



## Learning trough Mistake in Higher Studies of Artistic Education: Intermediate Methodologies for an Analysis of Failure in the Creative Process

### Aprendizaje a través del error en los estudios superiores de educación artística: metodologías intermedias para un análisis del fracaso en el proceso creativo

Carmen González-García<sup>a</sup>, José Gómez-Isla<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Dpto. Historia del Arte, Facultad de Bellas Artes, Universidad de Salamanca (España)  
<https://orcid.org/0000-0002-9851-3044> [cmngonzalez@usal.es](mailto:cmngonzalez@usal.es)

<sup>b</sup> Dpto. Historia del Arte, Facultad de Bellas Artes, Universidad de Salamanca (España)  
<https://orcid.org/0000-0003-1915-933X> [pepeisla@usal.es](mailto:pepeisla@usal.es)

#### ARTICLE INFO

##### Keywords:

Art education  
 Intermediality  
 Creative process  
 Error  
 Failure and Learning

##### Palabras clave:

Educación artística  
 Intermedialidad  
 Proceso creativo  
 Error  
 Fracaso y Aprendizaje

#### ABSTRACT

This article reviews the importance of "error" as a key element in the teaching methodology in higher studies in Fine Arts. Our goal is focused on students assuming and internalizing the failure or possible failures of the creative process as a constitutive and inevitable phase of their artistic training. The subject has been approached from the interaction between plastic arts and cinema, thus seeking intermediality as a privileged pedagogical resource to understand the maturation and reflection processes that artistic creation requires. The article presents two pedagogical experiences based on the viewing of several documentaries focused on the first-person reflections of renowned artists while they work, and they doubt about the steps they take while creating. The research collects through surveys the differentiated reactions of a group of first-year students of Fine Arts and other more experienced master group. After the analysis, it is concluded that shared reflection on various situations of frustration in artistic work is essential for students to become aware of the long and sometimes unproductive time that the gestation of an artistic work requires, avoiding being satisfied with the first results obtained. Thoughtful reflection and awareness of the failures produced during the creative process is an essential task to overcome difficulties, providing the necessary learning and inquiry through such failures. With this experience, we have found the use of intermediary methodologies especially suitable to address complex problems that prepare students to assume certain situations of failure.

#### RESUMEN

Este artículo revisa la importancia del "error" como elemento clave en la enseñanza en los estudios superiores de Bellas Artes. El objetivo se centra en que los estudiantes asuman e interioricen el fallo o los posibles fracasos del proceso creativo como una fase constitutiva e inevitable de su formación artística. Para ello se ha abordado el tema desde la interacción entre artes plásticas y cine, buscando así la intermedialidad como recurso pedagógico privilegiado para comprender los procesos de maduración y reflexión que requiere la creación artística. El artículo presenta dos experiencias pedagógicas basadas en el visionado de varios documentales centrados en las reflexiones en primera persona de artistas reconocidos mientras trabajan y dudan sobre los pasos que dan mientras crean. La investigación recoge mediante encuestas las reacciones diferenciadas de estudiantes primerizos de Bellas Artes y otros más experimentados. Tras el análisis, se concluye que la reflexión compartida sobre diversas situaciones de frustración en el trabajo artístico resulta esencial para que los estudiantes tomen conciencia del tiempo prolongado y a veces improductivo que precisa la gestación de una obra artística, evitando conformarse con los primeros resultados. La toma de conciencia de los fallos

producidos durante el proceso creativo es una tarea imprescindible para superar las dificultades, proporcionando el aprendizaje y la indagación necesarios. Con esta experiencia hemos encontrado especialmente adecuado el uso de metodologías intermediales para abordar problemáticas complejas que preparen a los/las estudiantes para asumir determinadas situaciones de fracaso.

## 1. Introducción

En nuestro rol como docentes en asignaturas de pintura y dibujo en estudios superiores de Bellas Artes, cada curso recibimos a estudiantes universitarios/as que tienen una clara vocación artística. Desde hace años observamos que cada vez con mayor frecuencia algunos estudiantes tienden a rendirse anticipadamente ante los primeros contratiempos en sus tareas. Igualmente detectamos que hay jóvenes universitarios a quienes les resulta molesto tener que enfrentarse a ejercicios que forman parte de un entrenamiento necesario para comenzar la formación artística. Estos trabajos iniciales resultan percibidos en ocasiones como irrelevantes e incluso como una tarea tediosa e inútil, a pesar de que los ejercicios no están en absoluto desajustados a sus destrezas. Algunos/as estudiantes sienten además la necesidad de crear una gran obra nada más comenzar y les cuesta mantener una reflexión sobre los procesos desde la que cimentar y persistir en el trabajo cotidiano. Esta reiterada experiencia docente ha afianzado nuestra impresión de que, desde hace algo más una década, estos/as jóvenes en formación parecen necesitar un reconocimiento inmediato y, si no lo consiguen, se sienten insatisfechos/as e incluso frustrados/as ante esa falta de reconocimiento. Se diría que existe una dependencia de la aprobación de los demás, pero esta circunstancia funciona aquí más como un obstáculo para el aprendizaje que como un elemento motivador. Todas las actitudes (de derrotismo prematuro, de impaciencia y presunción, de dependencia y vulnerabilidad) que hemos venido detectando acaban lastrando el aprendizaje consciente y reflexivo que se espera de un artista en formación. Por todo ello, en los últimos cursos impartidos hemos optado por introducir alternativas metodológicas y nuevos temas en la labor docente que fomenten la deliberación en el aula sobre el proceso de aprendizaje consciente de la experiencia del “ensayo y error”, incidiendo especialmente en el valor de los fallos como parte constitutiva del de las técnicas artísticas. Porque, como señala la historiadora del arte Sarah Lewis, si hacemos descubrimientos, avances e inventos es en parte porque somos lo suficientemente libres para correr riesgos y fracasar si es necesario (Lewis, 2014, p. 49).

En este artículo se presenta el marco general de una reflexión pedagógica centrada en integrar la experiencia del fracaso y la objetividad de los fallos como una parte inevitable –y potencialmente fecunda– de los procesos de aprendizaje de los estudiantes de arte en la educación superior. La propuesta que aquí se presenta plantea la utilidad de la exposición de los/as estudiantes a determinados documentos audiovisuales con el objetivo de motivarles en la práctica artística y transmitirles que la experiencia del fracaso y la conciencia de los fallos pueden hacer avanzar más eficazmente la consolidación del aprendizaje y la adquisición de conocimientos y destrezas. En relación directa, se propone una reflexión didáctica y se comenta una experiencia de aplicación sobre los distintos dispositivos intermediales que permiten transmitir a los/las estudiantes el valor de aceptar los fallos para aprender a reconocerse en el proceso creativo; y todo ello incluso cuando, como agentes implicados, tanto docentes como estudiantes estamos inmersos en un “clima educativo de precaución y estandarización” (Creely, Henderson, Henriksen, 2019) y en un sistema que presiona hacia la prisa y el éxito inmediato.

## 2. ¿Por qué fracasar no es una opción?

Es habitual pensar que la labor docente, sobre todo si lleva consigo el prestigio o la reputación como artistas, implica evitar a toda costa los fallos y focalizar el esfuerzo profesional en conseguir el éxito en cada tarea. Pero esta creencia está bastante alejada del verdadero proceso creativo, siempre lleno de dudas y fallos, lo que suele comportar tiempos lentos de indagación, reflexión y autoanálisis. Además, esta experiencia artística “tranquila” se produce en dirección opuesta a lo que la sociedad demanda y a lo que el mercado del arte persigue, que es ambicionar el reconocimiento público y llegar cuanto antes al triunfo. Por desgracia, las universidades también se ven directamente interpeladas en esa búsqueda apresurada de resultados inmediatos y por las consecuencias que dicha demanda desencadena. De hecho, la constante expectativa por alcanzar el éxito afecta en buena medida a los/las propios/as estudiantes, lo que limita a su vez su resistencia a la frustración. Todo esto se

produce, en mayor medida, cuando acaban de comenzar sus estudios en arte, al pretender alcanzar grandes resultados de forma rápida y a golpe de inspiración.

Por supuesto que, ante una situación comprometida o de consecuencias trascendentales, como puede ser un examen o una exposición pública de su trabajo, no conviene cometer errores. Pero precisamente esa misma circunstancia puede haber lastrado la aceptación de los errores en otros momentos del proceso de aprendizaje con un componente estimulante para contribuir a un aprendizaje profundo (Metcalfe, 2017). Especialmente en el marco de los estudios superiores de arte hay una exposición muy amplia de todas las fases del aprendizaje donde los ejercicios son visibles para otras personas y los errores no pasan desapercibidos, lo que puede contribuir en cierto modo a una sobrevaloración de la imagen de éxito del estudiante ante sus propios compañeros.

Esta fetichización de la excelencia y del éxito en los ámbitos creativos y educativos hace difícil abordar desde la didáctica la idea de que cierto tipo de fracaso puede operar como una genuina forma de conocimiento durante el proceso de aprendizaje. En un contexto académico enfocado al logro de objetivos pautados, los fallos cometidos frecuentemente conllevan la no consecución de los contenidos mínimos del aprendizaje y, por tanto, suelen identificarse con fases y procesos en los que nadie quiere reconocerse. Esta presión hacia la excelencia, medida únicamente desde el logro de resultados (ocultando los fallos) se intensifica de manera singular en los estudios superiores de arte, que se encuentran integrados mayoritariamente en las enseñanzas universitarias. A diferencia de lo que sucede en otros ámbitos de la educación, la formación artística conlleva además otra presión de orden social, relacionada con una serie de mitos acerca de la creación plástica. Por poner solo un ejemplo, es habitual que jóvenes estudiantes de arte se vean abocados a responder a preguntas como, por cuánto venden sus obras o cuándo esperan alcanzar el éxito profesional. Esta presión del entorno obvia el hecho de que la formación de un artista supone un proceso lento de maduración, de un trabajo constante y reposado que requiere un prolongado proceso de ensayo y error. Todo el proceso conlleva un ejercicio de autoanálisis, de superación de problemas y de aprendizaje a partir de los fallos.

Los artistas y docentes David Bayles y Ted Orland publicaron en 1993 el ensayo *Art and Fear*, un libro muy revelador para comprender la complejidad de la formación de un artista. El capítulo cuarto del ensayo, titulado "Temor a otros" está dedicado a la necesidad que los/as jóvenes artistas tienen de aceptación y aprobación. Los autores diferencian ambas cosas: "aceptación significa que su trabajo cuenta como algo real; aprobación significa que a la gente le gusta" (Bayles y Orland, 1993, p. 45) y sostienen que los artistas profesionales, y más aún los estudiantes que quieren ser artistas, deberían asumir que depender de la aprobación de los demás implica dar demasiado poder a los posibles espectadores. Como conclusión del citado capítulo, los autores argumentan que "la única comunicación genuina es la que se entabla entre tu persona y tu obra" (Bayles y Orland, 1993, p. 47). Interiorizar la autonomía y la contención se torna más complicado para los jóvenes artistas en el momento actual que en 1993, entre otras razones porque en el contexto actual las audiencias se han multiplicado gracias a la exposición pública de ciertas obras, sobre todo de artistas jóvenes, en redes sociales y plataformas online. Las nuevas redes, no solo amplifican la exposición al público del trabajo de estos jóvenes, sino que consolidan el actual mantra mediático por el cual si no eres visible es que no existes, y todo ello reforzado aún más por la presión social para mostrarse como personajes de éxito. La nueva dinámica social generada alrededor de los *likes* de aprobación resulta cuanto menos desmesurada entre las nuevas generaciones, por lo que la vieja creencia en una comunicación generada con el trabajo propio queda ahora arrinconada, o al menos eclipsada por la irresistible imposición a mostrarse públicamente como alguien que triunfa día a día. Desde muy jóvenes, los/las estudiantes de arte asumen mediante el acceso a Internet el imperativo de la visibilidad que premia la autocomplacencia, de suerte que esa exposición a las redes emula falsas imágenes de éxito, seguridad e inspiración al obtener la aprobación y el refrendo social mediante resultados inmediatos y poco críticos. Con ello se prioriza el impacto de la imagen final sobre el propio proceso de aprendizaje, lo que les acaba pareciendo lento, farragoso e improductivo y que se penaliza cuando sus resultados no producen las "visitas" esperadas o la avalancha deseada de *likes* a corto plazo. Éxito y fracaso son sin duda una responsabilidad individual, pero, en ese contexto, el fracaso desmerece al individuo y devalúa su creatividad.

El artista y teórico Patrick Nardin incide en esta misma idea que sostiene que el fracaso no es precisamente un activo al alza en el panorama de valores contemporáneos. Nardin (2015, p. 16-18) pone como ejemplo diversas actividades presentes en la formación de los jóvenes, como el deporte o la tecnología, en las que el fallo técnico se considera inadmisibles e improductivo y esto, en cierto modo, unido a la necesidad de aceptación, condiciona una actitud generacional de corte reactivo. Este tipo de actitud de rechazo al fracaso no es menos dominante en los jóvenes estudiantes de arte. Coincidimos con Nardin en la necesidad

de elaborar “un pensamiento que no sea meramente afirmativo y que revele que la indecisión y lo inconcluso están implícitos en una experiencia contemporánea del arte” (Nardin, 2015, p. 278). Ese empeño pasa en buena medida por buscar ejemplos en la práctica artística contemporánea que sirvan de muestra en los actos de repliegue y reparación, de revelación y de análisis, que forman parte consustancial del proceso creativo.

### 3. La creación artística no es un acto heroico

Para nuestro enfoque resultan reveladores ejemplos del pasado donde la literatura ha transmitido la idea de artistas enfrascados en un proceso creativo que no acaba, o de la insatisfacción y el compromiso vital obsesivo del artista en su trabajo. Entre las novelas que se han convertido desde el momento de su publicación en referencia para los artistas cabe citar *La Obra* de Emile Zola, *La obra de arte desconocida* de Honoré de Balzac, *La Madonna del futuro* de Henry James o *El lienzo en blanco* de Moravia, muchas de ellas comentadas por Barolsky (1997) en un texto dedicado al fracaso en el proceso creativo.

De todas ellas, probablemente el relato más influyente sea *La obra maestra desconocida* de Honoré de Balzac, en la que se presenta un caso extremo de frustración ante la falta de aceptación. Balzac plantea el tema de que no hay obra maestra sin el reconocimiento público que la considere como tal, siendo este un aspecto en el que incide el teórico del arte Danto (2001) en la introducción a la novela cuando comenta que en ese contexto el término desconocida equivaldría a no reconocida. En la novela, la obra desconocida no es desconocida porque esté apartada de la vista del público, sino porque cuando finalmente es mostrada por su autor, Frenhofer, a sus colegas Poussin y Pourbus, estos no la reconocen como tal obra de arte. Danto conjetura que, siendo Poussin y Pourbus dos artistas del siglo XVII enormemente competentes para valorar una pintura, el salto estético por delante del marco referencial del momento podría haber sido tan brutal como si estuvieran contemplando la pintura *Woman I* de Willem De Kooning en pleno siglo XX. Incluso aunque se tratase de una gran obra de arte, no podía ser interpretada por estos selectos observadores sino como un desolador fracaso que llevaría finalmente a Frenhofer al suicidio. Pero más allá del impacto o la consideración que las obras literarias citadas hayan alcanzado entre historiadores, teóricos del arte o los propios artistas, también han contribuido de alguna manera a extender y enaltecer la imagen socialmente estereotipada de una personalidad creativa insegura, obsesiva y hasta quijotesca. Esta imagen mítica ha adoptado así una vida propia fuera de los ámbitos teóricos y prácticos, académicos y profesionales del arte, y sus reflejos son visibles por doquier en el imaginario de la cultura popular.

Otro tipo de imagen pública del artista que se difunde con tanta o mayor fuerza en el siglo XX, a través de filmaciones en video, cine o en documentos fotográficos es la del artista trabajando. Presenciar y registrar el proceso creativo ha popularizado un nuevo estereotipo que ha propiciado algunas imágenes icónicas. Tal sería el caso de las fotografías y la secuencia que tomó Hans Namuth de Jackson Pollock pintando, unos documentos que han alcanzado una fuerte penetración y persistencia en el imaginario colectivo. Estas imágenes han contribuido a la idealización social del artista a través del paradigma del éxito, la capacidad de decisión y la fuerza creativa.

Junto a las imágenes de Jackson Pollock, otro ejemplo paradigmático lo encarna el documental *El Misterio Picasso* de Henri-Georges Clouzot. La película supone una producción híbrida de cine-documental comprometido con la creación que muestra el retrato en acción de Pablo Picasso pintando sus obras. La narrativa de Clouzot incide en las representaciones estereotipadas del pintor como genio y mago creador. El documento visual retrata además a Picasso como un luchador en una batalla casi ancestral, representando el proceso creativo como una suerte de combate, similar al de las imágenes tomadas por Namuth de Pollock en la arena de la creación. A pesar de que estas dos manifestaciones de los años cincuenta inciden en la tensión, concentración e introspección del pintor, también explotan el estereotipo del artista inmerso en una especie de acto heroico del que al final sale victorioso. De manera implícita, ambos enfoques celebran que el fracaso no es una opción, porque limita el impacto público y socava el camino de gloria que se espera de todo genio.

Este tipo de representaciones populares no han perdido poder de atracción en la actualidad. Sin duda son un exponente de las destrezas y de las técnicas de ambos pintores y, más aún, son ilustrativas de la deliberada construcción mediática de la genialidad, envueltas en un temperamento idiosincrásico y una presencia irreplicable, reforzando así la imagen del artista como genio solitario entregado heroicamente a su proceso creativo. Con todo, no nos parecen ejemplares a efectos didácticos. En el capítulo que aborda el mundo

académico y la formación artística del citado ensayo de Bayles y Orland, se menciona el hecho de que los artistas invertimos la mayor parte de la vida haciendo cosas que nos importan solamente a nosotros. Por esa razón, al mirar los libros y buscar ejemplos en las vidas de artistas a quien admirar, no asimilamos únicamente su técnica o la historia del arte, sino que aprendemos sobre todo a compartir miedos (Bayles y Orland, 1993, p. 90). Puesto que no podemos evitar situaciones de fracaso en el trabajo artístico cotidiano, necesitamos reconocernos en otros ejemplos que dejen a un lado esa persistente idea cultural del genio luchador y que incluso pongan en evidencia el valor social del trabajo artístico aun cuando el resultado no sea lo esperado (Harper, 2020).

#### 4. El reconocimiento del fracaso y su contrapunto en la idea de genio

Recientemente se han incrementado los estudios y publicaciones sobre las cualidades productivas de los errores y su potencialidad para empoderar la creatividad en la práctica artística. Algunas publicaciones se centran en la idea de fracaso de manera temática, como es el caso de la edición *FAILURE* de la serie Documents of Contemporary Art de la Whitechapel Gallery de Londres y el MIT editada por Le Feuvre (2010). La inclusión del fracaso en el entorno específicamente artístico también está presente en diferentes publicaciones sobre el proceso creativo y las metodologías de investigación artística (Biggs y Karlsson, 2011). De igual modo, en la bibliografía de referencia, cabe destacar el libro *Knowledge, Creativity and Failure. A New Pedagogical Framework for Creative Arts* (Hay, 2016). Aunque esta publicación pivota de manera específica sobre estudios de artes escénicas y teatro en el contexto australiano, su lectura aporta un marco de reflexión general según el cual, integrar el fracaso en la docencia de las enseñanzas artísticas de educación superior supone también abrazar las características personales de cada individuo, además de profundizar en su dimensión afectiva. La propuesta del editor, Chris Hay, reivindica el valor de asumir cierta predisposición para aceptar el fracaso con franqueza. Asumir el fracaso constituye un elemento esencial del conocimiento personal y de toda enseñanza artística, y su reconocimiento implica a su vez “capacidad de resistencia desde dentro del sistema y la comprensión como un elemento constitutivo de conocimiento” (Hay, 2016, p. 80).

Actualmente se viene produciendo una revisión profunda del valor pedagógico de los errores en las teorías contemporáneas de la educación. Se ha generalizado la conveniencia de motivar a los niños y jóvenes hacia un aprendizaje sin temor a fallar y hacia una autorreflexión sobre el valor de los procesos en sí mismos, más allá de los resultados, ya sean exitosos o no. Se asume como responsabilidad pedagógica saber orientar adecuadamente a los estudiantes más jóvenes hacia una saludable aceptación de la superación de los fallos. Sobre las orientaciones pedagógicas que integran los fallos en el proceso de aprendizaje y ponen en valor la responsabilidad de los docentes profundizan, entre otras, publicaciones recientes como la de Loibl, y Rummel and Loibl, y Leuders (2014, 2019), Manalo y Kapur (2018), Smith y Henriksen (2016), Metcalfe (2017) Sawyer (2019). Con todo, cuando hablamos de la educación artística en personas adultas o de una especialización artística en educación superior, impartida mayoritariamente por docentes que también somos artistas, la defensa del fracaso como algo positivo o creativo no resulta tan explícita ni tan definida. En muchas ocasiones se interpreta este discurso de la defensa de los errores como una autojustificación de las limitaciones creativas de la persona (sea docente o estudiante). A menudo se teme que visibilizar los fallos conlleve en realidad poner en cuestión, o en evidencia, la capacidad del docente para orientar correctamente al estudiante en su aprendizaje.

Una metodología habitual en la docencia en artes visuales implica dar a cada estudiante la oportunidad de desarrollar soluciones propias mediante una aproximación personal a la tarea encomendada. La definición de las tareas se plantea entonces de manera abierta y lo suficientemente ambigua como para incitar al estudiante a la búsqueda de un camino propio. Pero eso, en vez de valorarse como una oportunidad, en ocasiones es malinterpretado por los propios estudiantes como un acto de indiferencia o incluso como un síntoma de desafección o falta de compromiso por parte del docente. Y a la hora de resolver la tarea encomendada, cuando el estudiante no encuentra una vía clara o una forma de hacer personal, la incertidumbre puede generar un tipo de frustración que se vuelve contra el docente. Ante la sensación de inseguridad y frustración, la reacción puede provocar poner en cuestión al profesorado o a la propia pedagogía, como ha estudiado Sawyer (2019). Especialmente aquellos estudiantes que comienzan la educación superior, queriendo hallar cierta seguridad personal, buscan una “claridad” escrupulosa y una definición precisa de las tareas. Pero si hay un principio tácito y central en la pedagogía del arte y el diseño, este parece ser el reconocimiento de la “ambigüedad” como elemento constitutivo del proceso creativo. Sin embargo, como señalan Vaughan et al. (2008, p. 127), el hecho de que este valor no se haga explícito en la mayoría de las prácticas de enseñanza artística genera

vaguedad e inseguridad en muchos estudiantes de primer año, cuyas expectativas se han cimentado en su formación académica anterior, que pivotaba en torno a tareas y resultados concretos, primando los procedimientos seguros y controlables.

Si observamos que efectivamente una conciencia del fracaso ayuda en el proceso de aprendizaje a los estudiantes de arte, es preciso identificar qué metodologías pedagógicas se pueden utilizar eficientemente en la enseñanza ante ese potencial del fracaso como elemento necesario en el aprendizaje. En un estudio empírico sobre cómo se imparten clases de arte en diferentes niveles de educación media y superior, Keith Sawyer analiza un ciclo temático en torno al fracaso creativo con objeto de elaborar una posible lógica metodológica alrededor de los fallos productivos. Este ciclo se centra en los seis aspectos siguientes: 1) el reconocimiento, como resultado de aprendizaje, de la capacidad de usar los fallos de manera productiva en el proceso creativo; 2) la implicación del alumno en las tareas basadas en problemas y de final abierto en la docencia en arte; 3) el fallo (pedagógicamente) intencionado para que los alumnos aprendan desde él a impulsar el proceso creativo; 4) la reflexión de los alumnos sobre su frustración ante la ambigüedad inherente planteada en las tareas abiertas; 5) la invitación a los/las estudiantes a buscar por sí mismos/as ciertas metodologías de trabajo como una forma de respuesta docente ante el reclamo de más especificaciones sobre la tarea encomendada y sobre cómo enfrentar los fallos; y 6) la retroalimentación constructiva, por la cual el profesor no le indica al estudiante cómo superar un fallo concreto o qué debe hacer a continuación, sino que más bien le guía para analizar el fallo de forma independiente (Sawyer, 2018, p. 4).

Consideramos válidas estas pautas pedagógicas formuladas por Sawyer que conciernen a la honestidad y al coraje artístico. En el caso de los/las estudiantes, el proceso de asunción del fracaso de manera creativa propugna la búsqueda individual consciente, el compromiso y el atrevimiento ante los desafíos para lograr un verdadero aprendizaje y una capacitación mayor hacia el trabajo artístico. En el caso de los docentes, queda claro que esas pautas no implican en ningún momento un abandono de los estudiantes a su suerte, sino más bien la exigencia metodológica de una articulación concisa y sistemática sobre la utilidad del fracaso a efectos artísticos, cómo se puede aprender a través de él y cómo se debería integrar en la docencia si de verdad estamos convencidos de su posibilidad didáctica (Harris, 2014, p. 81). En calidad de artistas y docentes, debemos animar a los estudiantes a asumir riesgos, a inducir fallos cuidadosamente controlados ante tales riesgos, para que intenten ir más allá de lo ya sabido, para que superen logros anteriores y salgan de lo que podríamos considerar “zona de confort”. Se sabe que la experimentación a veces puede conducir al fracaso y producir ansiedad, pero se debe transmitir que también comporta beneficios en términos de aprendizaje. Como apunta Carol Becker, “un fracaso ambicioso implica un mejor aprendizaje que un éxito más modesto” (Becker, 2013, p. 48).

Obviamente, estas decisiones pedagógicas resaltan la singularidad de ese recorrido lento y pausado en que cada artista debe involucrarse a través de su aprendizaje. Varios ejemplos sacados de la literatura universal pueden traerse aquí a colación como ejemplos en torno a la idea del proceso formativo. Uno de ellos lo aporta *Ítaca*, el conocido poema de Kavafis, que los alumnos pueden leer en consonancia con la idea de que en el trabajo artístico hace falta tiempo –para probar y para fallar–, y que la atención a la experiencia del fracaso es parte integral de dicho proceso. Resulta contraproducente incluso intentar acelerar procesos que requieren un tiempo lento. Los célebres versos del poeta español Antonio Machado “Caminante, son tus huellas el camino y nada más; caminante, no hay camino, se hace camino al andar” pueden traducirse aquí como una recomendación pedagógica para que cada artista disponga de un tiempo particular para caminar por su propia senda. Bayles y Orland (1993 p. 117) coinciden en señalar que son muchos los caminos posibles y cada artista ha de buscar el suyo. Por su parte Wolheim (1997, p. 56) aporta otra imagen poderosa para incidir en esa misma idea de Machado de que, para los artistas en formación, es necesario no pensar solo en el final, es decir, en la obra acabada que les da el reconocimiento. Wolheim compara el trabajo del pintor con la conducción de un coche por una carretera que no existe y que se va creando en el acto mismo de conducir. El estudiante es invitado así a tomar conciencia del tiempo en que tiene lugar su acción creativa, de las decisiones adoptadas y de los fallos que suceden durante su proceso de aprendizaje.

## 5. El curso natural: un lento camino lleno de tropiezos y caídas

La tendencia dominante en la actualidad es la escasez de tiempo. En la sociedad ultramoderna, donde una mayoría de personas está sobreocupada (Groys, 2014, p. 107), fracasar equivale a perder un tiempo del que no se dispone. Y si no hay tiempo para aprender fracasando, mucho menos habrá tiempo para observar lo que

aprendemos del fracaso. El objetivo pedagógico en cuestión será tratar, no ya de invertir, sino de ralentizar esa tendencia. Es necesario encontrar modelos de fracaso que sean útiles a los/las estudiantes como referentes de humanización y educación en un tiempo lento que les habitúe a la idea de que no hay crecimiento ni auténtico desarrollo sin la espera.

Una herramienta didáctica muy útil para revisar la idea de “fracaso productivo” en el aula artística la proporcionan algunos documentos audiovisuales que ayudan a visibilizar momentos de frustración que se aproximan a la verdadera naturaleza de la creación artística. La visualización y el comentario de estos ejemplos en el aula son útiles para motivar a los/las estudiantes frente a técnicas nuevas y complejas que requieren un proceso de entrenamiento largo y una gran implicación, como pueden ser las técnicas pictóricas o el dibujo.

Los estudios intermediales ponen de manifiesto que tenemos experiencia sobre ciertos objetos, vivencias y procesos mediante una dinámica transdisciplinar específica que los hace aparecer. En la intermedialidad aplicada a la enseñanza pasan a primer plano las operaciones y dispositivos que alían materias, formas, usos sociales, prácticas de conocimiento, historicidad de los fenómenos e instituciones que los autorizan (González García, 2018). El potencial educativo de la intermedialidad es enorme, considerando la oportunidad que nos brinda para transitar por espacios entre discursos y para tender puentes comparativos (Lopez-Varela Azcárate, y Tötösy de Zepetnek, 2008). Aplicada a la creación artística, puede proveer al docente de una herramienta metodológica eficaz para transmitir didácticamente fenómenos complejos (Masgrau-Juanola y Kunde, 2018) como es el trabajo artístico y la experiencia de frustración que conlleva. La visualización de esas experiencias del fracaso en el proceso creativo es posible gracias a la fructífera alianza del trabajo artístico y el medio audiovisual en forma de documentales. En este cruce intermedial entre cine y artes plásticas, se revela la singularidad de la creación artística en sus múltiples dimensiones. El proceso creativo de artistas, sus búsquedas y sus angustias, se hace visible para el espectador en los ejemplos enunciados a continuación, y que aportan un enfoque muy diferente al comentado anteriormente sobre los documentales de Picasso y Pollock. En estos casos, el documental se convierte en un dispositivo de transmisión de la frustración y la intensidad emocional que conlleva el proceso creativo. El estudiante asiste así a lo que les sucede a otros artistas con los que puede identificarse plenamente y “compartir sus miedos” (Bayles y Orland, 1993, p. 90).

El creador John Baldessari afirmó que la función más importante de la educación artística consistía en desmitificar a los artistas ya que “los estudiantes necesitan ver que el arte es realizado por seres humanos como ellos” (Thornton, 2010, p.32). Necesitamos reconocer el trabajo creativo como un proceso humano vital y honesto. Los documentales permiten que algunos artistas trasladen al espectador sus dificultades y limitaciones y, con ello, convierten el acto creativo en algo más cercano y comprensible, es decir, en un trabajo propiamente humano. Los ejemplos de documentales sobre artistas contemporáneos a los que nos vamos a referir son herramientas que ayudan a los estudiantes a corroborar, como dice Baldessari, que el arte sale del fracaso. A continuación, comentaremos algunas propuestas que abordan el fallo y el fracaso en su potencial para el aprendizaje en artes y veremos cómo son recibidas por jóvenes estudiantes de arte.

### 5.1. *Deshacer, rehacer y no ceder. A propósito de la película documental El sol del membrillo*

*El sol del membrillo*, dirigida por Erice (1992), documenta el trabajo del pintor español Antonio López durante el proceso de ejecución de un único cuadro. La cinta trata sobre el esfuerzo paciente y minucioso por atrapar el crecimiento de un árbol de membrillo dentro de la quietud de un lienzo. El pintor persigue los movimientos de la luz del sol y marca los cambios de posición de las frutas que crecen y pesan. En el documental se puede observar cómo el pintor piensa la obra, prepara el lienzo, monta el bastidor e inicia su proceso pictórico. La cámara acompaña al artista de manera casi imperceptible en el desarrollo de un trabajo que avanza muy lentamente, con gran dificultad y muchas dudas. No hay escenografías artificiales, la iluminación y el sonido, son naturales. Al compararlo con la película antes mencionada, *El misterio Picasso*, se hace evidente la enorme lentitud del proceso creativo de Antonio López (Moral Marín, 2004). Aquí la cámara es testigo de algunos tiempos muertos en los que el pintor mira y vuelve atrás en sus decisiones. A Picasso ya lo vimos desafiando a la cámara en su reto absurdo por ser más rápido y acabar más obras mientras el tiempo apremiaba y marcaba una suerte de competición, un duelo sin error posible. Sin embargo, en el documental de Erice, el tiempo acompaña al artista, no lo desafía.

Hacia la mitad de la película, el pintor recibe la visita de un amigo, el también pintor Enrique Gran. El cuadro está ya en marcha, pero Antonio López duda. No le gusta cómo va, cree que debe bajar toda la

composición del árbol en la obra, y pasa un buen rato dándole vueltas a su malestar porque no se conforma, porque cree que no está bien resuelta. Durante la visita, Antonio López pregunta a su amigo y se muestra intranquilo. Cree que no debe seguir. Aunque el cuadro esté avanzado, él no está conforme con lo que está haciendo. Al final decide recomenzar el trabajo, pide ayuda a su amigo y baja la composición rehaciendo completamente el cuadro.

Cabría preguntarse, ¿por qué nos interesa precisamente esta escena? Llegar hasta donde le ha llevado la obra ha sido complicado. Durante el metraje, el espectador es testigo de la toma de decisiones respecto al cuadro para alcanzar el momento en el que está. Y aunque veamos una pintura perfectamente conseguida, el pintor está buscando otra cosa; no quiere conformarse con algo que no le satisface. El espectador toma conciencia de que el proceso creativo implica un camino personal, solo suyo, y que le convierte en testigo de la necesidad del artista de no conformarse con algo en lo que no se reconoce.

Este ejemplo aborda uno de los principales problemas detectados entre los jóvenes estudiantes de arte, aunque en dirección opuesta a Antonio López. Lo que impera entre los estudiantes de primeros años de Bellas Artes es un cierto conformismo con lo primero que les sale. Ante la rapidez extrema que les impone la sociedad, estos estudiantes tienen la sensación de que rehacer algo es perder el tiempo. Por el contrario, a través de Antonio López vemos que “rehacer” es ganar también en capacidad de decisión, control sobre la creación artística y el aprendizaje.

## 5.2. Reconocer las limitaciones y seguir aprendiendo. A propósito de la película documental *Rivers and Tides*

En la película *Rivers and Tides*, dirigida por Thomas Riedelsheimer en 2001, se documentan los procesos del artista Andy Goldsworthy mientras trabaja en la creación de varias de sus obras en entornos naturales.

A lo largo del documental puede verse cómo en algunos casos las obras no salen bien. Por ejemplo, una escultura colgante que le hemos visto construir paso a paso juntando palitos, es derribada por un repentino golpe de viento. Pero el artista no piensa en términos de éxito o fracaso. Tras pasar muchas horas construyendo este móvil de ramitas que acaba destruido, Goldsworthy examina los restos y reflexiona en voz alta sobre el proceso que le ha llevado hasta allí.

El momento más significativo de la película en lo referente a los fallos en el proceso creativo se produce cuando el artista está construyendo una escultura de piedras en forma de cono en la orilla del mar mientras sube la marea. El documental recoge cómo el trabajo, de por sí complicado por el tamaño, el peso y la gran cantidad de piedras necesarias, acaba saliendo mal y se derrumba hasta cuatro veces. Su frustración es enorme. Entonces Goldsworthy se detiene y, mirando a la cámara, dice una frase muy elocuente:

El momento en el que algo se viene abajo es tremendamente decepcionante. (...) Pero cada vez el cono ha crecido un poco más, ha ido un poco más y más alto cada vez. Ha crecido en proporción a mi conocimiento de la piedra y en realidad eso es de lo que va el trabajo creativo, del conocimiento y la experiencia. (Riedelsheimer, 2001, min. 28).

¿Por qué nos interesa especialmente esta escena? Porque Goldsworthy explica cómo su trabajo en este caso implica comprender la piedra. Y reconoce que quizás todavía no entiende suficientemente bien este material. Esta aceptación de las dificultades de cada paso y de la frustración es reveladora del nivel de esfuerzo y autoconocimiento necesario y tiene un gran valor didáctico. Andy Goldsworthy es un artista consagrado, aclamado en la escena artística internacional y con muchos años de trayectoria. Sin embargo, ante la cámara se muestra vulnerable e inseguro; asume públicamente que no lo controla todo, que no sabe suficiente sobre ese material. Autoanaliza el proceso y se da cuenta de que cada uno de los cuatro intentos ha sido mejor que el anterior y la escultura se ha hecho cada vez más alta, pero también admite que todavía le queda mucho por aprender. Esta escena resulta reveladora sobre cuál debería ser la actitud ante un proceso creativo complejo: expectación, persistencia y, en este caso, humildad suficiente para aceptar que siempre queda algo por aprender. Visualizar a otro artista pasando por esta experiencia puede ayudar a los/las estudiantes a comprender uno de sus grandes problemas: que la frustración ante algo que no sale bien es enorme. Y que es un sentimiento compartido tanto por jóvenes aprendices como por artistas experimentados como Goldsworthy.



A través de piezas documentales como las que se han comentado, se puede aprender que no hay que rendirse cuando algo sale mal, e intentar revertir una excesiva frustración demasiado pronto cuando el esfuerzo que se necesita invertir es demasiado grande.

## 6. Aceptar la normalidad del fracaso y tener mayor acceso a otros procesos creativos: resultados de la exposición de estudiantes a los documentales

Para obtener resultados concluyentes acerca de la importancia pedagógica de esta experiencia intermedial enfocada específicamente a la comprensión de los procesos de creación artística de los que hemos venido hablando, se llevó a cabo un sondeo entre noviembre y diciembre de 2020. Mediante una metodología experimental (con variable independiente), se pulsó la opinión de estudiantes de Bellas Artes acerca de la idea del error y el fracaso. Para ello se encuestó a un grupo de 19 estudiantes del Máster en Producción y Prácticas Artísticas (el 11 de noviembre de 2020) y a otro grupo de 30 estudiantes de primer curso de Grado en Bellas Artes (el 9 de diciembre de 2020), ambos pertenecientes a la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Salamanca<sup>1</sup>.

Antes de la explicación del objetivo de la sesión y la proyección de los documentales, se les planteó a los dos grupos de estudiantes una serie de preguntas sin motivación previa (evaluación *ex ante*) acerca de su metodología de trabajo y su opinión en torno a la idea de fracaso durante su propio proceso creativo. Las diferencias en el tipo de respuesta al cuestionario, ya se tratase de preguntas abiertas o cerradas (estas últimas mediante escalas de Likert), resultaron elocuentes entre ambos grupos. Un porcentaje significativo de estudiantes de Máster (más del 33%) asumía el error como un paso más del proceso creativo (Fig. 1) que les servía para mejorar.

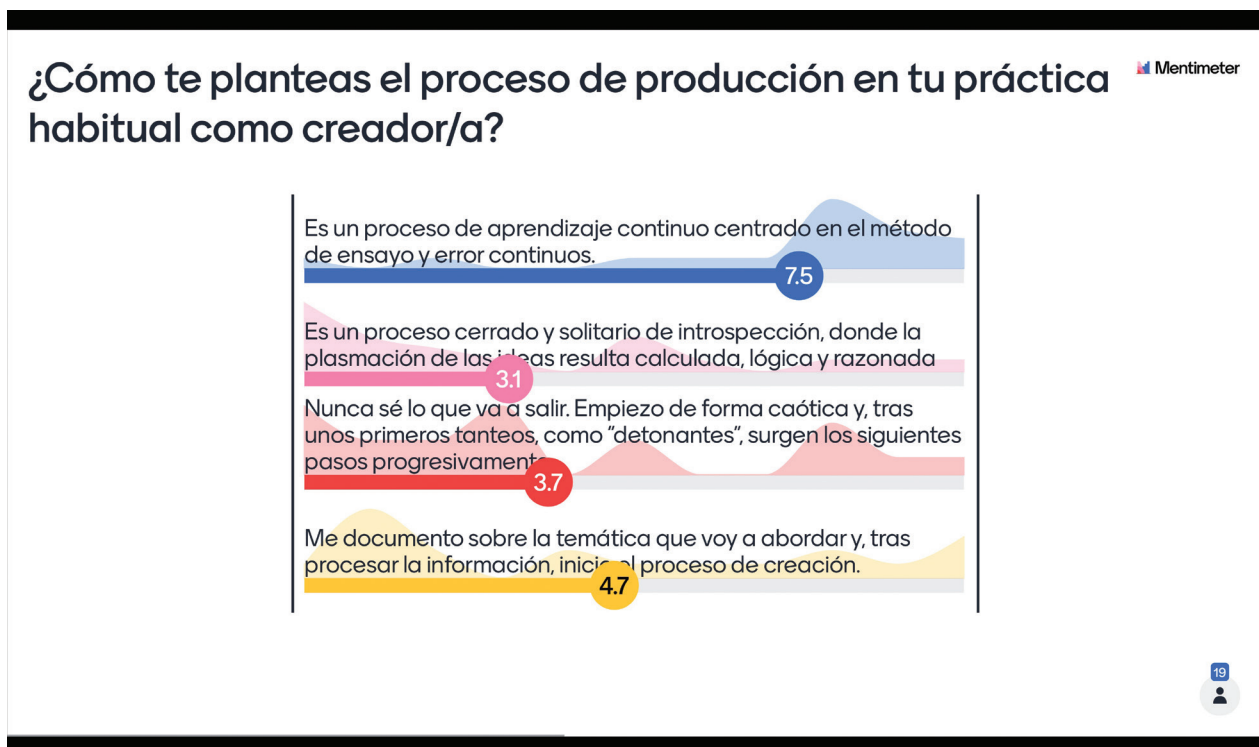


Figura 1. Respuesta de estudiantes de máster acerca de cómo conciben su proceso de producción artística.

1. Para ello se utilizó la herramienta Mentimeter.com, una aplicación digital diseñada para encuestar a grupos *online* y responder en tiempo real a través de dispositivos móviles. Se elaboró un cuestionario (con preguntas abiertas y cerradas) con el que se intentaba descubrir el efecto y el impacto recibido por estos estudiantes tras visionar los cuatro documentales antes señalados: *Jackson Pollock 51*, *Le Mystère Picasso*, *El sol del membrillo* y *Rivers and Tides*.

En concreto, a la pregunta abierta *¿Qué significa para ti la idea de “fracaso” en lo referente a tu propia producción artística?* respondieron con palabras clave como “aprendizaje”, “seguir intentándolo”, “oportunidad”, “ensayo y error” “prueba/error” “subvertir el error”, “aprender del error”, “convertirlo en acierto” o “nuevo avance”. A diferencia de ellos, el grupo de estudiantes de primero de grado respondió a esa misma pregunta utilizando palabras clave mucho más negativas como “frustración”, “abandonar la obra”, “sucumbir”, “falta de motivación”, “perder el interés” en lo que se está creando, “quedarse estancado”, “darse por vencido”, “insatisfacción”, “no disfrutar”, “no estar satisfecho”, “no alcanzar el nivel” esperado, “no tener ni ganas de terminar” una obra, etc.

De igual modo, y siempre antes de ver los documentales, también se percibía en el grupo de Máster un menor grado de acuerdo con frases que incluían palabras clave como “desisto enseguida” o “me frustro” y se mostraban más de acuerdo con la respuesta que declaraba que, tras producirse el fallo/error, se “intentaba analizar dónde se había producido” y se “intentaba subsanarlo insistiendo una y otra vez” (Fig. 2).

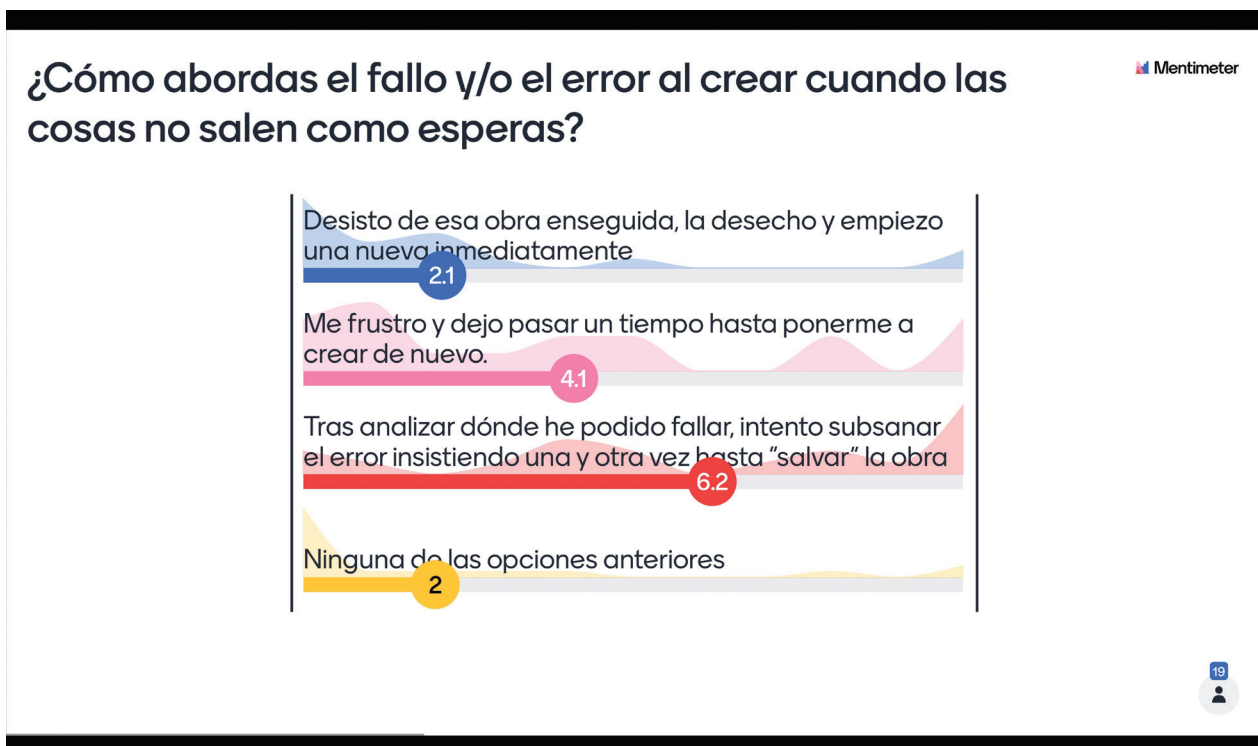


Figura 2. Respuesta de estudiantes de máster sobre cómo gestionan el error cuando este aparece durante su proceso de creación.

Aunque los porcentajes no fueron excesivamente desiguales respecto al grupo de estudiantes de primero de grado, sí se vio que en este grupo había una mayor tendencia al acuerdo con frases como “desistir enseguida” o “frustrarse”, una tendencia que resultaba sensiblemente mayor que entre los integrantes del grupo de Máster (Fig. 3). Sin embargo, en ambos grupos se mostró un porcentaje más o menos parejo en el nivel de acuerdo con la frase que se refería al intento de “análisis del fallo y la insistencia en subsanarlo”.

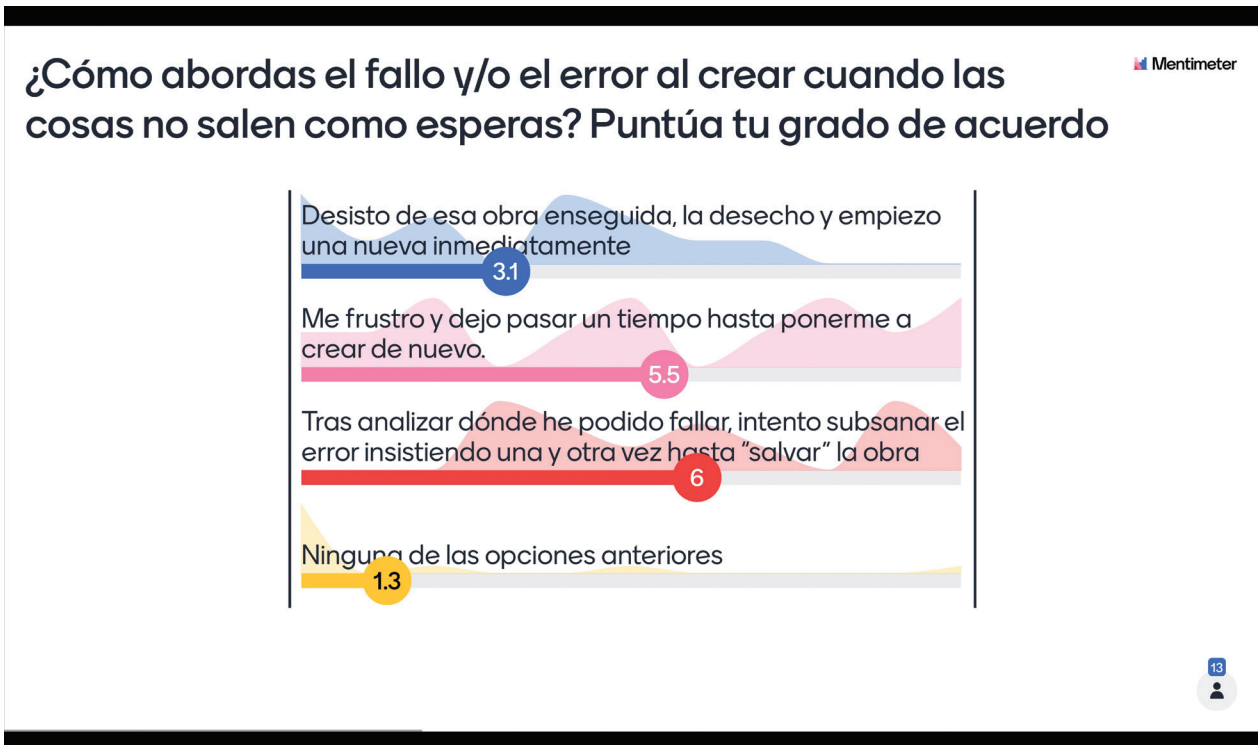


Figura 3. Respuesta de estudiantes de grado sobre cómo gestionan el error cuando este aparece durante su proceso de creación.

Tras mostrar a ambos grupos los documentales señalados, se administró una nueva batería de preguntas que incidían especialmente en el grado de aprendizaje percibido tras dicho visionado (evaluación ex post). La percepción del 50% de estudiantes encuestados en primer curso de grado declaraba explícitamente que, tras haber visto los documentales, sí había cambiado su percepción del “fracaso”, mientras que otro 27% comentaba que ni siquiera se había planteado la cuestión hasta la fecha (Fig. 4).

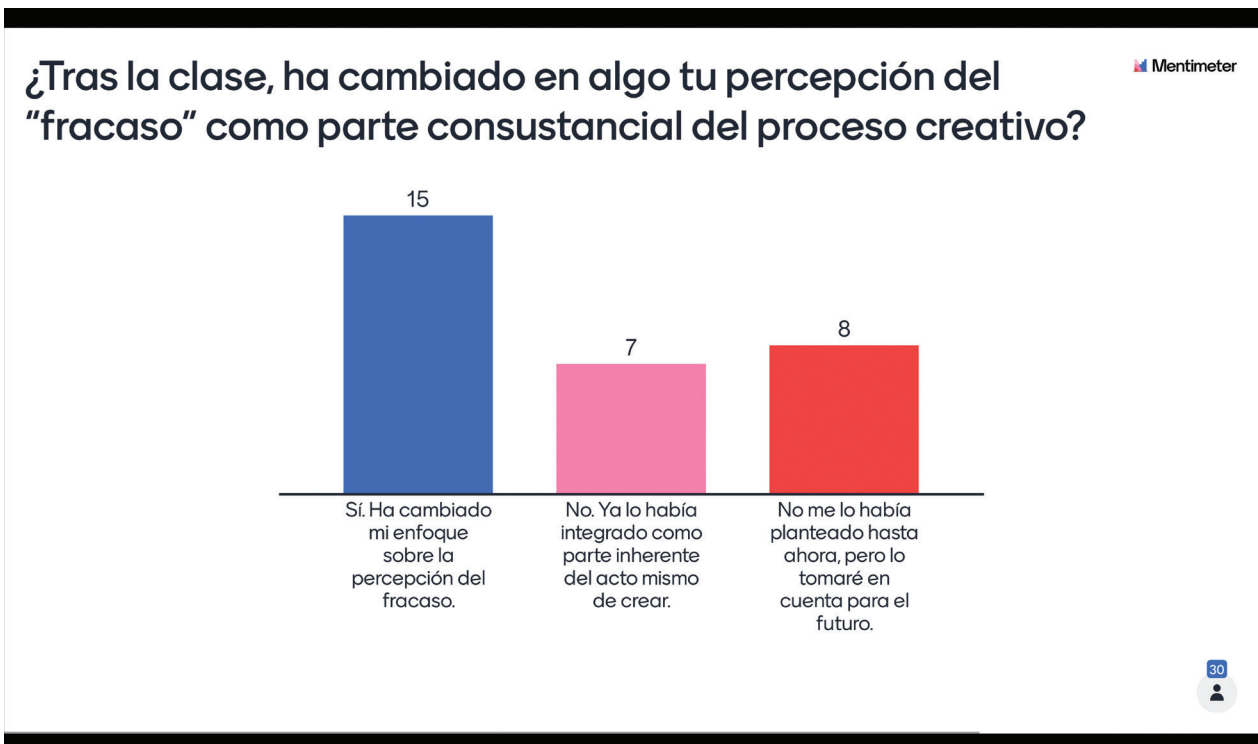


Figura 4. Percepción de estudiantes de grado tras haber visto los documentales.

Por el contrario, en el grupo de Máster, el 67% de los encuestados declaró con rotundidad que ya habían integrado previamente la idea del fracaso como algo inherente al acto mismo de crear, frente a apenas un 22% que declaraban que sí había cambiado su percepción tras el visionado de los documentales y solo un 11% declaró que ni siquiera se había planteado la cuestión previamente (Fig. 5). Esto confirma que el efecto pedagógico buscado con estos contenidos audiovisuales es especialmente pertinente en el inicio de los estudios artísticos de grado.

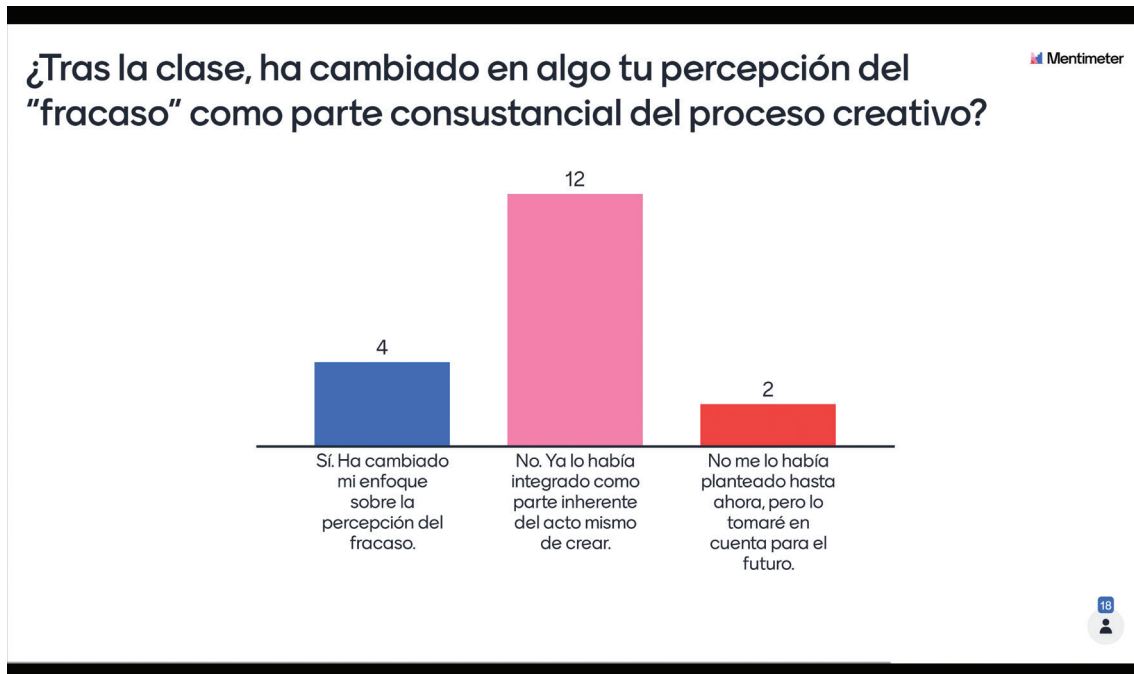


Figura 5. Percepción de estudiantes de máster tras haber visto los documentales.

Preguntados a su vez por el interés didáctico de los documentales, ambos grupos estuvieron mayoritariamente de acuerdo en que resultaban especialmente útiles para entender el proceso creativo en todas sus dimensiones y, sobre todo en el grupo de estudiantes de primero de grado, declararon sentirse emocional y psicológicamente más cercanos a los artistas que protagonizaban dichos audiovisuales.

A pesar del acuerdo generalizado sobre el alto interés didáctico de la sesión, los estudiantes de máster, con mayor pensamiento crítico, aportaron muchas otras sugerencias sobre qué otro tipo de documentales podría enriquecer la experiencia, además de los ya vistos, e incluso plantearon alternativas a la dinámica de la propia sesión, por ejemplo, el orden de visualización de los contenidos mediáticos y la posibilidad de realizar una puesta en común y un debate posterior sobre sus propias percepciones y conclusiones tras el visionado.

Por su parte, los estudiantes de primero de grado consideraron unánimemente (el 100%) la gran utilidad didáctica de los audiovisuales para comprender mejor el proceso creativo (Fig. 6), y muchos de ellos manifestaron sentirse profundamente identificados con los protagonistas de los documentales mostrados así como con sus fallos, lo cual confirma la afirmación de Bayles y Orland sobre la necesidad de compartir esos miedos que comentamos en la parte final del punto 3. A su vez, en otra pregunta abierta sobre la utilidad de este tipo de documentales, algunos manifestaron que la sesión celebrada también les había servido para "desmitificar" la falsa idea del "genio" creador, seguro de sí mismo, y capaz de obtener resultados exitosos casi al primer intento.

## ¿Qué te parece el visionado de este tipo de documentos audiovisuales para entender el proceso creativo?

Mentimeter

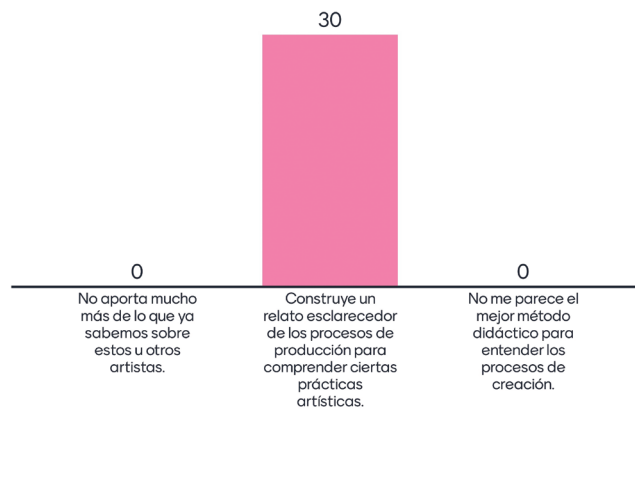


Figura 6. Opinión de estudiantes de grado sobre la utilidad del visionado de este tipo de documentales.

## 7. Conclusiones

El error es un componente inherente a cualquier acto de creación, lo que a su vez propicia descubrimientos extraordinarios a cada nuevo paso. Las artes, desde luego, no son inmunes a esta capacidad humana de aprender y crecer con los errores cometidos.

Como se ha visto, en los últimos tiempos se ha popularizado una falsa dicotomía que trata de mostrar, por un lado, la idea del fracaso como fin en sí mismo, mientras que, por otro, se promueve la idea del fracaso desde un enfoque puramente instrumental. Contra el primer caso, se puede argumentar que una vida fracasada nunca puede constituir un fin en sí mismo, tal y como lo valoran ciertos posicionamientos del malditismo, ya que no aporta felicidad alguna al ser humano. Pero también podemos posicionarnos contra esa otra lógica liberal que considera el fracaso como un factor del éxito. Esta segunda visión instrumental solo otorga valor al fracaso como acicate para triunfar, que es al fin y al cabo lo único que le parece importar.

En este ensayo hemos documentado lo beneficioso que resulta inculcar a los estudiantes de arte una práctica artística prudente, desde una visión que se aleje de esa falsa dicotomía. Lo defendido aquí –como propuesta alternativa– es el aprendizaje continuo y no solamente el éxito. Ese tipo de aprendizaje requiere perseverancia y atención ante los procesos y errores cometidos en dicho periodo de formación. Y es que convertirse en artista supone también ser consciente de la experiencia de indagación que implica fracasar mientras se crea. Por tanto, el fracaso encierra un valor existencial que ayuda a ver las claves, no ya de un proceso concreto, sino de la experiencia artística en su conjunto y, en ese sentido, anima a la búsqueda de itinerarios y descubrimientos personales, sin atajos ni subterfugios. Se puede concluir, a su vez, que la práctica artística se encuentra entre esas actividades humanas que poseen un fin en sí mismas, aunque normalmente se tienda a asociar el arte únicamente con sus productos finales. Las acciones artísticas (y aquellas otras con las que aprendemos del fracaso) no son solo instrumentales ni mucho menos; su finalidad última las sitúa como actividades profundamente existenciales, lo que supone un valor añadido que atañe a las personas que se equivocan, aprenden y crecen como artistas a través de sus fallos. Cualquier acción humana puede inducir a cometer errores, e incluso

a fracasos estrepitosos, que molestan y frustran en un primer momento, pero que también invitan al análisis posterior de quien los provoca. Por esa razón, el fracaso también puede ser contextualizado en el marco específico del aprendizaje de las prácticas artísticas. Mediante los ejemplos abordados en este ensayo, se puede ver cómo a través de ciertos contenidos audiovisuales, los docentes de Bellas Artes cuentan con herramientas que permiten evidenciar los fallos producidos habitualmente durante el proceso de creación. El arte contemporáneo no persigue productos ni manufacturas de acabados perfectos; la imperfección misma le otorga ese rasgo tan propio de la condición humana: el *errare humanum est*. Por tanto, conocer la importancia que ciertos artistas consagrados conceden al error, gracias a estos documentos audiovisuales (donde el tiempo reposado de maduración se hace visible en la toma de decisiones y rectificaciones sobre la obra), permitirá a los/las estudiantes de arte comprender que todo acto creativo debe pasar inevitablemente por fases de duda, reflexión y replanteamiento continuos.

## Agradecimientos

La realización de este artículo ha sido posible gracias al programa de ayudas de la Junta de Castilla y León para financiar grupos de investigación reconocidos, ref: SA0438G18 y se enmarca en el proyecto de investigación del MINECO *Intermedialidad e Institución. Relaciones Interartísticas, Literatura, audiovisual, artes plásticas*, ref: HAR2017-85392-P.

Agradecemos la colaboración de los/as estudiantes de grado y Máster de la Facultad de Bellas artes de la USAL que han participado en las encuestas.

## Referencias

- Barolsky, P. (1997). The Fable of Failure in Modern Art. En L. Le Feuvre (Ed.), *Failure. Documents of Contemporary Art* (pp. 23–27). Cambridge: Whitechapel Gallery and The MIT Press.
- Bayles, D. y Orland, T. (1993). *Art and Fear. Observations on the Perils (and Rewards) of Artmaking*. Santa Cruz, CA: The Image Continuum Press.
- Becker, C. (2013). Microutopias and Pedagogies for the Twenty-First Century. M. Ambrozic y A. Vettese (Eds.), *Art as a Thinking Process Visual Forms of Knowledge Production* (pp. 46–53). Berlin: Sternberg Press.
- Biggs, M. y Karlsson, H. (2011). *The Routledge Companion to Research in the Arts*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203841327>
- Clouzot, H. G. (1956). *Le Mystère Picasso* [documento cinematográfico]. Filmsonor.
- Creely, E., Henderson, M. y Henriksen, D. (2019). Failing to succeed: The value of failure in creativity. K. Graziano (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1403-1411). Las Vegas, NV: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Danto, A. (2001). Introduction. H. Balzac, *The Unkownn Masterpiece* (pp. vii–xxvii). New York: New York Review of Books Press.
- Erice, V. (1992). *El sol del membrillo* [documento cinematográfico]. Igeldo Zine Produksioak, Euskal Media.
- González García, F. (2018). Estudios intermediales y temporalidad. Un acercamiento preliminar. A. J. Gil González y P. J. Pardo (Eds), *Adaptación 2.0. Estudios comparados sobre intermedialidad* (pp. 185–204). Binges: Orbis Tertius.
- Groys, B. (2014). *Volverse público*. Buenos Aires, Argentina: Caja negra.
- Harper, S. (2020). Redefining Failure. *Conjunctions. Transdisciplinary Journal of Cultural Participation*, 7(2). <https://doi.org/10.7146/tjcp.v7i2.119743>
- Harris, A. (2014). *The Creative Turn: Toward a New Aesthetic Imaginary*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-551-9>
- Hay, C. (2016). *Knowledge, Creativity and Failure. A New Pedagogical Framework for Creative Arts*. Switzerland: Palgrave. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-41066-1>
- Le Feuvre, L. (2010). *Failure. Documents of Contemporary Art*. London and Cambridge, MA: Whitechapel Gallery and The MIT Press.
- Lewis, S. (2014). *The Rise. Creativity, the Gift of Failure, and the Search for Mastery*. New York: Simon & Schuster.
- Loibl, K. y Rummel, N. (2014). Knowing what you don't know makes failure productive. *Learning and Instruction*, 34, 74–85. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.08.004>

- Loibl, K. y Leuders T. (2019). How to make failure productive: Fostering learning from errors through elaboration prompts. *Learning and Instruction*, 62, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.03.002>
- Lopez-Varela Azcárate, A. y Tötösy de Zepetnek, S. (2008). Towards Intermediality in Contemporary Cultural Practices and Education. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 6, 65–82. <https://doi.org/10.6035/CLR>
- Manalo, E. y Kapur M. (2018). The role of failure in promoting thinking skills and creativity: New findings and insights about how failure can be beneficial for learning. *Thinking Skills and Creativity*, 30, 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.06.001>
- Masgrau-Juanola, M. y Kunde, K (2018). La intermedialidad: un enfoque básico para abordar fenómenos comunicativos complejos en las aulas. *Arte, individuo y Sociedad*, 30(3), 621–637. <https://doi.org/10.5209/ARIS.59812>
- Metcalfe, J. (2017). Learning from errors. *Annu Rev Psychol*, 68, 465–489. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010416-044022>
- Moral Martín, F. J. (2004). Mostrar o dejar ver. Le mystère Picasso frente a El sol del membrillo. *Archivos de la filmoteca: Revista de estudios históricos sobre la imagen*, 47, 142–157.
- Namuth, H. (1951). *Jackson Pollock 51* [documento cinematográfico]. Hans Namuth.
- Nardin, P. (2015). *Effacer, défaire, déregler...* L'Harmattan.
- Riedelsheimer, T. (2001). *Rivers and Tides* [documento cinematográfico]. Mediopolis GmbH.
- Sawyer, R. K. (2019). The role of failure in learning how to create in art and design. *Think Skills & Creativity*, 33, 100527. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.08.002>
- Smith, S. y Henriksen, D. (2016). Fail Again, Fail Better: Embracing Failure as a Paradigm for Creative Learning in the Arts. *Art Educ*, 69(2), 6–11. <https://doi.org/10.1080/00043125.2016.1141644>
- Thornton, S. (2008). On John Baldessari. L. Le Feuvre (Ed.), *Failure. Documents of Contemporary Art* (p. 32). London: Whitechapel Gallery.
- Vaughan, S. et al. (2008). Mind the gap: expectations, ambiguity and pedagogy within art and design higher education. L. Drew (Ed.). *The Student Experience in Art and Design Higher Education: Drivers for Change* (pp. 125–148). Cambridge: Jill Rogers Associates Limited.
- Wolheim, R. (1997). *La pintura como arte*. Visor.