hábitos incluidos en los dispositivos escolares (cuerpos y aulas ordenadas, el maestro controlándolo todo, tareas organizadas en tiempos fijos, etc.)*» (Galicia, 2004:1).

Los factores que favorecen el carácter emancipador del aprendizaje en las academias son los que vienen representados por la mayor parte de los códigos pertenecientes a la categoría EXPERIENCIAS, que quedan reflejados en la figura 28, y que tratamos a continuación ordenados según sus meta-códigos:

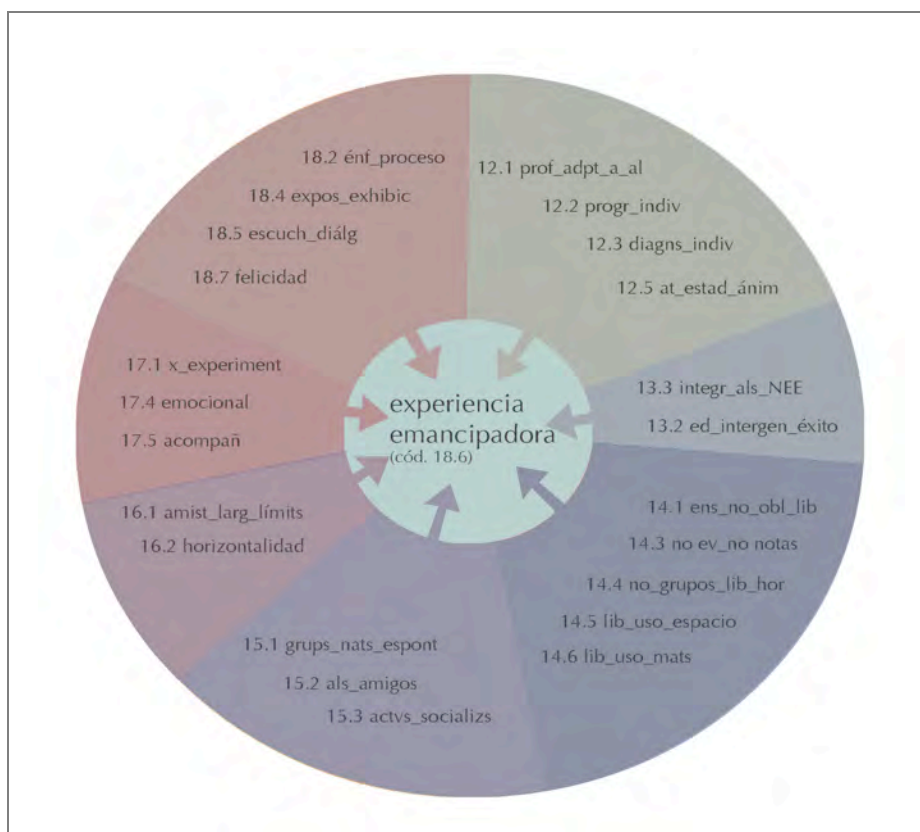


Fig. 28.- Factores que favorecen el carácter emancipador del aprendizaje en las academias.

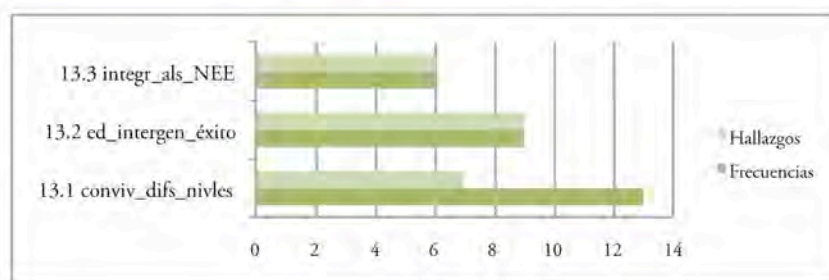
- Meta-código 12. PERSONALIZACIÓN: al respecto de la personalización de la enseñanza, el hecho de que el profesor sea el que se adapta al alumno, y no el alumno el que ha de adaptarse a una materia, al profesor, a unos contenidos o a un programa único, comienza ya posicionando al alumno en una situación más fuerte de lo que es habitual en otros entornos educativos, especialmente en contextos reglados. Por medio del diagnóstico individual (código [12.3 diagns_indiv]) que los profesores realizan a cada alumno a partir de preguntas, entrevistas, conversaciones y diversas formas de acercamiento más o menos directo, éste percibe un particular interés por parte del profesor, interés que se ve reforzado a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje con estrategias como atención al estado de ánimo (código [12.5 at_estad_ánim]) o la adaptación individual en el tono y el trato del profesor al alumno (código [12.4 adapt_tono]). En defini-

tiva, lo que el alumno puede percibir es que él es el protagonista de su aprendizaje, que es importante para su profesor, que es único y que el aprendizaje que desea es posible y está a su alcance.

- Meta-código 13. EDUCACIÓN INCLUSIVA: la convivencia e integración de todo tipo de niveles, necesidades y edades en el mismo espacio (aula única), puede transmitir una sensación de apertura tal que el alumno percibe que puede aprender sea cual sea su nivel, edad, punto de partida, etc. Encontramos ejemplos concretos en el estudio del caso de *Mi Academia*, tanto en algunos fragmentos de las narrativas autobiográficas, como en algunas series fotográficas como *Sonrisas en la academia*.

Meta-código 13. EDUCACIÓN INCLUSIVA

METACODIGO	CÓDIGOS	FRECUENCIA	HALLAZGOS
13. EDUCACIÓN INCLUSIVA	[13.1 conviv_difs_nivles]	13	7
	[13.2 ed_intergen_éxito]	9	9
	[13.3 integr_als_NEE]	6	6



- Meta-código 14. LIBERTAD: La libertad en la educación comienza necesariamente por la confianza en el alumno, lo cual es la base para toda acción educadora emancipadora («*la vía de la confianza en la capacidad intelectual de todo ser humano*»). Rancièrre, 2002: 12). En las academias de arte el alumnado disfruta de libertad total o casi total en cuanto al uso del espacio y los materiales (códigos 14.5 y 14.6); en muchos casos no hay grupos ni horarios, lo cual otorga al alumno la capacidad total de decidir cuándo quiere disfrutar de una clase, cuándo comienza y cuándo acaba (código [14.4 no_grupos_lib_hor]). No hay titulación, currículum ni calificación (códigos [14.1 ens_no_obl_lib], [14.2 no_titulo] y [14.3 no_ev_no_tas]), lo cual supone que el alumno no se siente juzgado ni ha de pasar ningún tipo de prueba que imponga criterios externos sobre qué es lo importante que el alumno debería aprender y qué no. Más allá de las res-

puestas cerradas del cuestionario, se repiten ciertos comentarios libres por parte del alumnado al respecto de este tema, lo cual demuestra la importancia del elemento de la libertad, en sus diferentes niveles, en el contexto de las academias:

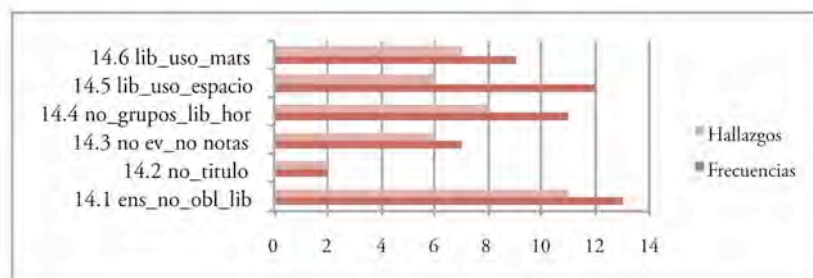
«Es difícil encontrar en el ámbito de las artes visuales una enseñanza que te proporcione la libertad necesaria y la disciplina justa para adquirir conocimientos y formar tu criterio en arte» (cuestionario B.04.20).

«El aprendizaje no reglado da una libertad al alumno para adaptar su estilo y experiencia a su propia personalidad sin tener que alcanzar metas impuestas» (cuestionario A.09.07).

«Matricularme en una academia ha hecho obligarme a hacer algo que necesitaba recuperar: pintar. Y sin embargo, la obligación me está permitiendo sentirme libre gracias a la flexibilidad de horarios y la no evaluación/juicio de "mi obra", aunque evidentemente el profesorado enseña, orienta y dirige» (cuestionario A.01.02).

Meta-código 14. LIBERTAD

METACÓDIGO	CÓDIGOS	FRECUENCIA			HALLAZGOS		
		Profesores	Alumnos		Profesores	Alumnos	
14. LIBERTAD	[14.1 ens_no_obl_lib]	8	5	54	7	4	40
	[14.2 no_titulo]	2			2		
	[14.3 no_ev_no_notas]	5	2		4	2	
	[14.4 no_grupos_lib_hor]	9	2		6	2	
	[14.5 lib_uso_espacio]	12			6		
	[14.6 lib_uso_mats]	7	2		5	2	

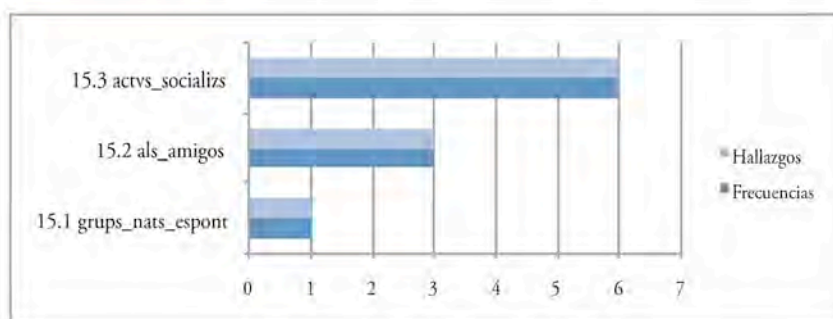


- Meta-código 15.RELACIONES ENTRE ALUMNOS: El 50% de los profesores entrevistados hablan del tipo de actividades que programan, o que espontáneamente se realizan al margen de la marcha habitual de sus clases-taller: fiestas, comidas o cenas, viajes, excursiones, etc. (ver también, por ejemplo, la serie fotográfica *Fiestas final de curso*, en las páginas 355-357). Son las *actividades socializadoras* (código [15.3 actvs_socializs]), cuyo fin es que los alumnos se conozcan entre sí y crear un ambiente de

grupo agradable. Los profesores saben que un buen ambiente en el aula depende tanto de elementos del espacio, de un buen trabajo docente o de un trato acertado del profesor hacia los alumnos, como de que se establezcan buenas relaciones entre compañeros.

Meta-código 15. RELACIONES ENTRE ALUMNOS

METACÓDIGO	CÓDIGOS	FRECUENCIAS			HALLAZGOS		
		Profesores	Alumnos		Profesores	Alumnos	
15. RELACIONES ENTRE ALUMNOS	[15.1 grups_nats_espont]	1		10	1		10
	[15.2 als_amigos]	2	1		2	1	
	[15.3 actvs_socializs]	6			6		



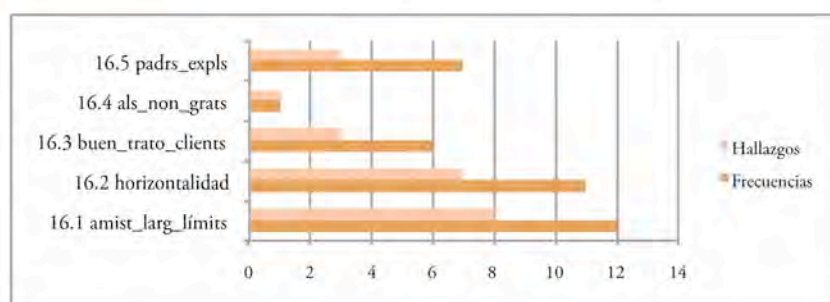
- Meta-código 16. RELACIONES ALUMNOS-PROFESORES: con un índice de hallazgos y frecuencias de 11 y 7, el código [16.2 horizontalidad] representa uno de los factores principales que favorecen el carácter emancipador de la enseñanza en las academias: un posicionamiento de igual a igual, sin autoritarismos y con una postura más cercana al empoderamiento del alumno que a la subordinación de éste al profesor, la docencia en las academias se asienta sobre estructuras horizontales en cuanto a las posiciones profesor-alumnos. Un hecho especialmente destacable (es visible su alto porcentaje de hallazgos y frecuencias) es el de la amistad entre alumnos y profesores, lo cual también participa en la ruptura de los roles tradicionales y estereotipos de la figura de alumno y profesor, y facilita la relación más directa e igualitaria entre ambos a favor de la emancipación del estudiante.

Por otra parte, en este meta-código observamos un factor especialmente característico de las academias, principalmente por su condición de centros privados, autofinanciados: el código [16.3 buen_trato_clientes]. Sólo uno de los once profesores participantes utiliza el término *clientes* como tal, pero, además de resultar especialmente llamativo y merecer mención

especial, refleja un hecho generalizado en casi todas las academias, del que hablan la mitad de los entrevistados (6 hallazgos): el trato amable y hasta, en ocasiones, condescendiente hacia los alumnos por parte del profesorado. Evidentemente, la necesidad de mantener al alumnado ante las permanentes dificultades económicas de estos centros se encuentra en la raíz de este tipo de actitud del profesorado, que se convierte en un factor importante cuando tratamos de entender la experiencia de los alumnos en estos centros. Lo que en principio puede ser un factor positivo que favorece las buenas relaciones, un buen ambiente y una ruptura con una relación desigual y basada en el autoritarismo, puede llegar al extremo opuesto, igualmente negativo, de desigualdad pero en sentido contrario. Una situación en la que el alumno adquiere excesivo poder sobre un profesor servil y subordinado a un alumnado con exigencias poco justas y coherentes. En cualquier caso, no parece ser ésta una situación común y en las ocasiones en que se da, los responsables tienen sus estrategias para reconducir dichas situaciones con lo que hemos llamado los *alumnos non gratos* (código [16.4 als_non_grats]). En definitiva, destacamos el hecho del buen trato de profesores hacia alumnos, en la medida en que se basa en el respeto mutuo, la cordialidad y particularmente, un tono casi permanentemente alegre.

Meta-código 16. RELACIONES ALUMNOS-PROFESORES

METACÓDIGO	CÓDIGOS	FRECUENCIAS		HALLAZGOS	
		Profesores	Alumnos	Profesores	Alumnos
16. RELACIONES ALUMNOS-PROFESORES	[16.1 amist_larg_limits]	12		8	
	[16.2 horizontalidad]	9	2	6	1
	[16.3 buen_trato_clientes]	8		6	
	[16.4 als_non_grats]	1		1	
	[16.5 padrs_expls]	7		3	
				39	25

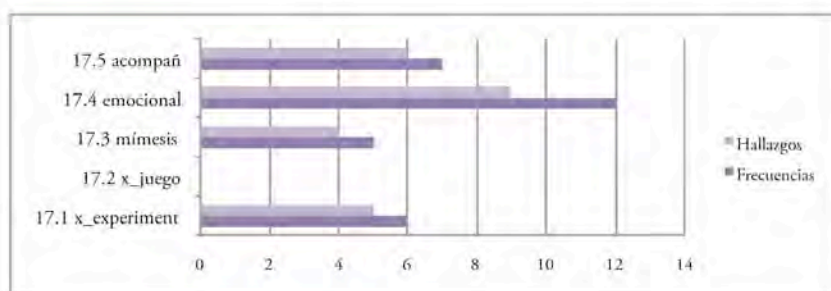


Meta-código *Tipos de aprendizaje*: superando, o planteándose como alternativa a las metodologías más tradicionales de la enseñanza, en las academias se valoran diferentes tipos de aprendizaje, entre los que destaca el aprendizaje por experimentación (código [17.1 x_experiment]), propio de

las metodologías de taller. Ello supone un rol activo y participativo del alumno en contra de un papel tradicionalmente pasivo propio de otro tipo de metodologías predominantes en otros contextos educativos. El hecho del acompañamiento del profesor como forma de enseñanza (código [17.5 acompañ], con un índice de hallazgos relativamente alto en las observaciones espontáneas de los alumnos en los cuestionarios, lo cual nos da una idea de la valoración positiva de este hecho por parte del alumnado), refleja un giro importante en la relación profesor-alumno: si tradicionalmente el profesor se sitúa físicamente frente a sus alumnos para dirigirse a ellos como grupo, para explicar, para mostrar, en definitiva, para enseñar, el acompañamiento supone que el profesor se sitúa físicamente junto al alumno, favoreciendo la horizontalidad y, por tanto, el carácter emancipador del aprendizaje. Por último, la presencia del factor emocional en el aprendizaje (código [17.4 emocional], con 9 hallazgos y un índice de frecuencia de 12, es decir, un alto porcentaje que da cuenta de la importancia de este factor en las academias) participa en la reivindicación de lo personal de cada alumno, lo individual, en la subjetividad de cada uno y en la valoración de sus emociones por parte del profesorado, lo cual favorece la autoestima y autoconfianza.

Meta-código 17. TIPOS DE APRENDIZAJE

METACÓDIGO	CÓDIGOS	FRECUENCIA		HALLAZGOS			
		Profesores	Alumnos	Profesores	Alumnos		
17. TIPOS DE APRENDIZAJE	[17.1 x_experiment]	6		30	5	24	
	[17.2 x_juego]						
	[17.3 mimesis]	5			4		
	[17.4 emocional]	10	2		7		2
	[17.5 acompañ]	4	3		3		3

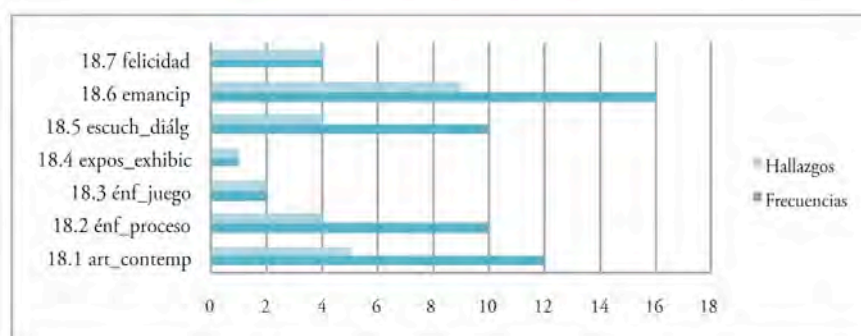


- Meta-código 17. ESTRATEGIAS DE DESBLOQUEO: Evidentemente, el código referente al carácter emancipador de la enseñanza es uno de los más representativos con un mayor índice de hallazgos (7 de profesores y

2 de alumnos) y frecuencias (14 de profesores y 2 de alumnos). Todos los códigos englobados en este meta-código son importantes para la consecución de dicho carácter emancipador, ya que siempre que hablamos de ruptura de barreras o bloqueos personales, el fin último es lograr una mayor independencia, autonomía y un criterio personal más crítico.

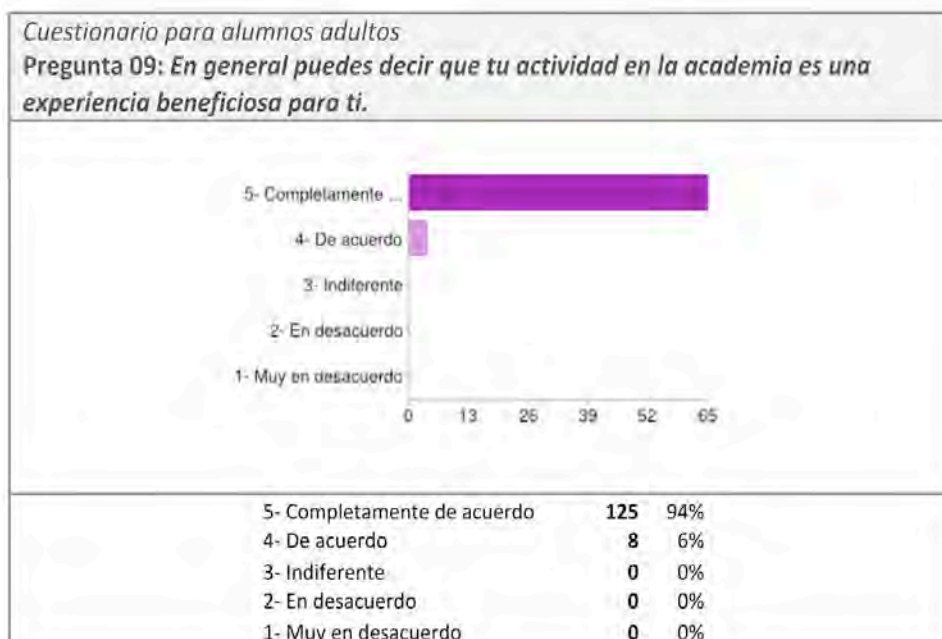
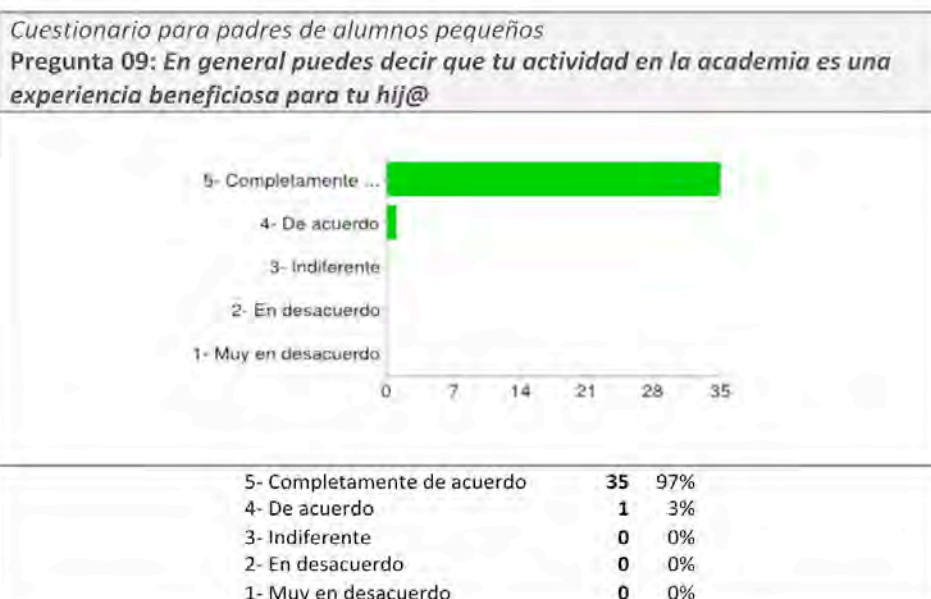
Meta-código 18. ESTRATEGIAS DE DESBLOQUEO

METACÓDIGO	Códigos	Frecuencias			Hallazgos		
		Profesores	Alumnos		Profesores	Alumnos	
18. ESTRATEGIAS DE DESBLOQUEO	[18.1 art_contemp]	10	2	55	3	2	29
	[18.2 énf_proceso]	10			4		
	[18.3 énf_juego]	2			2		
	[18.4 expos_exhibic]	1			1		
	[18.5 escuch_diálg]	10			4		
	[18.6 emancip]	14	2		7	2	
	[18.7 felicidad]	2	2		2	2	



Como conclusión de este último apartado, podemos decir que si la experiencia de los alumnos en las academias de arte tiene alguna señal distintiva ésta es su carácter emancipador. Carácter favorecido por determinados factores particulares de estos centros, que han quedado definidos en estas últimas páginas y de los que podemos destacar aquellos con mayor índice de hallazgos y frecuencias: la no existencia de un programa único y unificador sino de múltiples programaciones individuales; la convivencia de diferentes niveles y edades; la libertad horaria y de uso del espacio y materiales; la metodología tipo taller y aprendizaje por experimentación y la importancia del factor emocional en el aprendizaje.

Destacamos, asimismo, el alto índice de satisfacción de los alumnos encuestados con respecto a su actividad en la academia, ya que ante la pregunta de escala tipo Likert sobre su valoración al respecto, la respuesta es unánime: completamente de acuerdo.



IV.5.5.- CARACTERÍSTICAS

7) Figura del profesor como factor central

Si comenzamos con el cuestionario al alumnado mayor de ocho años, lo primero que llama la atención al observar las respuestas de la pregunta 05 es el gran salto existente entre la primera respuesta más elegida por los encuestados y la segunda: a la pregunta *La enseñanza en una academia te gusta porque*, el 90% de los encuestados responde que *le gusta el profesorado*. De ahí pasamos a un 71% que responden que *el ambiente entre compañeras y compañeros es muy bueno*, continuando con un 55% que declara que *le gusta el espacio*, al que le sigue un 52% al que le gusta porque *le permite flexibilidad de horarios*.



En el caso de los alumnos más pequeños, la respuesta mayoritaria sigue siendo la que se refiere al profesorado (87,8%) pero con menor diferencia respecto de las siguientes: *el trato y la atención son buenos* obtiene un 81,8% y *os resulta cómodo por la ubicación de la academia*, un 72,7%.



Por tanto, la factor del profesor es el elemento más valorado tanto por los alumnos como por los padres de alumnos pequeños y, concretamente, en su dimensión más humana por encima de sus conocimientos y formación más académica. Esto viene confirmado por las respuestas de la siguiente pregunta sobre las características del profesor, en la que la respuesta *el trato que tiene con las y los alumnos/as* es seleccionada por casi el 100% de los encuestados.

Cuestionario para padres de alumnos pequeños

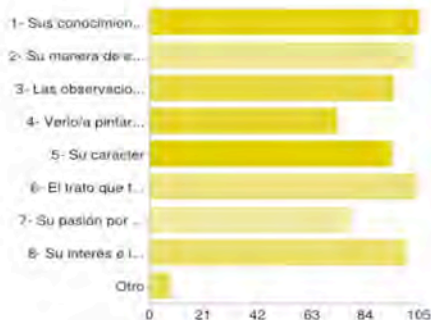
Pregunta 07: ¿Qué características del profesorado de la academia, y de su manera de enseñar, os resultan más interesantes?



Sus conocimientos y experiencia artística	29	19%
Su manera de explicar	22	15%
Las observaciones que hace de los trabajos de cada alumno/a	12	8%
Verlo/a pintar, dibujar, etc.	9	6%
Su carácter	15	10%
El trato que tiene con las y los alumnos/as	31	21%
Su pasión por el arte	10	7%
Su interés e implicación con las y los alumnos/as	21	14%
Otro	0	0%

Cuestionario para alumnos adultos

Pregunta 07: ¿Qué características del profesorado de la academia, y de su manera de enseñar, te resultan más interesantes?



1- Sus conocimientos y experiencia artística	105	14%
2- Su manera de explicar	102	13%
3- Las observaciones que hace de los trabajos de cada alumno/a	95	13%
4- Verlo/a pintar, dibujar, etc.	73	10%
5- Su carácter	94	12%
6- El trato que tiene con las y los alumnos/as	104	14%
7- Su pasión por el arte	78	10%
8- Su interés e implicación con las y los alumnos/as	100	13%
Otro	8	1%

Observamos, por tanto, la importancia del factor del profesor en las academias de arte. Evidentemente, la figura del profesor siempre es clave en todo entorno educativo. Sin embargo, tal y como ya ha sido explicado, podemos decir que en el contexto de las academias es el factor central. Las academias son, a todos los niveles, en todo lo que ofrecen y en el estilo en que desarrollan su actividad, el resultado de las decisiones de sus profesores y directores, ya que no hay sobre ellas ningún tipo de control ni imposición institucional. La impronta del o los profesores de las academias está presente en todos sus matices: los enfoques pedagógicos, metodologías didácticas, la organización, el diseño del espacio, los materiales, las condiciones ambientales, etc. Existen pocos entornos educativos en los que la figura del profesor asuma tanto protagonismo como en las academias (aunque, en aparente contradicción, su papel en los procesos de enseñanza-aprendizaje es mucho menos visible que en otros contextos, según su posicionamiento y actitud hacia sus alumnos, tal y como hemos visto en las páginas anteriores al tratar el tema de las experiencias del alumnado). Por tanto, siendo como es que estos profesores están especialmente bien valorados entre sus alumnos, nos interesa conocerlos más a fondo e identificar sus características más representativas.

Al respecto, la pregunta 07 planteaba: *¿qué características del profesorado, y de su manera de enseñar, te resultan más interesantes?*. Observamos muy poca diferencia entre unas y otras respuestas ya que muchos son los alumnos que han marcado todas o casi todas las respuestas. Detectamos con ello cierta intención, por parte del alumnado, de dar una “puntuación máxima” a sus profesores, es decir, lo interpretamos como una valoración altamente positiva del profesorado por parte de los alumnos.

Las cuatro primera respuestas, con una puntuación muy similar son: *El trato que tiene con las y los alumnos/as* (79,8%), *Sus conocimientos y experiencia artística* (79,2%), *Su manera de explicar* (73,3%) y *Su interés e implicación con las y los alumno/as* (71,5%). Observamos que de nuevo se equiparan las respuestas más relacionadas con visiones globales de la educación artística como desarrollo humano (la primera y la cuarta) y las respuestas más cercanas a enfoques académicos de la enseñanza artística (la segunda y tercera respuesta). Comprobamos que prácticamente ninguno de los encuestados ha seleccionado respuestas de una sola clase, lo cual interpretamos de dos formas posibles:

- Como decimos, el alumnado encuestado selecciona casi automáticamente todas las respuestas con el fin de ofrecer una valoración máxima de su profesorado. Sin embargo, si existen ciertas diferencias y, si leemos con detenimiento la selección que cada alumno hace en esta pregunta, observamos que mantiene coherencia con el resto del cuestionario, lo cual nos lleva a pensar que los encuestados han marcado muchas o varias de las

respuestas porque todas responden verdaderamente a su opinión y/o valoración y que lo han hecho consciente e intencionadamente.

- Si revisamos la pregunta 10 del cuestionario, observamos que casi un 47,9% del alumnado encuestado (81 alumnos) seleccionan las dos opciones (mientras que 41 de los encuestados eligen la respuesta 01 -un 24,2%- y 44 la respuesta 02 -un 26%-). Es decir: la mayoría del alumnado de las academias valora el aprendizaje formal de las disciplinas y técnicas artísticas que desarrolla en las academias al mismo nivel que las aportaciones personales que la experiencia en las academias trae consigo. Por tanto, las cualidades que estos alumnos valoran en sus profesores giran en torno a estos dos aspectos a partes iguales: todo lo referente a sus capacidades y habilidades para la enseñanza de las bellas artes (respuestas 01, 02, 03 y 04) y los factores más humanos de estos profesores (respuestas 05, 06, 07 y 08).

La importancia del factor del profesorado se confirma con los datos extraídos de las entrevistas realizadas a los profesores participantes: han sido definidos cuatro meta-códigos diferentes que giran en torno a la figura del profesor: *profesor vocacional*, *profesor implicado*, *fundamentos pedagógicos del profesorado* y *profesorado con funciones no docentes*. El primero de ellos recoge valoraciones de los profesores sobre su propia experiencia docente. Con 10 hallazgos (nueve de profesores y uno de alumnos, en sus comentarios libres en el cuestionario) y un índice de frecuencias de 15 (catorce de profesores y uno de alumnos), el código claramente predominante es el [21.1 doc_ac=disfrt] , que muestra una concepción del trabajo docente en las academias como un disfrute y satisfacción por parte del profesorado. Los profesores de las academias transmiten la satisfacción personal que supone para ellos el trabajo que desarrollan y se declaran felices y afortunados por ello:

«Yo soy feliz aquí en el taller, ésta es mi vida»¹¹⁷.

«Pero es que, además, yo es que no lo veo como un trabajo. [...] Yo me considero una afortunada por estar aquí, estoy encantada»¹¹⁸.

Este hecho es interesante por sí mismo, pero, sobre todo, por todo lo que conlleva: por los modos en que esto repercute en la actitud del profesorado hacia su práctica docente y hacia su alumnado, por el tono que su docencia adquiere y por el ambiente que puede generar. Si hay una cuestión relacionada con este asunto que merezca ser destacada ésa es la de la vocación docente o la elección de la docencia como sustento a pesar de la vocación artística: los docentes del

¹¹⁷ Extraído de la entrevista a los responsables de la academia *Petit Atelier d'Art* 27 de Junio de 2013.

¹¹⁸ Extraído de la entrevista a los responsables de la academia *D'Art*. 10 de Marzo de 2013.

área de las artes visuales, en cualquiera de sus ámbitos y/o niveles, son generalmente más cercanos a una opción u otra: profesores con vocación e interés por la docencia y profesores que optan por la docencia como medio de sustento dado que su trabajo artístico no les ofrece seguridad económica, pero cuyos objetivos e intereses principales giran en torno a su práctica artística más que a su trabajo docente. Los códigos [21.4 voc_doc] y [21.5 voc_art] nos advierten de que, de los once entrevistados, ocho declaran sentir una clara vocación docente y tres han optado por la docencia como medio de vida a pesar de que su interés principal gira en torno a la creación artística. Esto supone un 72% del profesorado entrevistado frente a un 27%, lo cual es una diferencia importante que indica un alto índice de presencia de vocación docente entre el profesorado de las academias. Siendo esto así, podemos fácilmente comprender que el esfuerzo que implica el trabajo docente en el contexto de las academias es bien acogido y asumido por estos profesores. A esto hace referencia el meta-código *profesorado implicado*, del que destacamos dos códigos principalmente: [22.2 intensidad] y [22.1 dedic_total] por sus altos índices de hallazgos y frecuencias: ocho de los once profesores participantes declaran que su actividad profesional se centra al cien por cien en su trabajo en la academia correspondiente. Efectivamente, los horarios de la mayoría de las academias son horarios “comerciales”, es decir, mañanas y tardes entre semana y, en muchos casos, sábados por la mañana. A diferencia del profesorado de otros entornos educativos, estos profesores no imparten unas asignaturas o unas clases a unas horas determinadas, sino que, por decirlo de algún modo, “están siempre”. Más allá de esto, los profesores destacan su dedicación total, tanto en cantidad (en cuanto a horas de docencia) como en calidad (destacando la implicación e intensidad con la que afrontan su trabajo):

«P_ No obstante, no hay límites. Yo debo dedicarle a esto todo el tiempo que esto necesita. Si no estoy dispuesto a eso, cierro la puerta y me voy. [...] Yo estuve este fin de semana en Suiza con un exalumno para ver una serie de cuadros, una serie de obra. Y dejé mi vida personal y he estado dos días en Suiza. Ella ayer domingo estuvo.

E_ Yo este fin de semana, el sábado tuve clase con los niños. Luego por la tarde digo ay, pues me voy a ir y voy a hacer cosas para la academia, voy a subir imágenes y a hacer tal y no sé qué, pero porque me nacía. Luego ayer domingo con los alumnos de la academia toda la mañana viendo cosas»¹¹⁹.

«Y yo es que ésta es mi casa! Esto no es simplemente un curro. Yo vivo aquí»¹²⁰.

«Éste es el meu espai personal i joestic açí tot el día. I al final resulta cansat, comence a fer-me major i m'han aconsellat que tanque un dia»¹²¹

¹¹⁹ Extraído de la entrevista a los responsables de la academia *D'Art*. 10 de Marzo de 2013.

¹²⁰ Extraído de la entrevista a los responsables de la academia *Petit Atelier d'Art 27* de Junio de 2013.

¹²¹ Extraído de la entrevista al responsable de la academia *Llapis*. 11 de Abril de 2013.

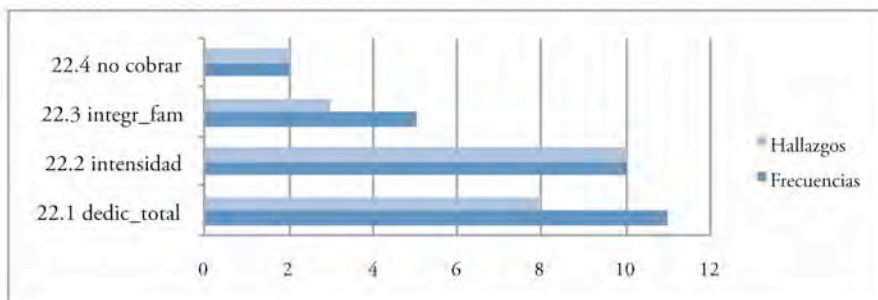
Meta-código 21. PROFESORADO VOCACIONAL

METACÓDIGO	CÓDIGOS	FRECUENCIAS			HALLAZGOS		
		Profesores	Alumnos		Profesores	Alumnos	
21.PROFESORADO VOCACIONAL	[21.1 doc_ac=disfrt]	14	1	31	9	1	26
	[21.2 doc_ac=arte]	1			1		
	[21.3 doc_ac=terapia]	3			3		
	[21.4 voc_doc]	8	1		8	1	
	[21.5 no voc_doc]	3			3		



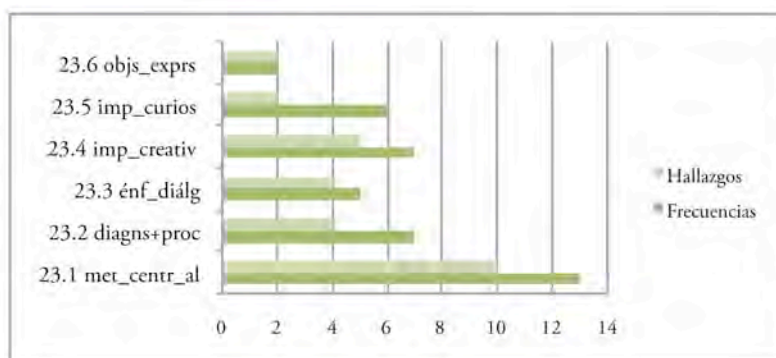
Meta-código 22. PROFESORADO IMPLICADO

METACÓDIGO	CÓDIGOS	FRECUENCIAS			HALLAZGOS		
		Profesores	Alumnos		Profesores	Alumnos	
22. PROFESORADO IMPLICADO	[22.1 dedic_total]	11		28	8		23
	[22.2 intensidad]	7	3		7	3	
	[22.3 integr_fam]	5			3		
	[22.4 no cobrar]	2			2		



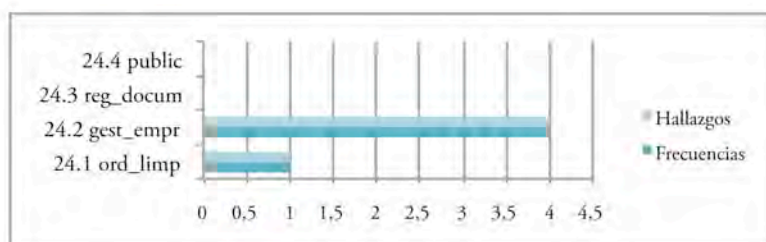
Meta-código 23.FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DEL PROFESORADO

METACÓDIGO	CÓDIGOS	FRECUENCIAS		HALLAZGOS	
		Profesores	Alumnos	Profesores	Alumnos
23.FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DEL PROFESORADO	[23.1 met_central]	11	2	40	25
	[23.2 diagn+proc]	7			
	[23.3 énf_dialg]	5			
	[23.4 imp_creativ]	4	3		
	[23.5 imp_curios]	6			
	[23.6 objs_exprs]	2			



Meta-código 24.PROFESORADO CON FUNCIONES NO DOCENTES

METACÓDIGO	CÓDIGOS	FRECUENCIA	HALLAZGOS
24. PROFESORADO CON FUNCIONES NO DOCENTES	[24.1 ord_limp]	1	1
	[24.2 gest_empr]	4	4
	[24.3 reg_docum]	1	1
	[24.4 public]	1	1



8) Alumnado: características particulares de los alumnos de las academias de arte

Más allá del factor del profesorado, volviendo a las características de las academias, según los códigos extraídos de las entrevistas realizadas a los once profesores participantes, observamos dos elementos fundamentales reflejados en dos meta-códigos: espacio y alumnado. En lo que respecta a las características particulares del alumnado de las academias, cuatro de los códigos extraídos tienen un índice similar de hallazgos, el cual corresponde a un 54,5% del total (seis hallazgos): [20.1 baj_ratio], [20.2 al_volunt], [20.4 fluctuación_als] y [20.5 al_larg_durac]. La baja ratio alumnos por profesor (cuestión también reflejada en las imágenes fotográficas del caso de *Mi Academia*) permite desarrollar prácticas y optar por metodologías que difícilmente pueden ser implementadas con grupos más numerosos. Igualmente, la motivación para el trabajo y el aprendizaje es radicalmente diferente entre alumnos de contextos reglados, en muchos casos matriculados por obligación y contra su voluntad, y alumnos de ámbitos como las academias. Evidentemente, esto favorece prácticas y propuestas casi imposibles en grupos de alumnos donde la motivación es llamativamente baja. En definitiva, el hecho de tener pocos alumnos y de que éstos hayan elegido este aprendizaje voluntariamente es determinante y se convierte en un factor característico de ciertos ámbitos de la educación no formal, como son las academias.

Los dos códigos restantes con similar índice de frecuencias y hallazgos representan dos caras de la misma moneda: el aspecto temporal del alumnado en las academias. Tan característico del contexto de las academias es el hecho de los alumnos de larga duración como los alumnos que no cumplen un curso escolar, que acuden períodos breves como un mes, o los que fluctúan a lo largo de los años. Los profesores inciden en el hecho de la fluctuación de alumnos por la dificultad que esto supone a nivel de gestión y las trabas que impone en el sostenimiento económico de sus centros. Pero también resaltan el hecho de los alumnos que se mantienen inscritos en sus academias durante más de cinco años (encontramos casos de alrededor de veinte años en la misma academia), lo cual se convierte en motivo de orgullo para cualquier profesor (contando, evidentemente, con el hecho de que es un aprendizaje libre y voluntario, en nada comparable –en lo referido al factor temporal- con casos como estudiantes que se mantienen en el mismo centro durante toda una larga trayectoria escolar).

Meta-código 20.ALUMNADO

METACÓDIGO	CÓDIGOS	FRECUENCIAS			HALLAZGOS		
		Profesores	Alumnos		Profesores	Alumnos	
20. ALUMNADO	[20.1 baj_ratio]	6		35	6		31
	[20.2 al_volunt]	7	4		6	4	
	[20.3 niños_obligads]	3			2		
	[20.4 fluctuación_als]	8			6		
	[20.5 al_larg_durac]	7			7		



9) Características particulares del espacio en el contexto de las academias de arte

Por último, el asunto del espacio es un elemento fundamental: al respecto, tanto los cuestionarios de los alumnos (adultos y padres de alumnado infantil) como los códigos extraídos de las entrevistas a los profesores, demuestran principal prioridad por diferentes características físicas de los locales de las academias: con un 65% (110 alumnos), la *distribución del espacio* es especialmente valorada por los alumnos, seguida de elementos concretos como los *trabajos de los compañeros* (59,1%) que ocupan el espacio y que sirven de referente, motivación y fuente de ideas y aprendizaje para el alumnado. Al respecto de la distribución del espacio, observamos que de las once academias participantes, ocho cuentan con una distribución abierta, diáfana, es decir, con un aula única en la que conviven todos los alumnos, sea cual sea su edad y/o nivel. Ésta es una característica poco habitual en espacios educativos, que normalmente se muestran divididos en diferentes aulas en las que repartir al alumnado según diferentes criterios. Según las respuestas obtenidas, dicha característica es positivamente valorada por los usuarios de las academias, quienes se sienten especialmente cómodos en un espacio que les ofrece sensación de libertad, que favorece las relaciones entre compañeros y el aprendizaje compartido y que genera un ambiente familiar y agradable que puede ser muy positivo para cualquier tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuestionario para alumnos adultos

Pregunta 06: ¿Qué elementos del espacio de la academia te resultan más interesantes?



1- La distribución del espacio	82	19%
2- La luz	68	16%
3- El olor	34	8%
4- Los objetos para copia del natural (bodegones, estatuas, etc.)	39	9%
5- Los trabajos de los compañeros (cuadros, dibujos, etc.)	79	18%
6- Los cuadros que hay expuestos	60	14%
7- Los libros, láminas y catálogos	66	15%
Otro	8	2%

Cuestionario para padres de alumnos pequeños

Pregunta 06: ¿Qué elementos del espacio de la academia te resultan más interesantes?



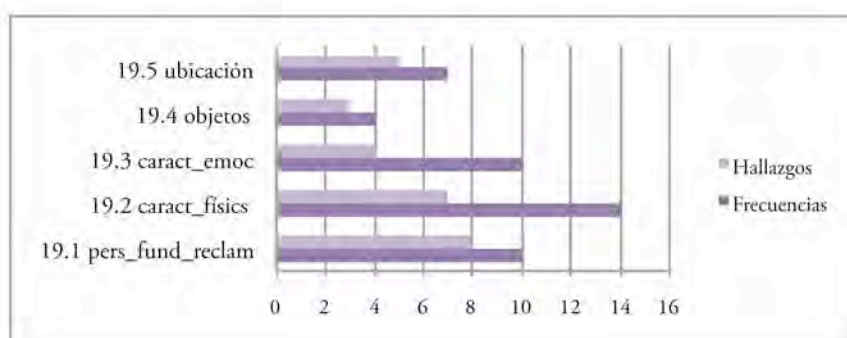
La distribución del espacio	28	28%
La luz	13	13%
El olor	7	7%
Los objetos para copia del natural (bodegones, estatuas, etc.)	5	5%
Los trabajos de los compañeros (cuadros, dibujos, etc.)	21	21%
Los cuadros que hay expuestos	15	15%
Los libros, láminas y catálogos	8	8%
Otro	4	4%

Más allá de las características físicas y de los elementos que componen los espacios de las academias, un factor destacado, nombrado por la mitad de los profesores entrevistados (seis hallazgos de once entrevistas) y algunos de los alumnos en las observaciones libres de los cuestionarios, es el de la presencia de la personalidad del fundador de cada academia. Los espacios de las academias están diseñados al cien por cien por sus creadores-fundadores-profesores. La impronta de todos ellos está muy presente, de forma que su personalidad, así como sus enfoques pedagógicos son perceptibles a través del espacio de cada academia, de todos los elementos que llenan cada local: los bodegones y estatuas clásicas nos hablan de un tipo de enseñanza más académica, el tipo de libros que observamos en las estanterías nos acercan a las referencias que los profesores manejan, el predominio de caballetes o mesas nos dicen mucho del tipo de procedimientos gráfico-plásticos que se priorizan en cada centro, etc. En la medida en que el espacio de cada academia habla de sus profesores y/o creadores, éste se convierte en un reclamo para atraer a futuro alumnado. Los hallazgos y frecuencias obtenidos por este código muestran la importancia de este factor para los responsables de las academias, lo cual interpretamos de dos formas:

- Los profesores tienen conciencia de su propio espacio como reclamo para futuros alumnos y en consecuencia, diseñan los espacios y organizan todos los elementos que los componen según la imagen que quieren dar al exterior.
- Éste es un asunto señalado por los profesores entrevistados por su particularidad, ya que es algo que no sucede en otros contextos educativos. Entendemos que no sucede por dos motivos: uno, porque pocos contextos para la enseñanza son tan personales como una academia de arte, ya que en muchos casos son lugares gestionados por una sola persona y ésta es una característica muy poco habitual dentro de los sistemas educativos. Y dos, porque en otros entornos para la educación artística, el espacio no es accesible a posibles futuros alumnos, con lo cual no ha de ser mostrado ni observado por alumnos potenciales a los que, en cierto modo, hay que convencer. Por ejemplo, las aulas de una facultad de Bellas Artes no son cuidadosamente ordenadas para ser mostradas a futuros alumnos.

Meta-código 19. ESPACIO

METACÓDIGO	CÓDIGOS	FRECUENCIA		HALLAZGOS	
		Profesores	Alumnos	Profesores	Alumnos
19. ESPACIO	[19.1 pers_fund_reclam]	8	2	6	2
	[19.2 caract_físics]	14		7	
	[19.3 caract_emoc]	10		4	
	[19.4 objetos]	4		3	
	[19.5 ubicación]	7		5	
			45		27



Sintetizando todo lo anterior, incluimos el siguiente esquema que recoge los principales códigos de la categoría *Características*, junto con algunos de los códigos pertenecientes a la categoría *Experiencias*, en la figura 29, relacionando los tres elementos principales, reflejados en los meta-códigos, de las características de las academias.

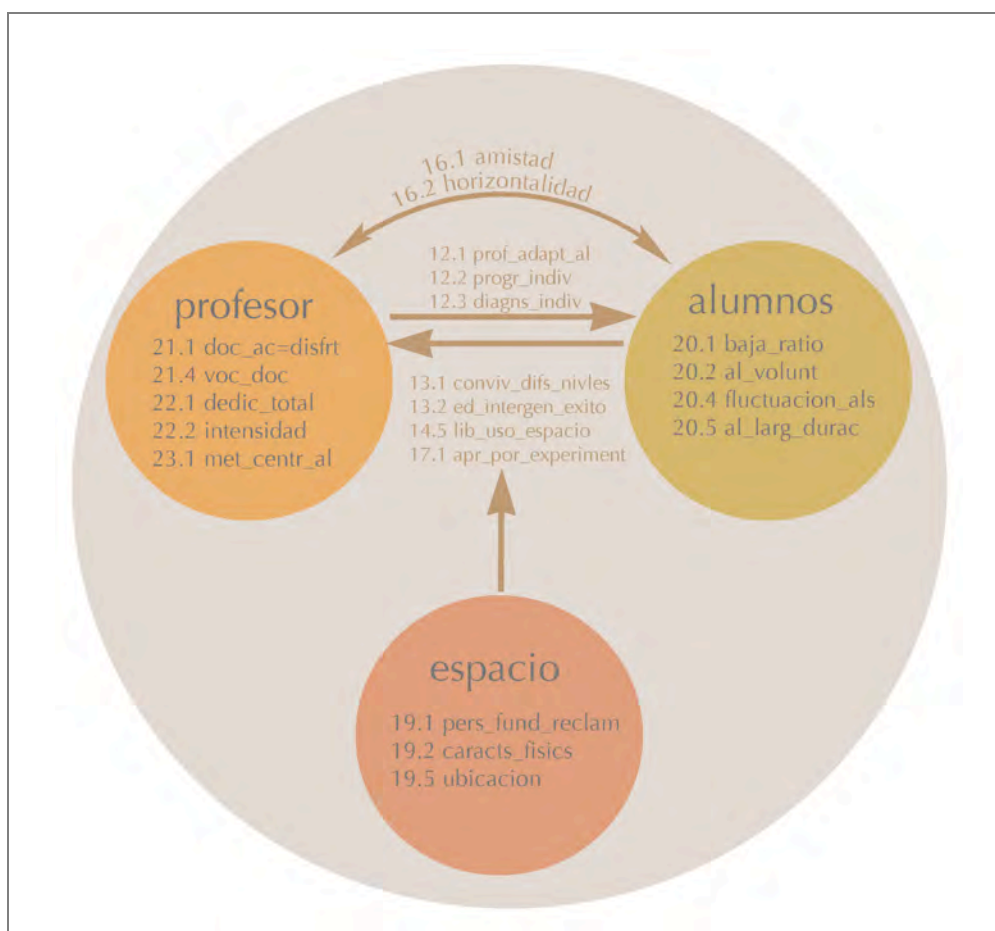


Fig. 29.- Características más representativas de las academias vinculadas al tipo de experiencias desarrolladas por los alumnos en ellas.

Para terminar, retomamos de nuevo el término emancipación, pero esta vez para referirnos al profesorado de las academias. Explica Stenhouse (2004) que adoptar la perspectiva del investigador es el camino hacia la propia emancipación del profesor en su práctica docente. Veíamos en el meta-código *Libertad*, perteneciente a la categoría *Experiencias*, que el código 14.1, *enseñanza no obligatoria_libertad*, obtenía un alto índice de hallazgos (11) y frecuencias (13). Este código se refería a la libertad total del profesorado a la hora de diseñar y llevar a la práctica su docencia ante la inexistencia de un currículum oficial que cumplir. Es decir, si algo tienen en común necesariamente todos los profesores de academias y si hay algo particularmente significativo en su experiencia profesional es la libertad con la que afrontan su acción docente. Si algún condicionante impone esta libertad total sobre este grupo de profesores, es la necesidad de constante revi-

sión, autoevaluación, reflexión, redefinición de fundamentos y reformulación de nuevas prácticas en ellos. Cada profesor de cada academia se mantiene en una permanente reflexión sobre su práctica y en una diaria formulación de nuevas acciones docentes. A ello sumamos el hecho de la personalización de la enseñanza (recordemos el código 12.2 programa individual, uno de los más repetidos en las entrevistas), que obliga también a esa reflexión diaria en torno a cuestiones docente, ya que los profesores se esfuerzan en encontrar las estrategias más adecuadas para cada alumno individualmente. Recordamos, al respecto, las palabras de una de las profesoras entrevistadas:

«Hay veces que la gente se ciega en una cosa ... y no hay manera de hacérselo ver. Sí que hay una manera, yo lo veo como un juego, como un reto: ¡tengo que explicarle de tal manera que lo entienda! Y ésa es la parte que además nunca es rutinaria de la docencia»¹²².

En definitiva, encontramos un profesorado autónomo en sus fundamentos, independiente en diseño y práctica docente y en permanente reflexión para poder afrontar todo ello con éxito. Todo ello lo aproxima a la figura de profesor *emancipado* que plantea Stenhouse (2004): un profesor que, más que un técnico que aplica un curriculum dado, es un profesional reflexivo que se cuestiona su práctica, que analiza las nuevas problemáticas que van surgiendo y que formula y desarrolla nuevas soluciones. No hablamos de investigación como tal porque pocos (casi ningún) profesor de los participantes en este estudio desarrolla una actividad investigadora dentro de los cauces académicos actuales. Sin embargo, nos remitimos a J. Elliot (2000) cuando explica los inicios del movimiento de investigación-acción como un tipo de investigación espontánea, surgida directamente de las necesidades del día a día en el aula:

«No la denominamos investigación y mucho menos investigación-acción. Esta organización vino mucho después, cuando el mundo universitario respondió al cambio en las escuelas. Pero el concepto de enseñanza como práctica reflexiva y forma de investigación educativa quedó incorporado de manera tácita e intuitiva a nuestra experiencia del proceso innovador. Nuestra investigación no era en modo alguno sistemática. Se produjo como respuesta a cuestiones y problemas concretos a medida que iban surgiendo» (Elliot, 2000: 21).

¹²² Extraído de la entrevista a la directora y profesora de la Academia *Cervantes*. 24 de Enero de 2013.

IV.6.- CRITERIOS DE VALIDEZ

Asumiendo y teniendo en cuenta la crítica que ha recibido la metodología de estudio de casos al respecto de sus limitaciones para validar sus aportaciones, revisamos y exponemos, en este apartado, las estrategias seguidas para garantizar la validez y el rigor en esta investigación. Nos basamos en los criterios de evaluación de investigación definidos por Egon G. Guba (2008), organizados en cuatro tipos de criterios de rigor: *valor de verdad*, *aplicabilidad*, *consistencia* y *neutralidad*, que trataremos en este apartado. Igualmente, destacamos la triangulación como estrategia central para la validez de esta investigación. Triangulación en cualquiera de sus dimensiones: de tiempo, de sujetos, de investigadores y, especialmente, la triangulación de métodos en una investigación plural como es ésta: el acercamiento a una misma realidad desde diferentes prismas y por medio de diferentes herramientas favorece una mayor variedad en el tipo de datos y asegura la confirmabilidad y consistencia de la misma.

IV.6.1.- VALOR DE VERDAD: VALIDEZ INTERNA Y CREDIBILIDAD

El valor de verdad se refiere a la posibilidad de garantizar el isomorfismo entre la realidad, los datos recogidos y las percepciones de las personas investigadas. Es decir, nos permite afirmar que la información obtenida en la investigación es creíble, coherente y acorde a la realidad. En todo contexto pueden darse factores que encubran la realidad y lleven a confusión o dificultades de interpretación. Salvando dichas dificultades, un estudio podrá ofrecer garantías de validez interna cuando permita hacer interpretaciones o inferencias correctas a partir de los datos obtenidos.

El enfoque metodológico de esta investigación combina diferentes métodos de recogida de información, precisamente con la intención de sobreponerse a tales dificultades y alcanzar una visión caleidoscópica, global y rica en matices con la que comprender la realidad estudiada con la máxima garantía de veracidad. Las entrevistas en profundidad a los profesores participantes giran en torno a los mismos temas que son tratados por los alumnos en los cuestionarios de respuesta dada y que son también revisados desde la investigación basada en imágenes. Con esta triangulación metodológica obtenemos informaciones convergentes en datos que se confirman entre sí, asegurando así la credibilidad de la información recogida. Otro tipo de estrategias, como la aleatorización seguida en el muestreo del análisis cuantitativo de esta investigación, nos han ayudado a reducir el impacto de posibles factores distorsionadores de la realidad en la obtención de datos.

IV.6.2.- CONSISTENCIA: FIABILIDAD INTERNA Y DEPENDENCIA

La consistencia se refiere al grado en que las respuestas son independientes de las circunstancias accidentales de la investigación. Garantiza la posibilidad de repetir los resultados cuando se realizan investigaciones con los mismos sujetos e igual contexto. En investigación cuantitativa, un instrumento es fiable cuando es estable, equivalente o muestra consistencia interna y, por lo tanto, es capaz de ofrecer resultados veraces y constantes en su empleo repetido, en condiciones similares de medición.

Al respecto del análisis cuantitativo de esta investigación, la estrategia principal a la que hemos recurrido para garantizar la consistencia de los cuestionarios, ha sido la aplicación de éstos, en dos ocasiones distanciadas en el tiempo, con un grupo “piloto” de alumnos. La primera de ellas, estando en presencia de dicho grupo mientras respondían el cuestionario, hemos podido conocer de primera mano los aspectos más confusos del mismo para poder realizar una revisión y reelaboración. Gracias al segundo pase del cuestionario sobre el grupo piloto, cuatro meses más tarde, hemos podido comprobar positivamente cómo se repiten prácticamente los mismos resultados, lo cual transmite confianza suficiente en la consistencia de la prueba.

En cuanto al análisis cualitativo, el programa de tratamiento de datos utilizado ha permitido proceder de forma transparente, facilitando la revisión por parte de investigadores externos, quienes han contrastado los resultados y su interpretación.

IV.6.3.- NEUTRALIDAD: FIABILIDAD EXTERNA Y CONFIRMABILIDAD

Se refiere a la imparcialidad de los resultados. La neutralidad es la garantía de que los resultados de una investigación no están sesgados por motivaciones, intereses y perspectivas del investigador. La *fiabilidad externa* de los estudios cuantitativos y la *confirmabilidad* de las investigaciones cualitativas, se refieren a la objetividad o grado en que un estudio está exento de la influencia de la perspectiva del investigador.

En la fase de recogida de información de esta investigación, los cuestionarios destinados al alumnado de las academias han sido facilitados a los responsables de cada uno de los centros participantes, dejando en sus manos el reparto de

cuestionarios entre su alumnado. Esto significa que la investigadora no ha tenido directo con los encuestados, lo cual podía haber provocado cierta alteración en los resultados. Igualmente implica que no se ha ejercido ningún tipo de control ni intención en la selección de la muestra, favoreciendo así la neutralidad en la investigación. En lo que se refiere a las entrevistas en profundidad al profesorado de los centros participantes, la neutralidad queda garantizada gracias al establecimiento de un protocolo a seguir en la toma de contacto con todos los centros por igual. Por otra parte, el procedimiento seguido en las entrevistas ha tratado de no imponer ninguna temática o idea previa, procurando la máxima libertad al entrevistado para expresarse y exponer sus ideas sin una guía establecida.

En la fase del análisis, tanto en el cuantitativo como en el cualitativo, los pasos seguidos han sido sometidos a réplica con diferentes investigadores: el diseño de los cuestionarios ha sido revisado y reelaborado gracias a las observaciones y recomendaciones del doctor D. Ricard Huerta, la doctora Dña. Amparo Alonso-Sanz y el doctor D. Remigi Morant. La fase de reducción y codificación del texto de las entrevistas en profundidad ha sido sometida al juicio de la doctora Dña. Amparo Alonso-Sanz y el profesor D. David Mascarell, quienes han revisado exhaustivamente la estructura de códigos y meta-códigos, sugiriendo importantes cambios que han ayudado a alcanzar la confirmabilidad necesaria para garantizar la neutralidad de esta investigación.

IV.6.4.- APLICABILIDAD: VALIDEZ EXTERNA Y TRANSFERENCIA

Este último criterios se refiere al grado en que los descubrimientos de una investigación pueden ser aplicables a otros sujetos y contextos. En este sentido es en el que el estudio de casos ha recibido su principal crítica como metodología de investigación, ya que los casos particulares no constituyen una base sólida para la generalización a un conjunto de casos, como ocurre con otros tipos de metodologías. Si entendemos que esto es exigible e imprescindible para toda investigación, encontramos un serio impedimento en el establecimiento del estudio de casos como metodología válida de investigación. Sin embargo, numerosos autores defienden la idea de que el objetivo de la investigación cualitativa no es producir generalizaciones sino más bien entendimientos en profundidad y conocimiento de fenómenos particulares.

No obstante, aunque la generalización no es posible dado al carácter único e irreplicable de los contextos, conductas y fenómenos estudiados, sí que cabe la posibilidad de algún tipo de transferencia entre contextos, dependiendo del grado de similitud entre los mismos. Evidentemente cada academia cuenta con características propias de modo que no manejamos las mismas variables en todos los casos. Pero, tal y como hemos visto a lo largo de este informe, sí existen ciertas

circunstancias comunes que nos permiten generalizar algunas de las conclusiones alcanzadas a partir de los once casos participantes a todos los casos de la ciudad de Valencia.

En cualquier caso, recordamos que más allá de la generalización de resultados, lo más significativo de este análisis es que puede ayudar a identificar factores interesantes que pueden ser útiles en otros contextos educativos, más allá de las academias de arte. Factores que, por pertenecer a ámbitos no formales para la educación artística y quedar al margen de los sistemas reglados de enseñanza actuales, pueden estar poco presentes en ciertos ámbitos de la investigación educativa. Por tanto, este estudio de casos no se ocupa tanto de obtener unos resultados extrapolables a otros casos u otros contextos, sino de identificar elementos y actuaciones que obtienen resultados positivos en unos contextos concretos, para proponerlos a la comunidad investigadora como posibles tendencias y/o asuntos sobre los que reflexionar.

V. EL CASO DE
MI ACADEMIA

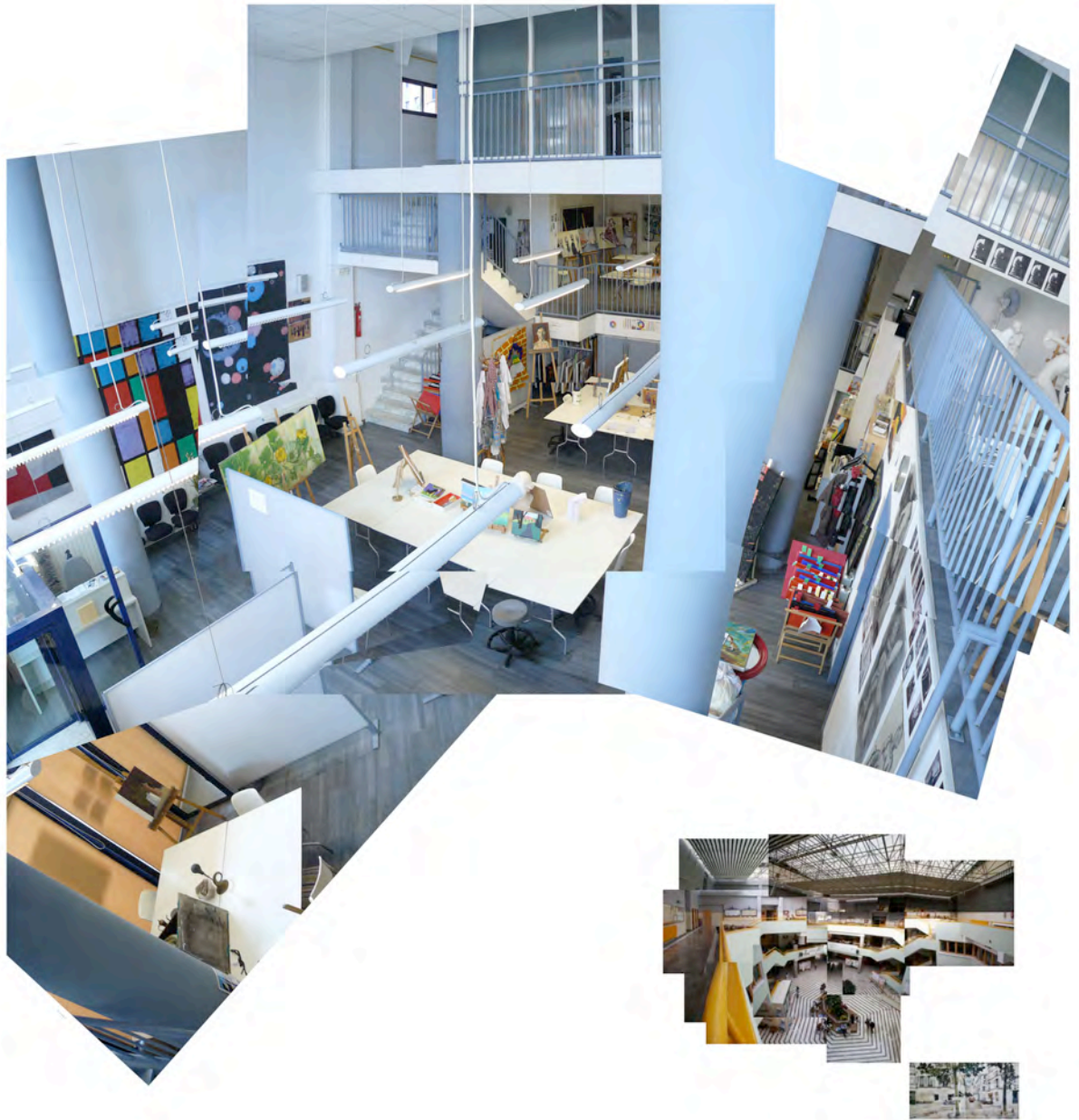
«Sin duda, el arte da que hablar y las obras necesitan ser habladas».

Román de la Calle.

El espejo de la ekphrasis.

La mirada inquieta. Educación artística y museos.

Mi Academia. 2003-2014



Paloma Rueda Gascó (2012). *Cuando no hay nadie*. **FotoCollage** compuesto a partir de fotografías de la autora, con cita visual literal [fotoCollage de Guadalupe Pérez-Cuesta, que a su vez incluye una cita visual de David Hockney] (Pérez y Roldán, 2012).

En el verano del año 2003 un pequeño cartel ocupaba uno de los once cristales de la fachada del local. En él podía leerse “*Mi Academia. Talleres de arte. Próxima apertura Octubre de 2003*”. Una silueta de un niño pintando en un caballete acompañaba al texto.

“¿Es una academia de baile?”, “No, es una academia de pintura”. “¡Qué bien, una academia de baile!” “No, no, es una academia de dibujo y pintura”. “Hola, disculpen, ¿dan clases de bailes de salón?” “No, no es que es una academia de pintura”. Era el momento de la efervescencia de programas, concursos y series de televisión que mostraban la danza como fuente de felicidad y éxito social (“*Upa Dance*”, “*Mira quién baila*”, posteriormente “*Fama. A Bailar*”, etc.).

Valoramos la situación, las posibilidades del espacio y buscamos profesorado de baile. Finalmente, en Octubre de 2003 abrimos como academia de pintura, música y baile. Con un equipo de cuatro profesoras titulares y siete colaboradores, el 2003-2004 fue un curso de actividad frenética: taller libre de dibujo y pintura; piano, jardín musical, guitarra clásica y guitarra eléctrica; danza clásica, danza española, bailes de salón, tango, danza del vientre y funky.

El silencio de la calle en un barrio-dormitorio poco poblado y sin casi ningún tipo de servicios ni actividad comercial, contrastaba con el movimiento incesante de gente que entraba, salía, subía y bajaba de la academia. Por momentos se convirtió en lo más parecido a un centro social que el barrio de Sant Pau podía tener. Los años, la práctica, las circunstancias personales del profesorado, los cambios en la población del distrito, nuevas equipaciones y servicios en el barrio, así como la coyuntura global e ineludible de la crisis económica actual y todas las transformaciones que con ella han devenido, han ido modelando el lugar, la actividad, el alumnado y el papel de la academia en su entorno.

Con un ritmo mucho más pausado desde que en 2009 retomó su idea original (una academia de artes visuales), se mantiene actualmente en su onceavo curso con un renovado ambiente familiar gracias al que se puede disfrutar de la práctica y la experimentación gráfico-plástica a un ritmo tranquilo y personalizado. Desde hace once años soy profesora de este centro. Su creación fue el resultado de la idea e iniciativa de una mujer (M^aDolores, mi madre), el apoyo que recibió en su entorno familiar y la implicación de las que desde el principio fueron sus tres profesoras y co-creadoras (Rosa, Patricia y yo misma).

Mi madre nació en 1950. Estudió Magisterio. Todos en casa recordamos cuando tenía examen de música y nos decía: «¡rezad, hijos míos!». Terminó sus estudios con treinta y cuatro años, cuando ya tenía a tres de sus cuatro hijos. Sin embargo, como muchas mujeres de su generación, nunca llegó a ejercer su profesión, puesto que se dedicó al cien por cien a su familia: tres hijos en tres años, una cuarta siete años después, cinco ciudades de residencia diferentes en diez años, etc. En 1986, de

vuelta definitivamente a su Valencia natal, que había abandonado al casarse, y a la que esta vez regresaba con su familia al completo, comenzó una nueva etapa de asentamiento y relativa calma. Para una mujer extremadamente activa, de energía inagotable, lanzada e imaginativa, un período excesivamente tranquilo no podía durar demasiado.

Con ahorros familiares y la mayor disponibilidad de tiempo que había tenido nunca, decidió emprender un negocio. Entonces tenía dos hijas terminando los estudios de Bellas Artes, lo cual, unido a su condición de diplomada en Magisterio, sonaba casi obvio: una escuela de artes visuales. Nos lo propuso a las dos. Yo no me di tiempo ni para pensarlo y dije "sí" sin dudarlo. A mi hermana no le interesó de momento, estaba tratando de abrirse hueco en el circuito artístico profesional. A mí me encajaron todas las piezas: siempre había tenido interés y cierta vocación por la enseñanza. Era monitora infantil porque disfrutaba del trato con niños. Y siempre me había sentido un bicho raro en la facultad de Bellas Artes porque no encontraba mi lugar en un contexto en el que se te pedía y casi exigía un rol de artista que yo no deseaba. Me acerqué al mundo de la educación artística. Descubrí que existía todo un campo de estudios en torno a ella. Encontré textos que me emocionaron y profesionales que me maravillaron. No tuve dudas.

Los contratiempos comenzaron cuando, tras dos años de montaje y preparación, abrimos las puertas de la academia. Los primeros meses fueron realmente complicados. Las diferencias entre mi madre y yo se evidenciaban a diario: aparecían situaciones imprevistas ante las que respondíamos de forma distinta y surgían problemas de todo tipo que no sabíamos resolver ni conciliar. Pero tras un curso de rodaje, en el que, eso sí, no nos faltó alumnado, empezamos a entendernos mejor.

Hace diez años de aquello. Las circunstancias personales de una y otra han cambiado sustancialmente. Y el ritmo de la academia va variando en función de esas circunstancias personales. Para este curso tenemos previsto el inicio de una nueva actividad: "La abuela Colores: servicios de abuela". No sabemos qué tal funcionará. Pero creo que, en sus manos, será un éxito. Mi madre tiene la curiosa habilidad de acertar. Muchas veces no entiendo ni comparto sus modos de hacer las cosas. Pero siempre me espero, a ver qué pasa. Porque, sorprendentemente y contra cualquiera de mis pronósticos, consigue las cosas con un éxito imprevisible. Creo que una de las claves para que nuestra academia funcione es ésta: somos cuatro mujeres trabajando allí, cada una muy distinta de las demás. Nos conocemos. Sabemos cuáles son nuestros puntos fuertes y nuestras debilidades y las aceptamos. Respetamos los tiempos, momentos, humores y circunstancias de las demás. Cada una es consciente de cuándo tiene que compensar, cubrir o agradecer a otra, antes de que nadie se lo diga. Mi madre tiene cuatro hijos, mas Rosa y Patri. Ellas lo saben, lo notan y la cuidan como tal. Por encima de todo, mi madre es madre, y ahora madre y abuela; Patri es pura serenidad; y Rosa es todoterreno. Y todas compartimos una natural vocación docente. El que la profesión que uno elige le permita desarrollarse plenamente tal cual

es, acorde a su personalidad, es una suerte para uno mismo y para los que le rodean. Las cuatro compartimos esa suerte. Ése es el éxito principal de nuestra academia.

El grupo de las mañanas

El grupo de las mañanas es variopinto y algo atípico: M.J., M., E., Mc., y antiguas alumnas como A., P., I. y L., son jubiladas de alrededor de sesenta años. Con hijos mayores, algunas disfrutan ahora con calma e ilusión de su nueva condición de abuelas. Tienen tiempo (no en exceso, porque son mujeres muy activas con agendas bastante apretadas) para actividades diversas, especialmente de tipo creativo y cultural: acuden a exposiciones, conferencias, ciclos de cine, conciertos, etc. Por su parte, E., comparte aficiones con ellas; es más joven (acaba de cumplir los cincuenta, pero aparenta menos). Es valiente, arriesgada y seria con su trabajo pictórico, dando un altísimo nivel cuasi-profesional. A., de aproximadamente ochenta años, ha vivido durísimas circunstancias familiares y actualmente lucha contra un cáncer; es una mujer independiente, fuerte, creativa, con interés hacia cualquier tipo de actividad cultural y expresión artística. Mientras recibe tratamiento para su enfermedad no asiste a la academia, pero mantiene contacto con sus compañeras y no deja de visitarlas puntualmente.

V. tiene veintiséis años. A los 22 tuvo un accidente de moto que lo dejó un mes en coma. Tras un año en el hospital y mucho esfuerzo, está físicamente recuperado. Empezó a pintar como ejercicio para mejorar la motricidad fina y la concentración. Es un alumno difícil por la excesiva atención que reclama. Pero también es un ejemplo de superación, esfuerzo, perseverancia, perfeccionismo, autoexigencia y creatividad.

S. pasa los cincuenta. Hace cinco años empezó a venir a la academia obligado por su mujer, después de recibir el alta tras superar un tumor cerebral. Fue compañero de V. en la Unidad de Daños Cerebrales del Hospital Valencia al Mar, y continúan siendo muy amigos. S. habla mucho mientras pinta. Y cuando no lo hace, no parece estar contento con lo que ha hecho. Su percepción suele pasar por el filtro de la experiencia que ha tenido cada día: si no se ha encontrado a gusto, su cuadro parece gustarle menos. Algo similar le pasa a Sd. Sd. aparenta más joven pero ronda los sesenta. Padece un tipo de discapacidad intelectual que el profesorado desconoce con exactitud. Le gusta repetir el mismo cuadro varias veces. Su hermana y tutora avisó en una ocasión a las profesoras de que no le forzásemos a hacer siempre cosas excesivamente diferentes: «ella se encuentra bien repitiendo el mismo cuadro, le hace sentirse segura». Sd. es amiga de todo el mundo y nunca se pierde ningún acontecimiento en el que haya algo que celebrar.

Cada uno de ellos lleva su trabajo pictórico de manera individual pero en un tiempo y espacio común. Su vivencia respecto a la práctica artística es compartida, en

muchos casos, desde hace varios años. Esto les hace conocerse y entenderse de una forma muy especial. Todos pasan y han pasado momentos buenos y malos. Y nunca estas circunstancias personales se han quedado fuera cuando vienen a la academia.

Este grupo de alumnos *habla* mientras pinta. Recuerdan cosas. Encuentran conexiones entre sí que desconocían. Cuando uno cuenta lo que le pasa, casi siempre encuentra a otro al que le ha pasado algo parecido. A veces casi hablan más que pintan. Quieren aprender a dibujar y a pintar, pero han elegido desarrollar este aprendizaje en compañía. Y en ese camino se van encontrando personas muy diferentes que se enriquecen entre sí y que comprueban cada día que no se aprende igual sólo que en compañía.

Cuando A. falleció en el 2012, hacía ya algunos años que no venía a la academia. A. se matriculó en 2004, con alrededor de ochenta años y siguió con nosotras hasta que en 2010, sus muy debilitadas fuerzas, le hicieron imposible seguir pintando. Jesuita de energía inagotable. Quien en su juventud había dirigido un centro de miles de estudiantes con rectitud y aplomo, se había convertido en un hombre extremadamente sensible, de trato cálido e impecable y una sorprendente necesidad de aprender que no abandonó en ningún momento de su vida. Más de una vez me preguntaron si era mi abuelo, cuando me veían acompañarlo a entrar o salir de la academia. He de confesar que me encantaba que me lo preguntasen. Las profesoras seguimos echando de menos su sentido del humor, su brillante disposición para el trabajo, su actitud de apertura hacia el arte y su trato cariñoso y amable.



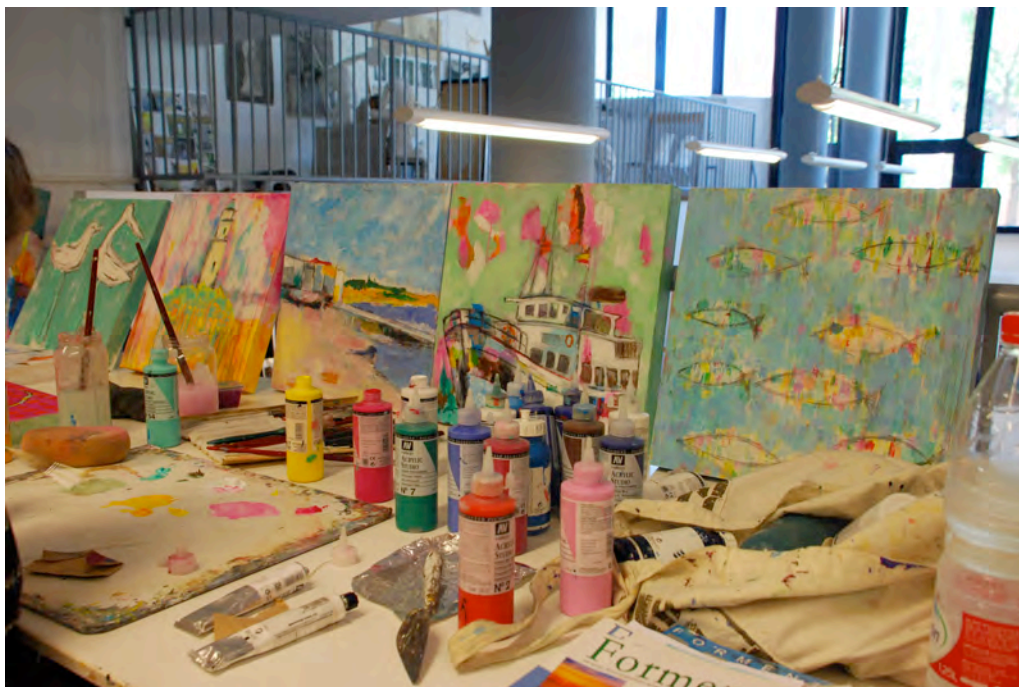
Paloma Rueda Gascó (2004-2008). *Antonio*. Serie muestra compuesta por dos fotografías de la autora.



Paloma Rueda Gascó (2010-2013). *Sonrisas en la academia: «Que la vida afectiva, como factor de orden espiritual, influye en la expresión humana, es algo evidente»* (Plasencia, 2009: 90). **Serie muestra** compuesta por fotografías de la autora.



Paloma Rueda Gascó (2014). *Trabajando juntas*. Fotografía independiente.



Paloma Rueda Gascó (2014). *Últimos retoques para la expo de E*. Fotografía independiente.

Los viernes y sábados

C., I., A. y S. empezaron a venir cuando tenían cinco años. I. era observadora, disciplinada y trabajadora, A., excepcionalmente creativa, S. brillante en sus ideas y C. muy apasionada con todo lo que tuviese que ver con la pintura y el dibujo. Ahora tienen catorce años. Están preparándose para el Bachiller (A. está buscando un instituto con Bachiller Artístico al que cambiarse. Le gustaría estudiar algo relacionado con fotografía). En once años de trayectoria hemos visto crecer a niñas y niños. Algunos de ellos han elegido las artes visuales como proyecto profesional: A., C. y F. estudian Bellas Artes, M. y B. el grado en Diseño. Muchas están cursando Bachiller Artístico o lo harán en breve. Hemos visto crecer a niños, y muchas niñas, para las que nos hemos convertido en una parte importante de sus vidas. Cada mes de Septiembre pensamos “este año no vendrán, se habrán cansado”... pero aparecen. Y se quedan. Algunas ni se cuestionan el venir o no. Es casi una costumbre: viernes por la tarde o sábados por la mañana, academia.

Los viernes por la tarde llegan a ser estresantes para las profesoras: la academia se llena de niños y adolescentes (adultos suelen venir pocos) hasta el punto de que a veces cuesta encontrar un sitio libre. La recogida y limpieza suele ser caótica: todos apuran hasta el último momento para ir a limpiar sus cosas y se acaban formando largas colas de niñas con sus paletas y pinceles para llegar a la pila. Hemos intentado varias fórmulas para evitarlo, no nos gusta ver a los padres esperando más de cinco minutos. Aunque en la mayoría de los casos acabamos asumiendo que lo alargan porque no se quieren ir. L. limpia y ordena todo lo que ve por la academia... incluso ha ordenado varias veces el escritorio del ordenador. Mientras tanto, J. y M.J., sus padres, hablan con mi madre, con Rosa, Patri o conmigo. Siempre tienen alguna exposición para comentar. Últimamente se apuntan en familia a todos los concursos de fotografía que pueden, y han ganado dos. Los tres juntos forman un equipo creativo, original y muy divertido. M.A., la madre de A., se quedaría horas mirando todos los cuadros de la academia. Disfruta viendo pintar. Su hija está con nosotras desde hace siete años. Ahora está en la edad más difícil. A veces no sabe qué hacer o lo que está haciendo le aburre y deja los trabajos sin terminar. Pero aún así, en los últimos dos cursos ha conseguido hacer dos trabajos con los que nos ha sorprendido a todos. Es autoexigente, perfeccionista y con un gusto y criterio nada convencional.

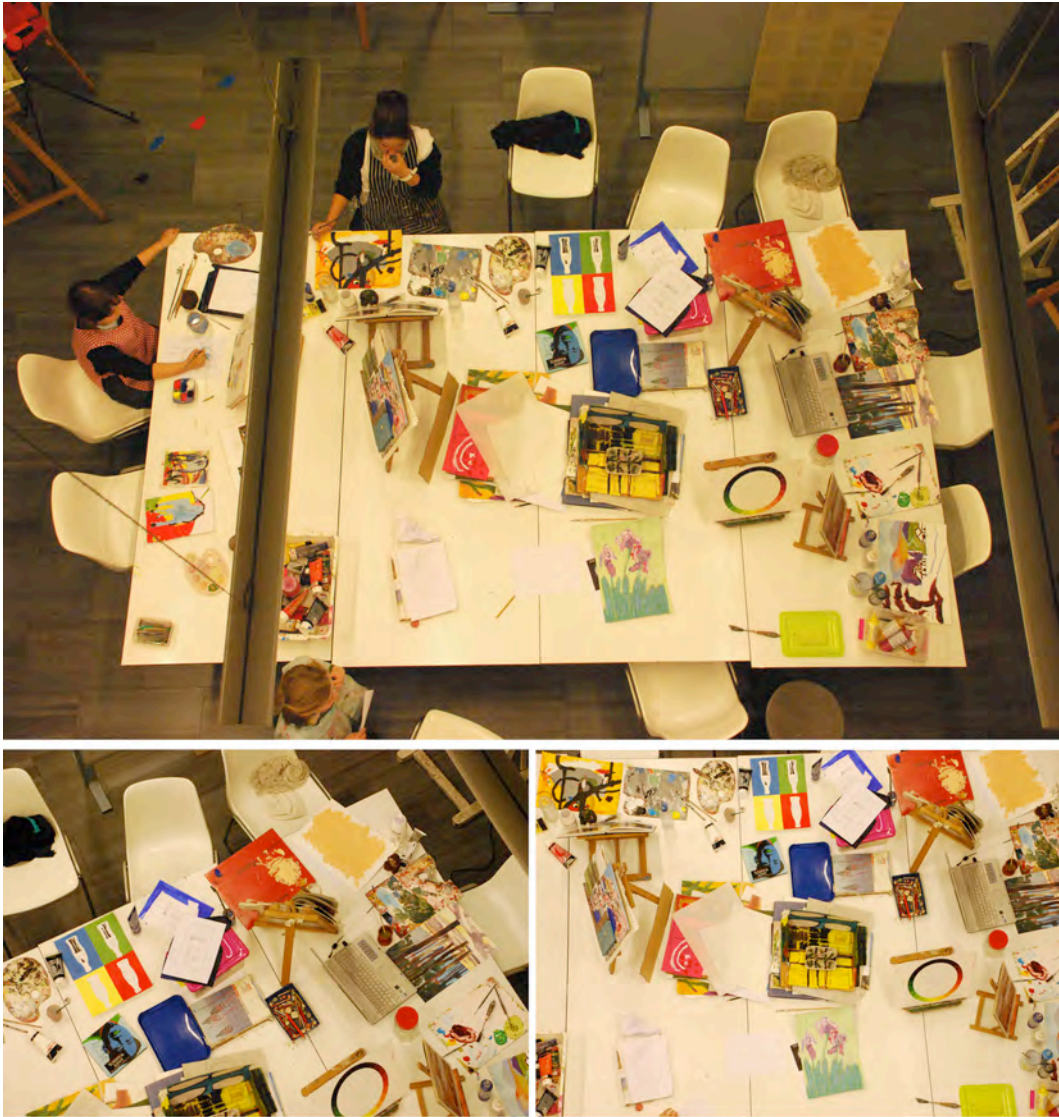
C. empezó con nosotras cuando tenía cuatro años. Ella y su amiga S. destacaban por ser especialmente divertidas, muy habladoras y simpatiquísimas. Después de dos cursos dejaron de venir, pero se apuntaron al cursillo de verano. Desde entonces eran hijas de los veranos. S. dejó de venir, pero viene a visitarnos una o dos veces al año. C. continúa, tanto en verano como durante el curso. Aparece en casi todas las carpetas de fotos de la academia de cualquier curso. Ahora tiene catorce años. Sabe bien lo que le gusta y es muy cuidadosa en la ejecución de sus trabajos, una combinación que hace que sus trabajos alcancen un resultado brillante. P. viene los sábados por la mañana. Está con nosotras desde que la academia abrió sus puertas, hace once

años. No ha dejado de venir ningún curso, ni un solo mes, en todos estos años. Mantiene su halo imaginativo, casi bohemio, que ya tenía cuando vino a la academia por primera vez, con cuatro años. Para estas jóvenes, el espacio de la academia, sus objetos, sus olores, sus imágenes y todas las experiencias que en este lugar han tenido, han construido lo que hoy son. Como elementos conformadores de su identidad, forman parte de su infancia, de sus recuerdos y de experiencias importantes para ellas.

Todas estas niñas, hoy adolescentes quasi-adultas, han logrado mantener el interés hacia una actividad que supone para ellas un esfuerzo extra; han superado los momentos de desánimo, falta de ganas o motivación y las diferentes “crisis artísticas” que en un recorrido como éste, van surgiendo. Han superado todo ello y mantienen la ilusión con la que vinieron la primera vez, cuando sus padres las apuntaron a una academia porque en su casa no paraban de pintar. A este interés se suma hoy, toda una serie de habilidades que han ido adquiriendo, un abanico amplísimo de recursos gráfico-plásticos que ya dominan y, sobre todo, una variado y muy rico bagaje en referentes visuales: estas niñas, que han estado consultando libros de arte desde pequeñas, a las que les hemos hecho llegar todo tipo de propuestas artísticas de cualquier época y estilo, que han visitado museos, que han jugado con las imágenes y con todo tipo de materiales, que se han acostumbrado a hablar sobre lo que ven y que han combinado libertad y experimentación con disciplina y esfuerzo, disfrutan hoy de la práctica artística con criterio y autonomía.



Paloma Rueda Gascó (2013). *Viernes por la tarde y sábados por la mañana*. Serie fragmento compuesta por fotografías de la autora.



Paloma Rueda Gascó (2014). *Los viernes por la tarde*. Serie *fragmento* compuesta por fotografías de la autora.



Paloma Rueda Gascó (2013). C. y S. *en una mañana tranquila de verano*. Serie **fragmento** compuesta por fotografías de la autora.

Los talleres

Mi Academia funciona a modo de taller: no se trata de clases a una hora determinada sino que dentro del horario en que el centro está abierto, cada alumno puede venir cuando quiera. No seguimos una misma programación para todos los alumnos sino que cada uno tiene su propio recorrido personal. Consiste en un acompañamiento, una experiencia personal mediada por las profesoras. Sin embargo, puntualmente llevamos a cabo diferentes talleres, para niños, adultos o ambos a la vez. El taller de “pincelada suelta”, en 2009, fue especialmente interesante por la interacción niños-adultos. Cuando, en las paredes forradas de papel continuo, los adultos tenían que dar brochazos sobre los que no podían retocar, intentaban copiarse de los niños: “¿pero por qué a ellos les salen tan bien?” “¡Quiero hacerlo igual que ella!”, nos decían. Taller de photoshop, de grabado, retrato, graffiti, dibujo con bolígrafo, etc.

Especialmente estimulante resultó el taller de sinestesia, organizado por Rosa y realizado por los adultos en el último curso 2013-2014. Y para niños y adolescentes, el taller de estenopeicas. Éste último fue llamativo también para las profesoras. Durante el verano de 2013 y el curso 2013-2014, realizamos la misma experiencia con diferentes grupos y en todos ellos pudimos comprobar una misma circunstancia: después de fabricarse cada uno su cámara estenopeica, de explicar su funcionamiento y los tiempos de exposición, salimos a la calle. Lo que nos resultó curioso fue que absolutamente todas las niñas y los niños, jóvenes y adolescentes, de todos los diferentes grupos, posaron para hacerse fotos a sí mismos. En muchos casos el tiempo de exposición alcanzaba los veinte minutos, tiempo en el que permanecían completamente quietas frente a su cámara. Hace años, cuando hacíamos esto en la facultad, a nadie se le ocurría hacerse fotos a sí mismo. Las profesoras nos preguntábamos si esto seguirá siendo así o si también los estudiantes de Bellas Artes, actualmente, posan ante sus cámaras estenopeicas. Los cambios tecnológicos y todas las novedades que se suceden a nivel de tecnología de la imagen suponen una transformación continua en las formas de relacionarnos entre nosotros y con respecto a la propia imagen.

Experiencias como ésta, de forma espontánea e inesperada, nos conectan con nuevas realidades y nos ayudan a comprender mejor nuevas circunstancias, comportamientos y formas de relación. El trabajo docente, en general, conecta a unas y otras generaciones, tendiendo puentes para mejores entendimientos. Es importante escuchar y observar a niñas, niños y adolescentes. Y es fundamental reflexionar sobre lo que vemos. No solo para mejorar la acción docente, sino para entender los cambios y transformaciones que se van sucediendo. Aunque, por otra parte, es justo reconocer que hacemos esto porque no lo podemos evitar: muchos de los que nos dedicamos a la docencia, lo hacemos simplemente porque nos gusta estar en contacto con jóvenes y/o niños, casi porque nos resistimos a abandonar la juventud y entrar en el mundo “de los mayores”.



Paloma Rueda Gascó (2009). *Taller de grabado*. Serie secuencia compuesta por fotografías de la autora.



Paloma Rueda Gascó (2013). *Taller de retrato*. Serie secuencia compuesta por fotografías realizadas por Rosa Alemán.



Paloma Rueda Gascó (2013). *Taller de dibujo*. Serie secuencia compuesta por fotografías de la autora.



Paloma Rueda Gascó (2014). *Taller de sinestesia*. Serie secuencia compuesta por fotografías de Rosa Alemán.



Paloma Rueda Gascó (2013). *Estenopeicas en la calle*. Serie **secuencia** compuesta por fotografías realizadas por Rosa Alemán y alumnas de *Mi Academia* en Julio de 2013.

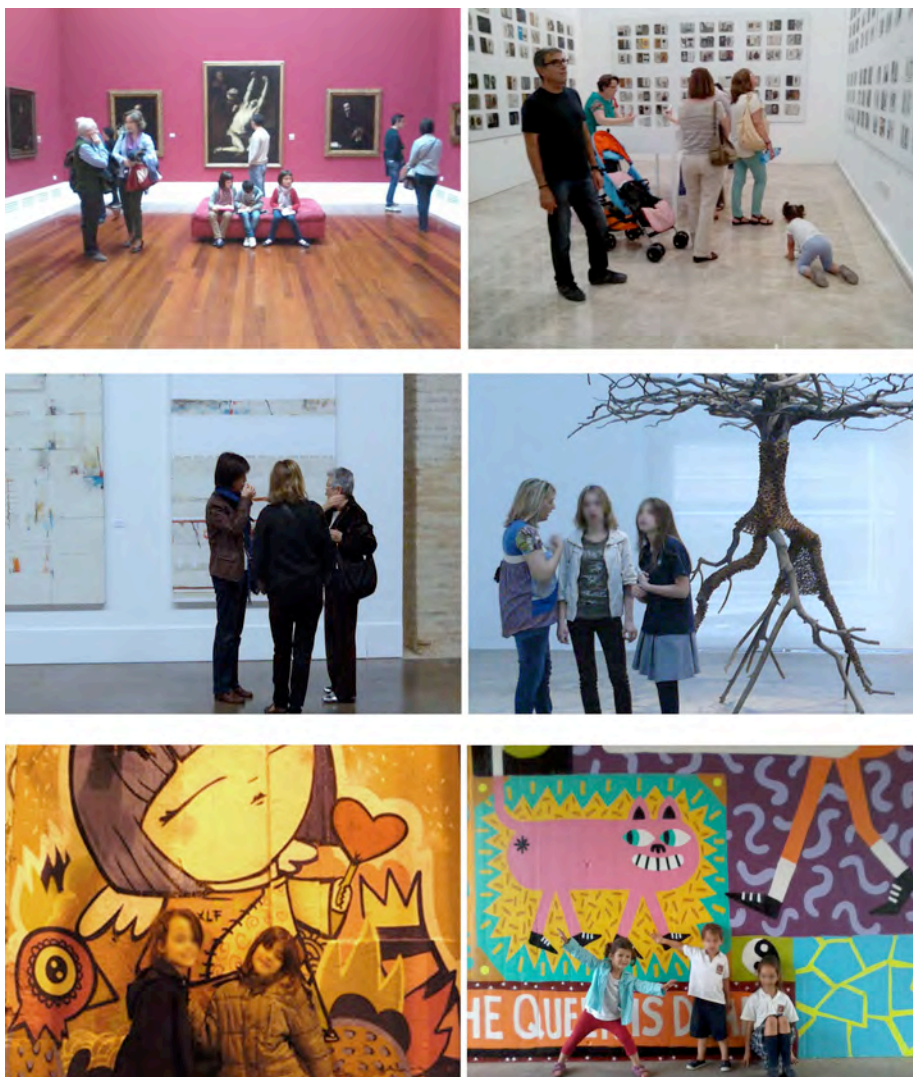
Visitas a museos

Un fin de semana al mes salimos a ver exposiciones. La convocatoria se hace extensiva a todos los alumnos, de todas las edades, y sus familias o acompañantes que quieran venir. I. y M. vienen a casi todas las visitas con sus padres. Siempre traen unas libretas tamaño cuartilla en las que escriben y dibujan espontáneamente según van viendo cosas que les interesan. Luego, en la academia, recuperamos las libretas y hacen el relato de la visita, para todos aquellos que no han podido venir. A., de siete años, no trae libreta, pero expresa sus opiniones sobre todo lo que ve. Tanto él como sus padres son muy comunicativos: preguntan a las profesoras, hablan entre ellos, preguntan a sus hijos, les animan a que observen y a que hablen de ello; y siempre sonrían. Disfrutan con el arte. P., de ocho años, va registrando mentalmente todo lo que ve y se prepara para hacer luego “un examen” a su padre sobre lo que han visto en el museo. Es curiosa, activa y muy disciplinada.

P. viene a la mayoría de las visitas, casi siempre con P., su marido. Ella lleva casi toda su vida pintando. Él no pinta, pero observa con atención, le interesa la pintura y disfruta acompañando a su mujer. Son una de esas parejas envueltas en una serenidad que no puede sino provocar envidia, y que parecen disfrutar tranquilamente de todo lo que hacen. Ella lleva diez años con nosotras. Ha pasado por muy diferentes fases en su trabajo artístico. Ahora, después de toda una vida pintando, P. se ha animado a iniciarse en ejercicios de color: círculos cromáticos, bodegones, escalas altas-bajas, mayores-menores, etc. Muchas de estas cosas las ha hecho ya, aunque no se ha dado cuenta. Está tomando consciencia y atendiendo a la teoría de muchas de las cosas que en la práctica sabe hacer. P. y P. están jubilados y tienen una vida académica y cultural muy activa. Su agenda está completamente ocupada con sus clases de La Nau Gran (extensión universitaria de la Universitat de València), conferencias, exposiciones, etc. Pero siempre encuentran hueco para venir a las visitas de la academia.

A. también es asiduo de exposiciones en museos y galerías. Ha trabajado toda su vida como personal de mantenimiento de un colegio de Infantil y Primaria. Su trato con los niños es impecable, audaz y creativo. Sabe preguntarles y sabe hacerles hablar. Tanto en las visitas como en la academia, con niños y adultos, siempre consigue crear un clima de buen humor. Lleva pintando más de veinte años, y todos sus cuadros demuestran una habilidad y un dominio técnico excepcional. M. viene a muchas de las visitas con V., su “amigo especial”. V. suele haber visto antes la exposición que visitamos. Desde una posición activa, e incluso activista dentro de la escena cultural valenciana, es habitual de inauguraciones, exposiciones y todo tipo de actos culturales. Transmite su compromiso y su inagotable interés por la cultura en cada una de sus palabras. V. explica a los padres, niños y adultos que acuden a las visitas, todo tipo de detalles sobre las obras de arte, museos, artistas y demás, completando, en un curioso equilibrio espontáneo, las conversaciones que surgen entre profesoras y alumnos en el recorrido de las exposiciones.

No concertamos visitas guiadas en los museos. Y las profesoras no explicamos nada durante las visitas. Preguntamos. Hablamos. Incluso inventamos. A veces nos inventamos posibles historias con los personajes de cuadros, fotografías, vídeos, etc. Imaginamos posibles maneras de hacer o diferentes procesos técnicos. Buscamos aquello que nos puede servir para lo que cada uno está haciendo en su trabajo personal. Recordamos anteriores trabajos, o trabajos de compañeros. También recordamos todo tipo de referentes que nos viene a la mente: otros cuadros, películas, libros y demás. Son ocasiones en las que los alumnos se conocen entre ellos (muchos de ellos no coinciden en sus horarios en la academia), y situaciones en las que las relaciones niños-adultos cobran un sentido especialmente significativo.



Paloma Rueda Gascó (2008-2014). *Veo-veo I*. Serie muestra compuesta por fotografías de la autora.



Paloma Rueda Gascó (2008-2014). *Veo-veo II*. Serie muestra compuesta por fotografías de la autora.

Exposiciones y celebraciones

La *Biblioteca Municipal Francesc Almela i Vives*, a pocos metros de la academia, acogió durante años la exposición final de curso de la academia. En los últimos dos años, sin embargo, decidimos volver a la idea original de hacer la exposición y celebración final de curso en “nuestra casa”. El montaje se hace algo complicado, ya que tenemos que compaginarlo con la marcha habitual de la academia (de hecho, este último curso coincidió también con el cursillo de verano y fue una verdadera contrareloj). Pero vale la pena. Es el momento en que se encuentran alumnos que no suelen coincidir, alumnos que ya no vienen, familiares, amigos, etc. Los trabajos de los adultos se mezclan con los de los adolescentes y niños en llamativas e interesantes combinaciones.

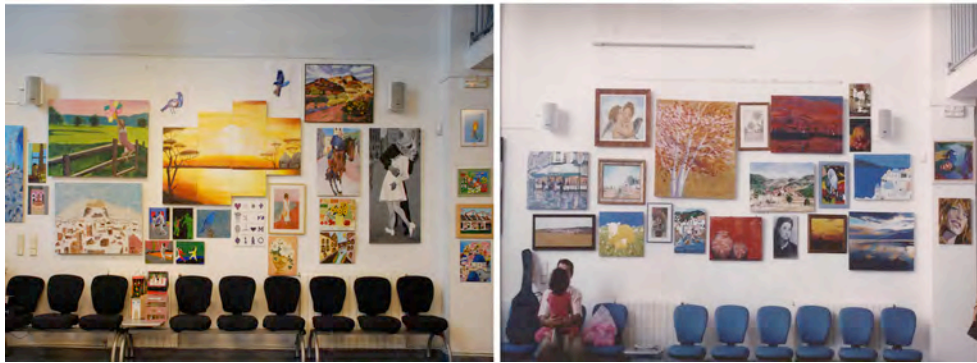
Los años en los que la academia mantuvo las clases de baile, hacíamos un festival final de curso en que el todos los grupos hacían una pequeña muestra-exhibición de lo aprendido durante el año. También los grupos de niños de pintura aprovechábamos para hacer algún tipo de espectáculo visual. Resultaba un enorme esfuerzo extra, pero, a día de hoy, lo echamos de menos. Los primeros festivales fueron en la calle. En un barrio poco habitado, una calle de poco tránsito y con aceras extraordinariamente anchas (parte de ellas cubiertas, a modo de porche, por las terrazas de los primeros pisos de las fincas), era poco problemático (aunque sí económicamente bastante costoso) montar un escenario en la calle. Así lo hacíamos, lo cual terminaba con niños y adultos de todo el barrio sobre el escenario en una especie de verbena improvisada. Cuando el volumen de público empezó a resultar arriesgado (ocupábamos media calzada y los coches pasaban demasiado cerca), buscamos equipaciones del barrio que se adaptaran a nuestras necesidades. Finalmente, el salón de actos del *Centro Cultural y Deportivo La Petxina*, nos acogió durante cuatro años para nuestro festival final de curso, en actos especialmente emotivos. Hace años que no repetimos festival, pero los niños y padres nos lo siguen recordando, como experiencias originales y momentos muy entrañables y cargados de emoción que fueron. En grandes formatos y materiales de todo tipo (preparados individualmente para cada uno de los cerca de cincuenta alumnos), los niños pintaban sobre el escenario al ritmo de la música, en composiciones que sorprendían, divertían y emocionaban al público.



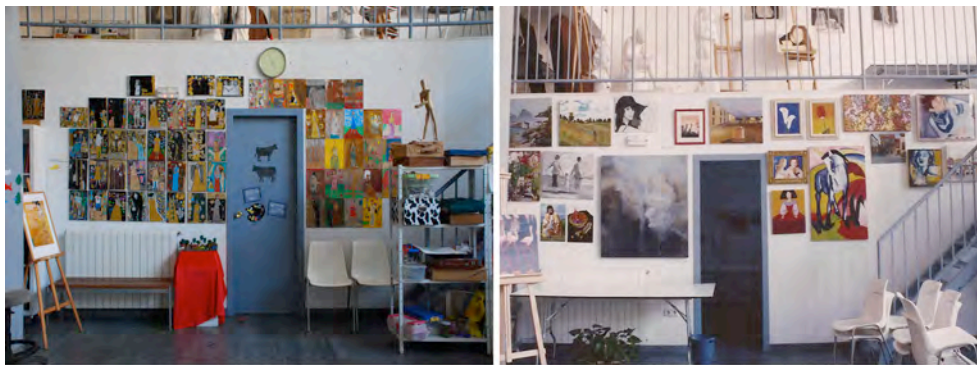
Paloma Rueda Gascó (2010). *Festival 2010. La danza*. Fotografía independiente.



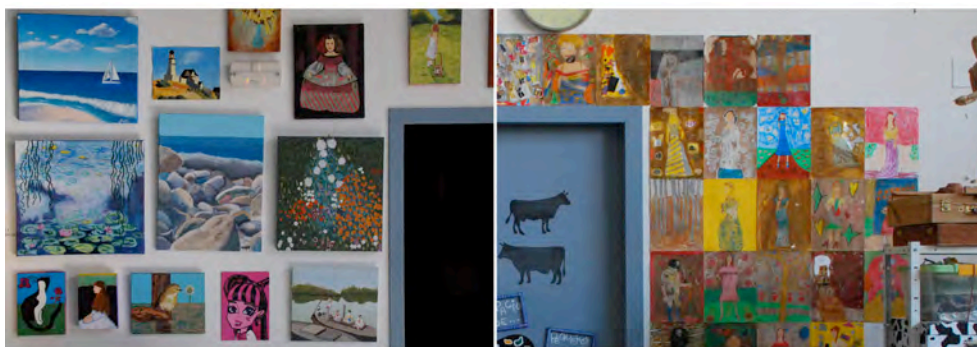
Paloma Rueda Gascó (2011). *Festival 2011. Banksy*. Serie secuencia compuesta por fotografías de la autora con cita visual literal (Banksy, 2002).



Paloma Rueda Gascó (2005-2014). *Final de curso 2005 y final de curso 2014 I. Serie muestra* compuesta por fotografías de la autora.



Paloma Rueda Gascó (2005-2014). *Final de curso 2005 y final de curso 2014 II. Serie muestra* compuesta por fotografías de la autora.



Paloma Rueda Gascó (2013-2014). *La pared de los niños. Serie muestra* compuesta por fotografías de la autora.



Paloma Rueda Gascó (2014). *Gracias por este 2013-2014*. **Serie muestra** compuesta por fotografías realizadas por Patricia Gómez.



Paloma Rueda Gascó (2013-2014). *Fiestas final de curso*. **Serie muestra** compuesta por fotografías realizadas por Patricia Gómez.

Los niños en *Mi Academia*

El trabajo con adultos es, en muchas ocasiones, enriquecedor y muy agradable. Se generan relaciones personales entre profesoras y alumnos que llegan a ser muy apreciadas tanto por unos como por las otras. Sin embargo, el trabajo con niños es posiblemente lo más estimulante y motivador para nosotras. Por momentos supone un esfuerzo mucho mayor y, por otra parte, implica mucha más energía, trabajo e incluso desgaste físico. Pero tanto el planteamiento de los proyectos y actividades, como los resultados finales y sobre todo, el proceso de trabajo con los niños, resultan apasionantes.

Muchos padres nos cuentan, cuando vienen a informarse para apuntar a sus hijos a la academia, que su hija/o no para de pintar en casa, que la profesora les ha dicho que le apunten a alguna actividad artística, o que quieren que aprendan técnicas. Cuando alguien es excesivamente insistente con las técnicas, acabamos diciendo que hay manuales y colecciones por fascículos estupendas para esto. Nuestro objetivo no es enseñar a pintar. A pesar de ello, inevitablemente, nuestros alumnos (adultos y niños) aprenden a pintar. Nuestro objetivo es que cada alumna y alumno consiga acercarse con libertad, autonomía, familiaridad, curiosidad y sin miedo ni prejuicios a cualquier propuesta de trabajo realizado con lenguaje visual. Conocer propuestas artísticas de todas las épocas, estilos, géneros y lenguajes es nuestro medio para tal objetivo. Y conocerlos combinando una fase práctica o productiva, en las que los niños realizan trabajos, con fases de observación y diálogo, en las que analizamos y, sobre todo, hablamos de lo que vemos y a partir de lo que vemos.

Disfrutamos de la fase previa, buscando artistas con los que trabajar e imágenes que proyectar, pensando actividades que vamos a hacer, buscando materiales, haciendo pruebas, etc. Nos divertimos en la puesta en práctica, viendo las caras de los niños ante las proyecciones, escuchando sus comentarios, haciéndoles preguntas. Las profesoras comentamos sus ideas y lo que se proponen hacer, nos reímos recordando lo que dicen mientras trabajan, ponemos en común posibles problemas que van surgiendo y buscamos soluciones entre las tres. Nos maravillan muchos de los resultados, la mayoría de las veces imprevistos o muy alejados de lo que a priori pensábamos que íbamos a encontrar. Recordamos proyectos interesantes como el de animación y graffiti en movimiento (con la técnica de stop-motion) a partir del trabajo del graffitero Blu; juegos de luces y sombras inspirados en Hans-Peter Feldmann, Kara Walker o Lotte Reiniger; repetidos proyectos en torno a la fotografía a partir de la exposición *Fotográfica* realizada en Valencia bienalmente; la semana sobre los orígenes del cine, con experimentos con zootropos, taumatropos y fenaquistiscopios; nuestra personal revisión de clásicos como Ghirlandaio, Vicente López Portaña o el Greco; una lúdica aproximación a Warhol y su Factory, en un trabajo de rediseño del aula; talleres de grabado y estampación; el proyecto "Treehouses" de cabañas en los árboles; libros ilustrados y libros de artista; el taller "Customiza" de rediseño y persona-

lización de objetos. Matisse, Gauguin, grupo El Paso, Monet, Morandi, De Chirico, Giacometti, Pistoletto, Fontcuberta, Frida Kahlo, Calder, Torres-García, Banksy, Juan Muñoz, Gaudi, Isidro Ferrer, Botero, Hundertwasser, etc., etc., etc.

Nos entristece no poder captar y registrar muchas de las cosas interesantes que surgen en todo el proceso. Una de las dificultades principales del trabajo con niños es el registro y documentación (un problema que, en la mayoría de los casos, se solventaría con mayor número de profesorado, lo cual resulta prácticamente imposible en casi todos los contextos educativos actualmente). Hemos olvidado muchas actividades, proyectos y trabajos interesantes que hemos hecho en estos once años por no tenerlos correctamente registrados. Por otra parte, aquellas con las que sí contamos, nos ayudan a observar detalles que *in situ* han pasado desapercibidos, por la velocidad del momento y la atención que se dispersa entre la ayuda que reclaman todos los niños, la preparación de materiales sobre la marcha, los contratiempos accidentales (se cae un vaso, no aparece un libro,...), etc. Con una media de cincuenta niños en los grupos semanales y otros cincuenta en cursillos (Navidad y Julio) al año, la cantidad de trabajos que se producen es inmensa. Las posibilidades de fotografiarlos y clasificarlos debidamente son mínimas contando con el poco tiempo de que disponemos para ello. Nuestra opción, a día de hoy, es el reciclaje.

A pesar de que cada niña/o se lleva a casa la mayoría de sus trabajos, cada año acumulamos montañas de dibujos, pinturas y demás que se quedan en la academia. Si bien fotografiamos los más destacables y rescatamos algunos para guardarlos y/o colgarlos en las paredes, seguimos acumulando enormes cantidades de trabajos. Éstos cobran un renovado interés desde que nos planteamos la idea del palimpsesto: superponemos huellas de la acción de diferentes niños, en distintos años, en un mismo papel. Esto se convierte en una simbólica conexión de alumnos que pasan y han pasado por la academia dejando su aportación: su trabajo y su presencia. Guardamos un poco de todos. Con el paso de los años, la academia no solo va acumulando objetos, sino que además, va creando un poso que la hace más interesante o, al menos, más rica. A modo de veladura, cada curso nos va regalando una nueva atmósfera que se suma a la anterior. En ella, las ideas, las imágenes, las palabras, las emociones, los pensamientos, las conversaciones y todas las experiencias de quienes compartimos este espacio, se unen en una nueva capa que enriquece a la anterior. Los matices emergen y el resultado final cobra un mayor grado de humanidad y cromatismo.



Paloma Rueda Gascó (2014). *Con las manos I*. **Serie muestra** compuesta por fotografías realizadas por Rosa Alemán.



Paloma Rueda Gascó (2009). *Con las manos II*. **Serie secuencia** compuesta por fotografías de la autora.



Paloma Rueda Gascó (2012). *Con todo el cuerpo*. **Serie muestra** compuesta por fotografías de la autora.



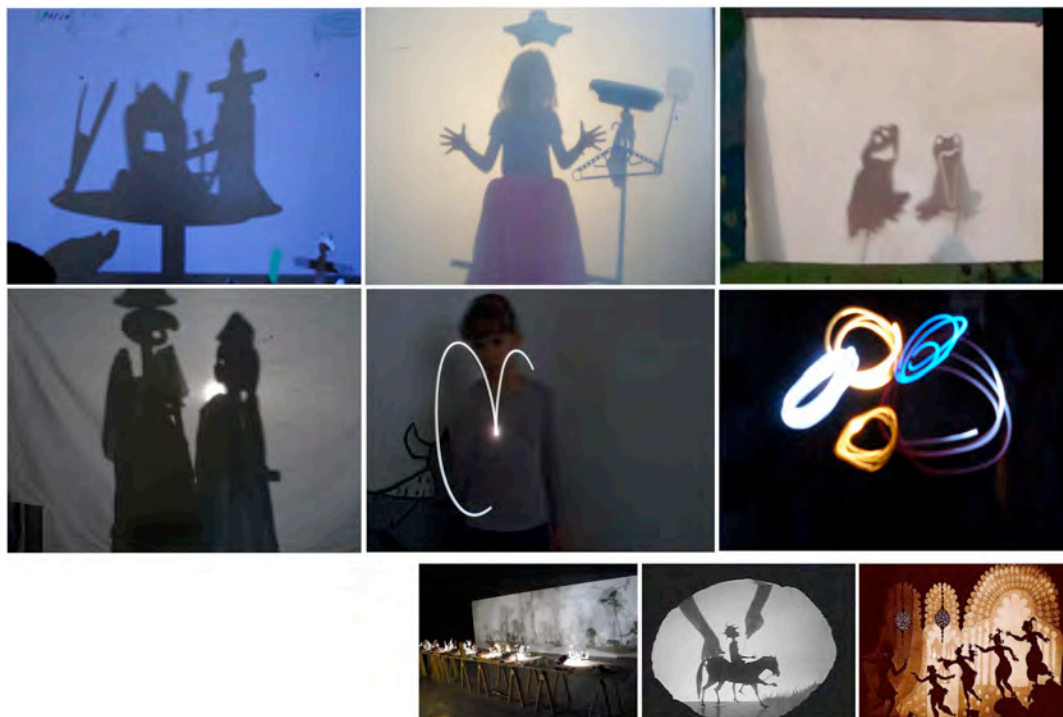
Paloma Rueda Gascó (2013). *Con los pies*. **Serie muestra** compuesta por fotografías realizadas por Patricia Gómez.



Paloma Rueda Gascó (2013). *El gran collage*. Serie secuencia compuesta por fotografías de la autora, con cita visual indirecta (Canogar, 2003).



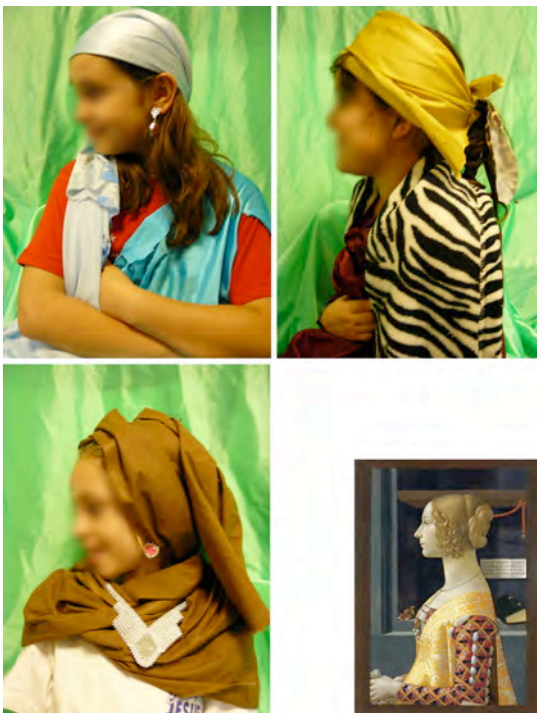
Paloma Rueda Gascó (2012). *Munari y los prelibri*. **Serie muestra** compuesta por fotografías de la autora, con cita visual literal (Munari, 2011)



Paloma Rueda Gascó (2010-2012). *Luces y sombras*. **Serie muestra** compuesta por fotografías de la autora, con citas visuales literales (Feldmann, 2005; Walker, 2004; Reiniger, 1926).



Paloma Rueda Gascó (2010). *Retratamos con Piven*. **Serie muestra** compuesta por fotografías de la autora, con cita visual literal (Piven, 1995).



Paloma Rueda Gascó (2011). *Retratos renacentistas*. **Serie muestra** compuesta por fotografías de la autora con cita visual literal (Ghirlandaio, 1449-1494).

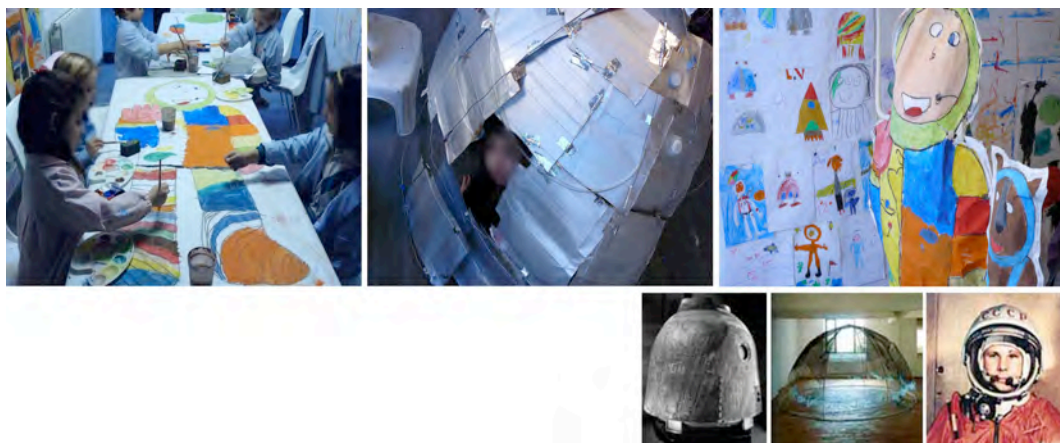


Paloma Rueda Gascó (2013). *Proyecto Treehouses*. Serie muestra compuesta por fotografías de la autora y cita visual literal (Jodidio, 2013)

CARNAVALES Y FALLAS

En 2010 se celebraba el 50 aniversario del plástico de burbujas. La noticia nos pareció tan divertida como sugerente para poder diseñar un proyecto con ella. Decidimos dedicar la falla a este curioso aniversario, relacionándola con un personaje que podía hacer que este material cobrara nuevas dimensiones, como es Bruno Munari. Desde entonces, cada año consultamos las efemérides para buscar motivos que conmemorar o personajes a los que homenajear tanto con nuestra falla como con el carnaval. Yuri Gagarin, E.T., Munch, La reina Zinga, Klimt, o el National Geographic han sido motivo de fallas y carnavales. Este último año hicimos coincidir el carnaval con una visita al museo San Pio V. Los retratos, en cierto sentido caricaturescos y algo cómicos de López Portaña, hicieron reír a los niños y sirvieron como excusa para el diseño de disfraces.

Cuando empezamos el proyecto de la falla de Yuri Gagarin, pedimos a los niños que dibujasen un astronauta. La gran mayoría de los dibujos mostraban astronautas blancos, lo cual nos hacía pensar que el prototipo de astronauta, asumido por casi todos, era el americano. Después de ver fotografías y vídeos (de imágenes bellísimas) de Yuri Gagarin, primer ser humano en salir al espacio, el astronauta que resultó como personaje central de la falla era un astronauta multicolor. Con estos proyectos celebramos festividades que no podemos ni queremos obviar, al mismo tiempo que nos acercamos a personajes y acontecimientos casi siempre desconocidos para los niños y logramos uno de nuestros objetivos principales: acercarnos a imágenes nuevas, cuestionándonos estereotipos y tratando de aportar nuevos referentes a nuestra cultura visual.



Paloma Rueda Gascó (2011). *Conociendo a Yuri Gagarin. Serie muestra* compuesta por fotografías de la autora con citas visuales¹²³ (Merz, 1984).

¹²³ The Huntsville Times, número del 12 de Abril de 1961. Y fotografía del módulo habitable de la nave Vostok 3KA-3. Museo de RKK Energiya [Rescatado el 20 de Agosto de 2014 en http://es.wikipedia.org/wiki/Yuri_Gagarin]



Paloma Rueda Gascó (2013). *Conocemos a la reina Zinga de Angola*. Serie muestra compuesta por fotografías de la autora y cita visual (Cavazzi, 1668).



Paloma Rueda Gascó (2014). *Felicidades, National Geographic*. Serie muestra compuesta por fotografías de la autora y cita visual¹²⁴.

¹²⁴ National Geographic España, 352. Agosto de 2014 [Reproducción de la portada rescatada el 20 de Agosto de 2014 en http://www.nationalgeographic.com.es/revista/national_geographic_espana/21148/el_corazon_neolitico_de_escocia.html].



Paloma Rueda Gascó (2008-2014). *Klimt para el carnaval*. **Fotografía independiente** con cita visual literal (Klimt, 1906).



Paloma Rueda Gascó (2014). *Visitamos a Vicente López Portaña en el San Pio*. **Serie muestra** organizada con fotografías de la autora, con cita visual indirecta y cita visual literal (López Portaña, 1814).

EL CURSILLO DE JULIO

Los cursillos de Julio y Navidades tienen un horario y dinámica diferente de la que tenemos en los grupos habituales del curso. La ventaja principal, especialmente en Julio, es que disponemos de todo el espacio de la academia y de más tiempo (tres horas seguidas en lugar de dos). Con ello, el ambiente es mucho más relajado y el carácter de las actividades más lúdico. Dicho de otra forma: podemos hacer cosas que nunca hacemos. La actividad estrella de los primeros años era una adaptación del Land Art, en la que teníamos que crear composiciones con cualquier objeto y elemento de la academia, en las dimensiones que quisiéramos: el primer día de cursillo los niños preguntaban: “¿Cuándo toca el juego de desordenar?”. Actualmente la pregunta ha cambiado: “¿Cuándo hacemos lo de mancharnos con pintura?” (refiriéndose al *dripping* “a lo Pollock” con el que nos terminamos los últimos restos de papel y pintura el último día).

A los niños les encanta el cursillo. Y a las profesoras también. Es cierto que se hace largo: el mes de Julio en Valencia es extremadamente caluroso y agotador, y el ritmo de trabajo se hace pesado en estas circunstancias: muchos niños, programación y adaptaciones de la programación a diario, compra y preparación de material, limpieza de mesas-sillas-suelo-materiales a diario, etc. Pero el clima que se genera y la alegría con la que los niños disfrutan de todas las actividades que proponemos hacen que merezca la pena.

L.B. y L.S. llevan cinco años repitiendo cursillo. Cuando nos las encontramos durante el invierno por el barrio, nos dan abrazos de casi un minuto. Cada verano vuelven y se divierten más que el anterior. Hacen nuevos amigos, disfrutan con las actividades nuevas y se emocionan con las actividades que repetimos (algunas nos las piden ellas). A nosotras nos encanta verlas cada año y contar con niños que responden con este entusiasmo a todo lo que proponemos. Nos encanta y lo agradecemos: cualquier diseño de actividad que podamos hacer en la fase preactiva corre el riesgo de ser acogida con entusiasmo o con aburrimiento. Por supuesto, una serie de factores ayudan o perjudican, y es labor del docente controlar todos estos elementos para que la actividad propuesta funcione con éxito. Pero siempre hay un componente que queda fuera de nuestro alcance y que depende del grupo. Como los artistas que se deben a su público, en *Mi Academia* nos debemos a nuestros alumnos. El esfuerzo y la autoexigencia en nuestro trabajo es una constante. Pero la reciprocidad no tiene por qué venir dada y, en la mayoría de los casos (no siempre, pero sí la mayoría), se da. El agradecimiento hacia nuestro alumnado es sincero y esperamos tener muchos años en los que seguir agradeciendo a alumnos que ya conocemos y a todos los nuevos que ojalá estén por venir, que reciban nuestro trabajo con alegría, interés y entusiasmo.



Paloma Rueda Gascó (2013). *Lo que nunca podemos hacer: nos ensuciamos*. Serie secuencia compuesta por fotografías de Patricia Gómez.



Paloma Rueda Gascó (2014). *Lo que nunca podemos hacer: las cabañas*. Serie muestra organizada con fotografías de la autora



Paloma Rueda Gascó (2013). *Lo que nunca podemos hacer: el laberinto*. Serie muestra compuesta por fotografías de la autora y cita visual literal (Pistoletto, 1969-2007).



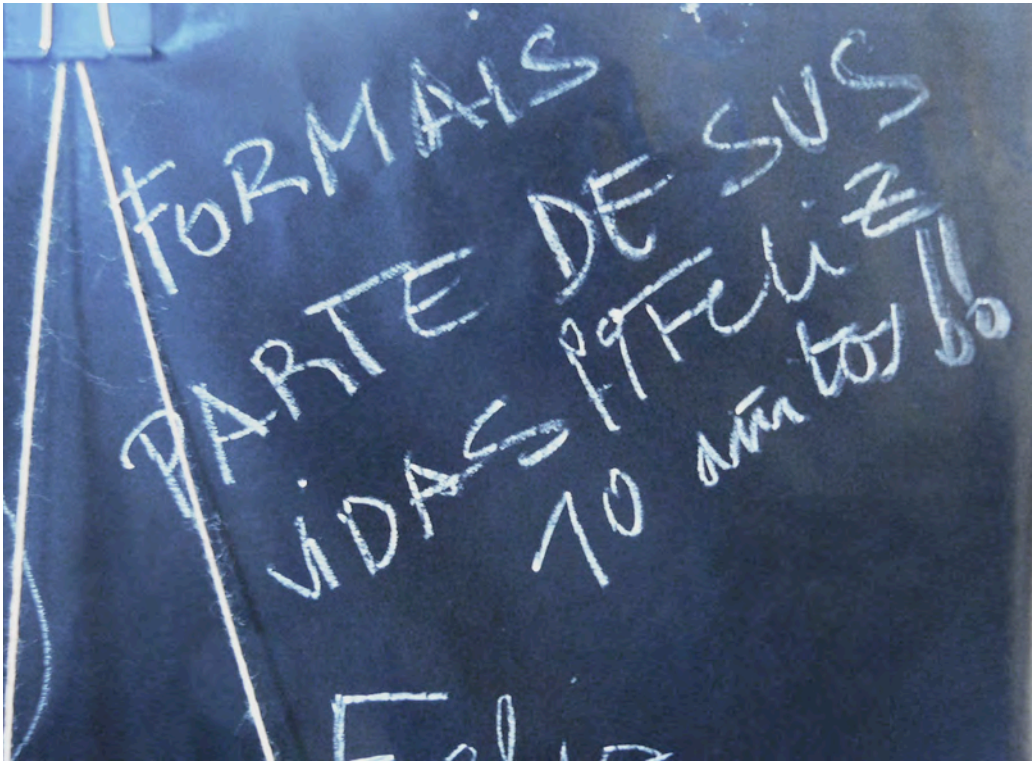
Paloma Rueda Gascó (2014). *Lo que nunca podemos hacer: semana azteca en la academia*. Serie muestra compuesta por fotografías de la autora con cita visual¹²⁵.

¹²⁵ Reproducción fotográfica de calendario azteca a color, réplica de un códice auténtico [rescatado el 20 de Agosto de 2014 en <http://tezcatl.wordpress.com/>].



Paloma Rueda Gascó (2012). *Último día de cursillo. Homenaje a Jackson Pollock. Serie secuencia* compuesta por fotografías de la autora con cita visual literal (Namuth y Falkenberg, 1951).

Todo agradecimiento a nuestros alumnos y sus familias es poco. Sirva este trabajo, al menos, como reconocimiento a su esfuerzo, su interés, inquietud, ganas de aprender y a la confianza que depositan en nosotras cada año. Nosotras también nos sentimos parte de sus vidas.



Paloma Rueda Gascó (2013). *Dedicatorias en la fiesta del décimo aniversario. Yo diría que fue la mamá de Isabel. Fotografía independiente.*

VI. CONCLUSIONES

«Y así nos dimos cuenta de que se iba imponiendo el tiempo de las contaminaciones y de los diálogos, que entrábamos en la etapa de los intercambios, de los mestizajes y de las relaciones, en la clara apetencia por los desplazamientos e hibridaciones».

Román de la Calle
Transvisibilidad y lenguajes migrantes en las poéticas artísticas de la globalización.
Patrimonios migrantes.

Iniciamos este apartado comentando las funciones sociales de las academias de artes visuales. Desde la intención de identificar las causas de la invisibilidad de las academias, así como las funciones que pueden desarrollar en su contexto local, hemos realizado una revisión en torno a las políticas e industrias culturales así como de las acciones políticas al respecto de la educación no formal en el contexto concreto al que nos referimos (la ciudad de Valencia). Ésta nos muestra un claro desinterés por parte de los responsables de ambas. Desinterés hacia la acción educativa y de tiempo libre relacionada con las artes, pero muy especialmente la relacionada con las artes visuales, área más desfavorecida respecto a otras como la danza o la música. Ante la pregunta de por qué se favorece a otros sectores y no al campo de la educación de las artes visuales como actividad de tiempo libre, encontramos la respuesta en toda una serie de políticas culturales erróneas y mal entendidas que persiguen la espectacularización, el beneficio económico y la rentabilidad política, cuando las prioridades que deberían perseguirse apuntan a cuestiones como la vertebración simbólica, la cohesión social y la calidad de vida de las personas.

Las industrias culturales persiguen el objetivo principal del consumo. Pero no un consumo cualquiera, sino con unas características muy concretas: pasivo (que no implique ningún esfuerzo), voraz y compulsivo, masivo, conformista, centrado en la diversión y alienante. Un ocio controlador y esclavizador que se ofrece a sí mismo a través de los *mass media*. La alternativa a toda esta industria del ocio pasivo sería un tipo de ocio caracterizado por ser emancipado, activo y creativo, que podría alcanzarse con un tipo de prácticas culturales y educativas liberadoras, emancipadoras, constructivas, activas y creativas. La educación no formal puede ser un ámbito idóneo para alcanzar estos objetivos y, muy especialmente podrían serlo los entornos para la educación artística y educación patrimonial. En el contexto valenciano, a fecha de 2014 y tras años de políticas educativas y culturales dirigidas casi en exclusiva al beneficio económico, la rentabilidad política y la espectacularización, existen pocos medios museísticos con un buen trabajo educativo. Entre otras instituciones y espacios educativos y culturales, las academias se presentan como alternativa, ofreciendo muchas posibilidades para desarrollar en sus usuarios el tipo de ocio creativo, activo y emancipado del que hablamos. Esto es así gracias a determinadas características, como el hecho de su nula institucionalización y la ausencia de ciertas estructuras sociales que perpetúen determinadas desigualdades sociales. Otro tipo de características, que se expondrán más adelante (como conclusión del análisis realizado en el estudio de casos), se suman a estas primeras para corroborar la afirmación de que las academias pueden ser entornos idóneos para el desarrollo de un ocio diferente al predominante en la actualidad, dominado por las industrias culturales.

Este ocio activo, emancipado y creativo se propone como una acción fundamental para el desarrollo de las personas, dadas las carencias de los entornos educativos del ámbito formal cuando hablamos no de formación o cualificación, sino de desarrollo humano, haciendo hincapié en lo emocional, psicológico y social. Es decir: existen una serie de aptitudes, actitudes, capacidades y relaciones que muy difícilmente pueden desarrollarse en el contexto escolar y otros contextos formales de la educación, sino que son propios del ámbito no formal o informal. En la revisión realizada en el marco teórico, observamos que existe una tendencia a adjudicar funciones propias del ámbito no formal e informal, al sector formal, cuando éste es incapaz de asumir dichas funciones.

Por lo tanto, se hace necesario insistir repetidamente en la importancia del sector no formal para el desarrollo de valores como la creatividad, sociabilidad, la expresión, la sensibilidad, la espontaneidad, la autonomía, etc. Enmarcamos el fenómeno de las academias dentro de propuestas como el *Life Long Learning*, dirigido a favorecer el empoderamiento de personas mayores y grupos desfavorecidos (con una mirada abierta hacia esta última idea, por ejemplo: ¿no son un grupo desfavorecido para la educación patrimonial los niños menores de seis años, hacia los que, en muchos casos, no existen propuestas didácticas en los museos?); como la *Educación Permanente*, recordando que ésta no es igual a Educación de Adultos sino que es un concepto mucho más global y fundamental; o la idea de *desescolarización* para el desarrollo global del individuo.

A la reivindicación del sector no formal e informal de la educación, y de las funciones propias que les corresponden, añadimos la insistencia en la necesidad de coordinación entre los tres ámbitos de la educación (formal-no formal-informal), ya que tanto la información obtenida en el estudio de casos, como la revisión teórica realizada, constatan una llamativa descoordinación entre áreas. Un mayor contacto, interés mutuo y trabajo conjunto entre instituciones, centros e iniciativas propias de los diferentes ámbitos educativos, sería muy productivo y beneficioso para alumnado y usuarios. Las academias de arte presentan claras facilidades para la implementación de estrategias de coordinación, dada su inmediatez y adaptabilidad a nuevas propuestas, gracias a su escasa o nula institucionalización y burocracia. Para las academias de arte, una mayor coordinación con otros sectores supondría una importante revalorización y puesta en valor de las prácticas de alta calidad que actualmente desarrollan en una situación de aislamiento e invisibilidad, así como un claro aumento en cuanto a la población participante en sus propuestas didácticas.

En general, por tanto, extraemos como conclusión la necesidad de llevar a cabo una doble reivindicación: la de la importancia de los entornos educativos no formales e informales y las funciones que le son propias, y la necesidad de coordi-

nación entre diferentes sectores, instituciones y entornos educativos tanto del ámbito formal, como del no formal y el informal.

En lo referido a las motivaciones prioritarias que llevan a los alumnos a inscribirse en academias, concluimos, según los análisis realizados en nuestro estudio de casos, que existen dos tipos de motivaciones principales: las primeras, relacionadas con un aprendizaje formal y academicista y otras vinculadas a cuestiones emocionales, psicológicas y de socialización. La motivación principal del alumnado parece ser el aprendizaje del dibujo y la pintura. Sin embargo, atendiendo a otras respuestas de alumnas y alumnos, así como a las palabras del profesorado, descubrimos todo un abanico de motivaciones bien diferentes, relacionadas con el bienestar, la comodidad y la tranquilidad del alumno.

Interpretamos este hecho desde una doble lectura. La primera de ellas parte de ciertos datos concretos extraídos de los cuestionarios a los alumnos: aquellos que declaran haber asistido a clases en otro tipo de centros de educación artística (talleres municipales, extraescolares, escuelas de adultos, etc.) antes de buscar una academia, mantienen los objetivos académicos por un lado, y la personalización de la enseñanza y la búsqueda de un clima agradable por otro. Es posible que los factores relacionados con el bienestar en el entorno educativo sean condiciones que se hacen necesarias para lograr un mejor aprendizaje. Probablemente, las personas que buscan un lugar en el que sentirse cómodos, a gusto, relajados y atendidos, lo hagan porque son conscientes de que en esas condiciones van a aprender mucho mejor. En este sentido, la persecución de objetivos academicistas y personales (de bienestar) no se interpreta como una contradicción sino como una condición: se hacen necesarios unos para la consecución de los otros. Cuanto más gratificantes sean las relaciones de los alumnos con compañeros y profesores, cuanto mejor ambiente se respire en el aula, más significativo será el aprendizaje. En consecuencia, se hace necesario prestar atención a factores que pueden llegar a ser muy significativos en los procesos de enseñanza-aprendizaje de cualquier contexto educativo y que, sin embargo, no son habitualmente tenidos en cuenta. La búsqueda de este tipo de cualidades está socialmente muy vinculada a entornos como las academias, como demuestra el análisis de las expectativas del alumnado en nuestro estudio de casos. Las conclusiones relacionadas con las características particulares de las academias (que expondremos más adelante), concretarán cuáles son estos factores de los que hablamos; pero señalamos, en este punto, la importancia que socialmente parecen tener todos aquellos componentes vinculados con el bienestar personal para la consecución de un aprendizaje más significativo.

La segunda lectura, menos benévola, señala esta bipolaridad en los objetivos como una clara contradicción entre las motivaciones y objetivos declarados

por los alumnos cuando acuden por primera vez a una academia y las expectativas e intereses que, a medio y largo plazo, van desvelando. Esta contradicción puede ser el reflejo de una serie de influencias que tradicional e históricamente acompañan a las academias de arte. En este sentido, destacamos el hecho de que las metodologías propias de estudios profesionales de las artes visuales (especialmente los grados en Bellas Artes) parecen imponerse socialmente como únicos enfoques posibles para la enseñanza de las artes en otros entornos educativos. Por otra parte, la poca información existente al respecto de las primeras academias de arte nacidas en el contexto valenciano, tratada en el estado de la cuestión de este informe, nos acerca a centros con una formación puramente academicista, surgidos a principios del siglo XX para cubrir la demanda de preparación de futuros profesionales de las artes visuales y el diseño. Ésta puede ser una herencia aún vigente en la actualidad, que influye en el concepto que globalmente existe sobre este tipo de centros.

En cualquiera de los dos casos, las motivaciones relacionadas con el bienestar no son el objetivo prioritario de los alumnos, sino que, en el mejor de los casos, se consideran un medio para alcanzar el deseado aprendizaje del dibujo y la pintura. Sin embargo, si atendemos a las expectativas de los propios profesores de las academias de arte, podemos concluir que los objetivos de éstos no coinciden con enfoques academicistas ni formativos. Los profesores de las academias persiguen el desarrollo personal y el bienestar de sus alumnos y saben que la actividad artística (tanto en su dimensión productora como receptora) es un medio idóneo para ello. Se preocupan, principalmente, por el desarrollo de la creatividad y la capacidad de expresión por medio del lenguaje visual en su alumnado, así como por la apreciación artística desde perspectivas vinculadas a los enfoques más actuales de la educación patrimonial. Encontramos, por tanto, un choque de intereses entre profesores y alumnos de las academias, ya que el enfoque de la educación artística como medio para la mejora personal, del que parten la mayoría de profesores, no es entendido, en un principio, por la mayoría de sus alumnos. Sin embargo, observamos un generalizado proceso de adaptación por parte de la mayoría del alumnado en el que acaban “dando la razón” a sus profesores: el aprendizaje en las academias ayuda a la mayoría de sus alumnos a descubrir las motivaciones inconscientes que les han llevado a buscar un entorno educativo como es éste y a tomar conciencia del valor del arte como medio de desarrollo y bienestar personal.

Así pues, descubrimos aquí una nueva función de las academias de arte: la transmisión de nuevos enfoques de la educación artística, como alternativa al monopolio del tradicional paradigma formativo y academicista, que parece imponerse socialmente como única perspectiva posible. Atendiendo al objetivo que se proponía comprender el concepto que socialmente se tiene de las academias, extraemos que éstas generalmente se asocian a un aprendizaje relajado, cómodo y personalizado pero con objetivos finales relacionados con una formación aca-

demicista. Sin embargo, concluimos que finalmente, la mayor parte del alumnado que pasa por las academias de arte cambia el concepto previo del que partía para pasar a entender nuevos enfoques, usos y metodologías de la educación artística, relacionados con el concepto de mediación artística, según los cuales el arte puede ser una vía para la mejora de la calidad de vida de las personas, su desarrollo integral y bienestar personal.

Por lo que respecta a las particularidades del aprendizaje del alumnado en las academias, el análisis realizado en el estudio de casos propone un concepto central que aglutina y resume diferentes características: los alumnos de las academias viven una experiencia de aprendizaje emancipadora. Esto significa que el aprendizaje de estos alumnos es activo, liberado de relaciones de poder y tiende a la autonomía total del alumno respecto del docente. Todo ello es posible gracias a los siguientes factores (extraídos del análisis e interpretación de la información recogida en las academias):

- *Personalización en la enseñanza.* Es el profesor el que se adapta al alumno, y no el alumno el que ha de adaptarse a una materia, un profesor, unos contenidos o a un programa único, posicionando al alumno en una situación más fuerte de lo que es habitual en otros entornos educativos, especialmente en contextos reglados. La personalización en la enseñanza ha emergido, a lo largo de este estudio de casos, como uno de los factores más representativos de las academias de arte, y que las diferencia respecto de otros entornos educativos para la educación artística no formal con los que las academias comparten ciertas características.
- *Prácticas integradoras y educación inclusiva,* de forma que el alumno percibe que puede aprender sea cual sea su nivel, edad, punto de partida, circunstancias, capacidades, aptitudes, etc.
- *Libertad del alumno* en todas las fases y dimensiones del proceso de aprendizaje, lo cual se basa en una confianza total en el alumno. Libertad en el uso del espacio y los materiales de la academia, libertad de horarios y calendario, etc. Inexistencia, por otra parte, de titulación, currículum y calificación, lo cual supone que el alumno no se siente juzgado ni ha de pasar ningún tipo de prueba que imponga criterios externos sobre qué es lo importante que el alumno debería aprender y qué no.
- *Buenas relaciones entre los alumnos,* que refuerzan la autoconfianza personal, así como la cohesión del grupo, con una consecuente iniciativa e implicación que potencian su autonomía y rol activo en los procesos de aprendizaje de los alumnos.

- *Relaciones horizontales entre profesores y alumnos.* Éste es uno de los factores principales que favorecen el carácter emancipador de la enseñanza en las academias: un posicionamiento de igual a igual, sin autoritarismos y con una postura más cercana al empoderamiento del alumno que a la subordinación de éste al profesor. Destaca (por su alta presencia en cuestionarios y entrevistas) el hecho de las relaciones de amistad entre profesores y alumnos.
- *Aprendizaje basado en la práctica y la experimentación,* lo cual supone un rol activo y participativo del alumno en contra de un papel tradicionalmente pasivo propio de otro tipo de metodologías predominantes en otros contextos educativos.
- *Rol del profesor como acompañante.* Ello refleja un giro importante en la relación profesor-alumno: si tradicionalmente el profesor se sitúa físicamente frente a sus alumnos para dirigirse a ellos como grupo, para explicar, para mostrar, en definitiva, para enseñar, el acompañamiento supone que el profesor se sitúa físicamente junto al alumno, favoreciendo la horizontalidad y, por tanto, el carácter emancipador del aprendizaje.
- *Presencia de lo emocional en el aprendizaje,* participa en la reivindicación de lo personal de cada alumno, lo individual, en la subjetividad de cada uno y en la valoración de sus emociones por parte del profesorado, lo cual favorece la autoestima y autoconfianza.

Volviendo a la cuestión planteada páginas atrás en torno a la importancia del bienestar personal en para la mejora del aprendizaje, observamos que los factores y características que acabamos de concretar, favorecen dicho estado anímico personal en el alumnado. Por lo tanto, podemos deducir que cualidades como las anteriores, son factores que benefician muy significativamente la práctica de la educación artística en el contexto de las academias. Asimismo, planteamos la posibilidad de que éstos sean factores que pueden beneficiar a toda práctica educativa relacionada con las artes visuales en cualquier entorno o contexto en el que la educación artística se plantee desde un enfoque centrado en el sujeto o relacionado con el concepto de mediación artística. Tenemos en cuenta la peculiaridad de las academias en cuanto a su libertad curricular y metodológica. Los entornos educativos regidos por un currículum que se impone o un consenso departamental que seguir, ofrecen menos posibilidades de desarrollar cierta iniciativa personal en cuanto a metodologías y prácticas que difieran de las acordadas. Sin embargo, es justo reconocer que un currículum base no impone más allá de objetivos, contenidos y competencias y que, a nivel metodológico, así como en lo relacionado con las relaciones y posicionamientos profesor-alumno, existe cierto margen desde el que podemos definirnos por perspectivas bien diferentes.

Enfatizamos, pues, la importancia de estos factores y reivindicamos la necesidad de que este tipo de cuestiones se revisen y tengan en cuenta para el diseño y práctica de programas de educación artística no específicamente formativos sino centrados en el desarrollo humano.

Centrándonos no tanto en las características del aprendizaje, sino en las particularidades de las academias (digámoslo así, las cualidades previas que de alguna forma las definen), concretamos tres componentes básicos (propios de casi cualquier entorno educativo) en torno a los cuales organizar las características más representativas: la figura del docente, el alumnado y el espacio físico.

Sobre el profesorado:

Las academias son, a todos los niveles, en todo lo que ofrecen y en el estilo en que desarrollan su actividad, el resultado de las decisiones de sus profesores y directores, ya que no hay sobre ellas ningún tipo de control ni imposición institucional. La impronta del o los profesores de las academias está presente en todos sus matices: los enfoques pedagógicos, metodologías didácticas, la organización, el diseño del espacio, los materiales, las condiciones ambientales, etc. La figura del profesor de las academias es, por tanto, central en este entorno educativo. Un dato muy destacable extraído de los cuestionarios al alumnado es la altísima valoración que mayoritariamente todos hacen del profesorado de las academias. Ante la pregunta «La enseñanza en una academia te gusta porque...», el 90% respondía «Me gusta el profesorado». Si hay algo que los usuarios de las academias destacan y valoran, por encima de cualquier otro factor, es a sus profesores y, concretamente, en su dimensión más humana, lo cual estiman más que sus conocimientos técnicos y artísticos.

Nuestra investigación ha demostrado las ventajas, beneficios y aportaciones positivas que sobre el aprendizaje del alumnado pueden llegar a tener ciertas cualidades del profesor de las academias, cualidades altamente valoradas por el alumnado, como son: una clara vocación docente, dedicación total a su profesión, autonomía e independencia en el diseño y práctica de sus planteamientos pedagógicos, reflexión y autoevaluación permanente. Y, lo más llamativo y positivamente evaluado por los alumnos, una predisposición a un trato amable y amigable hacia éstos: una personalidad afable, con capacidad de escucha, paciente y atenta.

Nuestra sugerencia, en este sentido, es la siguiente: a pesar de que determinados contextos, como son los propios del ámbito no formal o informal, son más proclives y favorables para algunas de las cualidades docentes citadas, es importante recordar y revisar nuestras actitudes en el trato con el alumnado en

cualquier contexto educativo. El clásico mito de lo beneficioso de una actitud seria y distante “el primer día de clase” puede ser cuestionado. Una relación razonablemente cordial y amistosa entre profesores y alumnos no tiene por qué desencadenar en caos, malentendidos ni problemas añadidos, sino que, contrariamente, puede traer consigo claros beneficios en el aprendizaje y la experiencia de los alumnos.

Sobre el alumnado:

Respecto al alumnado, señalamos ciertas características muy llamativas y particulares del entorno de las academias de arte: por una parte, una primera cualidad tiene que ver con el aspecto temporal: destaca el hecho, por una parte, de la fluctuación del alumnado, lo cual tiene consecuencias muy negativas tanto para la acción docente como para la organización y la economía de las academias, ya que incrementa su inestabilidad. Sin embargo, contrariamente, son también numerosos los casos de alumnos de larga duración (de más de cinco años), hecho muy singular por ser poco habitual en otros contextos educativos (contando con que es un aprendizaje libre y voluntario, en nada comparable –en lo referido al factor temporal- con casos como los estudiantes que se mantienen en el mismo centro durante toda una larga trayectoria escolar). Las estrategias de los profesores para mantener la motivación de estos alumnos es un aspecto que puede ser de interés para diferentes entornos de la educación artística. Por otra parte, extraemos dos cualidades muy positivas al respecto del alumnado de las academias, como son la baja ratio alumnos por profesor y la voluntariedad de este tipo de aprendizaje. Ello favorece la posibilidad de desarrollar propuestas y estrategias casi imposibles en contextos en los que no se dan estas circunstancias (personalización de la enseñanza, acompañamiento del profesor al alumno, etc.).

Sobre el espacio:

Algo similar sucede con el espacio: la libertad y nula institucionalización propia de este contexto permite que el espacio de las academias sea versátil, rápida y altamente adaptable a diversas circunstancias, y muy personal. En casi todas las academias participantes en este estudio se percibe muy claramente la acción del creador-profesor, lo cual hace que éstos sean lugares más humanos, cálidos y acogedores que los espacios propios de otros entornos educativos. Es decir: la impronta de los fundadores-creadores de las academias es claramente latente en el espacio de las academias, de forma que su personalidad, así como sus enfoques pedagógicos son perceptibles a través del espacio de cada academia y todos los elementos que la ocupan. En este sentido, el espacio de las academias se convierte en un reclamo para atraer a futuro alumnado y mantener el presente. Los profesores tienen, por tanto, muy en cuenta determinados factores que resultan altamente valorados por los usuarios de las academias: temperatura, música, trabajos de alumnos expuestos y, sobre todo, una distribución del espacio

abierta y diáfana en aulas únicas que favorecen un mayor contacto y relación entre los alumnos.

Hemos comprobado, por tanto, la importancia de los elementos físicos del espacio en los centros participantes, su valor estético, y cómo los alumnos los perciben y tienen en cuenta a la hora de valorar su experiencia en las academias. Emerge así, una nueva reivindicación referida a la atención que merecen los aspectos externos, físicos y estéticos e insistimos en la conveniencia de que los espacios educativos, de cualquier ámbito, sean permanentemente observados, renovadamente valorados y habitualmente rediseñados, con sentido práctico y estético a partes iguales.

Para finalizar las conclusiones, diremos que las academias de arte están ofreciendo un tipo de experiencia muy bien valorada por sus usuarios/alumnos. Esta experiencia se caracteriza por ser un aprendizaje altamente significativo y emancipatorio, gracias a factores especialmente característicos de estos entornos educativos, como son la personalización en la enseñanza, la libertad de su alumnado en todas las fases y dimensiones del proceso de aprendizaje, la presencia de lo emocional en el trabajo, las buenas relaciones entre compañeros y entre profesores y alumnos, o el hecho de que es un aprendizaje basado en la práctica y la experimentación. Un tipo de características muy particulares del espacio, del alumnado y del profesorado, favorecen todos estos factores. Con todo ello, las academias ofrecen una alternativa de ocio activo y creativo, que empodera en lugar de alienar y esclavizar.

Defendemos la necesidad de reivindicar las artes visuales como materia con entidad propia en casi cualquier ámbito educativo. En este sentido, las academias se presentan a sí mismas como espacios dedicados exclusivamente a dicha materia, y demuestran que la actividad artística, tanto en su dimensión productiva como apreciativa, no es un aprendizaje secundario ni accesorio, sino una experiencia importante, significativa, enriquecedora y fundamental cuando perseguimos un desarrollo personal global coherente, completo y pleno.

Sin embargo, todo lo anterior contrasta con una dañina invisibilidad a la que, en general, estos centros se ven sometidos, motivada por diversos factores: el desinterés de los responsables de las políticas culturales y educativas no formales; la falta de asociacionismo entre las propias academias; la prácticamente inexistente coordinación y colaboración entre academias y otras instituciones educativas y culturales de otros ámbitos. Como elementos negativos meramente internos y que incrementan la debilidad de estos centros hemos identificado dos cuestiones: la falta de evaluación, elemento fundamental en toda acción educativa, y la escasa actividad investigadora por parte del personal de las academias.

Concluimos, por tanto, que existen tareas pendientes para el óptimo desarrollo de las posibles funciones que pueden llegar a cumplir las academias de arte: evaluación, investigación, coordinación (con otros sectores e instituciones educativos y culturales), asociación (entre las propias academias), difusión y cierto apoyo por parte de instituciones educativas y/o culturales.

A la hora de líneas de investigación abiertas a raíz de esta tesis doctoral, comenzamos por recordar que no existía, hasta la fecha, ningún estudio en profundidad sobre el fenómeno de las academias privadas de artes visuales. Consideramos que con esta investigación ha quedado demostrada la calidad e interés de sus prácticas y planteamientos, de modo que podemos afirmar que esta tesis abre una nueva vía de investigación referida a entornos educativos poco estudiados como son las academias (podríamos aventurarnos a decir que no sólo estos, sino también otros contextos educativos de interés han quedado, hasta la fecha, al margen de la investigación educativa). En cualquier caso, se hace necesario señalar aspectos importantes que, dada la necesaria acotación del objeto de estudio, han quedado sin analizar:

- Estudios basados en las Historias de vida de profesores y/o alumnos.
- Investigaciones basadas en imágenes desde las perspectivas más actuales al respecto (uso cuantitativo de la imagen fotográfica, etc.).
- Estudios comparativos entre las enseñanzas formales y no formales.
- Estudios centrados en las TICs en entornos educativos no formales como las academias.
- Estudios comparativos entre diferentes municipios, comunidades y países al respecto de fenómenos similares a las academias.
- Investigaciones experimentales de desarrollo de determinadas metodologías en academias.

Esperamos que éstas y otras futuras propuestas contribuyan a la coordinación, relación e integración de entornos educativos con intereses comunes aunque en muchas ocasiones separados o aislados entre sí, y que compartan el fin común de la mejora de la educación de las artes visuales.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, J. (2008). *Iniciativas de educación artística a través del arte contemporáneo para la escuela infantil*. Tesis Doctoral dirigida por M^a Ángeles López Fernández-Cao. Universidad Complutense de Madrid.
- Acaso, M. (2005). Didáctica de la sospecha. Qué considero interesante investigar en el campo de la educación artística a principios del siglo XXI. En Marín Viadel, R. (Ed.), *Investigación en Educación Artística*. Granada: Universidad de Granada. Universidad de Sevilla.
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Acaso, M. (2011) (cord.). *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. Barcelona: Ariel.
- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Acaso, M.; Antúnez, N.; Nuere, S. y Zapatero, D. (2007). «Conocer, jugar y crear con el arte contemporáneo», en H. Belver, M. y M. Ullán, A. (Eds.) (2007). *La creatividad a través del juego*. Salamanca, Amarú Ediciones.
- Adams, J. (2013). The english baccalaureate: a new philistinism? *International Journal of Art & Design Education*, 32, (1), 2-5.
- Agra, M. J. (2001). Itinerarios de arte para la educación. *Aula de Innovación Educativa [Versión electrónica]*, 106, 1-3.
- Agra, M.J. (2005). El vuelo de la mariposa: la investigación artístico-narrativa como herramienta de formación. En Marín Viadel, R. (Ed.), *Investigación en Educación Artística*. Granada: Universidad de Granada. Universidad de Sevilla.
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ensayo para una revisión pragmatista de la experiencia estética en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Aguirre, I. (2006). Modelos formativos en educación artística: imaginando nuevas presencias para las artes en educación. *Foro Virtual Permanente del*

Congreso Regional en Formación Artística y Cultural para América Latina y El Caribe. Bogotá.

Aguirre, I. (2008). Nuevas ideas de arte y cultura para nuevas perspectivas en la difusión del patrimonio. En I. Aguirre, O. Fontal, B. Darras y R. Rickemann. *El acceso al patrimonio cultural. Retos y debates.* Navarra: Universidad Pública de Navarra.

Alcaide, E. y López, E. (2011). Una historia sobre los departamentos de educación y las educadoras en los museos españoles: mirando atrás para poder seguir hacia delante. En Acaso, M. (coord.) *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales.* Barcelona: Ariel.

Aldana, S. (1998). *Real Academia de Bellas Artes de San Carlos de Valencia. Historia de una institución.* Valencia: Conselleria de Cultura, Educació y Ciència. Direcció General de promoció cultural, museus y belles arts.

Aldana, S. (2004). L'Acadèmia de Santa Bàrbara y la Reial de Belles Arts de Sant Carles. Notícia històrica. En *L'Academia de Santa Bàrbara i la Reial de les Tres Nobles Arts de Sant Carles. Cent anys d'ensenyament de l'art (1754-1854).* Facultat de Belles Arts de la Universitat Politècnica de València.

Alonso, M.J. y Araoz, I. (2011). *El impacto de la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española.* Madrid: Cinca.

Alonso-Sanz, A. (2011). *La formación del alumnado de magisterio en educación artística. Un estudio de caso a partir de las historias de vida de futuros docentes de la Universidad de Alicante.* Tesis Doctoral dirigida por Ricard Huerta Ramón. Universitat de València.

Alonso-Sanz, A. (2012). Autobiografía de una profesora de Educación Artística. En J. Rivas, F. Hernández, J.M. Sancho y C. Núñez. (coords.). *Historias de vida en educación; sujeto, diálogo, experiencia.* Barcelona: Dipòsit Digital UB.

Alonso-Sanz, A. (2013a). Migraciones metodológicas en educación artística. En Huerta, R. y De la Calle, R. (eds.). *Patrimonios migrantes.* Valencia: Universitat de València.

Alonso-Sanz, A. (2013b). A favor de la investigación plural en educación artística. *Arte, individuo y sociedad*, 25 (1), 111-119.

- Alonso-Sanz, A. y Romero, F.J. (2014). Visibilizando los entornos educativos de percusión corporal. *Arts Educa*, 9, 39-45.
- Alonso-Sanz, A. y Trives, E.A. (2013). Relaciones interpersonales y espaciales entre aulas de percusión corporal y aulas en la Cultura Visual. XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. [Recuperado el 18 de Septiembre de 2013 en <http://m.web.ua.es/es/ice/jornadas-redes/comunicaciones-orales.html>]
- Ander-Egg, E. (1988). Animación sociocultural, educación permanente y educación popular. En Hernández, A. (coord.). *La animación sociocultural*. Madrid: Fundación Banco Exterior.
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R. y Zúñiga, J. (2006). Investigación educativa I. [Recuperado el 4 de Enero de 2014, en <http://es.scribd.com/doc/60213332/17/La-validacion-de-los-datos-saturacion-y-triangulacion.>]
- Arañó, J.C. (2003). La investigación en educación artística, entre la utopía y la irrealidad. *Educación artística, revista de investigación*, vol. 1.
- Ariño, A. (1997). *Sociología de la cultura*. Barcelona: Ariel.
- Ariño, A. (dir.) (2006). *La participación cultural en España*. Madrid: Fundación autor.
- Ariño, A. (2010). *Prácticas culturales en España desde los años sesenta hasta la actualidad*. Barcelona: Ariel.
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡wuau!: el papel de las artes en la educación: un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Banksy (2002). *Ballon girl*. Stencil sobre pared. [Reproducción fotográfica recuperada el 20 de Agosto de 2014 en: <http://banksy.co.uk/out.asp>].
- Bassols, M. (2006). El arteterapia, un acompañamiento en la creación y la transformación. *Arteterapia*, vol. 1., 19-25.

- Bedmar, M. (2003). La educación intergeneracional encierra un tesoro. En Bedmar, M. y Montero, I. *La educación intergeneracional: un nuevo ámbito educativo*. Madrid: Dykinson.
- Belver, M. H. (coord.) (1995). *El arte de los niños. Investigación y didáctica en el MuPAI*. Madrid: Fundamentos.
- Belver, M. H. (2005). Fundamentos y perspectivas actuales de la investigación en educación artística. En Marín Viadel, R. (Ed.), *Investigación en Educación Artística*. Granada: Universidad de Granada. Universidad de Sevilla.
- Belver, M. H. (2011). El arte y la educación artística en contextos de salud. *Arte, individuo y sociedad*, vol. 23 (11-17).
- Belver, M. H. (2013). Creatividad y educación artística con personas con demencia temprana y enfermedad de alzheimer. En Huerta, R. y De la Calle, R. (eds.). *Patrimonios migrantes*. Valencia: Universitat de València.
- Belver, M. H. y Ullán, A. M. (1995). El contacto del público con el arte: niveles y fuentes de información. *Arte, individuo y sociedad*, 7, 85-110.
- Belver, M. H. y Ullán, A. M. (1996). Estudio del comportamiento artístico desde la perspectiva psicosocial. El enfoque de Vigotsky. *Arte, individuo y sociedad*, 8, 51-63
- Belver, M. H. y Ullán, A. M. (2005). *Los niños en los hospitales. Espacios, tiempos y juegos en la hospitalización infantil*. Salamanca: Témpera.
- Best, J.W. (1981). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.
- Bisquerra, R., Martínez, F., Obiols, M. y Pérez, N. (2006). Evaluación de 360º: una aplicación a la educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 24-1, 187-203.
- Blanchet, A., Ghiglione, R. Massonnat, J. y Trognon, A. (1989). *Investigación en ciencias sociales*. Madrid: Narcea.
- Blanco, V. (2012). *Identidad narrativa (Estrategias del arte)*. Tesis Doctoral dirigida por M^aJesús Agra Pardiñas y Virtudes Martínez Vázquez. Universidad de Granada.
- Blasco, J.A. (1980). *Un arquetipo pedagógico pequeño-burgués. Teoría y praxis de la Institución Libre de Enseñanza*. Valencia: Fernando Torres.

- Blasco, J.A. (1995). *Museo popular de arte contemporáneo de Vilafamés. Catálogo-guía*. Oliva: Consell Valencià de Cultura. Generalitat Valenciana.
- Blasco, J.A., Benedito, C., Barreda, M.S., Osca, J. y Giménez, J.V. (1998). Estudio bibliométrico de las publicaciones españolas de Bellas Artes durante el período 1975-1995 (I). Análisis de libros y folletos. *Revista española de documentación científica*, 21, 2, 198-212.
- Blázquez, F. (1993). El espacio y el tiempo en los centros educativos. En Lorenzo, M. y Sáenz, O., *Organización escolar. Una perspectiva ecológica*. Alcoy: Marfil.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. y Darbel, A. (2003). *El amor al arte. Los museos europeos y su público*. Barcelona: Paidós.
- Bourriaud, N. (2008). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Brea, J.L. (2005). *Estudios visuales: la epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Akal.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- Calaf, R. (coord.) (2003a). *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: Trea.
- Calaf, R. (2003b). Arte alternativo: una mirada pedagógica. *ÍBER: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, vol. 37.
- Calaf, R. (2006). Cruzar miradas. En Calaf, R. y Fontal, O. (coords.) *Miradas al patrimonio*. Gijón: Trea.
- Calaf, R. (2007). Cuando no es posible ir al museo. En Calaf, R., Fontal, O. y Valle, R.E. (coords.). *Museos de arte y educación. Construir patrimonio desde la diversidad*. Gijón: Trea.
- Calaf, R. (2010). Un modelo de investigación en didáctica del patrimonio que recupera la práctica profesional en didáctica de las ciencias sociales. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 9, 17-28.

- Calaf, R. (2013). Tránsitos en el paisaje y desplazamiento de bienes culturales hacia el museo. En Huerta, R. y De la Calle, R. (eds.). *Patrimonios migrantes*. Valencia: Universitat de València.
- Calaf, R. y Fontal, O. (2003). Arte y cultura en el espacio carcelario: entre lo cotidiano y lo excepcional. En Calaf, R. (2003). *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: Trea.
- Calaf, R. y Fontal, O. (2007). Metáforas para conceptualizar el patrimonio artístico y su enseñanza. En Huerta, R. y De la Calle, R. (eds.). *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*. Valencia: Universitat de València.
- Calaf, R. y Fontal, O. (2010). *Cómo enseñar arte en la escuela*. Madrid: Síntesis.
- Calaf, R. y Gutiérrez, S. (2013). La evaluación pedagógica, una realidad en el museo. *Pulso*, 36, 37-53.
- Callaway, A. (1973). Fronteras de la educación extraescolar. En Brebeck, L. y Thompson, T.J., *Nuevas Estrategias para el desarrollo educativo*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Calle, R. de la (1975). Munari, Bruno "Diseño y comunicación visual". *Teorema: Revista internacional de filosofía*, vol. 5, nº2 (308-311).
- Calle, R. de la (2005). El espejo de la ekphrasis. Más acá de la imagen. Más allá del texto. La crítica de arte como paideia. En De la Calle, R. y Huerta, R. *La mirada inquieta. Educación artística y museos*. Valencia: Universitat de València.
- Calle, R. de la (2006). *El ojo y la memoria. Materiales para una historia del arte valenciano*. Valencia: Universitat de València.
- Calle, R. de la (2007). Museos y patrimonio universal. Día internacional de los museos. *AACADigital. Revista de la Asociación Aragonesa de Críticos de Arte*, 0.
- Calle, R. de la (2012b). Vicente Aguilera Cerni (1920-2005) y la Asociación Valenciana de Críticos de Arte (A.V.C.A.) (1980-2010): treinta años de trayecto. *AACC Digital: Revista de la Asociación Aragonesa de Críticos de arte*, 19.

- Calle, R. de la (2013). Transvisibilidad y lenguajes migrantes en las poéticas artísticas de la globalización. En Huerta y Calle (eds.) *Patrimonios migrantes*. Valencia: Universitat de València.
- Calle, R. de la y Huerta, R. (2008). *Mentes sensibles. Investigar en educación y en museos*. Valencia: Universitat de València.
- Calvo, F. (1982). Epílogo en Pevsner, N. *Las academias de arte: pasado y presente*. Madrid: Cátedra.
- Cano, A. (2012) La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista latinoamericana de metodología de las ciencias sociales*. 2, (2), 22-51.
- Canogar, R. (2003). *Jerusalén*. Reproducción digital de cuadro realizado en óleo y pan de oro sobre construcción de madera, 244x240. [Recuperado el 20 de Agosto de 2014 en <https://www.ivam.es/catalogopdf/0636/#/54/>]
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cavazzi, G. (1668). Reproducción de lámina perteneciente a la versión manuscrita de *Istorica Descrizione de Tre regni Congo, Matamba et Angola* [Rescatada el 20 de Agosto de 2014 en <http://www.palabrasdelaceiba.es/los-dibujos-de-cavazzi-y-su-fascinacion-por-la-reina-nzinga/>].
- Clouder, C. (2012). *¡Buenos días creatividad! Hacia una educación que despierte la capacidad de crear: informe Fundación Botín 2012*. Santander: Fundación Botín.
- Coll, C. y Sánchez, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15-32.
- Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, Vol. 19, n. 5, 2-14.
- Connelly, F.M. y Clandinin, D.J. (2000). *Narrative inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Coombs, P.H. (1985). *La crisis mundial de la educación: perspectivas actuales*. Madrid: Santillana.

- Coombs, P.H. (1976). Cómo planificar la educación no formal. En Breneck, C.S. y Thompson, T.J (eds.). *Nuevas estrategias para el desarrollo educativo. Investigación intercultural de alternativas no formales*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Crotty, M. (2005). *The foundations of social research. Meanings and perspectives in the research process*. Londres: Sage.
- Chicharro, M. (2000): *Utilidad y significados de las asociaciones juveniles para sus socios: un estudio de casos*. Tesis doctoral dirigida por Salustiano del Campo. Universidad Complutense de Madrid.
- Darras. B. (2008). Del patrimonio artístico a la ecología de las culturas. En I. Aguirre, O. Fontal, B. Darras y R. Rickemann. *El acceso al patrimonio cultural. Retos y debates*. Navarra: Universidad Pública de Navarra.
- Day, C., Sammons, P. & Gu, Q. (2008). Combining qualitative and quantitative methodologies in research on teachers' Lives, work and effectiveness: from integration to synergy. *Educational Researcher*, 37(6), 330-342.
- Debord, G. (1999). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-textos.
- Delors, J. (1998). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Dendaluce, I. (1995). Avances en los métodos de investigación educativa en la intervención psicopedagógica. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 9-32.
- Dendaluce, I. (1998). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2005). *The SAGE Handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage Publications.
- Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teacher's professional development: toward better conceptualizations measures. *Educational Researcher*, 38, 181-199.
- Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva, D.L.
- Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de investigación educativa*, 5, (2) [Recuperado el 23

de Agosto de 2014 en
<http://redie.ens.uabc.mx/index.php/redie/article/view/85>].

- Doménech, M. (1997). Presencias imperceptibles. *Arte, proyectos e ideas. Laboluz e-magazine*, vol. 5.
- Eça, T. (2008). Diálogos entre espacios culturales y educativos: una mediación participada. En Calle, R. de la y Huerta, R. (ed.) *Mentes sensibles. Investigar en educación y en museos*. Valencia: Universitat de València.
- Eça, T., Saldanha, Â. y Vidal, L. (2013). 3 Points of inflection: collaborative research strategies using arts-based methods. En F. Hernández y R. Fendler (coords.). *1st Conference on Arts-Based and Artistic Research. Critical reflections on the intersection between art an research*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Efland, A., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Eisner, E.W. (1997). The promise and perils of alternative forms of data representation. *Educational Researcher*, 26 (6), 4-9.
- Eisner, E.W. (1998a). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. W. (1998b). *Cognición y curriculum. Una visión nueva*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Eisner, E.W. (2000). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E.W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E.W. (2008). Persistent tensions in arts-based research. En M. Cahnmann-Taylor y R. Siegesmund (eds.) *Arts-Based reserach in education: foundations for practice*. Routledge: New York, 16-26. [Recuperado el 10 de Agosto de 2014 en <http://www.ewidgetsonline.net/dxreader/Reader.aspx?token=8d139c156bb8428a853d11e1e558d8b7&rand=1757041719&buyNowLink=&page=&chapter=>].

- Eisner, E. y Barone, T. (2006). Arts-based Educational Research, en J.L. Green, G. Camilli y P. B. Elmore (Eds.), *Complementary Methods in education research*. American Educational Research Association. Washington, D.C..Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, New Jersey.
- Ercikan, K. & Roth, W.M. (2006). What good is polarizing research into qualitative and quantitative? *Educational Researcher*, 35 (5), 14-23.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Ed.) *La investigación de la enseñanza*. Barcelona. Paidós. (pp. 195-301).
- Erickson, F., Floden, E., Lather, P., Moss, P., Phipilps, C. & Schneider, B. (2009). Learning from our differences: a dialogue across perspectives on quality in education research. *Educational Researcher*, 38, 501-517.
- Esteban, L. y Lázaro, L. M. (1983). *La universidad popular de Valencia*. Valencia: Universitat de València.
- Feldmann, H.P. (2005). *Shadowplay*. Instalación. [Reproducción rescatada el 20 de Agosto de 2014, en http://www.303gallery.com/artists/hans-peter_feldmann/index.php?exhid=73&p=images].
- Fernández, A., Nuviala, A., Pérez, R., Grao, A. González, J.J., Porcel, A.M y Tamayo, J. (2012). Estudio comparativo entre una metodología de aprendizaje tradicional respecto a una metodología de aprendizaje basada en el "learning by doing" para la consecución de competencias específicas. *Revista UPO Innova*, vol.1.
- Ferreas, R., Moreno, A., de la Riva, B. y Rodríguez, E. (2007). El museo como laboratorio. En Fontal, O., Calaf, R. y Valle, R.E. (coords.). *Museos de arte y educación. Construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Trea.
- Ferreiro, R. (2012). La pieza clave del rompecabezas del desarrollo de la creatividad: la escuela. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, vol. 10 (2), pp. 7-22.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, vol. 25, núm. 1, pp. 31-61.
- Fontal, O. (2001). De artista a profesor de arte. *Aula Abierta*, nº 77, 111-131.

- Fontal, O. (2003). Enseñar y aprender patrimonio en el museo. En Calaf, R. (coord.) *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2006). Claves del patrimonio cultural del presente y desde el presente para abordar su enseñanza. *Pulso*, 29, 9-31.
- Fontal, O. (2007). ¿Se están generando nuevas identidades? Del museo contenedor al museo patrimonial. En Fontal, O., Calaf, R. y Valle, R.E. (coords.), *Museos de Arte y Educación. Construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2008). Hacia una educación artística patrimonial. En Aguirre, I., Fontal, O., Darras, B. y Rickenmann, R. *El acceso al patrimonio cultural. Retos y debates*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Fontal, O. (2009). Los museos de arte: un campo emergente de investigación e innovación para la enseñanza del arte. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, vol. 12 (4), 75-88.
- Fontal, O. (2011). Siete claves para plantear, con criterio, el diseño de estrategias didácticas en las salas de los museos de arte. En Acaso, M. (coord.) *Perspectivas. Situación actual en los museos de artes visuales*. Barcelona: Ariel.
- Fontal, O. (2012). Patrimonio y educación: una relación por consolidar. *Aula de innovación educativa*, 208, 10-13.
- Fontal, O. (coord.) (2013). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. y Vallés, J. (2013). Mucho más que... ampliando horizontes para la educación patrimonial. En Huerta, R. y De la Calle, R. (eds.) *Patrimonios migrantes*. Valencia: Universitat de València.
- Fontal, O. y Marín, S. (2011). Enfoques y modelos de educación patrimonial en programas significativos de OEPE. *EARL: Educación artística. Revista de investigación*, vol. 2 (91-96).

- Fontana, A. y Frey, J.H. (2005). The interview: From neutral stance to political involvement. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. *The SAGE Handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage Publications.
- Forriols, R. (2012): Los estudios artísticos, en sus modalidades creativas, históricas y teóricas, entre 1978 y 2008. En Calle, R. de la (coord.) *Los últimos treinta años del arte valenciano contemporáneo (I)*. Valencia: Real Academia de Bellas Artes de San Carlos de Valencia.
- Fraure, E. [et.al.] (1977). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza.
- Freedman, K. y Siegesmund, R. (2013). Images as research: creation and interpretation of the visual. En F. Hernández y R. Fendler (coords.). *1st Conference on Arts-Based and Artistic Research. Critical reflections on the intersection between art an research*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Freire, P. (1988). La educación para una transformación radical de la sociedad: un aprendizaje político. En Hernández, A. (coord.). *La animación socio-cultural*. Madrid: Fundación Banco Exterior.
- Freire, P. (2006). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Frey, B. (2004). ¿Cuáles son los valores que deberían tenerse en cuenta en la cultura? La tensión entre los efectos económicos y los valores culturales. *Revista astUriana de economía*, vol. 29, pp. 7-16.
- Gairín, J. (1997). Perspectivas actuales de la organización y dirección de instituciones educativas de educación no formal. En *Actas de las II Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Centros Educativos*. Universidad de Granada.
- Galicia, N. (2004). Las Relaciones de Poder en el Aula: Género y Pedagogía [Documento en línea]. Ponencia presentada en el *I Congreso de Enseñanza y Filosofía en Castilla y León, Valladolid*. [Recuperado el 12 de Noviembre de 2013 en: <http://www.fyl.uva.es/~wfilosof/textosense%F1anza/foucault.doc>].
- Ghirlandaio, D. (1449-1494). *Retrato de Giovanna Tornabui*. [Reproducción rescatada el 20 de Agosto de 2014 en http://es.wikipedia.org/wiki/Domenico_Ghirlandaio].

- Gimeno Sacristán, J. (2002). La construcción del discurso y de la práctica de la educación artística. En Huerta, R. (Ed.), *Los valores del arte en la enseñanza*. Universitat de València.
- Gómez, J.M. (2005). Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula. *Pulso*, 28, 199-214.
- Goodson, I. y Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: learning from lives*. Buckingham: Open University Press.
- Goulding, A. (2013). Older people learning through contemporary visual art-engagement and barriers. *International Journal of Art & Design Education*, 32, (1), 18-32.
- Gros, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La Producción Colaborativa del Conocimiento*. Barcelona, Gedisa.
- Guba, E.G. (2008). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal. 148-165.
- Gutiérrez, R. (2005). El estudio de casos: una opción metodológica para investigar la educación artística. En Marín Viadel, R. (Ed.), *Investigación en Educación Artística*. Granada: Universidad de Granada. Universidad de Sevilla.
- Gutiérrez, M.R. (2004). La educación artística no reglada: un enfoque digno y enriquecedor para un espacio de ocio. *Actas del VII Simposio de profesores de dibujo y artes plásticas*. Sevilla: Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Bellas Artes de Andalucía.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
- Hernández, F. (2009). ¿De qué hablan los artistas cuando realizan proyectos artístico-pedagógicos? En *Acciones reversibles. Arte, educación y territorio*. Vic: ACVIC. Centre D'Arts Contemporànies. Eumo Editorial.
- Hernández, F. (2011). Las Historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. En Hernández, F., Núñez, C., Rivas, J.I. y Sancho, J.M., (coord.). *Historias de Vida en Educación: biografías en contexto*. Universitat de Barcelona.

- Hernández, F. (2013). Experiències de relació dels infants i els joves amb l'art contemporani a l'escola i al museu. En *Arts, educació i interdisciplinarietat. Els projectes, punt de trobada entre museus i escola*. Tarragona: Museu D'Art Modern de la Diputació de Tarragona.
- Hernández, F. y Aguirre, A. (comp.) (2012). *Investigación en las artes y las cultura visual*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Hernández, F. y Fendler, R. (2014). Explorar los límites: IBA puede ser muchas cosas, pero no cualquier cosa. *2nd. Conference on Arts-Based Research and Artistic Research. Insights and critical reflections on issues and methodologies*. [Recuperado el 10 de Agosto de 2014 en: <http://art2investigacion-en.weebly.com/full-papers.html>].
- Hernández, F., Larraín, V., Montané, A. y Sancho, J.M. (2012). La entrevista como espacio de relaciones en una investigación planteada como acompañamiento. En Hernández, F., Núñez, C., Rivas, J.I. y Sancho, J.M., (coord.), *Historias de Vida en Educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia*. Barcelona: Dipòsit Digital UB.
- Hubard, O.M. (2008). The Act of Looking: Wolfgang Iser's Literary Theory and Meaning Making in the Visual Arts. *International Journal of Art and Design Education*, 27, 2, 168-180.
- Huerta, R. (2004). Academia Fuster, un centro privado de educación artística en Valencia. *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 16, 49-72.
- Huerta, R. (2007). El cuerpo del delito. Acercándose a la piel del arte. En Calaf, R., Fontal, O. y Valle, R.E. (coords.). *Museos de arte y educación. Construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Trea.
- Huerta, R. (2010). Investigación por estudio de casos en el aula de música. *Llibre d'actes del 1r congrés Internacional d'Investigació en Música*, 18-26. Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunitat Valenciana (ISEA).
- Huerta, R. (2011). Maestros, museos y artes visuales. Construyendo un imaginario educativo. *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 23 (1), 55-72.
- Huerta, R. (2012). ¡Más enlaces! *Aula de innovación educativa*, 208, 36-39.

- Huerta, R. (2014). La ciudad de Santiago vista por los docentes chilenos. Una experiencia artográfica en el Palacio de la Moneda. *2nd. Conference on Arts-Based Research and Artistic Research. Insights and critical reflections on issues and methodologies*. [Recuperado el 10 de Agosto de 2014 en: <http://art2investigacion-en.weebly.com/full-papers.html>].
- Huerta, R. y Calle, R. de la (2007). *Espacios estimulantes. Museo y educación artística*. Valencia. Universitat de València.
- Huerta, R. y Calle, R. de la (2008). *Mentes sensibles. Investigar en educación y en museos*. Valencia. Universitat de València.
- Huerta, R. y Domínguez, R. (2013). Patrimonios migrantes y educación artística. Los nuevos retos de la educación en el patrimonio. *EARL. Educación Artística. Revista de investigación*, vol. 4, 9-17.
- Huerta, R. y Franco, C. (2011). La creación de una mirada urbana. La ciudad de Santiago de Compostela interpretada por el alumnado de magisterio. *Educatio siglo XXI*, vol. 29, nº2, 229-246.
- Irwin, R., Boulton-Funke, A. y Leblanc, N. (2014). Radicant art teacher education. *2nd. Conference on Arts-Based Research and Artistic Research*. Granada. [Rescatado el 10 de Agosto de 2014 en <http://art2investigacion-en.weebly.com/full-papers.html>].
- Irwin, R. y de Cosson, A. (eds.) (2000). *A/r/tography. Rendering self through arts-based living inquiry*. Vancouver: Pacific Education Press.
- Irwin, R. y O'Donoghue, D. (2012). Encountering pedagogy through relational art practices. *International Journal of Art & Design Education*, 31, (3), 221-236.
- Irwin, R., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K., Xiong, G. y Bickel, B. (2006). The rizomatic relations of A/r/tography. *Studies in Art Education*, 48 (1), 70-88.
- Jackson, P.W. (1991). *La vida en las aulas*. La Coruña: Morata. Madrid: Morata.
- Jodidio, P. (2013). *Tree Houses. Fairy tale castels in the air*. Taschen [Reproducción de portada rescatada el 14 de Agosto de 2014 en http://www.taschen.com/pages/es/catalogue/architecture/all/06786/facts.tree_houses_castillos_de_cuento_en_el_aire.htm].

- Jové, G. (2011). "How do I improve what I am doing as a teacher, teacher educator and action-researcher through reflection? A Learning walk from Lleida to Winchester and back again", *Educational Action Research*, 19 (3), 261-278.
- Jové, G., Ayuso, H. (2013). Trànsits i migracions a zona baixa: un projecte en formació de mestres. En Macaya, A., Ricomà, R. y Suárez, M. (coords.) *Arts, educació i interdisciplinarietat. Els projectes, punt de trobada entre museus i escola*. Tarragona: MAMT pedagògic. Diputació de Tarragona.
- Jové, G., Betrián, E. (2012). "Entretejando encajes" entre la universidad, los centros de arte y las escuelas. *Arte, individuo y sociedad*, 24 (2), 301-314.
- Jové, G., Ayuso, H. y Sanjuan, R. (2010). "Anarchitekton" de Jordi Colomer: una propuesta transversal en educación infantil. *Aula de innovación educativa*, 196, 11-15.
- Jové, G., Ayuso, H., Betrián, E. y Vicens, L. (2012). Proyecto «Educ-arte – Educa (r) t»: espacio híbrido. *Pulso*, 35, 177-196.
- Jové, G., Ayuso, H., Sanjuan, R., Vicens, Cano, S. y Zapater, A. (2008). Educ...arte. Un proyecto de trabajo en red entre universidad, centro de arte y centros educativos. En Huerta, R. y de la Calle, R. (eds.) *Mentes sensibles. Investigar en educación y en museos*. Valencia: Universitat de València.
- Jové, G., Boix, J.L., Cano, S., de Andrés, M.C., Lumbierres, C., Nòria, M. y Sau, J. (2007). *Diversidad y cohesión social. Una reflexión sociocrítica de la enseñanza secundaria obligatoria*. Lleida: Milenio.
- Jové, G. y Miñambres, A. (coords.) (2000). *La atención a necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la universidad*. Lleida: Universitat de Lleida. Fundació Vall.
- Juanola, R. (2001). Els ensenyaments artístics: una mirada a través de la formació del professorat. *Revista de Girona*, vol. 208, 56-61.
- Juanola, R. y Colomer, A. (2005). Museos y educadores: perspectivas y retos de futuro. En Huerta, R y De la Calle, R. (eds.). *La mirada inquieta. Educación artística y museos*. Valencia: Universitat de València.
- Klein, J-P. (2006). La creación como proceso de transformación. *Arteterapia*. Vol. 1, 11-18.

- Klimt, G. (1906). Fotografía de Emilie Flöge con diseño de Gustav Klimt [Reproducción rescatada el 20 de Agosto de 2014 en <http://enateneo.blogspot.com.es/2012/08/el-museo-del-folklore-de-viena-dentro.html>].
- Latorre, A; Del Rincón, D. y Arnal, J. (1997). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- Leggo, K. (2008a). Narrative Inquiry: Attending to the Art of Discourse. *Language and Literacy*, vol. 10, (1).
- Leggo, C. (2008b). Autobiography: Researching our lives and living our research. In S. Springgay, R. Irwin, C. Leggo & P. Gouzouasis (Eds.), *Being with a/r/tography*, 3-24. The Netherlands: Sense Publishers.
- Lincoln, Y.S y Guba E.G. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. *The SAGE Handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage Publications.
- López, J.A. (2007). Las Universidades Populares en España. Recorrido histórico y perspectivas actuales. En Torres, C. y Pareja, J.A., *La educación no formal y diferenciada*. Madrid: CCS.
- López-Fdez. Cao, M.A. (2008a). Cognición y emoción: el derecho a la experiencia a través del arte. *Pulso*, 31. pp. 221-232.
- López-Fdez. Cao, M.A. (2008b). Algunas consideraciones sobre la capacidad de vivir en equidad. Propuestas desde la creación. En Calle, R. de la y Huerta, R. (ed.). *Mentes sensibles. Investigar en educación y en museos*. Valencia. Universitat de València.
- López-Fdez. Cao, M.A. (2009). *Posibilidades de ser a través de la creación. Educación, creación e igualdad*. Madrid: Eneida.
- López, J., Blanco, F., Scandroglio, B. y Rasskin, I. (2009). Una aproximación a las prácticas cualitativas en psicología desde una perspectiva integradora. *Papeles del Psicólogo*, 31, 131-142.
- López Portaña, V. (1814). *Fernando VII* [Reproducción digital rescatada el 20 de Agosto de 2014 en <http://www.vallespasiegos.es/juan-ruiz-gutierrez-cobanes/fernando-vii-vicente-lopez-portana-1914/>].

- Lyotard, J.F. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Marín Viadel, R. (2004). La enseñanza de las artes visuales como investigación: las aulas como laboratorios del aprendizaje artístico. *Actas del VII Simposio de profesores de dibujo y artes plásticas*. Sevilla: Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Bellas Artes de Andalucía.
- Marín Viadel, R. (2005). Investigación educativa basada en las artes visuales o 'Arteinvestigación educativa'. En Marín Viadel, R. (Ed.), *Investigación en Educación Artística*. Granada: Universidad de Granada. Universidad de Sevilla.
- Marín Viadel, R. y Roldán, J. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Málaga: Aljibe.
- Martí, M. (2006). *La educación de adultos en Europa*. Tesis Doctoral dirigida por Luis Miguel Lázaro Lorente. Universitat de València.
- Merz, M. (1984). *Triplo igloo*. Instalación realizada en cristal, metal, piedra y neón [reproducción fotográfica rescatada el 20 de Agosto de 2014, en <http://simonamaggiorelli.com/tag/mario-merz/>].
- Monclús, A. y Sabán, C. (2008). La educación en competencias en el marco de la educación a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 159-183.
- Monera, M.L. (1988). Necesidad, posibilidades y obstáculos de la animación sociocultural en España. En Hernández, A. (coord.). *La animación sociocultural*. Madrid: Fundación Banco Exterior.
- Morales, P. (2012). *Tamaño necesario de la muestra: ¿cuántos sujetos necesitamos?* [Recuperado de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oMuestra.pdf>].
- Morant, R. (2013). *Perspectivas docentes de las escuelas de música de las sociedades musicales valencianas: historia, presente y futuro*. Tesis doctoral dirigida por M^a Amparo Porta Navarro y M^a Reina Fernández Berrueco. Castellón: Universitat Jaume I.

- Moreno, A. (2003). *Aportaciones del arte-terapia a la educación social en el medio abierto*. Tesis doctoral dirigida por José María Barragán. Universidad de Barcelona.
- Moreno, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación*. nº 52/ 2.
- Moreno, A., Usán, S., Criado, C. y Santaflorientina, A. (2012). La mediación artística en el proceso de rehabilitación de personas con adicciones. Un proyecto de MA en el CAS de Sants y de innovación docente en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. *IV Congreso Internacional de Educación Artística y Visual, COLBAA, Jaén*. [Recuperado el 20 de Mayo de 2014 en http://webs.esbrina.eu/indagat/docs/Jaen_MA_Sants_final.pdf].
- Morón, M. (2011). *La creación artística en la educación de las personas con discapacidad intelectual*. Tesis Doctoral dirigida por Isabel Gómez Alemany y Marian López-Fdez. Cao Cao. Universidad de Barcelona.
- Munari, B. (2011). *I prelibri*. Ed. Corraini. [Reproducción de portada. Rescatado el 20 de Agosto de 2014 en http://www.corraini.com/it/catalogo/scheda_libro/31/I-prelibri].
- Namuth, H. y Falkenberg, P. (1951). *Jackson Pollock 51*. [Fotograma del vídeo rescatado el 20 de Agosto de 2014 en <https://www.youtube.com/watch?v=CrVE-WQBcYQ>].
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis de Gialdino (comp.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Padró, C. (2005). Educación artística en museos y centros de arte. En Huerta, R. y de la Calle, R. *La mirada inquieta. Educación artística y museos*. Valencia: Universitat de València, 137-152.
- Palacios, A. (2010). Reseña de Posibilidades de ser a través del arte. Creación y equidad. Varios Autores. Colección de 13 libros dirigida por Marian López Fdz. Cao. Editorial Eneida, Madrid, 2009. *Pulso*, 33, 245-247.
- Palacios, A. (2011). *La comprensión del entorno construido desde la educación artística. Una propuesta para educación primaria y formación inicial del*

- profesorado*. Tesis Doctoral dirigida por M^aÁngeles López Fernández y Roser Juanola Terradeallas. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Reencuentro*, vol. 46.
- Pareja, J.A. y Torres, C. (coords.), (2007). *La educación no formal y diferenciada*. Madrid: CCS.
- Parker, T. (2009). Continuing the journey – the artist-teacher MA as a catalyst for critical reflection. *Journal of Art and Design Education*. vol. 28-3. (279-286).
- Pastor, M.I. (2007). Reflexiones en torno a algunas propuestas de caracterización genérica de la educación no formal. *Bordón. Revista de Pedagogía*, Vol. 59, No. 4, 2007.
- Pérez, R. (2009). Los nuevos retos del aprendizaje social en niños con necesidades educativas especiales. El aprendizaje en comunidad o la comunidad de aprendizaje en el aula. *Revista de educación*, 348, 443-464.
- Pérez, G. y Roldán, J. (2012). La Identidad del Docente Universitario: Un Ensayo Visual a Partir de David Hockney .Arte, educación y cultura. *Actas del IV Congreso Internacional de Educación Artística y Visual Aportaciones desde la periferia*. COLBAA: Jaén.
- Pérez Gómez, A. (1987). El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de Educación*, No. 284 (199-221).
- Pérez Gómez, A. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez Serrano, G. (1998a). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (1998b). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (2001) Aprender a lo largo de la vida. Desafío de la sociedad actual. *Agora digital*, vol. 1. [Recuperado el 16 de Mayo de 2014 en: <http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/01/01-articulos/monografico/perez-serrano.PDF>].

- Pinola-Gaudiello, S. y Roldán, J. (2012) Imagen vs texto: la fotografía documental en las investigaciones en Educación Artística. Arte, educación y cultura. *Actas del IV Congreso Internacional de Educación Artística y Visual Aportaciones desde la periferia*. COLBAA: Jaén.
- Pistoletto, M. (1969-2007). *El laberinto*. Instalación realizada con cartón corrugado [Reproducción fotográfica rescatada el 20 de Agosto de 2014 en <http://www.theartwolf.com/exhibitions/pistoletto-serpentine-es.htm>].
- Piper, H. y Frankham, J. (2007). Seeing Voices and Hearing Pictures: Image as discourse and the framing of image-based research. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, Vol. 28, No. 3, September 2007, pp. 373 387.
- Piven, H. (1995). *Illustration of Woody Allen for Haaretz*. [Reproducción fotográfica rescatada el 20 de Agosto de 2014 en <http://www.pivenworld.com/hanoch-piven-illustrations>].
- Plasencia, C. (2009). La teoría de la expresión y el tiempo de Darwin. El pequeño salvaje. En Arenas, C. (ed.) *Luces y contraluces en torno a Darwin. Ciclo de cine*. Valencia: Museu Valencià de la Il·lustració i la Modernitat.
- Plasencia, C. (2013). Dibujar, dibujar, dibujar. *Con A de Animación. Revista anual del grupo de investigación en Animación Arte e Industria*, 3, 82-90.
- Rancière, J. (2002). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Rausell, P. (1999). *Políticas y sectores culturales en la comunidad valenciana*. Valencia: Tirant lo Blanch y Universitat de València.
- Rausell, P. (dir.) (2007). *Cultura. Estrategia para el desarrollo local*. Madrid: AECID: Universitat de València, Instituto Interuniversitario de Desarrollo Local.
- Rausell, P. (2010). Valencia de la huerta al ocio. En Sorribes (Ed.). *Valencia, 1937-1957. De la Riada a la Copa América*. Valencia: Universitat de València.
- Reiniger, L. (1926). *The adventures of prince achmed*. Película de animación. [Fotograma recuperado el 20 de Agosto de 2014 en <http://beach-combingmaggie.blogspot.com.es/2012/10/lotte-reiniger-magic-in-silhouette.html>].

- Retortillo, A. (2011). La evaluación, reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales en el ámbito universitario: elementos para el debate. [Recuperado el 20 de Julio de 2013 en http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301669219.pdf]
- Ribera, M. (2013). *Activitats educatives del museus de ceràmica valencians. Estratègies del professorat*. Tesis doctoral dirigida por Ricard Huerta Ramón. Universitat de València.
- Rivas, J.I. (2010). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En J.I. Rivas y D. Herrera (coords.). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- Rivas, J.I. (2012). Sujeto-Diálogo-Experiencia: El compromiso del reencuentro. En Rivas, J.I., Hernández, F., Sancho, J.M., Núñez, C. (coord.), *Historias de Vida en educación: sujeto, diálogo, experiencia*. Barcelona, Dipòsit digital UB.
- Rossmann, G.B. y Rallis, S.F. (2012). *Learning in the field. An introduction to qualitative research*. Londres: Sage.
- Rueda, P. (2008a). Prácticas actuales en una academia de arte en Valencia. En Antúnez, N., Ávila, N. y Zapatero, D. (eds.). *El arte contemporáneo en la educación artística*. Madrid, Eneida.
- Rueda, P. (2008b). El profesor de educación artística en el camino hacia una educación intercultural. *2º Congreso Internacional de Educación Artística y Visual. Retos sociales y diversidad cultural. Actas digitales*. Sevilla: Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Bellas Artes de Andalucía.
- Rueda, P. (2010). Intraclase: arte público y educación. *Actes III Congrés d'Educació de les Arts Visuals. Per un diàleg entre les arts*. Barcelona: Col·legi de Doctors i Licenciats en Belles Arts i Professors de Dibuix de Catalunya. Octaedro.
- Rueda, P. (2011). Indios y Vaqueros: la con-fusión de los límites entre arte y educación. En Gutiérrez, R. y Escaño, C. (coords.) (2011). *Pensamiento crítico y globalización. Actas del III Congreso de Educación Artística y Visual*. Málaga: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico Universidad de Málaga.
- Ruiz, J.L. y Ispizua, M.A., (1989). *La descodificación de la vida cotidiana: Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto

- Saavedra, F.J. y Rodríguez, A.M. (2008). Dimensiones de la educación artística: Experiencias de un taller de pintura popular en un pueblo de Sevilla. *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 20 (43-68).
- Sabariego, M. (2004). La investigación educativa: génesis, evaluación y características. En Bisquerra, R. (Coord.) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Sameshima, P. (2008). *Seeing Shadows in New Light: A Procatalepsis on Narrative Inquiry as Professional Development*. [Recuperado el 9 de Agosto de 2014 en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ832892.pdf>].
- Sampietro, M. (2011). Donde hubo un laboratorio. Algunas consideraciones sobre la educación artística en los museos de artes visuales. En Acaso, M. (coord.). *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. Barcelona: Ariel.
- Sandín, M.P. (2010). *Investigación cualitativa en educación : fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mac Graw-Hill Interamericana.
- Sarramona, J., Vázquez, G. y Colom. A.J. (1998). *Educación no Formal*. Barcelona: Ariel Educación.
- Sauleda, N. y Martínez, M.A. (2002). *Las narrativas de los profesores, una narrativa situada*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Sierra, J.E. (2011). Recógeme para luego volcarme: investigar en primera persona. En F. Hernández, J.M. Sancho y J. I. Rivas (coords.). *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Soldevilla, M. (2000). *Del artesano al diseñador: 150 años de la Escuela de Artes y Oficios de Valencia*. Valencia: Institució Alfons el Magnànim. Diputació de València.
- Stake, R.E. (2005a). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R.E. (2005b). Qualitative case Studies. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S., *The SAGE Handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage Publications.

- Stenhouse, L. (1991). La investigación del currículum y el arte del profesor. *Investigación en la escuela*, nº15 (9-15).
- Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza*. Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins. Madrid: Morata.
- Sullivan, G. (2004). Studio art as a reseach practice. En Eisner, E. y Day, M., *Handbook of research and policy in art education*. NAEA. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Taylor, D. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- Toboso, M., Ferreira, M., Díaz, E., Fernández-Cid, M., Villa, N. y Gómez, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*. Vol.6 (1), pp. 279-295.
- Torres, C. (2007). La animación sociocultural. En Torres, C. y Pareja, J.A. (coords.). *La educación no formal y diferenciada*. Madrid: CCS.
- Torres, A. (2009). La educación para el empoderamiento y sus desafíos. *Sapiens. Revista universitaria de investigación*. Vol.10, nº1.
- Trilla, J. y Puig, J.M. (1987). *La pedagogía del ocio*. Barcelona: Laertes.
- Trilla, J. (1993): *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos.
- Trilla, J. (1998): *La educación fuera de la escuela*. Barcelona, Ariel.
- Uría, E. (2003). La educación artística no formal en el ámbito de talleres de tiempo libre y aulas de cultura. *Educación Artística Revista de Investigación* (vol.1).
- Valé, S.E. (2001). *La enseñanza del arte en la educación de adultos: sistema educativo no formal*. Tesis doctoral dirigida por Noemi Martínez Díez. Universidad Complutense de Madrid.
- Vallés, M. (1997). Técnicas de observación y participación: de la observación participante a la investigación-acción-participativa. En Vallés, M. (1997): *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

- Vallés, M. (2007). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Vecina, M.L. (2006). Creatividad. *Papeles del psicólogo*, vol. 27 (1), pp. 31-39.
- Vernia, A.M. (2012). Entrevista al profesor Román de la Calle. *Artseduca*, nº1 (36-43).
- Vidal, J. (1981). Hacia una fundamentación teórica de la política cultural. *Revista española de investigaciones sociológicas*, vol. 16, pp.123-134.
- Vygotsky, L. (1973). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Walker, K. (2004). *Testimony: Narrative of a negress burdened by good intentions*. 16mm. película y vídeo [Reproducción de un fotograma. Rescatado el 20 de Agosto de 2014 en <http://learn.walkerart.org/karawalker/Main/RepresentingRace>].
- Wang, C. (1997) Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment. *Health Education and Behavior*, June 24: 369-387.
- Wimmer, M. (2002). La mediación artística en los procesos educativos. Perspectivas. *Revista trimestral de educación comparada*, vol. 32, nº4. UNESCO.
- Wittrock, M.C (1989b). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en educación*. Barcelona: Paidós.
- Yin, R.K., (2003). *Case study research*. Thousand Oaks. California: Sage.