

## LOS COLORES, FORMAS Y MANCHAS DE LA ESCUELA DESDE LA EXPERIENCIA ESTÉTICA COTIDIANA

**Amparo Alonso-Sanz**  
**Bibiana Zariquiey**  
*Universidad de Valencia*

**RESUMEN:** Esta investigación que forma parte del proyecto “Estudio de la calidad estética de tres centros educativos valencianos” nos aproxima a la figura del aprendiz que place en la escuela apreciando su entorno desde la experiencia estética cotidiana. En relación a los vínculos identitarios que se establecen con el centro educativo; se pretenden determinar las emociones asociadas a este contexto, para así recoger los factores determinantes de la calidad estética escolar desde el punto de vista discente. El estudio se desarrolla gracias a la participación de 332 escolares de tres escuelas públicas de una única línea. Se emplea la Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales, en la fase de recogida de datos, mediante fotoelicitaciones e intervenciones pictóricas; y la Investigación Basada en Imágenes, durante la fase de análisis. Los resultados se articulan conforme a tres categorías temáticas: elementos intervenidos, forma y color de la mancha. Se concluye con las razones por las que las políticas educativas deben interesarse por la calidad estética de las escuelas y por el cuidado de los elementos constitutivos del entorno educativo como son continentes, contenidos y factores ambientales.

**PALABRAS CLAVE:** Calidad estética, entornos educativos, voz visual.

## COLORS, FORMS AND STAINS OF THE SCHOOL FROM THE EVERYDAY AESTHETIC EXPERIENCE

**ABSTRACT:** This research is part of the project “A study of the aesthetic quality of three Valencian schools” and brings us closer to the learner figure who likes the school, appreciating its surroundings from the everyday aesthetic experience. In relation to the identity bonds established with the educational center, the intention is determine the emotions associated with this context, in order to collect the determinants of aesthetic quality from the student point of view. The study is developed thanks to the participation of 332 students

from three public schools. What is used during the data collection phase, is the 'Visual Arts Based Educational', through photo-elicitations and pictorial interventions; And the 'Image Based Research', during the analysis phase. The results are articulated according to three thematic categories: intervened elements, shape and color of the shape. It concludes with the reasons why educational policies should be concerned with the aesthetic quality of schools and the care of the constituent elements of the educational environment such as contents, contents and environmental factors.

**KEYWORDS:** Aesthetic quality, educational environments, visual voice.

*Recibido: 10/11/2016*

*Aceptado: 27/11/2017*

**Correspondencia:** Amparo Alonso-Sanz, Universidad de Valencia, Av. dels Tarongers, 4, 46022 València. Email: m.amparo.alonso@uv.es.

## 1. INTRODUCCIÓN

Cuando nos referimos a la calidad de los centros educativos o de la enseñanza en España, a menudo descuidamos los aspectos relacionados con la calidad estética; siendo de emergente interés (Alonso-Sanz, 2016a; Alonso-Sanz, 2016b; Alonso-Sanz, 2016c; Alonso-Sanz y Zariquiey, 2016; Alonso-Sanz, 2017a; Alonso-Sanz, 2017b; Alonso-Sanz, 2018).

Pensamos que es lamentable que se sigan diseñando planteles cerrados que reproducen conceptos escolásticos de educación, como, por ejemplo, colegios sin visuales al exterior, aulas enclaustradas, planteles que dan la impresión de ser cuarteles asilados y donde todo lo que sucede dentro está oculto, con aulas rígidas que sólo dejan espacio para lo que el maestro dicte y cancela la interacción de los alumnos y su iniciativa por el conocimiento (Gutiérrez, 2009, p. 164).

La calidad estética escolar tiene que ver con el modo en que desde lo cotidiano y diario se generan estímulos perceptivos hacia quienes habitan estos entornos, saturando sus vivencias de emociones. La estética cotidiana es un concepto relacionado con la experiencia estética en el día a día, fuera de los entornos culturales tales como museos o galerías de arte donde tradicionalmente tenían cabida, más allá de las Artes y la Filosofía. La experiencia estética cotidiana ubicada en los tránsitos al trabajo, en los viajes, en lo recreativo, en lo ordinario, aun cuando puedan parecer triviales pueden tener grandes consecuencias en la calidad de vida. Sensaciones relacionadas con el orden, la belleza, la limpieza o sus opuestos, forman parte de estas respuestas estéticas diarias. A esta idea nos aproximan autores como Saito (2007), Mandoki (1994, 2006) o Light y Smith (2005).

En la convivencia con las construcciones, en el uso arquitectónico del ambiente escolar, se desarrollan los vínculos identitarios que se establecen con la institución. Suponemos que de esta relación entre arquitectura y sujetos surgen emociones aso-

ciadas al entorno educativo y sus elementos constitutivos, que tienen que ver con los sucesos que allí acontecen pero también con el confort o incomodidad que genera en cada individuo.

A partir de las contribuciones de Dewey (2008) sobre la forma en que tenemos experiencias, desentrañamos cómo devienen éstas en los entornos educativos formales. En la convivencia entre la escuela y sus habitantes, el sujeto es en ocasiones activo y en otros casos pasivo, a veces interviene sobre su entorno y a veces simplemente lo padece o disfruta, puede que lo transforme o que sencillamente lo perciba. Pero esta reciprocidad entre el hacer y el percibir, o entre el percibir y el hacer, tan común entre adultos, cuando pensamos en menores no es tan sencilla. Esto es debido a las relaciones jerárquicas que se dan en la educación, a los supuestos culturales sobre los cuáles solo el adulto sabe lo que el menor necesita realmente para su bienestar y crecimiento, y a las normas de conducta que rigen los modos de operar en toda institución escolar. Por tanto son los enseñantes quienes tienen verdadero poder de transformación, mientras quienes aprenden deben padecer sus decisiones. En escasas ocasiones docentes y discentes actúan por consenso sobre el modo de intervenir la escuela, sus paredes, sus colores, su iluminación, los materiales de acabados que recubren sus superficies, las imágenes que cuelgan de sus paredes (Errázuriz-Larraín, 2015b), sus elementos decorativos... sobre su apariencia en general. “Los espacios deberían contemplar posibilidades de apropiación, es decir posibilidades de que los habitantes interactúen con el entorno y lo modifiquen” (Palacios, 2011, p. 104). Sin embargo la experiencia del aprendiz se limita prácticamente a la percepción, en un rol más pasivo y sumiso. Las niñas y niños parecen poco críticos, incluso inconscientes del espacio porque parece que lo aceptan como es (Burke, Gallagher, Prosser y Torrington, 2006). La experiencia del aprendiz solo puede desarrollarse activamente en su interior al dejarse llevar por las sensaciones que le suscita el colegio. En consecuencia la forma en la que el alumnado puede construir su escuela es meramente simbólica. El colectivo estudiantil edifica significados complejos entorno a cada lugar con base en las experiencias positivas o negativas que sucedieron en una estancia, en un rincón, en un banco, junto a una mesa o ventana. Experiencias altamente significativas que generan recuerdos perdurables, procesos mediante los cuales las emociones se proyectan sobre los objetos y entornos reales o imaginados, generando asociaciones.

Además en este flujo relacional entre sujetos y objetos, y ante la imposibilidad de los menores de modificar lo que les circunda, el fenómeno de la experiencia deviene finalmente en la adaptación de cada individuo y nunca recíprocamente en la adaptación de cada objeto. Desde esta perspectiva asumimos desde temprana edad que la institución escolar y su estructura debe permanecer inalterable, mientras que como aprendices debemos someternos y adaptarnos a ella. Dejamos así de soñar, de imaginar otras alternativas, de proponer cambios, de modificar la escuela.

Según Palacios (2011, p. 22) “la figura del *flaneur*, del paseante, tal como lo entendían Baudelaire o Benjamín, supuso el descubrimiento del entorno ordinario, de las calles de la ciudad como lugar de la nueva experiencia estética”. Al igual que la estética cotidiana, en el marco de la cultura visual, ha valorado la figura del paseante en la ciudad como aprendiz “que se nutría de escaparates, carteles, rótulos, transeúntes, mobiliario urbano, fachadas, etc.”, y ha puesto en valor la figura del docente en la ciudad como enseñante que genera un diálogo crítico (Huerta, 2015); así mismo nos

gustaría proponer igual actitud hacia la estética cotidiana en el interior de la escuela. Nos gustaría reivindicar (y lo expresaremos de forma equivalente), en el entorno ordinario escolar, la figura del aprendiz que place en la escuela apreciando trabajos expuestos en las paredes, carteles, rótulos, jugadores, mobiliario escolar, fachadas, etc. y la figura del docente que genera un diálogo crítico para con este entorno.

Para el colectivo de escolares resulta asimismo muy complejo expresar cómo son sus experiencias; pues esta descripción requiere del empleo de adjetivos como resultado de una interpretación, pero incluso exige identificar cualidades emocionales en sus vivencias. Pero ¿pueden obviar y desatender las políticas educativas las experiencias estéticas en la escuela simplemente porque no se recojan de forma verbal o escrita? ¿Pueden las políticas educativas negar que se den emociones particulares en cada individuo, argumentos que hacen presente la estética, aunque estos testimonios no se manifiesten lingüísticamente? ¿Es posible recoger estas experiencias a través de otros lenguajes como el artístico?

Estos interrogantes nos llevan a defender la necesidad de esta investigación, en la medida en que contribuya a esclarecerlos. Por otro lado, alertados por García (2000) sobre la capacitación en estética que debieran tener los educadores, creemos conveniente investigar para contribuir en este sentido.

La estimulación estética en el niño es algo necesario pero debe ser tratada con sumo respeto. Para ello, el educador (padres y profesores) deben hacer el doble esfuerzo de, por un lado, comprometerse con el estudio de la conciencia estética histórica y actual, que le permita la formulación y enseñanza de unos criterios equilibrados, descontaminados y plurales; y, por otro lado, implicarse en el estudio de los niveles de conceptualización estética infantil para evitar posibles ataques inconscientes en el desarrollo evolutivo del niño y, al tiempo, poder comprender gozosamente dicho desarrollo y ayudar positivamente en el estímulo de las propias evoluciones (García, 2000, p. 294).

Este estudio sería de interés por tanto para la formación docente, en la medida en que logre arrojar luz sobre los niveles de conceptualización estética infantil.

## 2. MÉTODO

Nos interesa recoger la percepción estética del alumnado, la forma en que se relacionan con su espacio y con los elementos que lo constituyen. De manera que sea posible detectar los factores estéticos determinantes de la calidad y el confort de sus afectados. Es por ello que la metodología seguida debe aproximarse a las capacidades comunicativas de cada población. Los participantes menores, de cursos de infantil y primaria, pueden encontrar en el lenguaje visual una vía de comunicación complementaria a la verbal que no podemos descuidar.

Es por ello que empleamos la Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales (Marín, 2005; Marín y Roldán, 2008, 2009, 2010) en la fase de recogida de datos, a partir de dibujos u otro tipo de creaciones artísticas del alumnado para acumular las opiniones e inquietudes del colectivo estudiantil con referencia al espacio educativo que les rodea (Burke, *et al.*, 2006; Burke, 2007). Y la Investigación Basada en Imágenes (Marín, 2005), durante la fase de análisis y exposición de resultados. La forma de proceder depende de la edad de los participantes y su capacidad de ejecución pues

consiste en pedirles que se expresen plásticamente. Del análisis de las imágenes es posible extraer, a partir de los discursos emergentes: categorías –correspondientes a un conjunto de significados que versan sobre una misma temática– y códigos –relativos a unidades mínimas de significado– que nos aproximen a aquello que les disgusta y gusta, detestan, desean o anhelan en su entorno.

Apostamos en este trabajo por elaborar el conocimiento científico mediante una perspectiva que estudia la comunidad educativa y sus culturas en sus diferentes tipos de relaciones, es decir, mediante una epistemología etnológica:

El punto es que el oficio antropológico en su vertiente etnológica, al igual que en la etnográfica, consiste en la regulación epistemológica simultánea de sus tareas descriptivas y reflexivas. Lo anterior significa que la situación descriptiva se dirige directamente a mejorar la comprensión de la forma en la que los colectivos humanos construyen y experimentan su mundo; por otra parte, la situación comprensiva se refiere a la posición de carácter reflexivo de segundo orden respecto al conocimiento precedente y al que se encuentra en curso de elaboración. (Arellano Hernández, 2014, p. 16-17)

Desde esta epistemología etnológica de la observación valoramos el contacto efectivo con los interlocutores, la representatividad cualitativa del grupo elegido (situando desde esta perspectiva conceptos como el de etnia), la capacidad de generalización (desde la exploración de un caso singular que remite a la elaboración de configuraciones que exceden ampliamente ese único caso), la legitimidad de la antropología de la contemporaneidad cercana, y la alteridad íntima (Auge, 2000). Este posicionamiento va a dar cuenta de los criterios considerados para la selección de los centros educativos donde se desarrolla el estudio, *a priori* que:

- Sean Centros de Educación Infantil y Primaria públicos ubicados en la Comunidad Valenciana, concretamente en la ciudad de Alicante.
- Sean escuelas abiertas a un contacto directo entre investigador, alumnado y profesorado en el interior de las aulas.
- Ofrezcan diversidad de “poblados”. Por ejemplo, minoría étnica como es la población gitana, linaje de feriantes, comunidad multicultural por procesos migratorios...
- Sean representativas de otras escuelas de la misma tipología. Por ejemplo, escuela urbana, escuela rural, CAES.
- Estén inmersas en procesos de cambios contemporáneos. Por ejemplo, afrontamiento riesgo de desaparición, solicitud de ampliación, tramitación de nuevo emplazamiento.
- Ofrezcan una identidad colectiva vinculada a la identidad individual de sus miembros.

La población con la que se desarrolla el trabajo es el alumnado de Educación Infantil y Primaria de tres escuelas: CEIP Cañada del Fenollar, CEIP José Carlos Aguilera y CEIP Maestro López Soria. Este conjunto se caracteriza por su carácter plurisocial –en tanto albergan diversos grupos socio-económicos culturales–.

Participa el 78,9% de la población, 332 escolares de los 421 matriculados en las tres escuelas, debido a las faltas de asistencia que se dieron en la sesión de recogida de datos.

**Tabla 1.** Características de las escuelas donde se desarrolla la investigación

<b>Colegio</b>	CEIP Cañada del Fenollar	CEIP José Carlos Aguilera	CEIP Maestro López Soria
<b>Año de construcción</b>	1970	1976	1974
<b>Emplazamiento</b>	Zona rural de expansión de la ciudad no urbanizada	Centro urbano	Gueto. Centro de Acción Educativa Singular (CAES)
<b>Dirección</b>	Ctra Alcoraya-urbs 50. 03699 de Alicante	C/ Médico Pedro Herrero 5B. 03006 de Alicante	Avda. Alcalde Lorenzo Carbonell, 3. 03008 de Alicante
<b>Evolución constructiva</b>	2006. Ampliación provisional mediante barracones prefabricados 2016. Compromiso de traslado a un nuevo emplazamiento cercano, todavía sin proyecto de ejecución	2012. Ampliación zona de comedor y patio de recreo. 2016. Con necesidades de remodelación de espacios y ampliación	Invariable
<b>Número de líneas</b>	1 (antes escuela unitaria)	1	1
<b>Perfil alumnado</b>	Mayoría proveniente de familias nacionales de entorno rural y feriantes	Mayoría proveniente de familias inmigrantes y nacionales	Etnia gitana

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 2.** Número de escolares y participantes del proyecto de investigación por colegio y curso

<b>Colegio</b>	<b>CEIP Cañada del Fenollar</b>		<b>CEIP José Carlos Aguilera</b>		<b>CEIP Maestro López Soria</b>		
<b>Curso</b>	<b>Población Muestra</b>		<b>Población Muestra</b>		<b>Población Muestra</b>		
Infantil	3	14	14	19	19	8	7
	4	12	12	20	12	5	5
	5	9	8	12	12	13	7
Primaria	1º	21	16	28	27	9	9
	2º	17	16	17	16	11	7
	3º	24	24	28	27	5	5
	4º	24	24	19	17	9	6
	5º	20	0*	20	18	11	4
6º	21	0*	15	14	10	6	
<b>Población total muestra</b>	162	114	178	162	81	56	

Fuente: Elaboración propia.

El método de trabajo seguido emplea metodologías visuales porque permiten investigar y documentar las perspectivas y experiencias de la infancia a través de sus menores (Lipponen, Rajala, Hilppö y Paananen, 2014). Mientras que en estudios donde participan adultos el lenguaje verbal suele resultar una vía óptima de comunicación con la persona investigadora; en estudios con escolares de infantil y primaria el lenguaje visual ofrece cierta comodidad y libertad expresiva que facilita la recogida de datos. Por ello usamos la fotografía, la pintura y el arte como elementos esenciales de la estrategia de expresión de la “voz visual” del alumnado. Estas estrategias, según (Burke, *et al.*, 2006) nos dan la oportunidad de revelar qué les importa y afecta al colectivo escolar en el entorno visual y material de sus edificios educacionales y zonas de recreo; pues exploran metodologías que les capacitan para revelar sus visiones.

Las fases que se siguen en el proceso investigador para la recogida de datos son tres: [1] 2 sesiones de sensibilización para profundizar en la percepción de lo extraordinario en la escuela; [2] por parte de cada estudiante interesado, toma de fotografías de algún lugar escolar que resulte emocionalmente significativo; [3] obtención de respuestas mediante intervención pictórica sobre las fotografías impresas en blanco y negro, para expresar las emociones vinculadas a la experiencia con el lugar. A continuación las explicamos en profundidad:

- [1] El proceso de recogida de datos, no hubiera sido posible sin 2 sesiones previas<sup>1</sup> de trabajo concebidas como proceso de sensibilización de la percepción sobre la escuela para romper con la familiaridad vinculada a lo cotidiano. Esta sensibilización se desarrolla recorriendo el aula en la que se aprende, en busca de estímulos vinculados a cada uno de los 5 sentidos y se asocian las sensaciones a representaciones gráficas sobre planos arquitectónicos. Además se les imparten nociones sobre la teoría del color: círculo cromático y asociaciones expresivas vinculadas a los tonos, que serán de utilidad en la última fase del trabajo.
- [2] A cada estudiante se les plantea la posibilidad de escoger un lugar de la escuela o el aula y capturarlo fotográficamente. Seleccionar un rincón, espacio, objeto porque resulte emocionalmente significativo para ellos. Unos elementos visuales que permitan expresar los sentimientos que poseen respecto al entorno educativo, vinculados al recuerdo de experiencias reveladoras asociados a ellos. Si el grado de madurez, valorado por cada maestra, no permite la toma de fotografías de forma autónoma por los integrantes de la clase, este paso se sustituye por una fotografía panorámica del aula realizada por las investigadoras. Incluso en una de las escuelas (CF) el alumnado de 5º y 6º plantea la preferencia utilizar planos arquitectónicos en lugar de fotografías.
- [3] La recogida de datos en esta sesión se programa a partir de un trabajo de intervención pictórica sobre fotografías. El instrumento empleado por tanto para

---

1 Este estudio forma parte del proyecto de investigación “Estudio de la calidad estética de tres centros educativos valencianos”: UV-INV-AE15\_332576 de la Convocatoria de Ayudas para Acciones Especiales de Investigación 2015 del Vicerrectorado de Investigación y Política Científica de la Universidad de Valencia. Aquí se muestran resultados parciales, correspondientes a uno de sus objetivos de investigación. Para una visión de conjunto y comprensión del engranaje de este artículo en la estructuración general (por ejemplo otras sesiones de trabajo desarrolladas en los colegios) puede consultarse <http://tresescuelas.blogs.uv.es/>.

la obtención de respuestas es la fotoelicitación, aunque las contestaciones se expresan mediante un lenguaje plástico (intervenciones pictóricas sobre la fotografía) en vez de a través del lenguaje verbal como es habitual. La fotografía se presenta como un instrumento facilitador de la comunicación con los menores sobre emociones y pensamientos personales.

La entrevista mediada por la foto, o elicitación fotográfica, es un recurso que tiene una tradición extensa en el trabajo de campo en la investigación social (Collier, 1995; Collier y Collier, 1986). Cuando el investigador usa esta técnica muestra fotos a los sujetos para estimular respuestas en general referidas a aspectos culturales, sociales, políticos y personales que se vinculan con las características de aquello “visual” de la foto. (Fischman, 2006, p. 85)

En este estudio, se le entrega a cada estudiante una fotografía realizadas por si mismo –o por la investigadora cuando alguna persona no ha tomado las suyas propias– y se le estimula mediante ésta a reflexionar sobre la siguiente cuestión: ¿qué aspectos personales y emocionales vinculados al entorno estético mostrado de la foto se recuerdan de forma significativa porque te gustan o disgustan? De modo que al responder manifiestan artísticamente aquellos elementos que gustan y disgustan, en relación a la experiencia estética escolar.

Para responder cuentan con la imagen que cada cual ha tomado; es decir, fotografías que se corresponden con detalles capturados fotográficamente por los escolares, o con vistas generales de sus aulas; impresas en blanco y negro y en tamaño DIN A3. Todas las aulas cuentan con los mismos materiales y utensilios, distribuidos en 4 o 5 grupos: paleta de acuarelas de 12 colores, 5 tubos de guache (3 primarios, blanco y negro), una caja de 12 lápices acurarelables, una caja de 24 rotuladores acurarelables, una caja de 24 lápices de madera, una caja de 24 ceras blandas, pinceles, platos para mezclas y agua. Esta técnica permite al alumnado transmitir emociones a través del uso del color, escogiendo los tonos en función de lo que se desea expresar y decidiendo qué zonas de la imagen se alteran o resaltan y cuáles no.

Se les invita a expresar mediante un lenguaje visual e incluso narrativo si lo consideran necesario, los vínculos identitarios que se establecen con el centro escolar. En definitiva, les incitamos a mirar con ojos renovados la imagen fotográfica en busca de aspectos especiales que tengan que ver con sus vivencias en la escuela, con los buenos y malos recuerdos, con las anécdotas que hacen ese lugar importante para ellos. Como propone Errázuriz-Larraín (2015a) valorar aquellas cosas extraordinarias ocultas en la rutina poniendo en juego una actitud de extrañamiento, convirtiendo lo ordinario en extraordinario.

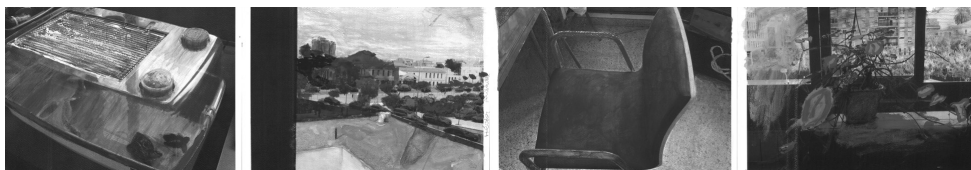
Como producto de la experiencia práctica precisamos adaptarnos a las necesidades del alumnado. Según el grado de madurez de cada clase, de la predisposición a participar, de la voluntad de los maestros responsables del aula y de las variables temporales, surgen tres alternativas:

- Intervenir pictóricamente una fotografía en blanco y negro genérica para todo el alumnado realizada con un gran angular y que visibiliza todo el aula.
- Intervenir pictóricamente diferentes fotografías en blanco y negro realizadas por cada estudiante en particular que pueden encuadrar cualquier detalle del aula o el colegio.



- Intervenir pictóricamente los planos del colegio y utilizarlos expositivamente en una instalación efímera. Esto impide el análisis de estos datos (como se observa en la tabla 2 con el símbolo \*).

Nuestra hipótesis es que la expresión artística de escolares sobre su experiencia cotidiana en los colegios, en relación a los vínculos identitarios que se establecen con el centro escolar; permite determinar las emociones asociadas a este contexto y sus elementos constitutivos, lo cual deviene en la definición de los factores determinantes de la calidad estética escolar desde el punto de vista discente.



**Figura 1.** *Intervenciones pictóricas sobre fotografías de los propios autores, de Emilia, Héctor y Mariana de 5º curso y David de 6º curso de educación primaria del CEIP JCA*



**Figura 2.** *Intervención pictórica sobre fotografía del aula, de Enzo de 4º curso de educación primaria del CEIP JCA*

Otros ejemplos de estos trabajos realizados por escolares, así como imágenes del proceso de elaboración de las mismas en las aulas, pueden consultarse en <http://tresescuelas.blogs.uv.es/3a-sesion-voz-visual/>.

### 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las cuestiones que nos interesa analizar en las respuestas del alumnado son de cariz estético, es decir, elementos de la imagen que conforman el lenguaje visual empleado y nos van a ayudar a comprender los significados implícitos. Se descartan variables de análisis como la iluminación, la composición, el encuadre, la angulación... en las imágenes porque no se les forma por igual en recursos comunicativos fotográficos y porque en algunas clases el alumnado no es quien toma las fotografías. Así pues se consideran variables de estudio solamente aquellas relacionadas a la acción pictórica posterior con la que se intervienen las fotografías. Durante el análisis cualitativo de datos, a partir de las técnicas propias de la Investigación Basada en Imágenes, se detectan tres categorías temáticas: elementos intervenidos, forma de la mancha y color de la mancha. Estos temas ayudan a diseñar un esquema emergente que se estructura conforme a metacódigos y códigos. Estos metacódigos y códigos atienden al contenido de las imágenes, es decir, se refieren a conceptos y significados relacionados con lo que se observa en ellas: unidades mínimas de significado o bien agrupaciones de códigos que comparten atributos.

[A] Los elementos intervenidos nos permiten observar qué elementos, lugares o zonas han sido resaltados pictóricamente por el alumnado, es decir, objetos pintados o en los que han centrado la atención expresiva. Estos principalmente han sido: desde los objetos más personales hasta utensilios de clase o herramientas, silla o banco, mesa, juguetes o juegos, mascotas, percheros, árboles o plantas, edificaciones, sistemas de aire acondicionado, iluminación, coche, texto, ventana o puerta; lugares como el patio infantil y el patio de primaria, el aula de informática, la biblioteca, la propia estancia de clase; superficies como zonas verdes de vegetación, paramentos verticales, el suelo, el techo o cielo, y la pizarra o manchas.

[B] La forma de la mancha con la que colorean puede ser dependiente o independiente del elemento que pintan. Cuando tiene relación con los elementos de la fotografía (dependiente), se actúa sobre objetos o superficies. Sin embargo, cuando no tiene relación con los elementos de la fotografía (independiente) se pinta sin atender a límites de contorno de los objetos.

[C] En el color de la mancha diferenciamos el nivel: saturado (guache, ceras blandas, rotuladores) o diluido (acuarelas, lápices acuarelables, rotuladores acuarelados); el tipo: primario (amarillo, magenta, cyan), secundario (naranja, verde, morado) y terciario (marrón, gris, ocre); y el uso que se hace del mismo ya sea real (similar a los tonos naturales del objeto representado) o simbólico (tonos completamente diferentes a los que de forma natural le corresponderían al objeto).

Los valores totales obtenidos para cada categoría temática (ver tabla 3), son muy similares entre sí para las tres escuelas. Es decir, durante el análisis de las fotografías observamos que la mayoría de intervenciones se producen a través de la mancha de color, y en escasas ocasiones a través de otros recursos expresivos como la introducción de texto, el recortado de zonas o el grafiado. Estas señales se producen puntualmente y muy centradas en determinados rangos de edad. En los cursos de infantil, es donde encontramos muestras en la categoría "forma de la mancha - independiente sin significado". Por el contrario, concretamente en los cursos 5º y 6º de primaria, encontramos muestras del metacódigo "independiente con significado".

**Tabla 3.** *Tabla comparativa entre escuelas de hallazgos (relativos al número de participantes por curso)*

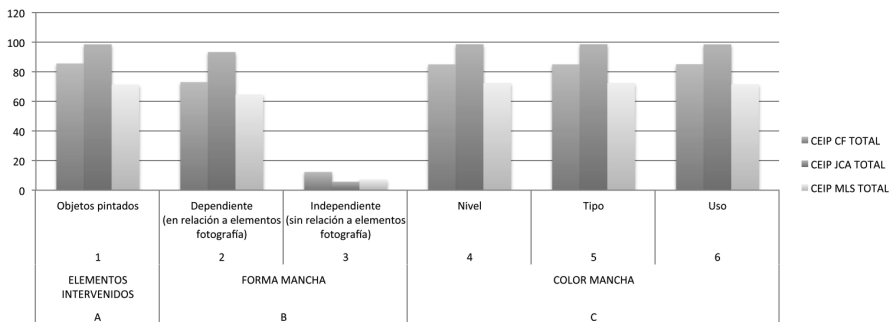
HALLAZGOS RELATIVOS AL N° PARTICIPANTES			CEIP CF	CEIP JCA	CEIP MLS			
CATEGORÍA TEMÁTICA	METACODIGO	CÓDIGO	TOTAL	TOTAL	TOTAL			
		<b>Alumnado participante</b>	<b>114</b>	<b>162</b>	<b>56</b>			
<b>A</b>	<b>1</b>	<b>Objetos pintados</b>	1.1	Objetos personales	3,9	9	12,7	
				utensilios clase	2,9	4,2	8,1	
			1.2	/herram	6,9	14,8	13,6	
			1.3	Silla/banco	9,7	17,3	4,2	
			1.4	Mesa	4,4	5	3,3	
			1.5	Juguetes/juego	0	0,3	0	
			1.6	Mascota	0,5	0,5	2,3	
			1.7	Percheros	4,4	4,9	0,2	
			1.8	Arbol/planta	0,5	0,8	0,4	
			1.9	Edificación	0,1	0	0,1	
			1.10	Aire acondicionado	9,9	10,5	1,1	
			1.11	Iluminación	0,1	0,7	0	
			1.12	coche	0	0	1,9	
			1.13	texto	11,8	2,6	2,2	
			1.14	Ventana/puerta	0,7	0,3	0	
			1.15	Patio infantil	1,4	0,7	0,6	
			1.16	Patio primaria	0,1	0	0,7	
			1.17	Aula Informática	0,4	0	0	
			1.18	Biblioteca	0,5	0	0	
			1.19	Estancia	2	0,3	0	
			1.20	Zona verde	4,3	4,6	6,6	
			1.21	Paramentos verticales	7,4	5,6	4,7	
			1.22	Suelo	3,1	6	1,9	
			1.23	Techo	2,2	5,6	1,9	
			1.24	Pizarra	8,4	4,8	4,8	
<b>B</b>	<b>2 Dependiente</b>	2.1	Objetos	45,3	73	69,4	46,6	
		2.2	Superficies	27,7	23,9	93,3	18	65
	<b>3 Independiente</b>	3.1	Ilimitada respecto a objetos	6,1	12,3	4,9	5,7	3,5
		3.2	Ilimitada con significado	6,2	0,8	0,8	3,7	7,2
<b>C</b>	<b>4 Nivel</b>	4.1	Saturados	75,8	85	93,3	98,6	68,4
		4.2	Diluidos	9,2	5,3	5,3	4	72
	<b>5 Tipo</b>	5.1	Primarios	30,4	85	35	98,6	18,2
		5.2	Secundarios	25,3	28,5	21,6	72	21,6
		5.3	Terciarios	29,3	35,1	32,6		32,6
	<b>6 Uso</b>	6.1	Real	7,5	85,1	9,6	98,5	5,5
6.2		Simbólico	77,6	77,6	88,9	66	72	

Fuente: Elaboración propia.

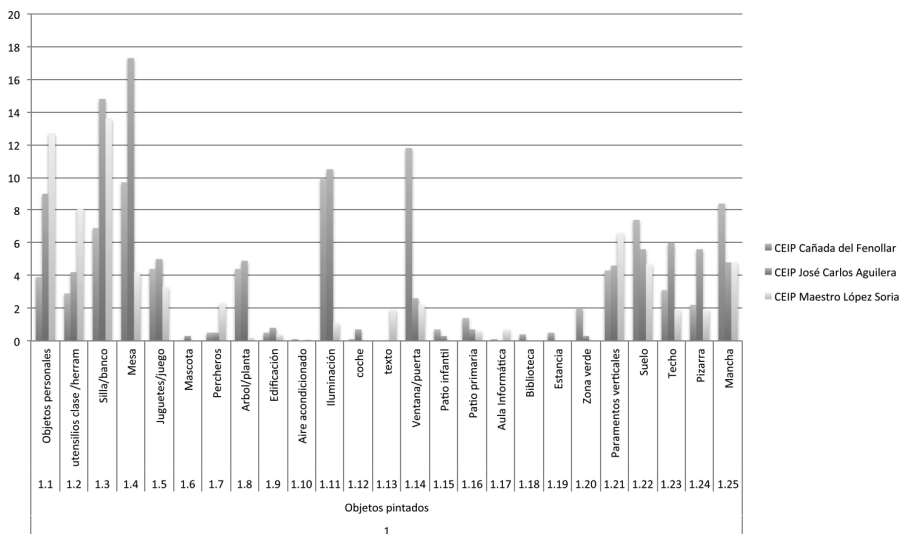
En general la pintura, con sus cualidades líquidas y fluyentes, se emplea mayoritariamente cuando se trata de expresar emociones (Alschuler y Hattwick, 1947).

Comparando los hallazgos totales para cada categoría entre las tres escuelas (ver figura 1), comprobamos que los valores son mayores para el CEIP José Carlos Aguilera, después para el CEIP Maestro López Soria y por último para el CEIP Cañada del Fenollar. En todos los metacódigos, excepto en las manchas independientes del objeto o elemento de la fotografía, donde los valores son inversamente proporcionales. Este factor demuestra el nivel de implicación del alumnado para con la actividad, es decir, el grado de dedicación, velocidad de trabajo y atención otorgado al ejercicio

durante unas sesiones que tenían la misma duración para todos ellos. Los resultados manifiestan la voluntad de los participantes de responder mediante lenguaje artístico a la pregunta de investigación; y la relación de esta intención expresiva con aspectos culturales vinculados al centro educativo de origen. En cualquier caso, los hallazgos relativos al número de participantes, son notablemente altos. Estos valores que oscilan entre 64,6 y 98,5 hallazgos para cualquiera de las categorías de análisis –excepto para las formas de mancha independientes del objeto fotografiado–, revelan que las intervenciones pictóricas sobre fotografías (sin alcanzar el punto de saturación del soporte de intervención) como sistema de fotoelicitación son un instrumento idóneo para recabar la voz del colectivo infantil; con independencia de la dificultad para interpretar sus respuestas.



**Figura 3.** Gráfica comparativa entre escuelas de los hallazgos (relativos al número de participantes por curso) para cada metacódigo



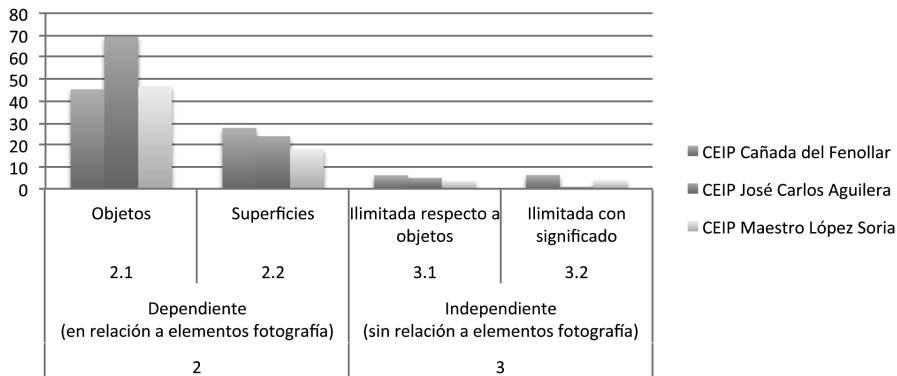
**Figura 4.** Gráfica comparativa entre escuelas de los hallazgos (relativos al número de participantes por curso) para la categoría A "ELEMENTOS INTERVENIDOS"

Los elementos que se intervienen en una imagen manifiestan las preferencias del alumnado, pues la acción de seleccionar en un conjunto de estímulos determinados objetos, superficies o rasgos es una manera de comunicar qué es determinante de la experiencia estética cotidiana en la escuela. Elementos que en ocasiones resultan estimulantes de diversos sentidos, pero que en general reconocemos como propios del “sistema señorial jerarquizante característico de Occidente, centrado en la visualidad y en la audición por sobre el olfato, el gusto, y el tacto” (González, 2015, p. 199).

Mientras que el interés del grupo escolar Cañada del Fenollar se dirige a las ventanas, puertas e iluminación como lugares de conexión con lo que hay fuera; a las superficies exteriores que pueden cubrirse con manchas amplias, a las zonas verdes o al suelo, y en el interior de las clases particularmente a las mesas y sillas, o pizarra en menor medida. La atención del grupo escolar José Carlos Aguilera se concentra por un lado en los objetos personales y especialmente en las mesas, sillas y sistemas de iluminación; y por otro en las superficies envolventes del aula como techo, suelo, paredes y pizarra, es decir lo que tiene capacidad de encerrar o contener, aquello que tiene propiedades para interactuar, que es superficie de apropiación. Sin embargo las respuestas del grupo escolar Maestro López Soria no otorgan ninguna importancia a la iluminación, y se concentran en los objetos personales, en las personas que habitan las aulas, en sus mesas y sillas, en lo que ocurre dentro. Estos resultados son coherentes con las circunstancias que caracterizan cada centro:

- El CEIP Cañada del Fenollar, afectado por la instalación de barracones o casetas prefabricadas metálicas que a penas disponen de ventanas, restringe la apertura hacia el entorno y esto es detectado y expresado claramente por los participantes que manifiestan un deseo por una mejor iluminación, encuentro con la naturaleza circundante y ventilación. Los estudiantes del CEIP José Carlos Aguilera y del CEIP Maestro López Soria enfatizan sin embargo la experiencia relacional entre sujetos, así como entre sujetos y objetos. Es decir, cuando las necesidades básicas de confort que deben ser garantizadas arquitectónicamente no se satisfacen, las experiencias generan insatisfacción, *displacer*, y este disgusto es manifestado en forma de demandas en las imágenes analizadas.
- Según Burke, *et al.* “las cosas vivas en las aulas son importantes para los niños” (Burke, *et al.*, 2006, p. 9). Según nuestro estudio esto no es observable en todas las escuelas. Solo el CEIP José Carlos Aguilera, que ofrece la posibilidad de disponer de mascotas de clase, logra la apreciación de los animales. Y solo el CEIP Cañada del Fenollar por ser rural y contar con vegetación de gran porte, promueve el placer por las plantas. Mientras que el alumnado del CEIP Maestro López Soria no manifiesta inquietud por los seres vivos, ni animales ni plantas, al carecer de estas persuasiones. Por tanto, privar de determinados estímulos sensoriales al alumnado (vinculados con la naturaleza), supone restringir sus oportunidades de goce y disfrute estético.

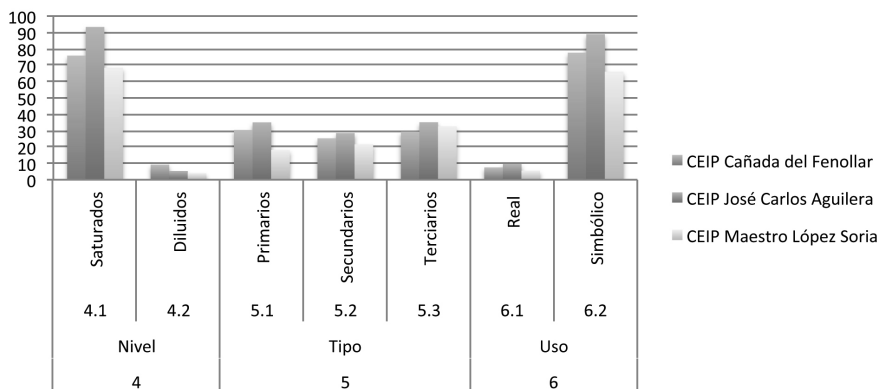
A través de los resultados de la categoría temática “elementos intervenidos” observamos que la idiosincrasia de cada escuela –conformado por la tipología de sus instalaciones, su arquitectura, su enfoque pedagógico, el perfil socioeconómico de sus escolares–, es configuradora de las percepciones sensoriales y emotivas que se tienen en el entorno educativo.



**Figura 5.** Gráfica comparativa entre escuelas de los hallazgos (relativos al número de participantes por curso) para la categoría B "FORMA DE LA MANCHA"

En la categoría temática "forma de la mancha" observamos una clara tendencia común entre toda la corte participante. La clara concentración de las respuestas infantiles, para las tres escuelas, en relación a los objetos, superficies y elementos representados en las fotografías (ver metacódigo 2, en la figura 3); por encima de las respuestas que se manifiestan como manchas de color independientes de las imágenes que representa el soporte fotográfico (ver metacódigo 3, en la figura 3). Estos resultados ponen de manifiesto:

- La clara vocación del alumnado por expresar sus vínculos emocionales para con el entorno educativo mediante un lenguaje artístico.
- El vínculo evidente entre elementos materiales o sensoriales y sus emociones, más que con lo etéreo. Lo emocional proyectado sobre lo objetual, algo que guarda mucha relación con la dualidad del patrimonio material e inmaterial (Fontal, 2013).



**Figura 6.** Gráfica comparativa entre escuelas de los hallazgos (relativos al número de participantes por curso) para la categoría C "COLOR DE LA MANCHA"

En la categoría temática “color de la mancha” para las tres escuelas los resultados son similares.

Existe un empleo mayoritario de colores saturados (ver metacódigo 4 en figura 4) por encima de los diluidos. Esto técnicamente tiene que ver con la dificultad que entraña diluir los colores; con la complejidad de uso (por los tiempos de espera) que requiere la acuarela y las versiones acuarelables de otros materiales, frente a la inmediatez del guache, las ceras, los lápices o los rotuladores. Pero a nivel expresivo la saturación también nos habla de emociones expresadas con contundencia, de forma enérgica, clara y con escasas sutilezas; además las tramas diluidas o veladuras tradicionalmente se asocian a la expresión de recuerdos vagos o lejanos. Por lo que el empleo contundente de colores saturados manifiesta aquí cómo se tienen de presentes en la escuela las emociones, la vigencia de los sentimientos respecto al entorno. Por ejemplo también se usa la saturación del color para “esconder” o tapar, con tonos oscuros las imágenes fotográficas (casos del CEIP Maestro López Soria de 3º infantil).

El uso similar de tonos primarios, secundarios y terciarios –aun cuando la paleta de colores ofrecida en los materiales pictóricos incluía en algunos casos solo los primarios–, demuestra que toda la gama tonal es de interés para nuestros estudiantes, a pesar de la dificultad que encierra la mezcla o precisamente gracias a lo atractivo de generar los colores deseados (ver metacódigo 5 en figura 4). Las preferencias infantiles recogen toda la paleta, el círculo cromático completo, cuando se trata de expresar emociones o vínculos identitarios. Y con esto se rompe con la creencia generalizada de que al público infantil le atraen exclusivamente los colores primarios, o solo el azul y el magenta; algo que se observa en la estética de los productos que se ofrecen normalmente en el mercado para este sector de la población. Estos resultados invitan a reflexionar sobre la estética cromática de las imágenes presentes en las escuelas –ya sea en juguetes, materiales didácticos, ropa o toda clase de mercadotecnia– que como afirma Hernández (2012) responden realmente a una construcción social de la infancia.

El uso dado a las manchas de color (ver metacódigo 6, en figura 4) es predominantemente simbólico. Durante el análisis se distingue que en contadas ocasiones los colores otorgados a los elementos que se intervienen en la fotografía, se corresponderían con una gama tonal similar a la observada en la realidad. No hay por tanto una intención figurativa o realista, sino un propósito expresivo por el que manifestar la relación entre sus vivencias y los lugares donde acontecen.

#### 4. CONCLUSIONES

En esta investigación las manifestaciones artísticas se emplean por los menores como un modo catártico de liberación o transformación interior de las experiencias vitales profundas que se desarrollan en la escuela. La expresión artística favorece la comunicación de las emociones acontecidas durante la experiencia estética cotidiana escolar. Este aspecto debiera ser considerado desde las políticas educativas y para el aprovechamiento docente en su práctica profesional si desean conocer la “voz infantil” con rigor científico.

A partir de los resultados e interpretación de la categoría temática “elementos intervenidos” hemos comprobado que cada perfil de escuela provoca un tipo de experiencias emocionales y estéticas focalizada en intereses diferentes. El entorno educativo es condicionante de las experiencias estéticas.

A través de las formas de las manchas de color con las que los participantes intervienen las distintas fotografías, se evidencia que los escolares asocian vivencias significativamente emocionales con los elementos materiales de su entorno.

Los colores empleados en las intervenciones nos ayudan a comprender que la percepción de la escuela no se recuerda desde la literalidad, sino filtrada por los tonos de las emociones y por lo poético. No debemos descuidar en el ámbito educativo la importancia que para usuarios más pequeños tiene lo emocional al aprender. Se demuestra que los escolares construyen significados simbólicos sobre su entorno educativo.

Los factores determinantes de la calidad estética desde el punto de vista discente son todos los elementos constitutivos de su entorno: [1] los continentes como las propias edificaciones, la misma estancia de clase, las aulas de informática, la biblioteca, los paramentos verticales, el suelo, el techo, las ventanas o puertas, los patios de recreo; [2] los contenidos como los objetos más personales, los utensilios de clase o las herramientas, las sillas o bancos, las mesas, la pizarra, los juguetes o juegos, las mascotas, los percheros, los sistemas de aire acondicionado, la iluminación, las imágenes expuestas en las paredes; y [3] los ambientales como los árboles, plantas y zonas verdes de vegetación, el cielo, el aire, los coches... Es decir, la experiencia relacionada con el placer y desplacer, tiene que ver con lo cotidiano, y por tanto lo cotidiano debe ser cuidado o atendido desde el punto de vista estético para con todos los sentidos.

No solo las políticas educativas deben interesarse por la calidad estética de las escuelas, también como docentes debe ser un foco de atención la experiencia estética. Es un deber de la escuela favorecer la emoción gozosa a través de los continentes, contenidos y ambientes escolares. Es una obligación educativa provocar placer, fomentar que la belleza se encuentre: en la arquitectura escolar, por cuantas situaciones estimulantes tienen lugar en ella; en los objetos que contiene, como forma de generar satisfacción en el alumnado durante el puro acto contemplativo; y en el ambiente circundante en la medida en que condiciona todo lo anterior. Es un deber que la educación afecte beneficiosamente no solo al intelecto sino también a la sensibilidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso-Sanz, A. (2016a). Creatividad en el diseño de instrumentos de recogida de datos. Las preferencias espaciales experimentadas por escolares. *Arte y Políticas de Identidad*, 14, 19-40. Recuperado de <http://revistas.um.es/api/article/view/280441/205051>.
- Alonso-Sanz, A. (2016b). Factores estéticos determinantes de la calidad y el confort en el aula infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 53-65. <http://doi.org/10.6018/reifop.19.3.267241>.



- Alonso-Sanz, A. (2016c). La experiencia corporal de los escolares para la calidad estética de los centros educativos. *MeTis Mondì educativi. Temi indagini suggestioni*, 2. Recuperado de <http://www.metis.progedit.com/anno-vi-numero-2-122016-cornici-dai-bordi-taglienti/198-buone-prassi/917-la-esperienza-corporal-de-los-escolares-para-la-calidad-estetica-de-los-centros-educativos.html>.
- Alonso-Sanz, A. y Zariquiey, B. (2016). Las emociones que habitan la escuela para la calidad estética. *Tecnología en las Aulas*, 27. Recuperado de <https://www.interempresas.net/Tecnologia-aulas/Articulos/165778-Las-emociones-que-habitan-la-escuela-para-la-calidad-estetica.html>.
- Alonso-Sanz, A. (2017a). Repensando tres entornos educativos consolidados. *Artse-duca*, 18, 79-99. Recuperado de <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/artse-duca/article/view/2651/2181>.
- Alonso-Sanz, A. (2017b). Escuelas: espacios equivocados frente a los deseados por escolares. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-33. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/29824/29851>.
- Alonso-Sanz, A. (2018). Preferencias estéticas en los recorridos escolares: dibujos que dan voz. *Matéria-Prima*, 6(1), 18-26.
- Alschuler, R. y LaBerta H. (1947). *Painting and Personality-A Study of Young Children*. Chicago: University of Chicago Press.
- Auge, M. (2000). *Los "no lugares" espacios del anonimato. Una antropología de la Sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa. (Edic. orig. en francés, 1992).
- Arellano Hernández, A. (2014). Epistemología antropológica como conocimiento del hombre: El papel de la antropología de la tecnociencia. *Acta sociológica*, 63, 15-39. [https://doi.org/10.1016/S0186-6028\(14\)70474-8](https://doi.org/10.1016/S0186-6028(14)70474-8).
- Burke, C., Gallagher, C., Prosser, J. y Torrington, J. (2006). The view of the child: Explorations of the visual culture of the made environment. En *Economic and Social Science Research Council (ESRC) Conference on Pupil Voice*, Nottingham, UK.
- Burke, C. (2007). The View of the Child: Releasing "visual voices" in the design of learning environments. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 28(3), 359-372. <http://doi.org/10.1080/01596300701458947>.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Errázuriz-Larraín, L. H. (2015a). Calidad estética del entorno escolar: el (f)actor invisible. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27(1), 81-100. [http://doi.org/10.5209/rev\\_ARIS.2015.v27.n1.43861](http://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2015.v27.n1.43861).
- Errázuriz-Larraín, L. H. (Editor), (2015b). *El (f)actor invisible*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Fischman, J. E. (2006). Las fotos escolares como analizadores en la investigación educativa. *Educação & Realidade*, 31(2), 79-94. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227044006>.
- Fontal, O. (Coord.) (2013). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- García, P. (2000). Notas críticas sobre el aprendizaje estético. *Contextos educativos*, 3, 283-296. <http://doi.org/10.18172/con.426>.

- Gutiérrez, J. (2009). Estándares básicos para construcciones escolares, una mirada crítica. *Revista de Educación y Pedagogía*, 21(54), 155-176. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/view/9786/8994>.
- González, D. (2015). Apuntes de lectura sobre estética cotidiana y cultura visual. En L. Errázuriz-Larraín (Ed.), *El (f)actor invisible. Estética cotidiana y cultura visual en espacios escolares*, (pp. 193-209). Santiago de Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Hernández, F. (2012). La cultura visual como estrategia que posibilita aprender a partir de establecer relaciones. *Instrumento*, 14(2), 195-207.
- Huerta, R. (2015). *La ciudad y sus docentes. Miradas desde el arte y la educación*. Barcelona: UOC.
- Light, A. y Smith, J. (2005). *The Aesthetic of Every Day Life*. Nueva York: Columbia University Press.
- Lipponen, L., Rajala, A., Hilppö, J. y Paananen, M. (2015). Exploring the foundations of visual methods used in research with children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 936-946. <http://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1062663>.
- Mandoki, K. (1994). *Prosaica, Introducción a la Estética de lo Cotidiano*. México: Editorial Grijalbo.
- Marín, R. (2005). La "Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales" o "Arteinvestigación educativa". En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística*, (pp. 223-274). Granada: Universidad de Granada.
- Marín, R. y Roldán, J. (2008). Imágenes de las miradas en el museo. Un fotoensayo descriptivo-interpretativo a partir de H. Daumier. En R. de la Calle y R. Huerta (Eds.), *Mentes Sensibles. Investigar en Educación y Museos*, (pp. 97-108). València: Publicacions de la Universitat de València.
- Marín, R. y Roldán, J. (2009). Proyecciones, tatuajes y otras intervenciones en las obras del museo (Un fotoensayo a partir de T. Struth). *Arte, Individuo y Sociedad*, 21, 99-106.
- Marín, R. y Roldán, J. (2010). Photo essays and photographs in visual arts-based educational research. *International Journal of Education through Art*, 6(1), 7-23. [http://dx.doi.org/10.1080/10.1386/eta.6.1.7\\_1](http://dx.doi.org/10.1080/10.1386/eta.6.1.7_1).
- Palacios, A. (2011). *La comprensión del entorno construido desde la educación artística. Una propuesta para educación primaria y formación inicial del profesorado*. (Tesis Doctoral, Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid).
- Saito, Y. (2007). *Everyday Aesthetic*. Nueva York: Oxford University Press.