



Universidad  
de Cádiz

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

Máster Universitario en Profesorado  
de Educación Secundaria Obligatoria  
y Bachillerato, Formación Profesional  
y Enseñanza de Idiomas

Trabajo Fin de Máster

# LA EDUCACIÓN ESTÉTICO-CONECTIVA: UNA PROPUESTA PRÁCTICA PARA SU IMPLEMENTACIÓN EN LAS AULAS

Alumna: Isabel Añino Granados

Tutor: Juan Luis Martín Prada

Especialidad: Dibujo, Imagen y Artes Plásticas

Convocatoria: Junio - 2017/2018

---

*"Si se piensa en una rama dejada en un arroyo que discurre plácidamente, podemos imaginar que sigue su camino necesariamente, pero también voluntariamente; tal vez por un momento es detenida por una piedra, tal vez se para por algún tiempo en una sinuosidad, pero siempre estará movida por la corriente viva y seguirá siempre de nuevo en movimiento."*

Teoría de la naturaleza (Johann Wolfgang von Goethe, 2007, pp. 217-218).

## **RESUMEN**

El presente Trabajo Fin de Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas realizado en la modalidad de Trabajo de Investigación, tiene como finalidad contribuir a un cambio de paradigma en educación a través de una propuesta práctica de un sistema educativo basado en la educación estético-conectiva.

El trabajo está organizado en dos bloques. Una primera parte enfocada a la fundamentación teórica y al estudio de propuestas y modelos de educación alternativa y una segunda, en la que tras poner la problemática del asunto en contexto, aborda y desarrolla una propuesta concreta para su implementación en las aulas de proyecto educativo de estética conectiva.

## **ABSTRACT**

This assignment is the Dissertation of the Master's Degree in Secondary School, Vocational Studies and Modern Languages Education and it was written as a research project with the aim to contribute to a paradigm shift in the field of education through the practical proposal of an educational system based on a connective-aesthetics approach to teaching and learning.

It is organised in two parts. The first part focuses on the theoretical foundation behind the approach and on the study of possible proposals and alternative educational models. The second part puts the quandary into context, deals with and develops the specific proposal of an educational project to be implemented in class.

## ÍNDICE

<b>1. Introducción</b> .....	6
<b>2. Fundamentos de la investigación</b> .....	7
2.1. Marco teórico.....	7
2.1.1. La primera propuesta teórica sobre la estética como ciencia del conocimiento sensible: Alexander Gottlieb Baumgarten.....	7
2.1.2. Relación entre la educación estética y el desarrollo integral del ser humano.....	8
2.1.3. Marco teórico relevante en los siglos XX y XXI.....	14
2.2. Antecedentes.....	18
2.2.1. La educación estética en la Institución Libre de Enseñanza.....	18
2.2.2. La Bauhaus: Johannes Itten.....	21
2.2.3. La propuesta antroposófica: Rudolf Steiner y la Escuela Waldorf.....	23
2.2.4. María Montessori: heredera de la Escuela Nueva.....	24
2.2.5. La «Educación por el arte» en Herbert Read.....	25
2.2.6. La así llamada «Corriente expresiva» en la educación artística.....	27
<b>3. Lo "atmosférico". Posibles causas que dan lugar al contexto actual</b> .....	28
<b>4. La educación estético-conectiva: una propuesta práctica para su implementación en las aulas</b> .....	30
4.1. Pilares de la educación estético-conectiva.....	30
4.2. Una propuesta para la introducción de la educación estético-conectiva en la escuela.....	32
4.2.1. Competencias clave y transversales.....	32
4.2.2. Ámbitos formativos curriculares.....	34
4.2.3. Metodología.....	36
4.2.4. Organización y gestión del tiempo y de la energía.....	39
4.2.5. Sistema de evaluación.....	40
<b>5. Conclusión</b> .....	42
<b>6. Bibliografía y webgrafía</b> .....	43
<b>7. Anexos</b> .....	46
Anexo 1.....	46
Anexo 2.....	46
Anexo 3.....	47
Anexo 4.....	49
Anexo 5.....	50
Anexo 6.....	51

## 1. INTRODUCCIÓN.

El constante movimiento de la corriente viva que nos desplaza nos ha traído a un puerto, el de la educación oficial, que por tres veces hemos rechazado en nuestra vida, la primera tras terminar C.O.U., la segunda fue en 1999 cuando terminamos la carrera de Derecho y la tercera en 2013, tras concluir la Licenciatura en Bellas Artes. Si esta afirmación ha conseguido despertar el interés del lector o de la lectora se estará preguntando por el motivo de este repetido rechazo que atribuimos al hecho de no haber encontrado, en aquellos momentos, nuestro posible papel dentro de este ámbito. A lo anterior hay que unirle la frustración de un bachillerato monótono, en el que únicamente recibíamos clases magistrales y en el que se percibía al profesorado como personas que habitaban en un mundo teórico por no haber sido capaces de poner en práctica aquello que predicaban. Esta percepción solo vino a empeorarse durante los estudios de Derecho, que la Academia reduce a una acumulación estéril de datos que el alumnado debe memorizar para luego volcar con la máxima fidelidad posible en el examen. Posteriormente, pudimos comprobar que esta forma anquilosada de entender la educación también se reproducía en los estudios de Bellas Artes en los que aún hoy día se fragmenta esta disciplina en asignaturas que conforman verdaderos departamentos estancos impidiendo al alumnado desarrollar un proyecto artístico coherente. Aún así el hecho de llevar a cabo trabajos artísticos puso en evidencia el impacto positivo en el despertar de las capacidades humanas que posibilita una educación de la sensibilidad estética y de las facultades plásticas que nos parecen imprescindibles para una formación integral del ser humano.

Nos referiremos en este trabajo a la educación artística desde el concepto de arte expandido propuesto por el artista alemán Joseph Beuys y efectuaremos una propuesta concreta para la implantación en las aulas de una educación basada en los pilares de la estética conectiva basándonos en el trabajo de la artista y docente Prof. Dr. Shelley Sacks, Directora de la Unidad de Investigación para la Escultura Social en la Oxford Brookes University. Cuando miramos las áreas de conocimiento desde esta perspectiva, es decir, a través de las lentes de un enfoque estético-conectivo, observamos que

funcionan como un prisma que despliega ante la mirada del observador/a las infinitas interconexiones y la interdependencia existentes entre ellas, así como entre las competencias clave y transversales que conforman la educación integral de las personas. Consideramos, por ello, esencial que se otorgue la importancia que le corresponde en el currículum y que pueda impregnar y filtrarse por todos los resquicios del ámbito educativo.

## 2. FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN.

### 2.1. Marco teórico.

#### 2.1.1. La primera propuesta teórica sobre la estética como ciencia del conocimiento sensible: Alexander Gottlieb Baumgarten.

Al objeto de presentar y aclarar el concepto de estética que fundamentará este trabajo resulta imprescindible comenzar por el primer autor que lo propone "para referirse a la teoría de la sensibilidad o del conocimiento sensible" (Martín Prada, 2015 a, p.1). Estamos hablando de Alexander Gottlieb Baumgarten, y al sentido que da a este concepto en su "*Aesthetica*" (1750, Prolegomena § 1), en la que elabora la definición inicial del término que encontramos en su tesis "*Meditationes Philosophicae de Nonnullis ad Poema Pertinentibus*" de 1735, presentándola ya como la ciencia del conocimiento sensorial: "*Aesthetica est scientia cognitionis sensitivae*".

Aunque partamos de una vinculación de la estética con el arte, entendido como aquel área de la actividad humana que se relaciona con lo bello, en realidad, a donde pretendemos llegar con este trabajo es a una ampliación o extensión del concepto de estética que la conecta con la ética, en el sentido de la identificación de la propia responsabilidad que cada ser humano puede desplegar en su entorno y en el momento histórico en el que le toca vivir. En este sentido, la educación estética resulta un elemento fundamental para la formación integral del ser humano, como trataremos de demostrar. Al objeto de sincronizar los pilares de esta propuesta, nos referiremos en este estudio a un concepto de arte expandido, como anunciamos en la introducción, que mira a este campo desde la antropología. En esta línea Goethe afirma: "El arte fue mucho antes plástico que bello y se hizo un arte verdadero y grande, a menudo más verdadero y más grande que el bello" (citado en Martín Prada, 2015 c, p.4) lo cual conlleva como leemos en Martín Prada a "la apertura a una perspectiva

digamos "antropológica" de la estética" (2015, p.4). En esta línea Beuys afirma que: "Como concepto antropológico, el término arte se refiere a las habilidades creativas universales. Éstas se manifiestan en medicina o en agricultura, del mismo modo que lo hacen en educación, derecho, económicas o administración".\*<sup>1</sup> (citado en Stachelhaus, 1991, pp. 61-62). Con lo cual se expande, a su vez, la idea de arte y de sensibilidad estética más allá de lo bello para vincularla con otras capacidades del ser humano relacionadas con cualquier campo de su actividad cotidiana.

A la hora de generar su idea de estética, Baumgarten parece movido por una búsqueda de las diversas y posibles destrezas, además de las intelectuales, de que dispone el ser humano para adquirir conocimiento. Su planteamiento nos recuerda al concepto de imaginación sensorial exacta goethiano que veremos a continuación. Sabemos que para Baumgarten, como también nos aclara Martín Prada: "la belleza es la perfección percibida a través de los sentidos en vez de a través del puro intelecto". (2015 a, p.6). Nos parece, por tanto, que este pensador siembra la semilla de ese intento de elevar la estética a ciencia, si bien, no consiguió desplegar todo el potencial de su idea en vida.

### **2.1.2. Relación entre la educación estética y el desarrollo integral del ser humano.**

Comencemos estudiando la concepción estética de David Hume. Existen pasajes que nos parecen clave en este autor a la hora de entender cómo funciona el proceso de sensibilización estética que, si bien parece que en él surgen a partir de una búsqueda de los principios universales del gusto, abre nuevas avenidas de indagación acerca de este proceso que más tarde serán recorridas por otros autores. Hume nos dice que: "las emociones más refinadas de la mente son de una naturaleza muy tierna y delicada, requieren de la concurrencia de muchas circunstancias favorables para hacerlas actuar con facilidad y exactitud, de modo que el menor estorbo exterior las perturbaría" (citado en Martín Prada, 2017 b, p.265). De lo cual podemos deducir lo siguiente, según nos indica Martín Prada: "Así pues, una perfecta serenidad mental y una atención apropiada al objeto serían condiciones esenciales para

---

<sup>1</sup> Los textos traducidos por la autora en este trabajo han sido señalados con un asterisco.

que nuestra experiencia no sea engañosa y podamos juzgar adecuadamente la belleza" (Martín Prada, 2017 b, p.265). Si bien Hume nos presenta estas cualidades mentales delicadas y tiernas y esta forma atenta y serena de observar, como el modo adecuado para poder juzgar la belleza, autores como Goethe y Husserl nos hablan de dichas cualidades mentales y de una forma determinada de prestar atención y de observar desde un estado de serenidad mental para poder evitar estorbos exteriores. Los dos últimos se refieren a ellas, no tanto al objeto de poder juzgar la belleza, sino como elementos del proceso cognitivo esenciales para poder aprender algo nuevo, en un diálogo transformativo con el fenómeno observado. Estamos aludiendo a los conceptos que ya citamos someramente de "empirismo delicado" propuesto por Goethe y al concepto husserliano de *epoche*. Con respecto, al primero: "Goethe llama su estilo de indagación sagrada "empirismo delicado" (*zarte Empirie*), que él contrasta con "la penumbra de la cámara de tortura empírico-mecánico-dogmática" de la ciencia de Newton (citado en Heller, 1952, p.18)" (...) "El empirismo de Goethe es "delicado" hasta el punto de que se entrega a una obligación éticamente sensible hacia lo observado."\* (Robbins, 2005, p.118). Tenemos ahí una forma de observación que requiere un compromiso ético con respecto a aquello que vamos a observar. Goethe nos habla además, como hemos visto, de lo que él llama una imaginación sensorial exacta (*eine exakte sinnliche Phantasie*), y lo hace así al objeto de procurar a su empirismo delicado la precisión necesaria para poder ser llamado ciencia (Robbins, 2005, p.120-121). Esta especie de ritual de observación me recuerda a lo que propone Hume: "(...) para poder valorar la belleza de un objeto tendríamos que escoger con cuidado el tiempo y el lugar apropiados y poner la imaginación (*fancy*) "en una situación y disposición adecuadas." (Hume, 1757, p.213). Con respecto al segundo autor "(...) él (Husserl) entendió que el observador fenomenológico debe liberarse de los prejuicios culturales sedimentados, un proceso que Husserl llamó *epoche*" (Simms, 2005, p. 160) y "Husserl describió el proceso de ir más allá del examen objetivo externo del mundo como *Innenbetrachtung*, esto es, una contemplación intensificada y profunda de las estructuras del mundo tal y como se manifiestan en un fenómeno particular."\* (Simms, 2005, p. 170). Por su parte, Hume afirma que "(...) para capacitar a un



crítico de la manera más plena para llevar a cabo esta tarea, debe preservar su mente libre de todo prejuicio y no permitir que nada entre en su consideración más que el objeto sometido a examen" (citado en Martín Prada, 2017 b, p. 274). En definitiva, queda patente que esta forma de observación propuesta por Hume y continuada por Goethe y Husserl, delicada, atenta, ética, respetuosa, que no vuelca prejuicios, que no juzga ni se deja interrumpir por elementos externos, que dedica el tiempo y busca las condiciones adecuadas, deriva en una ampliación de la conciencia y del entendimiento, siguiendo la terminología utilizada por el primero, y por tanto, en una educación integral del ser humano que no sólo será capaz de apreciar una obra de arte sino de entender, emocionarse y transformarse con aquello que capte su interés en el transcurrir de su vida cotidiana.

Hume parece afirmar que el arte nos reconecta con nuestro ser alejándonos, en definitiva, de una *existencia inauténtica* y transformándonos en seres generosos y amorosos: "De modo que 'suaves y delicadas emociones' (*soft and tender*) excitadas por las artes serían capaces de apartar nuestra mente del 'apresuramiento de los negocios y el interés personal'" (Hume, 1987, p.93), al fomentar la reflexión y al predisponernos a un estado de tranquilidad, suscitadora de "una agradable melancolía que, de todas las disposiciones de la mente, es la más apropiada para el amor y la amistad" (citado en Martín Prada, 2017 b, p.268). Una persona que ha alcanzado este grado de sensibilidad estética, nos dice a su vez Hume, la verá reducida en referencia a asuntos superfluos: "muchas cosas que complacen o afligen a otros nos parecerán demasiado frívolas para merecer nuestra atención". (citado en Martín Prada, 2017 b, p. 267). Además nuestra mente devendría "incapaz de emociones más rudas y turbulentas". (Ibíd.). Hume, a su vez, identifica esta forma o proceso de observación transformativa de la que hemos hablado y que hemos encontrado también en Goethe, con la forma de observación del o de la artista. En este sentido, a la hora de desarrollar el gusto Hume nos dice que: "nada tiende más a incrementar y mejorar este talento que la práctica de un arte particular y el frecuente examen o contemplación de una clase particular de belleza" (citado en Martín Prada 2017 b, p.268). Este autor afirma que una persona que haya desarrollado la sensibilidad estética será en consecuencia una persona con

"sólido entendimiento". Esta idea de desarrollo integral del ser humano a través de la educación estética también es defendida por otros autores como Schiller: "un gusto cultivado irá unido, casi sin excepción, a un entendimiento claro". (citado en Martín Prada, 2017 b, p. 269). En esta línea el artista alemán Joseph Beuys que bebió de Schiller y al que nos referimos en la introducción afirma que: "(...) el arte es el medio para que los hombres se desarrollen" (citado en Bodenmann-Ritter, 2005, p.59). Beuys estaba convencido y trabajó para que la educación artística se entendiera como esencial en la formación del ser humano y en esta línea afirmó: "Toda capacidad precede de la capacidad artística del ser humano, es decir de ser activo creativamente" (citado en Bodenmann-Ritter, 2005, p.71) y "(...) hace ya diez años que abogo por una educación artística que se exprese no sólo en una clase de dibujo o de pintura, sino que sea fundamentalmente artística a través de todas las materias" (citado en Bodenmann-Ritter, 2005, p.72). Las aportaciones de Hume en cuanto a considerar que la posibilidad de juzgar el arte requiere la práctica de alguna actividad artística, el hecho de que no pone el acento en normas apriorísticas que deba tener en cuenta el o la artista a la hora de producir su obra, sino en la experiencia de la misma y, por último, el hecho de que no encontrase una necesaria conexión entre la buena obra de arte y la obra de arte que guste, sino que el entendimiento participe en Hume activamente como conformador del juicio del gusto, son muestras de que este autor relacionó la educación estética con el desarrollo integral del ser humano.

Pasaremos a continuación a analizar a otro autor relevante por sus aportaciones al campo de la estética. Nos estamos refiriendo a Friedrich Schiller. Para este autor bello es aquello que está autodeterminado, es decir, que se ha desarrollado en libertad sin estar motivado por una finalidad. En este sentido la educación dejaría de ser estética en el momento en que la formación del sujeto estuviera guiada por la consecución de un fin. Traducido al mundo actual, por ejemplo, sería el caso que se da habitualmente en nuestra sociedad de formarse para conseguir un determinado puesto de trabajo o un título académico que se establezca como *conditio sine qua non* para ese fin. Este tipo de educación difícilmente dará lugar a individuos sensibles estéticamente o a una sociedad bella desde el punto de vista de Schiller. Por este motivo, la

escultura social, desde la que se ve la educación como arte y que en gran parte está influida por las enseñanzas de este autor, es la filosofía, el entendimiento y la práctica de la libertad. Así, "El objeto bello ha de ser autónomo, determinado por sí mismo, es decir, no verse afectado por la heteronomía, o lo que es lo mismo, el objeto no debe estar determinado externamente". (Martín Prada, 2015, p. 8). De este modo, nos dice Schiller "si un jardinero poda un árbol hasta lograr una figura circular (...) nos disgusta la violencia a la que se lo somete y nos complace ver cómo el árbol, en virtud de su libertad interna, destruye la técnica que se le ha impuesto." (citado en Martín Prada, 2015 c, p.9). ¿Por qué en el terreno de la educación no confiamos en que el ser humano crecerá esbelto hacia el cielo como ese abedul al que se refiere Schiller o arqueado como la encina si esa es su naturaleza? Desde nuestro punto de vista el ser humano, en muchas ocasiones, causaría menos mal si simplemente se abstuviera de intervenir.

Schiller aspiraba a "un tercer estado, el estado estético, en el que el hombre sólo podrá aparecer ante los demás hombres como forma, como objeto del libre juego, siendo la ley fundamental de este reino el dar libertad por medio de la libertad, es decir, un ámbito en el que la belleza imprimiría su carácter a las relaciones humanas, pues, según este autor, "es única y exclusivamente la belleza quien puede dar al hombre un carácter social. El gusto, por sí sólo, da armonía a la sociedad, porque otorga armonía al individuo." (citado en Martín Prada, 2015 b, p. 21). Ya en su época observó Schiller que el carácter cada vez más separador del Estado ha hecho que también se hayan ido "desgarrando la unidad interna de la naturaleza humana, y una pugna fatal dividió sus armoniosas fuerzas" (citado en Martín Prada, 2015 b, p. 15). El autor se queja de que como al hombre moderno no le da forma la naturaleza que todo lo une sino el entendimiento que tiene una naturaleza separadora se generan individuos que no desarrollan todas sus capacidades, hablando incluso de órganos atrofiados que no llegan a manifestarse. En este sentido Beuys afirma encontrarse en su vida cotidiana con seres humanos desprovistos del órgano necesario para poder acceder al arte, comprenderlo o valorarlo:

(...) a menudo se tiene la experiencia de encontrarse uno a seres humanos que ya no tienen órgano alguno para "comprender" el arte. Piensan que el arte se tendría que entender con el entendimiento, por medio de conceptos

de la lógica formal, o de las fuerzas que ellos llaman de racionalización –sí, sí– de los diversos campos de la vida. (citado en Bodenmann-Ritter, 2005, p.66).

Esta línea de pensamiento también está relacionada con la oposición de Schiller a que se aparten las capacidades espirituales del ser humano y con que defiende que sólo es posible abrir el entendimiento desde el corazón. Así un corazón rígido es fruto de una imaginación limitada. En este sentido, Beuys también da mucha importancia en su trabajo y pensamiento a la energía cálida proveniente del corazón: "Así Beuys designó el corazón, o Mercurio, como el lugar central entre los polos de calor y frío, entre caos y forma, entre sulfuro y sal."\* (Harlan, 2007, p.96).

Schiller propuso al artista como educador, ya que consideraba que es una necesidad apremiante que se educara la sensibilidad. Sin embargo, veía que éste corría peligro de contaminarse del espíritu práctico y materialista de la época. Para Schiller es responsabilidad del artista contribuir a satisfacer las necesidades reales del momento histórico que le toque vivir, sin dar a la sociedad aquello que ésta solicite.

Para finalizar incluimos una cita que demuestra la gran influencia y la repercusión que ha tenido el pensamiento de Schiller en el *concepto de arte expandido* del artista y docente Joseph Beuys, a través del que sigue viviendo esta idea de que el arte emerge de la libertad, del que en estas condiciones previas de libertad surge, a su vez, todo conocimiento humano, y sobre el papel que juegan el y la artista en la sociedad:

El concepto de arte expandido conduce inevitablemente a lo que Beuys llamó Escultura Social: una categoría completamente nueva de arte, una nueva musa que colocar contra las musas tradicionales. Su preocupación no tenía que ver más con lo museológico sino con el concepto antropológico de arte. La creatividad era para él una ciencia de la libertad. Todo conocimiento humano proviene del arte; el concepto de ciencia ha evolucionado de la creatividad. Y así es que únicamente el artista es responsable de la aparición de consciencia histórica; lo que importa es experimentar el factor creativo en la historia.\* (Stachelhaus, 1991, p.64).

### 2.1.3. Marco teórico relevante en los siglos XX y XXI.

El siguiente autor significativo para continuar con el sentido de estética que aquí nos interesa es Wolfgang Iser (1972) que contrapone el término estética al de "anestésica" en el siguiente sentido:

Utilizo «anestésica» como concepto contrapuesto al de «estética». «Anestésica» se refiere a aquel estado, en el que las condiciones elementales de la estética, es decir, la capacidad sensitiva, está anulada en el sentido de una pérdida, de un impedimento o imposibilidad de sensibilidad, y esto, además, a todos los niveles: desde el embotamiento físico a la ceguera espiritual.\* (p.12).

Relaciona aquí Iser la "anestésica" con el término médico "anestesia" como sustancia que bloquea la capacidad de sentir y, en consecuencia, limita la capacidad de darse cuenta de lo que ocurre alrededor. La estética apelaría entonces aquello que conecta la percepción sensorial con la conciencia, las capacidades físicas, a través de los órganos sensoriales, con el espíritu y con la conciencia.

Dicho esto, en algunos ámbitos académicos se viene rechazando el planteamiento fenomenológico porque se considera que nuestros sentidos están demasiado embotados ante la cantidad de impulsos que recibimos a diario a través de los medios y en la vida en las ciudades y que el cuerpo como entidad deseante se deja seducir por los engaños del entorno sociocultural. Proponen que estamos en una etapa posthumanista en la que vivimos atrapados/as en unas atmósferas que están dentro y fuera de nosotros/as. Afirman que deberíamos partir de lo ontológico y abandonar lo fenomenológico. (Véase, Philippopoulos-Mihalopoulos, 2015, p.6). Es cierto que no podemos continuar con una visión antropocentrista del universo, pero la experiencia nos ha convencido, a los/as que hemos puesto en práctica el método fenomenológico, de la eficacia del entrenamiento de los sentidos al objeto de expandir los límites de nuestra conciencia, entendimiento y juicio crítico. Hoy más que nunca hay que entrenar bien los sentidos, la intuición y la facultad de conciencia, de despertar de la atmósfera hipnótica.

Veremos a continuación una teoría que sostiene que una formación sólida en estética resulta imprescindible para el desarrollo integral del ser humano. Se entiende así la estética como aquello que produce una conexión interior

animada que amplía la consciencia, de forma que la persona es capaz de apreciarse a sí misma y a su entorno con un mayor grado de detalle, distinguiendo entre lo que es armónico y lo que no lo es y dándose cuenta de si es capaz o no de intervenir en la evolución hacia aquello que guarda y respeta el equilibrio. En este sentido, recordamos una vez más a Schiller cuando afirma refiriéndose al ser humano que "es únicamente su sensibilidad la que hace de su capacidad una fuerza activa". (citado en Martín Prada, 2015 b, p.17). Nos estamos refiriendo a la definición de estética que ha formulado una de las alumnas del artista alemán y docente Joseph Beuys, Shelley Sacks:

Estética es mayormente utilizada como algo lleno de gusto, con estilo, o como artístico. En sus orígenes griegos *αἰσθητικός* significa darse cuenta de. Desde este significado podemos entender y definir la estética de nuevo como lo contrario de anestésica o entumecimiento, como algo que tiene que ver con estar animado; con formas y prácticas que superan la anestésica y la separación en su territorio. De esta forma la estética puede ser sacada del ámbito del arte y traído a la vida en sociedad. Del mismo modo, con esta nueva definición, podemos establecer la conexión entre estética y nuestra habilidad-para-responder: estética conectiva y respons-habilidad. Responsabilidad ya no es una obligación, un imperativo moral que viene desde el exterior, sino algo que emerge de una conexión interior animada.\* (citada en Sacks y Kurt, 2013, p.19).

Vemos que se recupera aquí el término griego *aisthētá* en el sentido que ya le daba Baumgarten. En definitiva, lo que la pensadora y escultora social sudafricana defiende es que:

No se puede movilizar a nadie desde el exterior. Esto siempre conduce a la dictadura, independientemente de lo loables que sean las ideas. En este sentido, el arte del que estamos hablando, los objetos que creamos, son instrumentos de concienciación con el propósito de ocasionar este movimiento interior.(...)\* (Sacks en Briggs, 2007).

Por tanto, se trata de una concepción del arte y de la estética vinculados a la ética en cuanto a ese despertar a la propia capacidad de respuesta ante las cuestiones, situaciones, problemas o retos que identifiquemos de nuestro entorno. "Si redefinimos la estética como contrapuesta a la falta de sensibilidad o entumecimiento, empezamos a comprender que la estética es parte también del ámbito ética."\* (Sacks, 2007, p.17). Por este motivo, la educación tendría que estar a su vez dirigida a provocar esta apertura de la conciencia. En este

sentido, entendemos y sostenemos que la educación es una forma de arte y las metodologías docentes que diseñemos los profesionales de la educación son nuestras obras de arte. Estaríamos construyendo una concepción de la educación que verdaderamente, y no sólo en teoría, sería para la vida e integral.

En esta línea nos gustaría mencionar brevemente la visión de Herbert Marcuse. En palabras de este autor: "(...) La forma estética revela dimensiones tabú o reprimidas de la realidad: aspectos de liberación (...) una fiesta de sensualidad que rompe la experiencia diaria y anticipa un principio diferente de realidad."\* (Marcuse, 1978, p.19). Es decir, que para Marcuse la mirada estética rompe el hechizo de una realidad construida por el sistema capitalista que normaliza la represión y la alienación. Son el refinamiento de los sentidos, la imaginación y la emoción los que nos llevan a la liberación, a darnos cuenta de que podemos construir otra realidad que no será exclusivamente producto de la razón. Cuando el espíritu se hace consciente de su propia existencia se libera del miedo, en ese momento la coacción dejaría de ser posible. Nos dice este autor que "La autonomía del arte refleja la no-libertad de los individuos en la sociedad no-libre. Si la gente fuera libre, entonces el arte sería la forma y la expresión de su libertad."\* (Marcuse, 1978, p.72).

Anteriormente a la redefinición del concepto de estética propuesto por Sacks, Gablik concibió el concepto de estética conectiva para llamar la atención sobre la función social que tiene el arte y separarse así del concepto modernista del arte por el arte en el que ella misma había sido educada y tal vez influida por pensadores como Marcuse que estaba afincado en Estados Unidos:

Como crítica de arte en los 90, ya no veo mi papel como defensora o promotora del trabajo individual de los/as artistas. Estoy más interesada en promover un profundo y necesario cambio de paradigma que llamo estética conectiva. Esto supone un desplazamiento del mito del individuo de duros cantos y autónomo que ha conformado la identidad de los y las artistas, particularmente en los tiempos modernos. El individuo libre y autosuficiente ha sido durante mucho tiempo el ideal de nuestra cultura. Independiente y automotivado, la conciencia altamente individualizada busca imponer sus propias imágenes sobre el mundo. Los y las artistas se ven a sí mismos/as como la quintaesencia de los agentes libres persiguiendo sus propios fines.



Mantener una relación profundamente conectada con la sociedad no es el modo en que la visión modernista ha conceptualizado la libertad estética o el principio de individualidad.\* (Gablik, 1992, p.2).

La propuesta de Sacks, al estar influenciada por autores como Joseph Beuys y Schiller, amplía esta idea de la estética conectiva y la inserta, como hemos visto, en el ámbito de la ética, incluyendo de este modo a todos los seres humanos, expandiendo el concepto de arte y siguiendo una de las máximas más conocidas de Beuys: "Cada hombre, un artista" que da título al libro que sobre el artista escribió Bodenmann-Ritter. Es decir, que toda persona está llamada a la participación en la transformación social y es responsable de contribuir a la misma a través del despliegue de sus propias capacidades creativas. En palabras de Sacks: "La Escultura Social es un campo de transformación y nadie está fuera"\* (Sacks, 2012).

Sacks es una artista contemporánea de Gablik que ha sufrido un similar desencanto con una visión tan rígida y limitada del arte que, como no podía ser de otra manera, ha contribuido a que hoy en día se entienda el arte como un lujo, como un adorno, como algo prescindible. Por ello, quizás se utilice en los centros educativos como decoración, convirtiendo las clases de plástica en una estéril tarea de recortables y pegatinas, a la que nadie parece encontrar mucho sentido. No es extraño que esta mentalidad tenga como consecuencia la eliminación progresiva de los planes de estudio de las diversas disciplinas y competencias artísticas:

No es una coincidencia que los y las artistas que persiguen esta sustancia espiritual y originalmente humana hoy en día rara vez pinten cuadros. Tenemos demasiadas pinturas en nuestra civilización, así que tenemos que encontrar otros modos, quizás voces, quizás escucha, también pensamiento imaginativo.\* (Sacks en Briggs, 2007).

Una educación en estética conectiva conseguiría poner en valor las beneficiosas capacidades, éticas, sociales y ecológicas que puede desarrollar el ser humano.

Finalmente, en el sentido de desarrollar nuestras capacidades sociales a través de un planteamiento fenomenológico, y por tanto, relacionado con lo perceptible nos gustaría recordar la idea de la fenomenología receptiva de Bernhard Waldenfels que deriva de la propuesta husserliana basada en la intencionalidad y de la de su maestro Merleau Ponty que parte del propio



cuerpo, para estudiar la respuesta que damos a las expectativas del otro/a. Este tema nos parece crucial en el ámbito educativo donde aún se promueve la competitividad, el convencer al otro/a de nuestro punto de vista, en suma, el debate, la defensa y la discusión que nos parece que son términos que a estas alturas deberían estar desterrados de la educación por su efecto contraproducente si aspiramos a llegar a amar a la diversidad. Tenemos que empezar a comportarnos de un modo acogedor con los puntos de vista y las percepciones y expectativas que puedan tener las demás personas. El mundo tal y como lo conocemos deja de ser obvio en el encuentro con la otra persona, pero también en el encuentro con otros seres vivos. Tenemos que plantearnos entonces esos otros puntos de vista como válidos. Nos damos cuenta de que es necesario volver a conocer el mundo a través de la experiencia del otro/a. De repente, somos conscientes de que esas otras posibilidades de entender y encontrar el mundo están a su vez abiertas a nosotros/as. Se nos abre otro universo de posibilidades cuando dejamos entrar en el nuestro la perspectiva del/la otro/a. (véase Krenn, 2017, p.26-27).

## **2.2. Antecedentes.**

A continuación trataremos de algunas propuestas pasadas y actuales que ponen en práctica los planteamientos teóricos expuestos.

### **2.2.1. La educación estética en la Institución Libre de Enseñanza.**

A pesar de que, como nos advierten González y Martín (1996, p.151), resulte muy complicado recopilar información acerca de esta temática, en parte por lo novedoso y rompedor de sus propuestas que no todos/as pudieron alcanzar a comprender ni valorar, y sobre todo por la catástrofe franquista y la consiguiente involución en el desarrollo humano que toda dictadura lleva consigo, nos ha parecido de vital importancia recordar en este trabajo la importante, bella y esperanzadora tarea que se hizo en la Institución y el giro en las metodologías docentes que propusieron, en la línea de lo que venimos tratando. La existencia de esta escuela fue crucial para el desarrollo de la cultura en nuestro país durante el periodo en que existió, como pone de manifiesto la siguiente cita:

La Institución Libre de Enseñanza polariza, durante su existencia, gran parte de las manifestaciones culturales de su tiempo. Muchos son los artistas que, directa o indirectamente, tienen relación con ella, como los tres hermanos

Machado (Antonio, Manuel y Pepe el pintor), Sorolla, Unamuno, Juan Ramón Jiménez, Azorín, Emilia Pardo Bazán, Leopoldo Alas, entre otros. También son muchos los críticos e historiadores de arte que surgen de la I.L.E. o influyen sobre ella, como José Fernández Jiménez, Manuel Gómez Moreno, Aureliano de Beruete y Moret, José Pijoan, Leopoldo Torres Balbás, etc., mereciendo especial mención el peso que ejerce D. Juan Facundo Riaño en la orientación estética del nuevo colegio. (González y Martín, 1996, p.152).

De Giner de los Ríos, uno de sus fundadores, dice Feroso: "la moral de Giner es casi estética, en el sentido de que las buenas costumbres cooperan a conseguir el equilibrio interior y exterior de la persona que, como en la concepción clásica del arte, ennoblece y dignifica." (citado en González y Martín, 1996, p.153). Cossío, discípulo de Giner y persona que le cogió el relevo, estaba muy interesado en el enfoque estético que venimos estudiando y veía al arte como base de la educación:

Propugnaba, frente a la tradición lógica que predominaba en la educación desde la Edad Media, una educación estética que fuera capaz de prestar gracia al cuerpo y al alma. Así se explica: "Hay que hacer del arte la base de la educación. Hasta que el hombre no esté acostumbrado a la belleza no puede alcanzar la libertad espiritual que le permita percibir lo que es bueno y lo que es bello".(...) " No hay pedagogía más eficaz y profunda que la que produce el contacto con modelos de belleza y perfección" (Fraud en González y Martín, 1996, p.153).

Las personas que intervinieron en la Institución creían, en la misma línea que Rousseau, Schiller y Hume, que una buena formación estética genera buenas personas y abre el entendimiento: "El arte, pues, no sólo significa sensibilidad estética, contemplación gozosa, sino que es un instrumento capaz de mejorar al ser humano y a la sociedad." (González y Martín, 1996, p.154).

Como vimos en Sacks, tanto Giner de los Ríos como Cossío vinculan estética y ética, el segundo aún más en el sentido de la autora: "En Giner la ética ordena las actividades artísticas. En Cossío la conducta moral se traduce siempre en forma de belleza." (Xirau en González y Martín, 1996, p.154). Cossío, según Jiménez Fraud, comprendió muy bien que la estética es clave para una formación integral del ser humano:

El hombre plenamente perfeccionado por la educación estética es un miembro que se ajusta cumplidamente al sistema armonioso del universo.

Lanzado en esta actividad estética trata de combinar más bellezas, y combina armoniosas amistades, deberes y relaciones; y por una armonía de particulares aspira a formar una sociedad bella. Utiliza cuanto pueda pulimentar, civilizar y prestar ordenada belleza a la humanidad ruda, y no contento con la belleza de las partes busca la del todo (citado en González y Martín, 1996, p.154).

Como hemos visto en Schiller y veremos en otros autores más adelante la Institución también vinculó el arte y el juego como estrategias de educación: "El juego, o arte, es la única expresión de conformidad, de disciplina humana, de reverencia al universo del que formamos parte." (Fraud en González y Martín, 199, p.154).

A lo que añaden estos autores:

Y esta actividad imaginativa y artística, que contagia en el hombre un sentido de ritmo y armonía, y le proporciona un instinto de relación y unidad humana, ha de cultivarse no sólo en la infancia, sino también en la juventud y en la edad madura; no sólo en los primeros niveles escolares, sino también en la universidad. (González y Martín, 199, p.154).

En los fundamentos pedagógicos de la I.L.E. encontramos similitudes con autores clásicos y del romanticismo pero también de lo que se vino en llamar la "Nueva Escuela", como vemos en los que recogidos por González y Marín. Según este autor y esta autora los pilares de esta escuela descansaban en la libertad y autonomía del individuo, en formar personas en vez de en informarlas (ni acumulación de datos ni homogeneización de mentes), una pedagogía activa, una educación conectada con el entorno social y natural al que pertenecemos, el proceso educativo era "total y continuo", es decir, no fragmentado en ningún sentido sino holístico, y daban mucha importancia a la conversación y a las excursiones como metodología de aprendizaje. Al parecer, utilizaban tanto este recurso de caminar juntos por el campo o hacer visitas culturales que se les reprochó por parte de sus detractores confundir el trabajo con la diversión, según González y Marín. La educación estética es, por tanto, la esencia, el *alma mater* de la pedagogía que implementaron y que demostró su eficacia, como hemos visto:

De todas las dimensiones educativas cultivadas en la Institución (motora, sensorial, estética, intelectual, social y moral) es la educación estética, la exaltación del arte y la cultura como elemento educativo, una de sus más originales aportaciones. Valoraban mucho los institucionistas la formación

del sentido, de la sensibilidad y el gusto estético que posibilitara al alumno *el amor a la belleza y a las cosas más altas y nobles*. Por ello procuraban que toda enseñanza estuviese transida de emoción estética, fomentando actividades como el dibujo, la pintura, la música, la danza, las narraciones, las fábulas, las poesías, los romances, el folklore, la arquitectura, la cerámica popular, etc.; enseñanzas que según decía don Francisco Giner eran muy apropiadas para despertar "tendencias ideales" en el espíritu de un pueblo que ellos veían poco idealista (Pereyra García y Otero en González y Martín, 1996, p.154).

En su afán por fomentar el desarrollo individual, los alumnos/as no copiaban estampas sino que dibujaban de la realidad. Además, su enseñanza del arte no se limitaba a las conocidas como bellas artes, sino también a la artesanía y a cancioneros populares y refranes, como modo de conocer la cultura de un pueblo.

### **2.2.2. La Bauhaus: Johannes Itten.**

Resulta relevante para nuestro estudio la actividad y la metodología docente que puso en práctica Itten durante el periodo en el que estuvo encargado del curso preliminar en la Bauhaus, es decir, de 1919 a 1922. Vemos en Raleigh cómo Itten continúa trabajando en los planteamientos vistos anteriormente, coincidiendo en entender que el desarrollo integral, o de conjunto, del ser humano requiere preparar y coordinar las facultades físicas, sensoriales, espirituales e intelectuales:

Itten había aprendido, a lo largo de su educación artística, a ser hostil con la instrucción doctrinaria e imitativa de las academias. Su postura educacional fue entrenada en las mejores tradiciones de Pestalozzi y Froebel. La educación tiene que "construir la totalidad del ser humano como ser creativo..." y "Atiborrar a los/as estudiantes con conocimiento ajeno y una falta de tiempo para la contemplación impide el crecimiento individual." Él encontró que para alcanzar los objetivos del curso preliminar: "Es necesario preparar y coordinar las fuerzas y habilidades físicas, sensoriales, espirituales e intelectuales."\* (Raleigh, 1968, p. 286).

Resulta cuanto menos interesante su visión del auténtico profesor o profesora como una jardinera. A ese respecto sería interesante mencionar que Gadamer nos recordaba que la escuela epicúrea se denominaba "El Jardín" y que allí se cuidaba el cultivo del espíritu y del alma. Gadamer nos recuerda que en su idioma natal *Kultura* significa *Pflege* (el cuidado), y así los campos

cultivados se denominan *die Kulturen* en alemán.<sup>2</sup> Itten coincide con Schiller en la idea de no intervenir desde el exterior, es decir, de rechazar la heteronomía y dejar así que el alumno o alumna pueda desarrollarse según el impulso de su propia voluntad, incluso utiliza el mismo símil del jardinero que con su intervención destruye la belleza natural de la planta: "La técnica es siempre algo extraño, cuando no surge del objeto mismo, cuando no es idéntica a la entera existencia del objeto, cuando no proviene de su interior, sino que se introduce en el objeto desde el exterior" (citado en Martín Prada, 2015 c, p.9). Cabe preguntarse por qué el jardinero que no sabe identificar la esencia natural de la planta destruye su posibilidad de crecer bella. La respuesta podría ser porque la interrumpe, porque sin haber sido capaz de conocer qué potencial tiene, qué es lo que trae al mundo, cómo nos podrá sorprender, qué misterios oculta esa cuidadosa e íntima toilette de su esencia, la sesga y acaba con ella para siempre, nos priva así del despliegue completo de todas las facultades que este nuevo ser trae al mundo. Es por este mismo motivo por el que es esencial que la persona docente reciba la educación estética precisa para poder ser capaz de llevar a cabo el proceso de observación del artista del que ya hemos tratado anteriormente.

Itten en su práctica docente recomendaba al alumnado trabajar desde los sentidos a la hora de dibujar un objeto o ser concreto, por ejemplo, degustando un limón o rugiendo como un león antes de dibujarlo para llegar a ser capaz de conocer más acerca de la esencia interior de aquello que se iba a dibujar. Este autor llamaba a esto "motivación".\* (véase Raleigh, 1968, p.286). Tanto Itten como Froebel se inspiraron en los escritos religiosos persas. "Froebel vio al educador/a ayudando al o a la estudiante a encontrar su propia unidad espiritual".\*(Ibíd.). Según Dorner Itten afirmaba que: "(...) cada persona es parte de la energía formativa absoluta que impregna el universo, es sólo necesario liberar la energía que se mueve en el interior de uno/a para que emerja una nueva forma más pura.\* (Dorner en Raleigh, 1968, p. 286).

---

<sup>2</sup> (Gadamer, 2013, 15 de julio). Gadamer narra la historia de la filosofía 2/6 Subtitulado español. Minuto: 3:45. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=bHqLpTEzL54>).

### 2.2.3. La propuesta antroposófica: Rudolf Steiner y la Escuela Waldorf.

La metodología educativa propuesta por Rudolf Steiner se materializó a través de la Escuela Waldorf, fundada en 1919 en Stuttgart. Hoy en día ya no se trata de un sistema educativo experimental sino establecido y que ha demostrado su eficacia a nivel mundial estando integrado en el marco educativo de las escuelas asociadas de la UNESCO. (Moreno, 2010, p.205).

Rudolf Steiner defendió el aprendizaje activo en contra del pasivo porque pensaba que a través de la actividad el ser humano integra lo que aprende. En el caso de la educación infantil implementó la metodología del juego que ya propuso Schiller, como hemos visto, ya que el juego, sostenía Steiner, provoca la manifestación del impulso interior (*Offenbarung des inneres Dranges*) a la actividad en la que reside la verdadera esencia de la persona. Por ello, este autor mantenía que el niño/a debe aprender jugando. Para ello el mejor vehículo es el arte, según Steiner que es: "el fruto de la naturaleza humana libre".\* (Steiner, 1923, p.290). Steiner continúa: "Se ama el arte, si se reconoce su necesidad para el ser humano completo."\* (Ibíd). Steiner se refiere a Schiller como el único que ha sentido esto y se lamenta de que sus "Cartas sobre la Educación Estética del hombre" hayan ejercido tan poco efecto en la Pedagogía. En este sentido, la metodología de Steiner está basada en la idea de que la naturaleza del niño/a exige el arte y no distingue entre las diversas tipologías o disciplinas artísticas sino que considera igualmente válidas la música, la poesía o las artes plásticas: "Como pedagogo/a no se debe hablar demasiado acerca de qué tipo de arte es el más "útil" para la educación de esta o de la otra capacidad humana sino que como pedagogo/a se debe amar el arte de manera que no se quiera privar a la persona que está desarrollándose de vivirlo".\* (Steiner, 1923, p.291).

Al igual que veíamos en Schiller y Hume, cuando se referían a que la formación estética conduce a un entendimiento sólido (Hume) y claro (Schiller), Steiner defendió que "El entendimiento será despertado a la verdadera vida por el arte"\* (Ibíd), a esa existencia auténtica a la que nos hemos referido también más arriba.

En cuanto al nacimiento de la propia responsabilidad que veíamos en Sacks, este autor nos dice que "El sentido de la obligación madura, cuando el impulso a la actividad somete artísticamente, en libertad, a la materia."\* (Ibíd).

Steiner como Löwenfeld, Froebel, Marcuse y Agazzi, entre otros/as, también sostiene que la educación tiene que ser un proceso placentero, feliz y que esto se consigue a través de un desarrollo del sentido artístico tanto en la persona docente como en el alumnado.

En cuanto a las capacidades de aprendizaje humano veíamos en Baumgarten que existe esta discusión entre las dos capacidades humanas de adquisición de conocimiento: *noētá* y *aisthētá*, asociadas con inteligencia y percepción respectivamente. Con respecto a este asunto Steiner nos dice que: "A través de la razón solamente se comprenderá la naturaleza; a través de la sensación artística será realmente vivida"\* (Ibíd). Steiner distingue entre una educación basada en la comprensión que lleva al educando hacia poder hacer algo (*Können*) y otra, la fundamentada en el arte, que le guía a producir, a generar y, en definitiva, a crear (*Schaffen*). Y dice: "En el poder hacer algo se desgasta el ser humano; en el crear crece su capacidad de poder hacer."\* (Ibíd).

Terminamos esta exposición del pensamiento que subyace y que dio lugar al sistema educativo Waldorf con lo que nos parece la clave de esta propuesta: "Todo esto no se conseguirá si lo artístico solamente se coloca junto a otra enseñanza y a las otras lecciones y no se integra de forma orgánica. Porque todas las enseñanzas y lecciones deben ser un todo."\* (Steiner, 1923, p. 292).

#### **2.2.4. María Montessori: heredera de la Escuela Nueva.**

Esta autora coincidía en la idea de patrón interior propio de cada ser que crecerá y se desarrollará bellamente si no es controlado o manipulado exteriormente que veíamos en Schiller:

La Dra. María Montessori (1870-1952) observó que el niño posee dentro de sí el patrón para su propio desarrollo (bio-psico-social). El niño se desarrolla plenamente, cuando se permite que este patrón interno dirija su propio crecimiento. Construye así su personalidad y su propio conocimiento del mundo, a partir de ese potencial interior. (Fundación Argentina María Montessori, 2018).



En el método Montessori observamos los mismos principios que venimos viendo hasta ahora: respeto a la libertad inherente al ser humano, estética entendida como la belleza de un entorno y una atmósfera estimulante, pero también como la vía para la libre expresión del niño/a, como algo que no es enseñado aparte sino que fomenta esa libre expresión, la alegría del aprendizaje como indicativo de una educación correcta y una inquietud por la formación de personas sociales, respetuosas, pacíficas y solidarias. Esta autora afirmaba que el dibujo no puede ni debe ser enseñado: "Así, el dibujo viene a satisfacer una necesidad de expresión, como lo hace el lenguaje; y casi todas las ideas pueden expresarse en el dibujo", y continúa explicando que el esfuerzo por perfeccionar esta forma de expresión "es espontáneo y el verdadero maestro de dibujo es la vida interior, que se desarrolla por sí misma, alcanza refinamiento y busca irresistiblemente nacer a la existencia externa en alguna forma empírica." (Montessori en Read, 1982, p.127). Nótese que Read le critica imponer un canon determinado de belleza y una disciplina de aprendizaje del dibujo que viene simplemente a sustituir a otra sin explicar cuáles son sus ventajas.

### 2.2.5. La «Educación por el arte» en Herbert Read.

Antes de comenzar a estudiar la propuesta de Read recordemos de forma sucinta que previamente a la publicación en 1943 del libro del mismo título de este autor, había surgido un movimiento en Alemania a partir de los años veinte del S.XX que, a su vez, se denominó, "Educación por el arte".

La siguiente cita de Ernst Otto refleja la mentalidad docente que impregnó este movimiento y que, como estamos viendo, late en todas las propuestas que estudiamos en este trabajo:

La educación estética no es conocimiento de la historia del arte, no es una materia de estudio, sino que es un principio, no es teoría sino despertar el ser de la totalidad espiritual: un sentimiento vital, corporal y anímico, un estilo vital en el actuar, en el hablar y en el ser. (Otto, 1933, p.208).

Por tanto, se incide de nuevo en que no se trata de entender la estética como disciplina estanca sino que debe filtrarse en todas las áreas acabando con la fragmentación que entre sí existe aún hoy en día y con el paradigma cartesiano aún inexplicablemente vigente que divide al ser humano en cuerpo y mente: *res extensa* y *res cogitans*. Aunque este movimiento se centró



principalmente en la educación musical, igualmente lo que proponían era una educación integral entendiendo también que la educación tiene que estar llena de emoción, de inspiración y, en definitiva, de entusiasmo. (Martín Prada, 2017 a, p.5). Así K. Brem y E. Fidler nos dicen que:

(...) establecer un espacio en el cual pueden desplegarse las fuerzas de la fantasía con la pretensión inicial de hacer que el ser humano pueda aprender a actuar de un modo espontáneo y expresivo en todos los ámbitos estéticos de la vida cotidiana, incluido el trato interpersonal y social. (Brem y Fider, 1966, p. 102).

Enfocándonos ya en Read, bajo nuestro punto de vista su sistema logra llevar a la práctica aquello que propusieron Hume y Schiller. Digamos que lo trae al terreno de lo tangible, lo programa, nos muestra no sólo las ventajas de una educación en sensibilidad estética o el sentido que esto tendría, sino cuáles serían los pasos y requisitos a dar y a tener en cuenta, para poder educar de esta forma, vinculando el desarrollo de la percepción sensorial a la ampliación de la consciencia (despertar, darse cuenta de la propia capacidad de respuesta) y, por tanto, del entendimiento y de la facultad de juicio e insistiendo en esa idea del arte como medio para que el ser humano pueda desarrollarse de forma integral. De hecho, nada más al comienzo de su "Educación por el Arte" lanza ya la pregunta acerca del porqué existiendo teorías válidas desde antiguo sobre las ventajas del arte como medio para la educación, cuesta tanto que se apliquen en la práctica: "La tesis es que el arte debe ser la base de la educación." (Read, 1982, p.27). El autor se refiere concretamente al pensamiento de Platón, aunque en nuestra opinión, su comentario puede ser extrapolado a todas las fantásticas propuestas de los autores que estamos tratando y que, como decimos, descansan en paz en las bibliotecas y sitios web, donde duermen el sueño de los justos:

Constituye con seguridad una de las curiosidades de la historia de la filosofía el que una de las nociones más estimadas de ese gran hombre nunca haya sido considerada seriamente por ninguno de sus discípulos, con la única excepción de Schiller. Los estudiosos han jugado con su tesis como un juguete: han reconocido su belleza, su lógica, su perfección; pero nunca, ni por un momento, han considerado la posibilidad de aplicarla. Han tratado el ideal más apasionado de Platón como si fuera una estéril paradoja, que debe entenderse sólo en el contexto de una civilización perdida. (Read, 1982, p.27).

Sostenemos con Read y con los otros autores que la educación tiene que ser un proceso feliz y en ningún caso una tortura o un esfuerzo. En esta línea Read afirma que:

(...) sostengo que la vida misma, en sus fuentes más secretas y esenciales, es estética -que sólo es en virtud de la corporización de energía en una forma no meramente material sino estética-. Tal es el principio formativo discernible en la evolución del universo mismo. (Read, 1982, p. 56).

Para finalizar, resulta evidente que Read y Schiller coinciden en la idea del juego, como, a su vez lo harán otros autores como Fröbel y Margaret Löwenfeld. El juego es una actividad que proporciona la suficiente libertad y espontaneidad e intervención por parte del educando para que tenga lugar el aprendizaje a través del desarrollo de la creatividad y la intuición sirviendo, a su vez, como espacio en el que tanto el impuso formal como el sensible pueden convivir. Read concretamente define el juego como:

(...) mientras para Löwenfeld (se refiere a la Dra. Margaret L.) el arte constituye una forma de juego, nosotros consideramos el juego como una forma de arte. (...) Hemos definido ya el arte como el esfuerzo de la humanidad para lograr una integración con las formas básicas del universo físico y con los ritmos orgánicos de la vida. Todas las formas de juego (...), son otros tantos intentos cinestésicos de integración, y desde este punto de vista se emparentan con las danzas rituales de los pueblos primitivos y, al igual que ellas, deben considerarse como formas rudimentarias de poesía y de drama, con las cuales se asocian naturalmente formas rudimentarias de las artes visuales y plásticas. (Read, 1982, p.124).

### **2.2.6. La así llamada «Corriente expresiva» en la educación artística.**

Comencemos con una cita clave y que confirma la línea de pensamiento y propuestas que estamos tratando en este trabajo: "La educación artística no debía proponerse que todas las personas aprendieran a hacer arte, sino más bien al contrario, que a través del arte se aprendiera a ser una persona" (Marín en Martín Prada, 2017 a, p.5). De este modo, además, quizás conseguiríamos desconectar el vínculo, aparentemente tan popular y extendido, como nocivo, entre las asignaturas de artes plásticas y la decoración de las escuelas, las manualidades y los recortables. Coincidimos, a su vez, con esta corriente, en que nos parece crucial crear un ambiente de confianza en el aula. Confiar es también no intervenir, a veces no preguntar sino dejar al alumnado la libertad necesaria para que pueda expresar sus necesidades. Esto tiene dos ventajas,

cuanto menos: por una lado, el educando se libera de tensiones y se ocupa de sus necesidades, las cuales expresa y, por otro, la persona docente se entera de cuáles son éstas y de este modo, puede atenderlas.

Para Viktor Löwenfeld, representante de esta corriente en las actividades creadoras de los/as niños/as ponen de manifiesto a padres, madres y personas docentes "algunas de sus mayores necesidades, las que de no ser por este medio, pudieran pasarles inadvertidas" (Löwenfeld, 1958, p.3). Pero no sólo eso sino que el arte es la base de su formación integral que los y las prepara para convivir en sociedad:

(...) no debe creerse que la capacidad de pensar en forma independiente y original, tal y como se desarrolla mediante el arte, queda limitada nada más que al ámbito de éste. Por el contrario, se trata de una capacidad que el hombre utiliza cada vez que tiene oportunidad de luchar por objetivos mejores y más altos. Ésta es una de las características sobresalientes de la vida democrática. (Löwenfeld, 1958, p.8).

En cuanto al papel del arte en el sistema educativo, nos dice:

En nuestro sistema educacional todo está dirigido al aprendizaje que, en muchos casos, significa adquisición de conocimientos. Y a pesar de eso nadie ignora que el conocimiento solo no hace feliz a la gente. Una educación unilateral, cuyo acento se haya colocado en los conocimientos, descuida muchas cosas importantes que nuestros niños necesitan para adaptarse adecuadamente al mundo. (...) Para nuestros niños el arte puede ser la válvula reguladora entre su intelecto y sus emociones (...) el amigo al que se dirigirán cuando las palabras resultan inadecuadas. (Löwenfeld, 1958, p. 8).

Inadecuadas o insuficientes, tal vez. Resulta chocante que nuestro sistema educativo actual defienda, con palabras, una educación integral del ser humano pero que no se prevean medidas para llevarla a la práctica.

### **3. LO "ATMOSFÉRICO". POSIBLES CAUSAS QUE DAN LUGAR AL CONTEXTO ACTUAL.**

En el marco teórico hemos mencionado una corriente del pensamiento actual que sostiene que vivimos y somos una atmósfera que se reproduce fuera y dentro de nosotros/as y que no podemos superar a través de estrategias fenomenológicas. Permítanme que amplíe una de estas atmósferas posibles. Imaginemos que al nacer se nos arroja dentro de una estructura como

la que vemos en el ANEXO 1, que además, no es nueva, sino que es un patrón que hemos creado y repetido a lo largo de la historia, determinando el *modus vivendi* de la humanidad desde hace siglos. Las atmósferas se establecen de diferentes maneras: a través de la neutralización de los sentidos y otras por medio de la normalización de ciertas conductas. La normalidad actúa como anestésico y contribuye al entumecimiento de nuestros sentidos y a la parálisis de la conciencia.

De su naturaleza dicotómica se desprende que el tipo de conciencia que la ha generado es una que mide y que divide, que separa y que fragmenta. Quizás su cualidad triangular contribuya asimismo a darle el grado de estabilidad necesario para superar con tanto éxito el paso del tiempo.

¿Cómo afecta a un ser humano nacer dentro de esta estructura? En primer lugar, el sistema prevé una autoridad o persona experta que sabe mejor y, además, *a priori* lo que está bien y lo que está mal e impone ese criterio, vía validación social inconsciente, a través de la amenaza del castigo. Es decir, partimos de una violenta privación de la libertad. Esto provoca, por un lado, que el ser humano nunca sea activo sino que permanezca pasivo, obedeciendo. A su vez genera desconfianza tanto en uno/a mismo/a como en los demás. Tenemos delegada nuestra voluntad, criterio y capacidades de respuesta en la "autoridad competente". Así, construimos y perpetuamos una sociedad infantil, conformada por seres humanos que han sido interrumpidos desde su nacimiento en su desarrollo hacia el ser adulto y pleno.

Otra consecuencia de este sistema es que genera personas en permanente competición. Como nos recuerda Gablik:

Vivimos tanto en un ethos de competitividad, que nos mantiene vinculados/as a modos individualistas de pensamiento y dirigidos/as hacia el hacer de productos que la mayoría de nosotros/as en el mundo capitalista nunca ha experimentado una experiencia de verdadera comunidad.\*  
(Gablik, 1992, p.2).

Su naturaleza fragmentaria hace que los seres humanos se separen, sean individuos, en una lucha de todos/as contra todo. Así, nos hemos alejado de la conciencia de interconexión e interdependencia propia de las culturas ancestrales, no sólo entre nosotros como especie, sino en la relación con los demás seres que habitan el planeta y con la Tierra en sí. Miramos al mundo

desde fuera, como si no perteneciéramos a él, como si no fuéramos parte de un todo. Se trata de un *status quo* de sistemas religiosos que separan a los seres humanos y los enfrentan alimentando una identidad y un comportamiento tribal, en vez de contribuir a su desarrollo espiritual, un sistema educativo que prepara a las personas para competir en un mercado laboral sobresaturado, para soportar el peso de la estructura, el encierro, que promueve una responsabilidad basada en la culpa y una cultura del esfuerzo (en occidente relacionada, a su vez, con nuestro fundamento religioso) y que valida o invalida las capacidades humanas clasificándolas según resultados numéricos. Y, ¿qué podemos decir del ordenamiento jurídico sin ruborizarnos? Un sistema legal que se genera de espaldas a los fenómenos que trata de regular y que crece desafortadamente siguiendo los resultados arrojados por las hojas de cálculo de las grandes corporaciones en su afán de crecimiento ilimitado. Es hora de construir una sociedad que sustituya este paradigma por uno más coherente con nuestra naturaleza que no es otra que la del planeta.

#### **4. LA EDUCACIÓN ESTÉTICO-CONECTIVA: UNA PROPUESTA PRÁCTICA PARA SU IMPLEMENTACIÓN EN LAS AULAS.**

La propuesta que describimos a continuación se completa con un programa de máster que incluimos como ANEXO 2 que persigue formar al profesorado en estética conectiva de forma que sea capaz de implantar y ejercer una labor adecuada para un sistema educativo basado en estética conectiva. A su vez incluimos como ANEXO 3 una introducción a la Justicia Terapéutica como una de las materias imprescindibles para la formación del profesorado que observa su función como agentes de la ley.

##### **4.1. Pilares de una educación estético-conectiva.**

El concepto de estética-conectiva que proponemos está basado en el trabajo de la profesora Shelley Sacks quien dirige un proyecto educativo universitario que lleva implementando con éxito en la Unidad de Investigación para la Escultura Social en la Universidad Oxford Brookes, en Oxford, Reino Unido desde 1998 a través de la que promueve la idea de "escuela libre" y "universidad libre". Nos proponemos con este trabajo hacer una propuesta que resulte viable para ser implementada en el marco de la educación secundaria y

en los ciclos formativos en nuestro país. Sus pilares y el ideario que la sostiene serían los siguientes:

<b>PILARES DE UNA EDUCACIÓN ESTÉTICO-CONECTIVA</b>
<p><b>a) <u>Se trata de una educación transversal y transdisciplinar.</u></b> Decimos que es una educación transversal porque se ocupa de fomentar un comportamiento cívico y democrático, que contribuye a una conciencia de interconexión y de interdependencia entre toda la comunidad educativa y con el entorno social y natural en que se encuentre situado el centro. Es una educación que acoge y ama la diversidad, fomenta la igualdad entre todas las personas y la coeducación. Trabaja por el desarrollo de una conciencia ecológica y de respeto a todos los seres del planeta y a otras culturas y credos. Su metodología contribuye a una visión económica sostenible y a la colaboración para el desarrollo de proyectos de emprendimiento social y ecológico. Aboga por un uso consciente de las así llamadas nuevas tecnologías, como veremos. Perfecciona las habilidades sociales y la comunicación y el diálogo a través del aprendizaje de las técnicas de escucha activa y de comunicación no violenta. Ayuda a un desarrollo consciente de las capacidades mentales y físicas como un todo, y al desarrollo de la ampliación de la percepción y la de la capacidad de prestar atención y de consciencia. Se trata de una educación transdisciplinar porque es común y esencial a todas las disciplinas, las integra, las armoniza y da coherencia al proyecto educativo.</p>
<p><b>b) <u>Es una educación basada en el más escrupuloso respeto a la libertad inherente a todo ser humano.</u></b> Hemos visto como autores/as como Sacks, Schiller, Hume y Steiner proclaman que no se puede actuar en contra de la libertad del ser humano porque esto hace que la educación que padezca de este vicio no de resultados armónicos ni coherentes. Todo aquello que fuerce la libertad del ser humano y que se trate de inculcar desde el exterior es violento y da lugar a violencia de ahí que hayamos constituido una sociedad con una capacidad destructora tan alta. Por esto es necesario y urgente que le perdamos ese miedo a la libertad del que habla Fromm, y comencemos a trabajar desde la confianza en el ser humano. Sólo desde la libertad lograremos que se despierte la responsabilidad de cada persona.</p>
<p><b>c) <u>La educación estético-conectiva fomenta una conciencia ecológica.</u></b> Cuando hablamos de conciencia ecológica nos estamos refiriendo a una visión sistémica de la vida, como nos aclara el Profesor Fritjof Capra en su <i>The Systems View of Life</i>, es decir, a una conciencia, como venimos diciendo, que conoce y respeta los procesos que crean y sostienen la vida en nuestro planeta y que, actúa en consecuencia, manteniendo una actitud colaborativa con los mismos. Una conciencia que se sabe parte integrante de los mismos, que se siente responsable de la vitalidad y esencialidad de mantener su equilibrio, y es consciente de que la relación que mantenemos con ellos es, lo sepamos o no, lo queramos o no, de interconexión e interdependencia. Este tipo de conciencia respeta el entorno natural al que pertenece y lo considera consciente y lleno de propósito. Ha abandonado, por fin, el paradigma mecanicista que considera el universo como una máquina constituida por pequeños bloques de materia. Es un tipo de conciencia que no identifica ni al planeta, ni a los seres humanos, ni a los no humanos como recursos susceptibles de ser controlados y explotados. Su relación con los y las demás no es interesada sino colaboradora.</p>
<p><b>d) <u>Abandonamos una concepción antropocéntrica del cosmos y aprendemos a construir una sociedad no explotadora.</u></b> La educación estético-conectiva abandona la visión antropocéntrica del cosmos. Si prestamos atención suficiente a nuestro alrededor observaremos cómo todos los seres que habitan nuestro planeta así como la misma Tierra, estamos en constante evolución. Cada ser vivo es el resultado del despliegue de la creatividad de su propia especie en el transcurrir de la historia. El ser humano es sin duda el ser vivo que está influyendo de forma más intensa en este proceso de evolución, quizás por nuestra frenética e ilimitada producción de formas en el mundo de lo tangible. A pesar de que presumimos de tener un grado de conciencia superior al resto de los demás seres que conviven con nosotros/as, en la actualidad comprobamos que estamos sirviendo de obstáculo a la evolución de los mismos y del planeta. De hecho actualmente nos encontramos en una coyuntura de involución y de destrucción acelerada de los procesos que sostienen la vida, incluida la nuestra.</p>
<p><b>e) <u>El individuo aprende identificando sus propias cuestiones de interés y desempaquetándolas.</u></b> Este tipo de educación fomenta que el individuo explore en su interior, en su entorno local y en el mundo las cuestiones que le interesan, que llaman su atención y las estudie, las investigue y sea capaz tanto de transmitir las al resto de la comunidad de aprendizaje como de proponer soluciones creativas a los problemas que encuentre. Está enfocada al emprendimiento social y a que las personas se sientan útiles en su comunidad.</p>
<p><b>f) <u>Este tipo de educación activa la propia responsabilidad y, desde ahí, la motivación de las personas.</u></b> Como hemos visto en el marco teórico la educación de la estética conectiva despierta la capacidad del ser humano de prestar atención y darse cuenta de lo que sucede a su alrededor siendo consciente desde ese instante de cuáles son sus capacidades de respuesta, es ahí donde se activa la motivación del ser humano, en el reconocimiento de su propia responsabilidad.</p>
<p><b>g) <u>Aprendemos de y con nuestra comunidad de aprendizaje.</u></b> Este tipo de educación fomenta la formación y la toma de conciencia de pertenecer a una comunidad de aprendizaje, abierta al enriquecimiento mutuo y</p>



recíproco. Los aprendizajes se muestran a la comunidad y se establece una conferencia permanente con ella, fomentando el intercambio y la retroalimentación.

**h) Aprendemos a comunicarnos con las demás personas: diálogo y empatía.** Decía Gadamer que "la educación es el arte de dejarse decir algo" y parafraseando a Hegel decía que "la educación es contemplar las cosas desde el punto de vista de otra persona." (Gadamer, 2013, 27 de julio). Hans Georg Gadamer und das Verstehen der Welt. Minuto: 43:30. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=FSTXlbLc6Rk>). Esto se consigue a través de un enfoque educativo que coloque el desarrollo de la empatía y saber dialogar, escuchar y compartir en el centro. Prestando especial atención al carácter no violento en la forma de comunicarnos.

**i) Aprendemos a comunicarnos con el planeta.** Despertamos y entrenamos nuestros órganos de percepción. Decía Goethe que "cada objeto bien contemplado inaugura en nosotros un nuevo órgano." (Goethe, 2007, p. 212). Se trabaja desde el empirismo delicado goethiano ("*zarte Empirie*"), también denominado empirismo empático o empirismo participativo que ya hemos estudiado. El físico norteamericano y docente Arthur Guy Zajonc, nos explica que el proceso de adquisición del conocimiento comienza cuando prestamos toda nuestra atención a un fenómeno que ha despertado nuestro interés. La observación tiene que ser delicada, es decir, que no podemos abordarla volcando nuestros conocimientos previos sino dejando la mente abierta a ver qué sucede con ese fenómeno, dedicándole tiempo, regalándole nuestra atención, (como se traduciría al alemán la expresión prestar atención: *Aufmerksamkeit schenken*). (Zajonc en Sünnner, Rudiger. (2014). *Das Kreative Universum: Interview mit Arthur Zajonc*. Minutos 15:57-19:50. [archivo de vídeo]. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=2pYtu6My\\_s0](https://www.youtube.com/watch?v=2pYtu6My_s0)).

**j) Aprendemos de la propia experimentación y experiencia.** Coincide con la metodología Waldorf en diferenciar entre una educación basada en la comprensión y en poder hacer y en la educación basada en el arte, es decir, en el crear, a través de lo cual se amplía la capacidad de poder hacer y el ser humano no se desgasta sino que crece. Este tipo de educación va más allá de una mera comprensión racional del mundo, a través de la formación artística fomenta que ésta sea vivida, que vayamos más allá de una conexión abstracta a una tangible con la vida.

**k) Recuperamos la conexión mente-cuerpo. Somos un sistema autopoietico.** Los profesores Maturana y Varela nos han enseñado que somos sistemas autorregulados que se autoproducen, es decir, sistemas autopoieticos moleculares. Nacemos en un entorno que nos hace posibles donde se dan las condiciones para nuestra supervivencia y nos adaptamos al mismo a través de nuestro sistema nervioso que recibe impulsos que desencadenan las transformaciones necesarias para mantenernos con vida. Este sistema incluye el cerebro que en el caso de los seres humanos es muy sofisticado. El sistema es un todo, no existe la separación mente/cuerpo. A través de la actividad física se puede ser consciente de esto, por medio del uso de metodologías muy sencillas en las que se presta atención a las reacciones de nuestro cuerpo en la práctica deportiva.

**l) Estudiamos y recuperamos los conocimientos de las culturas ancestrales haciendo hincapié en los conocimientos de las culturas ancestrales locales y regionales.** Como vimos cuando tratamos la I.L.E., este tipo de educación también hace mucho hincapié en el conocimiento y respeto por las culturas ancestrales, centrándose en principio en las locales y ampliando a otras culturas, cuyos conocimientos están en peligro de desaparición. Se considera esencial conocer cómo han vivido los seres humanos en el entorno, cuáles han sido sus costumbres y cómo se relacionaban con la naturaleza, qué conocimientos nos pueden aportar.

**m) La educación estético-conectiva es el terreno para la transformación.** El cambio somos todos y todas. Todo el mundo es competente y capaz de promover y colaborar para que éste sea posible. Todos y todas estamos facultados y facultadas para diseñar la estructura de un nuevo paradigma educativo y social.

## 4.2. Una propuesta para la introducción de la educación estético-conectiva en la escuela.

A continuación organizaremos el planteamiento siguiendo los elementos básicos que conforman un proyecto educativo, esto es, el planteamiento filosófico que acabamos de estudiar, las competencias, ámbitos formativos curriculares, metodología, organización del tiempo y el sistema de evaluación.

### 4.2.1. Competencias clave y transversales.

A la vista de los pilares que conforman la educación estético-conectiva y nuestro interés en hacer de esta propuesta un proyecto viable, tendremos en

cuenta la organización que establece el marco legal actual. Vista la estructura contemplada en el mismo, proponemos que la forma ideal de implementarla para conseguir que su inclusión sea efectiva, con cierta inmediatez, sería considerándola como competencia transversal con rango de clave. De esta manera se conseguiría que se filtrase e impregnase la totalidad del currículum. Para ello tendría que ser la competencia esencial e imprescindible por excelencia, desde las que todas las demás nacen y parten. En este sentido las competencias clave y transversales que recoge la ley tendrían que adaptarse a los pilares de la educación estética que hemos descrito e incluir algunas otras más. El artículo 2 de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, recoge las competencias clave en el Sistema Educativo Español que a través de las lentes estético-conectivas quedarían agrupadas en los cuatro bloques siguientes y se interpretarían como vemos a continuación:

COMPETENCIAS CLAVE			
COMPETENCIAS RELACIONALES:	COMPETENCIAS CUALITATIVAS Y SENSORIALES:	COMPETENCIAS CIENTÍFICAS:	COMPETENCIAS DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y EMPRENDIMIENTO:
<p>Serían todas aquellas que nos ayudan a relacionarnos entre los miembros de nuestra especie en toda la amplitud de su diversidad, con los y las demás compañeros/as de planeta y con la Tierra en sí. Para ello tenemos que desarrollar:</p> <p><b>1.- La comunicación lingüística</b>, contemplando el lenguaje tanto oral como escrito como una herramienta de entendimiento y acercamiento, con énfasis en un entrenamiento de la capacidad de escucha empática, la comunicación no violenta y técnicas de diálogo.</p> <p><b>2.- La matemática y el dibujo como lenguaje</b>, y como otra forma de entender los fenómenos que observamos .</p> <p><b>3.- La competencia digital</b> como un medio de comunicación con un entorno interpersonal más amplio, de modo que no sirva de interrupción a la comunicación entre las personas presentes.</p> <p><b>4.- El desarrollo de la conciencia de las diversas expresiones culturales y de la</b></p>	<p>Que nos sirven para ampliar la conciencia, la capacidad de estar presente y alerta a lo que ocurre a nuestro alrededor para poder identificar nuestras capacidades de respuesta, prestar atención a lo que importa.</p> <p>De esta forma conseguiremos desinteresarnos por aquellas necesidades impuestas desde fuera, como las que marca el mercado.</p> <p>Evitaremos la alienación y el embotamiento sensorial para poder llegar a ser personas responsables, éticas, felices y plenas.</p>	<p>En este apartado estarían englobadas la conciencia y expresiones culturales, la competencia matemática, científica y tecnología y aprender a aprender, en el siguiente sentido:</p> <p>1.-<b>Las competencias científicas</b> a adquirir según el contenido curricular deben estar impregnadas de un pensamiento sistémico, ecológico y acogedor que no imponga el método científico como dogma de fe occidental sobre otras formas de pensamiento científico-filosófico provenientes de culturas contemporáneas o pasadas.</p> <p>2.- En este sentido, <b>aprender a aprender</b> es abrirse al aprendizaje sin volcar prejuicios previos, sin miedo al error, es una apertura al descubrimiento que tiene que encontrar un espacio para propuestas que cuestionen "lo incuestionable". No hay dogmas, sino exploración y preguntas.</p> <p>3.- Esta competencia, persigue un entrenamiento adecuado y un <b>desarrollo de la imaginación y de la intuición como competencias científicas.</b></p> <p>4.- En cuanto a la <b>tecnología</b> resulta</p>	<p><b>Aprender es una de las necesidades básicas y un derecho fundamental del ser humano</b> que desarrolla con ilusión y felicidad.</p> <p>La educación debe estar enfocada a acompañarle en este aprendizaje para que pueda hacerlo de forma <b>autónoma</b>. Para ello es necesario mostrarle posibles avenidas de aprendizaje que la persona explorará siguiendo el <b>movimiento interno de su propia motivación</b>. De esta manera, ese aprendizaje llevará a un <b>descubrimiento del propio sentido de iniciativa y de espíritu emprendedor</b> que no debe estar vinculado al ímpetu productivo de la sociedad actual sino que debe tener un sentido <b>conectado con las necesidades que el alumnado haya sido capaz de identificar en su entorno o en el planeta</b>. Es decir, la persona emprendedora tiene que haberse preguntado por el porqué y el para qué de</p>



<p><b>propia de nuestro entorno</b>, hay que conseguir el nivel amor a la diversidad. Hoy en día no hemos alcanzado aún siquiera el de tolerancia.</p>		<p>necesario volcar conciencia en el porqué y para qué del desarrollo tecnológico. La cultura occidental ha venido utilizando la tecnología para crear seres dependientes de ella y hacerlos incapaces de sobrevivir en su propio entorno. Tenemos que considerarla como parte de la evolución humana y como expresión de nuestra creatividad de forma que no se vuelva en nuestra contra. Para ello nuestra conciencia no puede ir por detrás del avance tecnológico y éste no puede estar al servicio de ímpetu de crecimiento destructor corporativo.</p>	<p>aquello que trae al mundo y haber valorado cómo afecta a la comunidad y el entorno.</p> <p>En este sentido, se complementará muy bien el desarrollo de las <b>competencias digitales</b> que le ayudarán a investigar a la hora de elaborar sus propios proyectos y también a la hora de poder presentarlos ante terceras personas.</p>
--	--	--	--

En cuanto a las competencias transversales que hemos visto reflejadas en los pilares de la educación estético-conectiva, serían las siguientes:

COMPETENCIAS TRANSVERSALES					
<p>Respeto y amor a la libertad y a la diversidad del ser humano.</p>	<p>Conciencia de ecología profunda, es decir, de respeto, amor y actitud colaborativa con los procesos que crean y sostienen la vida en nuestro planeta y con su biodiversidad de la que somos parte.</p>	<p>Identificación de necesidades, atención y responsabilidad ante nuestras cuestiones interiores, de nuestra comunidad y del mundo.</p>	<p>Talante empático, dialogante, de colaboración, de democracia profunda y de ayuda hacia la comunidad y el entorno social y natural.</p>	<p>Interés por la recuperación y preservación del conocimiento de las culturas ancestrales.</p>	<p>En todos los sentidos anteriores se desarrollará la sensibilidad, lo que Goethe llamaba, nuevos órganos de percepción.</p>

#### 4.2.2. Ámbitos formativos curriculares.

La totalidad de los ámbitos formativos se entienden como aplicados, es decir, que se aprenden desde la experiencia, en su relación con los demás campos y en contexto. El alumnado irá escogiendo y solicitando más conocimientos de aquellos ámbitos que necesite en mayor intensidad según sus intereses. Las materias no se cierran cada año, sino que el alumnado siempre pueden volver atrás a recoger conocimiento al que en otra etapa no hubiera tenido acceso por no haberlo requerido su proyecto. Esto además contribuye a que toda la comunidad de aprendizaje llegue a conocerse y que trabajen juntas personas de distinta edad, como ocurre en la vida cotidiana.

Los ámbitos curriculares, en principio, y para hacer el proyecto viable, sin tener que esperar a grandes modificaciones legales, pueden ser más o menos los mismos que observa la ley y que conforman las especialidades de este Máster, es decir, ciencias y matemáticas, materias técnicas enfocadas a proyectos de empresa u organizacionales, ciencias sociales, lenguas, educación física, educación plástica, imagen y dibujo, teatro y música. El

enfoque, el orden en que se aprenderán los diversos contenidos y la separación entre ellos es la que cambia. Por cierto, no existe tal separación en la práctica. Para explicarlo con un ejemplo también práctico utilizaremos el enfoque con el que tratamos la materia de Dibujo Técnico en la unidad didáctica que elaboramos durante el periodo de prácticas y que llevamos a cabo en un centro concertado a pesar de que no estaba abierto a la experimentación. Vistos los contenidos que para esta asignatura prevé la legislación vigente en Andalucía para el curso de primero de Bachillerato (Orden de 14 de julio de 2016 de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía), nos colocamos las lentes estético-conectivas y efectuamos un recorrido transversal que conectó esta asignatura con las más diversas competencias clave, transversales y contenidos de otras asignaturas del currículum. Así llevamos a cabo las actividades y tratamos las temáticas que recogemos como ANEXO 4.

En este sentido, proponemos la idea de clase/taller, impartidos por personal docente formado en estética conectiva, para que sean capaces de identificar todas estas interconexiones de las que venimos hablando y de diseñar sus propias estrategias creativas. Cada clase/taller estará enfocada principalmente a un ámbito curricular pero será impartido por al menos dos personas docentes que lo vincularán con al menos otro. Por ejemplo, la matemática, dibujo y lenguaje; educación física y biología; ciencias naturales y expresión plástica, física, espiritualidad y ética; química y culturas ancestrales; biología y democracia. De este modo, cada taller sería como un lugar donde extraer información principalmente de un contenido, que además, mostrará al alumnado su vinculación con otro, poniendo la materia en contexto y abriendo nuevas avenidas de interés y curiosidad. A su vez, se organizarán talleres siguiendo los intereses mostrados por el alumnado siguiendo el principio de flexibilidad. El personal docente tiene que ser consciente de la importancia de su propia creatividad. La activación de la imaginación por parte de todos los agentes involucrados en la educación es clave en una educación estético-conectiva.

### 4.2.3. Metodología.

Las diferentes metodologías que se aplicarían irían cambiando a lo largo del curso, sumándose o siendo sustituidas por otras según la etapa del curso como se refleja en el siguiente cuadro. El diseño de este plan metodológico es en sí una estrategia de arte expandido aplicado a la educación que hemos adjuntado como ANEXO 5.

Vemos que las **claves están en aprender a relacionarse y a comunicarse, a compartir y no a competir, a crear y a descubrir nuestra capacidad de respuesta**, aprender por sí mismos/as y con el grupo, a tener ideas y desarrollarlas, traerlas al mundo tangible con un propósito de contribuir a la comunidad y al entorno social y natural. En definitiva, se educan seres humanos de forma integral y no compartimentada, conscientes de que son capaces de responder a las necesidades que se presenten a su alrededor. La escuela deja de ser una burbuja disciplinaria, teórica, desconectada de la realidad de la comunidad de aprendizaje y un lugar de encierro permanente al que no se le encuentra el sentido. Salimos, por fin, de esa atmósfera.

Un elemento **clave de la metodología** que proponemos es **el círculo** como estructura de comunicación horizontal en la que las personas tienen contacto directo (visual y auditivo) con el resto del grupo. Abandonamos así la formación militar y dejamos de observar la nuca de nuestros/as compañeros/as y de oírles a duras penas. La persona docente tiene más acceso al grupo y deja de dar esa imagen de "el otro o la otra", el/la que manda, el/la que castiga, el/la que sabe, para convertirse en una persona que es parte del grupo, en quien confiar, que está ahí para guiar y apoyar el aprendizaje. Al comienzo de cada clase/taller, la persona docente abre el diálogo creando un espacio, a través de un proceso de mente plena o cualquier otro de diseño propio, que ayude a las personas asistentes a desconectar de distracciones externas y a estar presentes con lo que sucede en ese momento, con lo que hay alrededor. Las técnicas de diálogo son cruciales para poder llegar a conversaciones profundas y evitar el absurdo debate, la discusión y el tratar de convencer a las otras personas de nuestro punto de vista. En este sentido recomendamos el "diálogo bohmiano" (David Bohm) que evita la separación mental, la frustración y el debate, entre otras muchos otros impedimentos que sufre la comunicación

humana y las técnicas que desarrollaron Joseph Beuys en sus *Ringgespräche* ("conversaciones en círculo") en las que las personas asistentes desmontan y rediseñan el significado de las palabras y Paulo Freire en sus "círculos de cultura", donde las personas asistentes proponían la temática y así surgían según Freire nuevas realidades en la conversación. Recomendamos el aprendizaje de las técnicas de "comunicación no violenta" de Marshall Rosenberg. De esta forma consideramos que se **cambian los roles del alumnado como individuo y como grupo y de la persona docente**, así como la competitividad y la pasividad en **el alumnado que toma las riendas de su propio aprendizaje** y se hace, a su vez, **responsable del aprendizaje de su comunidad**.

Las estrategias creativas que mencionamos son la verdadera obra de la persona docente como artista. Se pueden utilizar algunas que ya están en marcha como el *design thinking* que está basado en la idea de Joseph Beuys de toda persona es una artista, por eso su eslogan más famoso es: "todo ser humano, un diseñador", pero lo ideal es que el equipo docente sea capaz de desarrollar las suyas propias que se adapten al entorno y puedan aprovechar todas las posibilidades del mismo, y con el tiempo y el trabajo en equipo vayan afinando y perfeccionando sus herramientas que posteriormente se podrán poner en común con otros centros para que los beneficios de la creatividad redunden en toda la sociedad. Se pueden utilizar innumerables estrategias creativas que los/las artistas utilizado a lo largo de la historia como modos de entrenar la sensibilidad estética: los largos paseos por la naturaleza de Richard Long, los experimentos con el sonido de Cage, el teatro de Brecht, la elaboración de libros de artista, mirar al pensamiento como si fuera una obra de arte y examinar sus elementos compositivos y sensaciones como propuso Beuys, el pensamiento como escultura, la escritura rápida, el mapeado de historias a través del dibujo, el dibujo automático que usaron varios/as pero por nombrar a los nuestros, Gordillo sería un buen ejemplo, experimentos sinestésicos y muchos otras técnicas que resulta imposible abarcar aquí. En definitiva, son estrategias que no separan la mente del cuerpo y que colocan al ser humano en un estado de relajación evitando tensiones que no dejan fluir la creatividad, ni la imaginación, ni la intuición. Lo ideal es que la persona docente

no se ate a recetas de procesos elaborados por otras personas, ya que bloquearían la creatividad y conducen a un mismo resultado (lo cual no tiene por qué resultar siempre deseable). Para llevar a cabo esta metodología, como vemos, hay que atreverse y estar dispuesto/a a abandonar la zona de confort.

**Ni el alumnado ni el profesorado están encerrado en clase de forma permanente.** Se fomenta el trabajo en otros lugares del centro y en el exterior, acompañados/as de personal docente. Estas salidas se organizarán a través de cita previa. El alumnado puede convocar reuniones de asesoramiento de la comunidad de aprendizaje a través de una cita previa y siguiendo un cierto orden según la demanda existente. El aprendizaje es una experiencia de vida, y por lo tanto, la metodología tiene que ser activa, por lo que no pasamos todas las horas de todos los días sentados/as en clase trabajando de forma mecánica. En este sentido, el cuerpo se puede mover, los sentidos se retan y se estimulan.

**Los proyectos están adaptados a las necesidades e intereses del alumnado y su temática y forma de desarrollo son elegidos por ellos/as.** Por lo tanto, aquella parte del alumnado que tenga alguna característica especial física o psíquica será acogida por la tarea que tenga que realizar. La propia comunidad de aprendizaje al completo atenderá que todos/as tengamos las mismas oportunidades y que nuestras necesidades estén cubiertas. Por ello se dedican tres meses a conocer a la comunidad de aprendizaje.

**No existen trabajos fuera del horario de clase, ni dejan de existir.** En todo caso, no tienen carácter obligatorio. El alumnado aprende a gestionar su tiempo de forma eficiente y a sacar su trabajo adelante.

**La metodología** tiene una base importante en el **aprendizaje individual** y también en el **recíproco**, en el **trabajo cooperativo y por proyectos**. A su vez, tiene etapas en que se utiliza una **metodología heurística** basada en la experimentación y en descubrimiento. Es además, una **metodología que fomenta la socialización**, el aprender a vivir juntos/as y a cooperar aprovechando las ventajas que nos da la diversidad. Es **interdisciplinar y transdisciplinar** como vemos y es el propio alumnado con la ayuda del equipo docente el que identifica las conexiones y la interdependencia entre las competencias que está adquiriendo.

#### 4.2.4. Organización y gestión del tiempo y de la energía.

En la actualidad, observamos que el sistema educativo está impregnado de una mentalidad empresarial de producción por producción, "al peso", sin sentido ni propósito más allá de un crecimiento ilimitado inconsciente. Tanto el personal docente como el alumnado viven atrapados/as en una vorágine de trabajo sin fin que les persigue más allá del horario laboral y lectivo. Subyace en este ritmo desenfrenado una angustiada y estéril competición, un sentimiento de falsa e infructuosa responsabilidad y de culpa. Pensamos por ello que ha llegado el momento de establecer con la máxima claridad cuál es el propósito de la educación, se trata de pararse a ver qué es lo que estamos haciendo y a dónde queremos llegar y por qué. Si el fin del sistema educativo es formar personas capaces de convivir, de formar sociedad de forma pacífica y coherente con el entorno y con la vida en la Tierra, entonces, tenemos que crear los espacios de tiempo para ser y no entregarnos a un hacer por hacer sin sentido que ya está demostrando sus nefastas consecuencias.

Hemos visto también cómo mientras continuemos en este estado mental de alienación, desvirtuaremos cualquier innovación metodológica o tecnológica y llevaremos a cabo un uso perverso de las mismas, como está resultando con el *design thinking* o con las TICs que ya están siendo utilizadas en el sentido que les da la mentalidad corporativa. Tenemos que usarlas para crear espacio para poder ser, para poder desarrollarnos interiormente. La conciencia tiene que ir por delante de cualquier innovación. El siguiente cuadro muestra lo que proponemos de forma esquemática. Hemos elaborado, a su vez, un ejemplo, en el que se refleja cómo podría ser el transcurso de una semana en un centro que implantara este sistema que incluimos como Anexo 6.

ESQUEMA DE LA PROPUESTA DE ORGANIZACIÓN
<p><b>Un sistema permanente semanal de clases/taller con presencia del personal docente involucrado en las materias:</b> Enfocado al aprendizaje de los contenidos tal y como hemos visto en el apartado 4.2.2., es decir, diversa oferta de sesiones con un ámbito como punto fuerte y en relación con otros ámbitos. Será bienvenido el alumnado que esté interesado en las materias que se van a tratar. En caso de cursos de iniciación todos/as serán bienvenidos. Aforo máximo treinta personas.</p>
<p><b>Un sistema permanente semanal de sesiones de diálogo o retroalimentación</b> (siguiendo la metodología y los fundamentos vistos en el apartado relativo a la metodología) <b>con personal docente y alumnado.</b> Será bienvenido el alumnado interesado en las materias involucradas. En caso de cursos de iniciación todos/as serán bienvenidos. Aforo máximo treinta personas.</p>
<p><b>Un sistema de clases/taller con presencia del alumnado sin presencia del personal docente.</b> Para ello se habilitarán aulas de reunión. La clase puede tener en caso de resultar necesario una persona mayor de edad para cubrir posibles necesidades o imprevistos que surjan al alumnado. Serán solicitados por el alumnado vía intranet. Consistirán en sesiones en las que se presentará el trabajo en curso al grupo. Todos/as son bienvenidos/as hasta un máximo de veinte personas por sesión.</p>

<b>Aulas o espacios de trabajo en grupo.</b> Aquí se reunirá el alumnado previa reserva del espacio para llevar a cabo los trabajos en grupo.
<b>Tutorías para dialogar y asesorar al alumnado en temas relativos a su propio desarrollo o al de su trabajo en grupo.</b> Podrán ser requeridas por el personal docente o por el alumnado vía intranet.
<b>En la intranet o campus virtual se colgará un calendario con los diferentes horarios de las diversas sesiones y de las reservas de aulas y tutorías.</b> Habrá una <b>persona</b> en la escuela <b>encargada de coordinar</b> el calendario que irá rotando por trimestre.
En la <b>intranet o campus virtual</b> se colgarán, a su vez, informaciones, propuestas de visitas, charlas y conferencias en el exterior, clases invertidas y materiales que puedan servir de ayuda al alumnado.
Los propios proyectos propuestos por el alumnado irán requiriendo conocimientos, destrezas y cantidad de trabajo. De este <b>modo el propio alumnado supervisado por las personas docentes</b> , en las sesiones de retroalimentación o tutoría, en su caso, <b>decidirá qué tiene que aprender y cuánto trabajo por su parte implica.</b>
<b>Todas las sesiones y reuniones pueden tener lugar, según la necesidad del contenido o la naturaleza del trabajo, en el centro o fuera de él siempre que esto sea posible según calendario.</b> El alumnado irá acompañado del personal docente en sus exploraciones en el exterior del centro dentro del horario lectivo, en las que se organizarán paseos y sesiones de dibujo y fotografía por la naturaleza para que desarrollemos nuestra sensibilidad y conciencia. Asimismo, se organizarán paseos por la ciudad para conocerla en profundidad, paseos por otras ciudades o pueblos del entorno para conocer sus costumbres y economía, así como conferencias, charlas, exposiciones, teatro y música. Se concertarán visitas con las estructuras administrativas y políticas para un profundo conocimiento del funcionamiento de nuestra sociedad. Estas sesiones se organizarán, a su vez, en colaboración con otras instituciones.

#### 4.2.5. Sistema de evaluación.

Como hemos visto en dos puntos anteriores, hemos propuesto organizar el curso en tres etapas o trimestres. El sistema de evaluación constará de dos evaluaciones del trabajo en curso y una final. Siguiendo nuestra línea de pensamiento que ve a la persona docente como alguien en permanente aprendizaje, que asesora, modera y guía mostrando nuevas avenidas de interés y conocimiento, vemos la evaluación como un diálogo. El equipo docente elaborará un calendario y llevará a cabo un **diálogo** con cada uno o con cada grupo, según el caso. Durante el mismo la persona docente escuchará y atenderá la perspectiva del alumnado y efectuará lo que llamamos un **asesoramiento de progreso** y otro de **refuerzo**.

**a) El asesoramiento de progreso** consiste en que, en primer lugar, se escuche todo aquello que el o la alumna considera que ha aprendido y para lo que considera que le ha servido para luego compartir con él o ella, la perspectiva de la persona docente que aprovechará la sesión para abrirle nuevas avenidas a recorrer aprovechando las cualidades demostradas.

**b) El asesoramiento de refuerzo** es aquel diálogo que mantendrá la persona docente con el alumnado individualmente o en grupo, tal y como vimos antes, en el que se abordarán las dificultades encontradas por el alumnado y los asuntos que puede mejorar desde el punto de vista de la persona docente.



En esta conversación la persona docente propondrá vías de solución y atenderá a la visión del alumnado sobre los puntos a mejorar.

Durante estas sesiones se conversará, a su vez, acerca de la retroalimentación recibida por parte del resto de la comunidad de aprendizaje para así tenerla en cuenta y que ayude tanto al alumnado como a las personas docentes a hacerse una idea más clara acerca de su evolución.

**La evaluación consistirá en un informe consensuado por todas las personas docentes que han estado involucradas en el trabajo del alumno/a y no se traducirá a una cifra hasta fin de curso, es decir, en la evaluación final, y sólo mientras la legislación lo siga exigiendo así.** El objetivo de esta medida es, por un lado, que la evaluación sirva para informar a las personas y llegar a consenso con el propio alumnado sobre cómo actuar con respecto su desarrollo. Por otro lado, es eliminar las cifras como medidas de las capacidades humanas. Consideramos que tenemos que hacer lo posible para que aparezcan como una absurda reliquia del pasado, de forma que el alumnado termine sus estudios con un informe que trate de su desarrollo y de su aprendizaje y no con una limitada cifra, incapaz de transmitirnos ninguna información acerca de la persona y que no le sirve como retroalimentación para continuar adelante con su formación. La cifra será propuesta durante la sesión de asesoramiento final y consensuada con la o el alumno de forma que no resulte un espectáculo público en el que airear éxitos y fracasos basados en la opinión unilateral del profesorado. Nos parece que el sistema de evaluación al uso sólo tiene desventajas y es, de hecho, contraproducente incluso con las competencias transversales que la legislación vigente prevé.

La presentación de los trabajos finales tendrá lugar durante un **Festival o Jornadas de puertas abiertas** que tendrá lugar en mayo. En junio tendrá lugar la evaluación final. Los trabajos que no hayan podido ser presentados en mayo se presentarán en septiembre en la Jornada de puertas con la que se inaugura el curso. Estas jornadas dan lugar a conocer el centro y los trabajos del alumnado, y también como orientación y repaso de cuestiones vistas en el curso anterior o que se verán en el siguiente, según el caso. El ambiente festivo debe acompañar a los logros del alumnado como fuente de motivación y de fomento de la idea del aprendizaje como un proceso feliz.



## 5. CONCLUSIÓN.

Aprender es un acto de profunda generosidad por el que la persona que quiere emprenderlo regala toda su atención al fenómeno de su interés, en un estado de apertura a la transformación, de confianza, de amor, de felicidad, de paz y de equilibrio interior. Facilitar la atmósfera para que este estado se produzca es parte de la labor de la persona docente.

De nuestro estudio se desprende que aprender no es un proceso dicotómico en el que hay alguien que enseña y otra persona que aprende sino que sólo hay aprendices involucrados en el aprendizaje. Resulta, por tanto, crucial que abandonemos la idea de que el papel de la persona docente es enseñar para pasar a entender que su labor es seguir aprendiendo. Se trata de una persona que demuestra un especial interés y amor por aprender, y así, a través de su propia práctica como aprendiz, sirve como modelo a otras personas que lo desean también. Todas las personas participantes resultarán transformadas y enriquecidas a lo largo del proceso porque habrán abierto un espacio para aquello que la otra viene a traer. El aprendizaje es un proceso natural y permanente de todo ser humano que llevará a cabo felizmente de forma espontánea. Traemos algo que queremos ofrecer y compartir cuando venimos a la vida.

Este trabajo es una invitación a la implantación de un sistema de educación estético-conectiva. Beuys creó la FIU junto con su amigo Heinrich Böll, de la que ya hemos hablado, porque no creían que el Estado debiera inmiscuirse en los contenidos a impartir desde las instituciones de enseñanza. Hoy en día comprobamos que no les faltaba razón ya que somos testigos de la cooptación que sufre el Estado por las grandes corporaciones y entidades financieras. Sin embargo, ya hemos llamado la atención acerca de las consecuencias de llevar a cabo este tipo de innovaciones docentes desde el ámbito privado. Sucede entonces que no todo el mundo tiene acceso a recibir los beneficios de las mismas y que se origina de nuevo una separación entre las personas que han podido formarse adecuadamente y las que no. De esta forma nunca conseguiremos implementar el cambio porque estamos todos/as involucrados/as y nadie puede quedar fuera, en ese caso, se rompe la red, se desvirtúa y deja de cumplir su función. Por eso somos las personas

involucradas en la docencia, las que programamos y llevamos a cabo los planes de estudio, las que podemos llevar a cabo el cambio. Esta es una propuesta abierta a sugerencias, aportaciones y, en definitiva, a la colaboración. Ojalá hayamos conseguido a lo largo de este trabajo conectar con las inquietudes y capacidades de respuesta de otras personas a las que les gustaría llevarla a la realidad.

## 6. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA.

- Baumgarten, A.G. (1750). *Aesthetica*. Recuperado de [https://books.google.es/books?id=dopKAAAACAAJ&pg=PP11&focus=viewport&hl=es&output=html\\_text#c\\_top](https://books.google.es/books?id=dopKAAAACAAJ&pg=PP11&focus=viewport&hl=es&output=html_text#c_top)
- Bodenmann-Ritter, C. (2005) *Joseph Beuys. Cada hombre, un artista*. Boadilla del Monte - Madrid: A. Machado Libros, S.A.
- Bohm, D. (2000). *On Dialogue*. Londres: Routledge.
- Bohm, D. (1990, 30 de noviembre) *David Bohm Seminars Evening Session*. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=6vtD1Hhlls>
- Brem, K. y Fidler, E. (1966). *Musische Bildung und Kunstverständnis*. Munich: E. Reinhardt.
- Briggs, M. (2007). [Mensaje en Google Sites] *Social Sculpture Event at the Goetheanum 3 May to 3 August 2007*. Recuperado de: <https://sites.google.com/site/socialsculptureusa/marionbriggs>
- Capra, F. y Luisi, P. L.. (2014). *The Systems View of Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Fromm, E. (1947). *El miedo a la libertad*. Madrid. Ediciones Paidós Ibérica, S.A..
- Fundación Argentina María Montessori (2018). *La educación Montessori*. Recuperado de: <https://www.fundacionmontessori.org/educacion-montessori.htm>
- Gablik, S. (1992). *Connective Aesthetics*. *American Art*, Vol. 6, nº 2, pp. 2-7. Recuperado de: [http://www.jstor.org/stable/3109088?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/3109088?seq=1#page_scan_tab_contents)
- Gadamer, H. G. (2013, 15 de julio). *Gadamer narra la historia de la filosofía 2/6 Subtitulado español*. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=bHqLpTEzL54>.
- Gadamer, H. G. (2013, 27 de julio). *Hans Georg Gadamer und das Verstehen der Welt*. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=FSTXlLc6Rk>
- Garrido González, J. A., Pinto Martín, A. (Septbre/Dicbre 1996). *La educación estética en la Institución Libre de Enseñanza*. *Revista Interuniversitaria de Formación del*

- Profesorado. N° 27, pp. 151-166. Recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117923>
- Harlan V. (2007). *What is art?* Joseph Beuys. Forest Row: Clearview Books.
- Hume, D. (1757). *Of the standard of taste. Four dissertations.* Londres: A. Millar.
- Krenn, S. (2017). *Ergriffen sein im Lernprozess. Über die prägende Wirkung von Schule als Erfahrungsraum.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kurt, H. y Sacks, S. (2011). *Soziale Plastik heute. Oya anders denken anders leben.* N°9. Recuperado de: [https://oya-online.de/article/read/446-soziale\\_plastik\\_heute.html#](https://oya-online.de/article/read/446-soziale_plastik_heute.html#)
- Löwenfeld, V. (1958). *El niño y su arte.* Buenos Aires: Editorial Kapelusz, S.A.
- Marcuse, H. (1978). *The Aesthetic Dimension - Toward a critique of Marxist Aesthetics.* Boston: Bacon Press.
- Martín Prada, J. (2015 a). *Alexander G. Baumgarten y la estética como disciplina filosófica autónoma.* Miriadax. Recuperado de [http://juanmartinprada.net/imagenes/transcripcion\\_videopresentaciones\\_sobre\\_baumgarten.pdf](http://juanmartinprada.net/imagenes/transcripcion_videopresentaciones_sobre_baumgarten.pdf)
- Martín Prada, J. (2015 b). *Schiller: Cartas sobre la educación estética del hombre.* Materiales docentes del curso *Estética y Teoría del Arte en el siglo XVIII.* Miriadax.
- Martín Prada, J. (2015 c). *La nueva sensibilidad Sturm und Drang.* Transcripción de las videopresentaciones © Juan Luis Martín Prada, 2015.
- Martín Prada, J. (2017 a). *Materiales docentes de la asignatura Complementos de Formación - Especialidad Dibujo, Artes Plásticas e Imagen.* Contextos 4, Siglo XX, tercera parte, curso 2017-2018. Cádiz: UCA.
- Martín Prada, J. (2017 b). *David Hume y el juicio estético.* *Revista de filosofía.* Volumen 73 (2017) pp.259-279.
- Moreno Moreno, M. (2010). *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social.* Vol 5. pp. 203-209. ISSN: 1886-6190. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/viewFile/ARTE1010110203A/8751>
- Otto, E. (1933). *Allgemeine Unterrichtslehre.* Berlin: Walter de Gruyter.
- Philippopoulos-Mihalopoulos, A. *Withdrawing from Atmosphere: An ontology of air partitioning and affective engineering.* *Environment and Planning D: Society and Space* (2015), doi: 10.1177/0263775815600443.
- Raleigh, H. P. (1968). *Johannes Itten and the Background of Modern Art Education.* *Art Journal;* Spring 1968; 27,3;
- Read, H. (1982). *Educación por el arte.* Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A..
- Robbins, B. D. (2005). *New Organs of Perception: Goethean Science as a Cultural Therapeutics.* *Janus Head* 8 (1) pp. 113-126. Amherst, NY. Trivium Publications.
- Rosenberg, M. (2015). *Non Violent Communication - A Language of Life.* California: Puddle Dancer Press.
- Sacks, S. y Kurt, H. (2013). *Die rote Blume - Ästhetische Praxis in der Zeiten des Wandels.* Munich: thinkOya Drachen Verlag, GmbH.

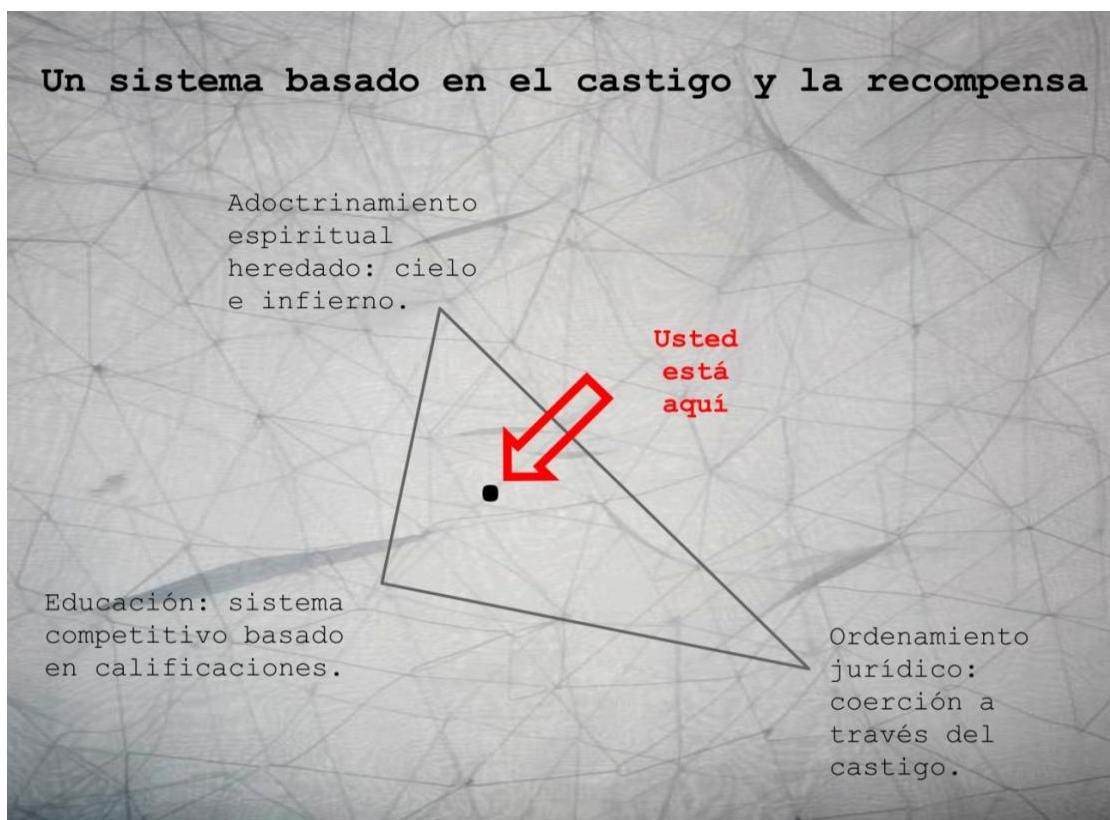
- Sacks, S. (2012). [Social Sculpture Research Unit Website] SSRU Social Sculpture Research Unit. Recuperado de: <http://www.social-sculpture.org/>.
- Simms, E. M. (2005). Goethe, Husserl, and the Crisis of the European Sciences. *Janus Head* 8(1) pp. 160-172. Amherst, NY. Trivium Publications.
- Stachelhaus, H. (1991). Joseph Beuys. Düsseldorf: claassenVerlag, GmbH.
- Steiner, R. (1 abril 1923). Pädagogik und Kunst. Erstveröffentlichung in: *Das Goetheanum* II. N° 34. Gesamtausgabe 36. pp.288-292. Recuperado de: <http://anthroposophie.byu.edu/aufsaeetze/a362.pdf>
- Stüttgen, J. (2011). Johannes Stüttgen: "Ringgespräche". [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://vimeo.com/21791899>.
- Sünner, R. (2014). Das Kreative Universum: Interview mit Arthur Zajonc. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=2pYtu6My\\_s0](https://www.youtube.com/watch?v=2pYtu6My_s0)
- Von Goethe, J. W. (2007). *Teoría de la Naturaleza*. Madrid: Tecnos.
- Welsch, W. (2017). *Ästhetisches Denken*. Ditzingen: Reclam.

Textos legislativos referenciados:

- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. (2016). Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. BOJA número 144 de 28/07/2016.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. BOE número 25, de 29/01/2015.

## 7. ANEXOS.

### ANEXO 1



### ANEXO 2

#### MÁSTER PARA PROFESORADO EN ESTÉTICA CONECTIVA.

Para poder llevar a cabo este tipo de transformación a la práctica resulta imprescindible que no sólo tuviera lugar en centros privados y que, por tanto, se privara del acceso a las personas sin recursos económicos. Por este motivo, y para que esta propuesta pueda ir filtrándose a corto plazo, con o sin modificaciones legislativas, se hace necesario educar al profesorado docente en formación y al profesorado en ejercicio en estética conectiva desde la Universidad Pública. Además, el profesorado en formación o en ejercicio debería educarse en Justicia Terapéutica para que entienda y sepa llevar a cabo el papel que desempeña, conscientemente o no, como agente de la ley.

El programa que proponemos estará integrado por las siguientes etapas:

### MÁSTER PARA PROFESORADO EN ESTÉTICA CONECTIVA

- ❖ **El programa se inicia con un trimestre de introducción teórico-práctica a la estética conectiva:**

En el **módulo teórico** el alumnado aprenderá la importancia de la estética en la formación integral del ser humano a través de las propuestas ya existentes que hemos visto en el marco histórico y los antecedentes, entre otras. El alumnado recibirá formación en Justicia Terapéutica.

En el **módulo práctico** se facilitará al alumnado ciertas estrategias para que pueda asimilar interiormente el cambio de mentalidad requerido. Como venimos explicando nada puede imponerse desde fuera, el llegar a ser una persona docente implica un proceso de desarrollo interior y de toma de conciencia del papel que se va a jugar en la sociedad y de la responsabilidad (capacidad de respuesta) que cada persona entiende que tiene. Aprenderá en qué consiste el proceso creativo y practicará con ciertas estrategias creativas que han llevado a cabo los y las artistas a lo largo de la historia.

Este **módulo finaliza con el desarrollo y presentación de sus propias estrategias creativas** ante su comunidad de aprendizaje. La comunidad de aprendizaje retroalimentará. Habrá una sesión de evaluación dialogada y un informe de evaluación tal y como hemos visto en la propuesta anterior en el apartado de sistema de evaluación.

\*Tanto las clases teóricas como las prácticas tendrán lugar en círculo y con metodología dialogada.

- ❖ En el **segundo trimestre**, el alumnado llevará a cabo su propia investigación y desarrollo en la temática. Las clases se reducirán y se acordarán tutorías y sesiones **de trabajo en curso (work in progress)**, donde el alumnado compartirá sus descubrimientos y su trabajo y será retroalimentado y asesorado.

**El trimestre finaliza con la presentación de estrategias y procesos docentes de estética conectiva propias a la comunidad y también por escrito.** En esta ocasión el alumnado habrá tenido ocasión de fundamentar y afinar sus propias herramientas.

**Durante este trimestre el alumnado explora su comunidad y su entorno y propone el desarrollo de sus metodologías de modo experimental a los centros que despierten su interés.** En caso de que el alumnado no consiga localizar ningún centro, la Universidad le facilitará uno.

- ❖ El **tercer trimestre** consistirá en la preparación de un proyecto docente personal de estética conectiva en el que el alumnado aplicará lo aprendido durante el curso. El resultado de este trabajo ha de alcanzar nivel profesional y estar listo para ser implementado en las aulas. El alumnado lo implementará en el centro de acogida.

**Este trimestre finaliza con un festival de fin de curso** en el que el alumnado presentará y pondrá en práctica sus trabajos finales con una comunidad más amplia a la que serán invitados/as todas aquellas personas, instituciones y organizaciones involucradas en la educación. Todas las personas presentes estarán invitadas a retroalimentar al alumnado.

#### EVALUACIÓN:

- El profesorado evaluará los trabajos escritos presentados y los procesos docentes presentados por el alumnado tras el festival.
- En este momento tendrán lugar sesiones dialogadas de evaluación, como hemos visto en la propuesta anterior.
- El máster finalizará con un informe en el que el profesorado del máster dejará constancia de lo acordado durante los diálogos de evaluación con el alumnado y del asesoramiento de progreso y de refuerzo que considere necesario.

### ANEXO 3

#### BREVE INTRODUCCIÓN A LA JUSTICIA TERAPÉUTICA: EL PROFESORADO COMO AGENTE DE LA LEY.

La persona docente además de ser un ciudadano o ciudadana, como los y las demás, es un agente de la ley porque es una de las instancias



encargadas de aplicar la legislación vigente: la relativa a educación. Exploremos cuál es su responsabilidad, en este sentido. A menudo el profesorado se queja de estar limitado en su función docente por el marco legislativo. Intentaremos mostrar otra perspectiva. La necesidad de un cambio de paradigma no sólo se ha mostrado como evidente en el sector educativo sino también en otros, incluyendo el ámbito jurídico, en el que ha surgido un área llamada Justicia Terapéutica cuyas propuestas ya están siendo implementadas alrededor del mundo. Este área se encarga de estudiar los posibles efectos terapéuticos y antiterapéuticos de la ley, llamando la atención sobre el hecho de que las personas encargadas de aplicar las leyes son responsables, por un lado de estar atentas y analizar las consecuencias de una aplicación literal de la letra de la ley y de hacer una interpretación de la misma que mitigue sus efectos antiterapéuticos. La Justicia Terapéutica está siendo aplicada, en muchos campos y en lo que en nuestro tema interesa se utiliza en problemáticas relacionadas con menores, familias y en mediación como herramienta de resolución de conflictos.

Para más información sobre Justicia Terapéutica es recomendable leer los trabajos de los profesores John Braithwaite. Universidad Nacional de Australia y Prof. Dr. David B. Wexler de la Universidad de Arizona. En el ámbito hispanoparlante existe la Asociación Iberoamericana de Justicia Terapéutica que se ocupa de su implementación práctica y de su divulgación. En España se está investigando ya en varias universidades del País Vasco, la Universidad de Vigo y la U.N.E.D..

Está en las manos de las personas docentes, en los equipos docentes de los centros, así como en las y los inspectores de educación hacer una interpretación terapéutica de la ley. Es una forma de alejar en cierto grado a la educación de los intereses políticos o corporativos. Se trata de aprovechar todos aquellos aspectos de la ley que favorecen una educación como la que hemos visto en el marco teórico y en los antecedentes. Conocemos casos que están funcionando bien en nuestro país, como puede ser el del Instituto de Educación Secundaria de Sils en Girona que se nos han puesto como ejemplo en el MAES. ¿Está frenando la LOMCE o la Generalitat equipo de Sils a llevar a cabo su propuesta con éxito? parece que no. Por lo tanto, no convirtamos a



la ley en un mayor freno de lo que es, para eso sirve la hermenéutica. El Derecho como la Educación tampoco es una ciencia de las llamadas exactas y pueden formar un buen tándem.

#### ANEXO 4

### EJEMPLO LLEVADO A CABO DURANTE EL PERIODO DE PRÁCTICAS

VISUALIZANDO LOS CONTENIDOS A TRAVÉS DEL PRISMA ESTÉTICO-CONECTIVO
<p><b>1.- Encargamos al alumnado una serie de dibujos</b> que estaban relacionados con dos viajes que iban a llevar a cabo organizados por la escuela.</p>
<p><b>2.- Para identificar su ideario e intereses</b> programamos <b>conversaciones en círculo y sesiones de retroalimentación</b> en las que el alumnado dibujaba o escribía sus ideas en un gran panel de papel. El movimiento físico y la interrelación estaba asegurado. Asimismo, les encargamos que llevaran un <b>cuaderno de bitácora</b> durante todo el periodo donde dibujarían a mano alzada todas las observaciones o cosas que les llamaran la atención del entorno social o natural, de la comunidad de aprendizaje o de los libros, páginas web o imágenes que consultaran.</p>
<p><b>3.-</b> Al objeto de <b>expandir el imaginario identificado</b> les preparamos tres sesiones en las que se les explicó el <b>proceso creativo</b>, se les aclaró que cualquier propuesta es buena, no hay posibilidad de error y se les asesoró acerca de los materiales y el color.</p> <p><b>En una segunda sesión se les mostraron imágenes que vinculaban entre sí: las ciencias naturales, las matemáticas, la geometría, la música y la pintura.</b> Posteriormente se programó que se comentaran y que comenzaran a presentar dibujos y propuestas.</p> <p><b>En una tercera sesión, se incluyeron los enfoque de género, cómo construir una sociedad equitativa y democrática, conciencia ecológica</b> a través de la explicación del movimiento artístico de la Bauhaus poniéndolo en su contexto histórico y relacionándolo con la Revolución Industrial, la vivienda y el diseño social, la burbuja inmobiliaria y para terminar, los <b>nuevos enfoques: ecodiseño, arquitectura de bioconstrucción</b> y también se les evidenció con ejemplos de nuestro propio comportamiento en clase <b>el consumo energético</b> del ser humano y la eficiencia energética de la naturaleza. Este es el prima que propone y las lentes a través de las que mira el enfoque estético-conectivo que es capaz de aglutinar, como venimos explicando, materias que en principio podrían parecer inconexas.</p>
<p><b>4.-</b> Continuamos con <b>clases prácticas</b> en las que el alumnado presentó sus dibujos y propuestas por grupos y recibieron <b>asesoramiento de sus compañeros/as y de las personas docentes.</b></p>
<p><b>5.- El proyecto finalizó con una exposición de todos los trabajos</b> en la sala de entrada del centro.</p>

## ANEXO 5

### METODOLOGÍA

PRIMER TRIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Durante este periodo se iniciará al alumnado en <b>técnicas de diálogo y escucha empática</b>. En estas sesiones dialogadas la persona docente recabará el máximo de <b>información acerca de los intereses y necesidades del alumnado</b>.</li> <li>❖ Asimismo, en esta fase la <b>persona docente</b> se integrará como otro <b>miembro</b> más de la <b>comunidad de aprendizaje</b> con <b>facultades de guía y asesoramiento</b>.</li> <li>❖ Se inicia esta etapa con <b>metodologías basadas en los intereses del alumnado</b>. Metodologías a través de las que se extraerán y se compartirán los conocimientos que trae el grupo. <b>¿Qué sustancia hay en el grupo?</b> A partir de ahí se aplicarán <b>metodologías docentes partiendo del nivel de conocimiento del que parte el alumnado avanzando hacia un nivel superior</b>. Para ello se usará la metodología de la clase invertida o breves sesiones teóricas y se aprovechará el horario lectivo para dialogar sobre la temática en cuestión.</li> <li>❖ Como <b>metodología de trabajo y estudio individual y/o en grupo aplicable todas los ámbitos curriculares</b> se trabajará la potenciación de la imaginación, la capacidad de respuesta, la motivación y la intuición a través de diversas <b>estrategias creativas de estética conectiva</b> diseñadas por el equipo docente previamente formado al efecto.</li> <li>❖ <b>El alumnado enseña:</b> la etapa se cerrará con dos trabajos breves del alumnado, uno individual y otro en grupo sobre la temática que haya elegido a la que le habrá buscado una aplicación práctica en forma de pequeño proyecto dirigido a la comunidad de aprendizaje y/o al entorno. La exposición y la forma que elijan para compartir estos trabajos forma parte de la metodología, y por tanto, serán asesorados/as en todo momento por el personal docente. El alumnado recibirá retroalimentación de la comunidad de aprendizaje.</li> </ul>
SEGUNDO TRIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Durante este periodo <b>el alumnado comienza una etapa de investigación</b> acerca de los temas que han captado su interés dentro de cada uno de los ámbitos curriculares. La persona docente le servirá de guía y de apoyo en su trabajo y desarrollo.</li> <li>❖ <b>Trabajo en curso (work in progress):</b> En las sesiones de clase cada alumno/a pondrá en común con su comunidad de aprendizaje los descubrimientos que vaya haciendo a lo largo de esta etapa. Mostrará y compartirá su trabajo, pedirá asesoramiento al grupo y al profesorado aplicando las técnicas de comunicación aprendidas. La persona docente dará las explicaciones necesarias para completar y guiar en la adquisición de conocimiento.</li> <li>❖ Cada alumno, preparará un <b>pequeño evento</b> a través del que mostrará su trabajo a la totalidad de la comunidad de aprendizaje, abarcando todos los ámbitos curriculares. <b>La comunidad de aprendizaje retroalimentará al alumno/a</b> con sus comentarios acerca de lo que ha experimentado con su trabajo, qué le ha aportado y qué dudas o preguntas le ha suscitado.</li> <li>❖ Presentados y puestos en común todos los trabajos de investigación <b>el alumnado detectará conexiones</b> con los trabajos de otros alumnos/as del mismo o de distinto ámbito curricular.</li> <li>❖ <b>El alumnado realiza un trabajo colaborativo</b> con aquellos alumnos y alumnas con cuya temática haya detectado conexión. <b>La persona docente asesora</b> sobre esas conexiones, las amplía y abre avenidas de exploración y trabajo.</li> <li>❖ <b>El alumnado enseña:</b> presentando el proyecto interdisciplinar que ha surgido de la colaboración al resto de la comunidad de aprendizaje. <b>La comunidad de aprendizaje retroalimenta</b>. Tal y como hemos explicado anteriormente.</li> </ul>

<b>TERCER TRIMESTRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ En este periodo el alumnado preparará un <b>proyecto final</b> individual o en grupo (recordamos que somos seres libres, las personas comprobarán por sí mismas si su trabajo concreto requiere más o menos interacción del grupo. Obligar a trabajar en grupo nos parece contraproducente, ese deseo o interés tiene que fluir del interior). El trabajo colaborativo está inserto en la etapa de trabajo en curso y en la preparación final del festival expositivo. Este proyecto será <b>transdisciplinar y transversal</b> demostrando que ha adquirido las competencias claves y transversales, además, de conocimientos en los diversos ámbitos curriculares a través de los se ponen de manifiesto las interconexiones e interdependencia entre los mismos.</li> <li>❖ <b>Trabajo en curso (<i>work in progress</i>)</b>: por orden de cita previa con la comunidad de aprendizaje.</li> <li>❖ <b>Tutorías con la persona docente o tutora principal y con las personas docentes de todas las materias involucradas.</b></li> <li>❖ <b>El alumnado presenta</b> su trabajo ante la comunidad de aprendizaje. <b>La comunidad de aprendizaje retroalimenta. La persona docente asesora</b> para el retoque y modificaciones finales del proyecto.</li> <li>❖ <b>Festival de fin de curso y jornada de puertas abiertas</b>: Se exponen todos los trabajos del alumnado ante la gran comunidad de aprendizaje, incluyendo a la totalidad del equipo directivo y docente, el AMPA, y los colectivos, las autoridades y las empresas u organizaciones que hayan colaborado o a quienes les pueda beneficiar alguno o algunos de los proyectos. El alumnado se encarga de preparar el evento bajo la supervisión del personal docente.</li> </ul>
-------------------------	---

## ANEXO 6

### MODELO DE HORARIO

MODELO DE HORARIO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
<b>8:30-9:30</b>	Yoga y ejercicios para los ojos o mindfulness o meditación/meditación a través del dibujo, etc. Cada cual escoge la sesión hasta máximo de 30 participantes.	Sesión dedicada al estudio y puesta en prácticas de estrategias y proceso creativo.	Yoga y ejercicios para los ojos o mindfulness o meditación/meditación a través del dibujo, etc. Cada cual escoge la sesión hasta máximo de 30 participantes.	Sesión dedicada al estudio y puesta en prácticas de estrategias y proceso creativo.	Yoga y ejercicios para los ojos o mindfulness o meditación/meditación a través del dibujo, etc. Cada cual escoge la sesión hasta máximo de 30 participantes.
<b>9:30-10:30</b>	Clase/taller permanente ámbito ciencias y matemáticas en su conexión con el ámbito que se acuerde.	Clase/taller permanente ámbito materias técnicas enfocadas a proyectos de empresa u organizacional en su conexión con el ámbito que se acuerde	Clase/taller permanente ámbito ciencias sociales en su conexión con el ámbito que se acuerde.	Clase/taller permanente ámbito educación plástica, imagen y dibujo, teatro y música en su conexión con el ámbito que se acuerde.	Clase/taller permanente ámbito lenguas en su conexión con el ámbito que se acuerde.

<b>10:40-11:30</b>	Sesión dialogada con presencia docente acerca de lo tratado en la clase/taller anterior.	Sesión dialogada con presencia docente acerca de lo tratado en la clase/taller anterior.	Sesión dialogada con presencia docente acerca de lo tratado en la clase/taller anterior.	Sesión dialogada con presencia docente acerca de lo tratado en la clase/taller anterior.	Sesión dialogada con presencia docente acerca de lo tratado en la clase/taller anterior.
<b>11:30-12:00</b>	<b>PAUSA- RECREO</b>				
<b>12:00-13:00</b>	Clase/taller permanente ámbito educación física en su conexión con el ámbito que se acuerde.	Espacio para organizar tutorías, sesiones de retroalimentación o de trabajo en grupo.	Espacio para organizar tutorías, sesiones de retroalimentación o de trabajo en grupo.	Clase/taller permanente ámbito educación física en su conexión con el ámbito que se acuerde.	Espacio para organizar tutorías, sesiones de retroalimentación o de trabajo en grupo.
<p>* El horario se modificará según vaya avanzando el curso, como vemos en el cuadro que hemos incluido en el apartado de Metodología y de acuerdo a las salidas al exterior de larga duración acordadas y que resulten necesarias.</p> <p>* Insistimos en que la educación estética se filtrará en el desarrollo de todos los ámbitos pudiendo aplicar el alumnado todas las estrategias creativas aprendidas durante el curso a cualquiera de ellos a la hora de enfocar, llevar a cabo y presentar sus trabajos.</p> <p>* El curso termina en mayo con un Festival de puertas abiertas. En junio tendrá lugar la evaluación y comenzará en septiembre con otro Festival de puertas abiertas en el que se presentarán los trabajos que no estuvieran suficientemente preparados en mayo.</p>					

